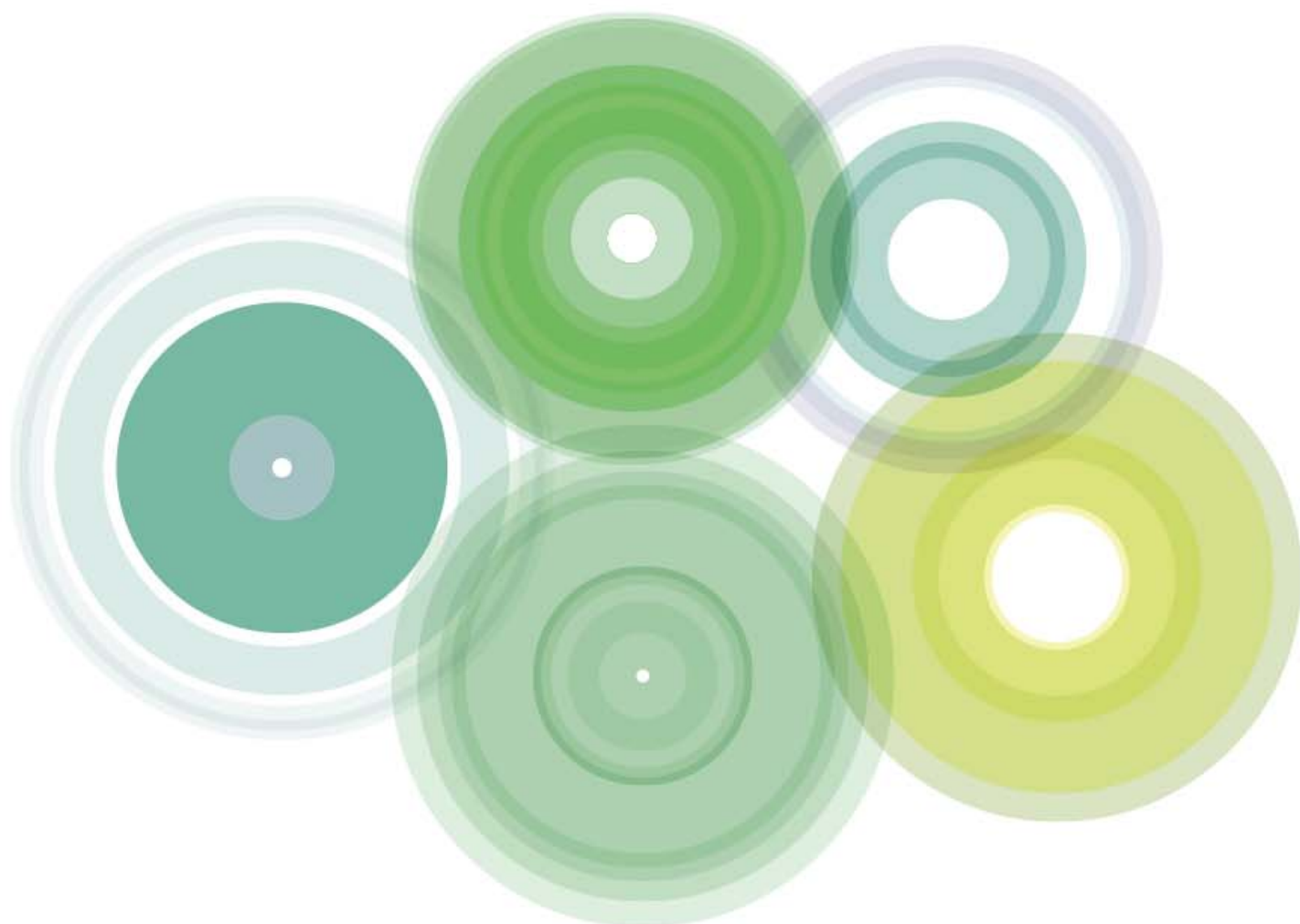




trabalho digno emprego sustentável e desenvolvimento humano

desafios da/para a formação

20º CONGRESSO INTERNACIONAL

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO - NORTE DE PORTUGAL / GALIZA 2018

28 e 29 de JUNHO 2018

AUDITÓRIO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE

Trabalho Digno, Emprego Sustentável
e Desenvolvimento Humano:
Desafios da/para Formação

XX CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

NORTE DE PORTUGAL-GALIZA

28 e 29 de junho de 2018

EDIÇÃO

Instituto do Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte

Título

TRABALHO DIGNO, EMPREGO SUSTENTÁVEL E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
DESAFIOS DA/PARA FORMAÇÃO

Direcção Editorial

Celina Geraldes

Coordenação Editorial

Silvia Vieira, José Manuel Castro

Data da Edição

Maio 2019

Tiragem

50 exemplares

Depósito Legal

454999/19

ISBN

978-989-638-075-5

Índice

Índice	3
Prefácio – Apresentação Do Congresso	7
Antonio Leite	9
Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional	
Margarita Valcarce e Antón Rial Sánchez	11
Universidade de Santiago de Compostela	
 I – CONFERÊNCIAS	13
 1. TRABALHO DIGNO, EMPREGO SUSTENTÁVEL E DESENVOLVIMENTO HUMANO	15
 Trabalho Digno, Emprego Sustentável e Desenvolvimento Humano “Entre controvérsia do passado e perspetivas “mágicas”	17
Manuel Carvalho da Silva, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra	
 2. FORMAÇÃO E TRABALHO – LUGAR(ES) DE CULTURA?	37
 Formación y trabajo – lugares de cultura?	39
Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela	
 II – MESAS REDONDAS E PAINEIS	55
 1. FORMAÇÃO PARA O TRABALHO – 20 ANOS A APRENDER/APREENDER	57
 20 Años de la formación profesional: pasado presente y perspectivas de futuro	59
Antonio Rial Sánchez, Universidade de Santiago de Compostela	
Formación Profesional en Galicia. Revolución silenciosa. Antecedentes da Formación Profesional en Galicia	71
María Eugenia Pérez Fernández, Subdirección Xeral de Formación Profesional da Comunidade Autónoma de Galicia	
Orientação para o sucesso – antes, durante e após a formação.	79
José Manuel Castro, Instituto do Emprego e Formação Profissional	
 2. DA CORRIDA PARA A HIPERESPECIALIZAÇÃO À URGÊNCIA DOS SABERES BÁSICOS	87
 Da corrida para a hiperespecialização à urgência dos saberes básicos	89
Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña	
Da corrida para a hiperespecialização à urgência dos saberes básicos - “em contexto de educação-formação”	97
Olívia Santos Silva, Investigadora	
Da corrida para a hiperespecialização à urgência dos saberes básicos	127
José Pedro Amorim, Universidade do Porto	

3. PROCESSOS DE FORMAÇÃO “4.0” – MEDIAÇÃO HUMANA E/OU ROBOTIZAÇÃO	135
Processos de Formação “4.0” – Mediação Humana e/ou Robotização	137
Cláudia Almeida Pinto, CICCOPN- Centro de Formação Profissional da Indústria de Construção Civil e Obras Públicas	
III – COMUNICAÇÕES	155
1. ORIENTAÇÃO, EMPREGO E EMPREGABILIDADES	157
• La movilidad internacional y el desarrollo de competencias para la empleabilidad de la juventud.....	159
Ana Vasquez Rodriguez e Jesús Garcia Álvarez	
• Interacción en redes sociales sobre contenidos de la blogsfera de orientacion laboral.....	167
Cristina Gonzalez Lorente, Mirian Martínez Juárez, Micaela Sánchez Martin, Javier Pérez Cusó, Natalia González Morga e Pilar Martínez Clares	
• Re (Orientar) por uma escolha em liberdade	175
Isabel Rodrigues Gonçalves	
• El empleo y su significado para personas desempleadas mayores de 45 años.....	181
Diana Amber Montes	
• Aprendizaje-servicio (apS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en españa. Diseño de una investigación.....	187
Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Igor Mella Núñez e Jesús García-Alvarez	
• Necesidades de Orientación y Competencias Clave en el contexto laboral atual	195
Maria Cristina Ceinos-Sanz, Elena Fernández-Rey e Miguel Anxo Nogueira-Peréz	
• Retos de la Orientación Profesional para la (Re)Inserción Laboral en la Sociedad Actual ...	205
Maria Cristina Ceinos-Sanz e Miguel Anxo Nogueira-Pérez	
2. FORMAR PARA FUTUROS QUE NOS DESAFIAM A APRENDER.....	211
• We need challenges: The case on Four Project-Based Learning initiatives at portugueses higher education institutions.....	213
Patrícia Araújo, Susana Santos e Eva Dias Oliveira	
• Nuevas oportunidades de desarrollo profesional: análisis de las ecologias de aprendizagem.	223
Iris Estévez Blanco, Veronica Iglesias, Francisco Santos e Bibiana Regueiro	
• Formar para a qualidade de vida e desenvolvimento sustentável.....	231
Paula Gil Ramos	
• Skills 4.0 Retos para a nova indústria	237
Olaya Queiruga Santamaria e Maria Carmen Santos González	
• Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: proposta de uma formação integral	247
Larissa Goulart Rodeigues Cardoso, Antonio Florencio Rial Sánchez e Elena Fernandez Rey	
• A inserción laboral dunha acción formativa pertencente á Industria 4.0: Estudo de caso ...	253
Olaya Queiruga Santamaria e Maria Carmen Santos González	
• De 1911 a 2013: una revisión de la lagislación en materia de formación profesional.....	263
M. Carmen Sarceda Gorgoso, M. Luisa Rodicio-Garcia e Mari Carmen Caldeiro-Pedreira	

• Ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida: un estudio de caso.	281
Alba María Souto Seijo, Patricia Romero, Mercedes González Sanmamed e Eduardo Rodríguez Machado	
3. TRABALHO DIGNO E A DIGNIDADE DE TRABALHAR.	287
• Prevenção de riscos psicossociais no trabalho - do assédio e mobbing à formação humana, em variáveis como stress, ansiedade e depressão.	289
Nádia Lima	
• Quero un traballo decente! Revisión das políticas de educación para o emprendemento na Unión Europea	293
Serxia Lage-Arias	
• O processo de transição para uma posição de liderança: sistema de auto-defesa e estratégias de exploração.	303
Bernardo Almeida e Catarina Brandão	
• Modelos de Intervenção Psicológica aplicada às carreiras profissionais: uma revisão bibliográfica	311
Frederico Azevedo Alvim Assis, Catarina do Vale Brandão, Victor Cláudio Paradelo e Joaquim Luís Coimbra	
• Como as avaliações de larga escala, como a avaliação nacional da alfabetização (ANA), influenciam a metodologia nos anos iniciais do ensino fundamental	319
María Julia Diz López e Karina Vieira Martins Antunes Lopes e Jefferson Martins Costa	
• Factores personales que determinan la afiliación sindical de los/as jóvenes en Galicia	323
Guillén Lamas Valcarce	
4. DESENVOLVIMENTO E HUMANIDADE	331
• El desarrollo emocional humano: un aprendizaje para la vida	333
Maria del Carmen Gutiérrez Moar e Teresa Maria Gutiérrez Moar	
• Inteligência Emocional, felicidade e flow: que relações com o trabalho académico e o bem estar subjetivo em jovens adultos.	337
Helena Isabel Alves Moutinho, André Monteiro, Ana Costa e Luísa Faria	
• O programa de educação e cidadania e a alfabetização de adultos	345
Patrícia Marcelina Loures	
• O Desenvolvimento Humano e Sustentável como contido no contexto da Formación Profesional Inicial: a perspectiva dos agentes sociais	351
Laura Rego-Agras e Eva Maria Barreira Cerqueiras	
• Desarrollo humano y envejecimiento activo: un binomio de trabajo digno.	363
Irene Santos Almeida, Tamara Bouzas Lampón e Maria del Carmen Gutiérrez Moar	
• Manteniendo el desarrollo humano en la vejez. La atención gerontológica centrada en la persona (AGCP): un modelo de trabajo digno?	369
Laura Rodríguez Rodríguez e Maria del Carmen Gutiérrez Moar	
• ONG - Mestura como provedora de justicia ocupacional para personas migrantes.	375
Maria Paula Ríos de Deus, Thais Pousada-García, Liliana Rodrigues-Mota e Nerea Díez-Ríos	
• Desarrollo Humano en la Vejez y Educación para la salud: un nicho de empleo interdisciplinar.	381
Tamara Bouzas Lampón e Irene Santos Almeida	

5. FORMAR FORMADORES.....	387
• O Curso de Especialización en Formación Pedagógica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional: Perfil de Acceso do Aumnado	389
Eva María Barreira Cerqueiras e Laura Rego-Agraso	
• Aprendizajes informales y desarrollo profesional docente	397
Iris Estévez Blanco, Iria M ^o González, Francisco Santos e Mercedes González-Sanmamed	
• Aprender en la era digital: recursos que favorecen el desarrollo profesional docente	405
Alba María Souto Seijo, Olalla Sande, Sara López e Rosalia López	
• Variables determinantes en el acceso al empleo de los graduados universitarios. Validación de una escala	411
Jesús García Álvarez e Ana Vasquez-Rodríguez	
• Percepción del futuro profesorado técnico de formación profesional sobre su formación pedagógica e didáctica	417
M. Carmen Sarceda Gorgoso, M. Luisa Rodicio-García, Mari Carmen Caldeiro-Pedreira e Raquel Mariño Fernández	
ANEXOS.....	425
ANEXO I – Comissão de Honra	427
ANEXO II – Comissão Científica	431
ANEXO III – Comissão Organizadora	435
ANEXO IV – Programa.....	439

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO DO CONGRESSO



António Leite

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

Com a realização deste vigésimo Congresso, assinalamos dezanove anos de trabalho conjunto e ininterrupto do Instituto do Emprego e Formação Profissional, da Universidade do Porto, da Junta da Galiza e da Universidade de Santiago de Compostela. Trabalho de mais de quatro centenas de homens e mulheres, cujos nomes se encontram reunidos em brochura que editamos para o efeito, oriundas/os do mundo académico, da política, das empresas, dos serviços públicos, da Igreja. Homens e mulheres que exemplificam como é possível a colaboração entre gentes e instituições diferentes, quando sabemos colocar em primeiro lugar a nossa missão e o serviço público.

Neste congresso debatemos o trabalho digno, o emprego sustentável e o desenvolvimento humano, sem deixar de pensar, também, os desafios da Indústria 4.0 e da Educação e Cultura, ou não tivéssemos realizado o congresso num espaço que a isso nos convoca, como é o Conservatório de Música do Porto.

Como sempre, queremos derrubar muros e lançar pontes entre as nossas duas regiões, entre o Emprego e a Formação e a Educação e a Cultura, entre os serviços públicos e o setor privado.

Quero relembrar o que é o nosso património comum e nos une:

- Assegurar ou contribuir para assegurar trabalho com direitos;
- Encarar o trabalho como fator de dignificação da condição humana;
- Tratar o trabalho como elemento de integração de todos e de todas.

Ultrapassada a crise, é tempo de ultrapassarmos o discurso que nos impuseram. A crise não pode justificar a exploração desenfreada da mão de obra.

A crise não pode justificar um discurso e uma atitude fatalista e determinista de que nada podemos fazer. A crise não pode justificar a desregulação, a segmentação e a total individualização da relação de trabalho.

O mote deste congresso articulou palavras como Trabalho, Emprego, Dignidade, Sustentabilidade, Desenvolvimento, Humanidade, mas também incluiu debates sobre robotização, mediação, cidadania, cultura, saber, especialização.

Quisemos demonstrar que as questões do trabalho e da formação para o trabalho não existem isoladas, mas, pelo contrário, fazem parte de um contexto que convém conhecer, estudar e debater. Mas quisemos também passar do debate mais ou menos contemplativo à ação sobre esse contexto.

Por isso, procuramos sobretudo refletir e fornecer pistas sobre a dignificação do trabalho e dos trabalhadores como dimensão essencial da Democracia e da Justiça Social.

O desafio que se nos coloca a todos, representantes dos trabalhadores e dos empregadores, académicos e investigadores, decisores políticos e responsáveis de

organismos públicos é o de, neste novo século, garantirmos que as relações de trabalho se mantêm reguladas e no âmbito dos direitos e deveres de cidadania democrática e, especificamente, no quadro do Direito do Trabalho, citando Manuel Carvalho da Silva nos limites da Lei e da Moral.

Afinal, aquilo de que tratamos inscreve-se no perímetro dos Direitos Humanos e esses, com a crise e os avanços tecnológicos, apesar da crise e dos avanços tecnológicos e, até, sobretudo devido à crise e aos avanços tecnológicos são hoje tão atuais como quando a respetiva Declaração foi assinada em 1948.

Lembro o artigo 23º que marca pela sua simplicidade e, paradoxalmente, pela dificuldade em fazer-se cumprir.

“Artigo 23.º

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para a defesa dos seus interesses.”

Se estes Direitos, universalmente aceites, fossem, de facto, respeitados, muita da nossa discussão não teria feito sentido.

Todos temos espaço para intervir e creio que com esta iniciativa demos um contributo para que o Trabalho possa ser cada vez mais dignificado.

No nosso trabalho do dia a dia, compete-nos fortalecer os mecanismos que garantam o respeito pelo artigo 23º e, assim, devemos continuar a trabalhar para mais emprego, mais trabalho, mais produção de riqueza. E para a sua melhor distribuição. Se o conseguirmos, estaremos a contribuir para uma Euro Região mais justa, mais desenvolvida e mais democrática.



Margarita Valcarce Fernández

Universidade de Santiago
de Compostela

Antonio Florencio Rial Sánchez

Universidade de Santiago
de Compostela

Ante un horizonte de riscos moitos por nomear, perda de dereitos, exclusións, protección social insuficiente, brechas dixitais, ameazas da robotización, cambios na organización e recoñecemento do traballo, migracións laborais, desencontros entre as lóxicas formativas e produtivas, extinción de profesións e emerxencia doutras novas, etc.; o eixo central deste congreso nesta vinte edición, non foi a competencia profesional, senón a persoa, a súa existencia e posición no futuro.

O traballo, na antigüidade, era recoñecido como un castigo, na nosa sociedade relacionámolo coa dignidade individual e colectiva das persoas. Á vez, a dignidade ten que ver co respecto a un mesmo-unha mesma, e aos demais; tamén co autorrecoñecemento e recoñecemento dos/as outros/as nos seus espazos de participación e responsabilidade desde a solidariedade.

O traballo contribúe ao desenvolvemento da dignidade das persoas á vez que as persoas contribúen ao desenvolvemento da dignidade do traballo. Falamos de traballo e non de emprego, desde unha posición inclusiva das persoas agochadas detrás das distintas economías visibles e invisibles, e a formación segue a ser a estratexia fundamental para lograr que o emprego sexa sustentable.

Eduardo Galeano, dicía a modo de advertencia, o nove de novembro de 2012, en Cidade de México, na sesión maxistral de clausura da VI Conferencia Latinoamericana e Caribeña de Ciencias Sociais, que en este inseguro mundo, o máis inseguro é o traballo. Esta inseguridade está na base dunha nova cultura de aceptación e resignación, fronte a todos os elementos presentes nela, que vai máis aló da competencia, a cualificación e mesmo o talento. As veces formamos sen reflexión para axudar ás persoas a xestionar estas circunstancias complexas. Non parece — polo momento — que esteamos atopando solucións demasiado eficientes, en todo caso imos ensaiando tentativas en forma de medidas, proxectos, programas, etc. que apenas logran contribuír a inclusión dunha porcentaxe das persoas en idade de traballar para conseguir unha vida digna.

Segue sendo imprescindible celebrar encontros coma este congreso, no cal debatemos e se puxeron de relevo algúns trazos desta realidade, desde un visión fundamentada na sico-socioloxía do traballo; sobre todo no noso contexto próximo, seguros de que pode arrojar luz a algunha das cuestións que nos inquietan ao respecto desta realidade de incerteza.

A inseguridade no mundo do traballo afecta directamente á inseguridade persoal e nos contextos da formación: para qué formar?, sobre qué?, cómo?, a quen?, canto tempo?, con qué recursos?... son só algunhas interrogantes derivadas desta realidade complexa. A formación debe seguir cumprindo coa súa misión inclusiva, proporcionando aprendizaxes adaptativos á vez que transformadores para a afirmación dunha cidadanía a distintas velocidades, que debe ter garantidas as mesmas oportunidades e trato nos procesos de inserción laboral. Pois só o traballo digno pode levarnos a crear emprego sustentable, e a través del seguir avanzando no desenvolvemento humano.

I – CONFERÊNCIAS

1. TRABALHO DIGNO, EMPREGO SUSTENTÁVEL E DESENVOLVIMENTO HUMANO



Manuel Carvalho da Silva
Centro de Estudos Sociais,
Universidade de Coimbra

┌ 20.º Congresso Internacional de Formação para o Trabalho 2018

O Trabalho, o Emprego e o Desenvolvimento Humano

Entre controvérsias do passado e perspectivas “mágicas”

28-29 junho 2018 | Porto



Manuel Carvalho da Silva
Investigador e Coordenador



OBSERVATÓRIO SOBRE
CRISES E ALTERNATIVAS



Centro de Estudos Sociais Centre for Social Studies
Universidade de Coimbra University of Coimbra



Se cada instrumento pudesse desempenhar a sua função a nosso mando, ou como que antecipando-se ao que se lhe vai pedir... e se, do mesmo modo os teares tecessem sozinhos, e se as palhetas tocassem sozinhas a cítara, então os mestres não teriam necessidade de ajudantes nem os senhores de escravos.

Aristóteles (384-322 a. C.), *Política*



A Centralidade do Trabalho



- **Controvérsias do passado (A. Smith, Marx, Max Weber...) sobre o lugar do trabalho.** Projetam-se para o futuro, com novas influências...
- **A Centralidade do Trabalho foi e será:**
 - ❖ Fator de produção e valor social (por vezes com sofrimento)
 - ❖ Fator essencial de socialização
 - ❖ Expressão de qualificações
 - ❖ Fonte de direitos sociais e cidadania
 - ❖ Direito universal, fonte e espaço de dignidade
 - ❖ Fator de alienação
 - ❖ Fonte de acesso ao consumo/ estilos de vida

Tecnologias: entorses na observação

Digital, Robotização, Inteligência Artificial estão aí...

- **Recolocando velhas controvérsias e desafios “mágicos”**
- **No contexto de outros desafios de ordem política, social, económica, cultural, que afetam o trabalho e o emprego**
- **Armadilhas e desafios às políticas públicas de emprego**

Que sociedades?



O futuro do Trabalho e do Emprego

- **O enfoque do debate atual**

- ❖ Tecnologia destrói emprego. Mas pode criar! Desta vez é diferente?
- ❖ A inteligência artificial traz novas profissões...

- **Que soluções para a procura e o desenvolvimento Humano?**

- ❖ De onde vem a procura?
- ❖ É a sustentação do desenvolvimento Humano?
- ❖ É possível um rendimento substituto do trabalho?

O Emprego e a prestação de serviços em plataformas digitais

- ❖ Que atomização e desmaterialização? Todos prestadores de serviços?

Empreendedorismo tecnológico e domínio dos grandes grupos (Google, Facebook, Microsoft, Apple, Amazon)

Pretensão das “plataformas”

- ❖ Fuga a princípios basilares do que é uma relação jurídico-laboral: dependência económica; subordinação jurídica

A Lei e a Moral como fronteiras

- **O Direito do Trabalho influenciou e deve influir nos impactos das tecnologias, das opções económicas, organizacionais e gestionárias, das alterações demográficas. Não tem de adequar-se ao determinismo tecnológico.**
- **Assegurar o equilíbrio entre o económico, o social, o cultural e o político.**

Direitos Laborais

Tripé da construção da dignidade do Trabalho

- **Representação coletiva a suportar a negociação;**
- **Sindicatos e organizações patronais;**
- **Direito do Trabalho com a sua especificidade.**



Empresas, pessoas e políticas públicas

Alguns desafios



Desafios às Empresas

- **Soluções para o presente contínuo**
- **As empresas e as tecnologias**
 - ❖ Antecipação dos efeitos internos e dos externalizados (o contexto da Inovação) e integração de pessoas qualificadas e novos saberes
 - ❖ Formas adequadas de regulação jurídica, da organização do trabalho e contributos para a proteção social
 - ❖ Na gestão (locais de trabalho) atenção a relações micro-sociais
- **Que tecnologias para as pequenas empresas?**

A preparação das Pessoas

- **O papel da Escola (Secundária, Profissional, Universidade)**
 - ❖ Preparar cidadãos, seres humanos plenos e trabalhadores: conhecimentos mais amplos e bases para trajetórias profissionais
 - ❖ Cooperação Empresas/ Universidade/ Investigação
- **Equilíbrio entre o que se pede às pessoas, as condições de que elas partem e as políticas disponíveis**

Políticas Públicas de emprego^(*)

- **“Pensamento” público sobre o desenvolvimento económico e social**
- **Ter cenários de futuro e agir para o presente contínuo...**
- **Políticas públicas e formação nas empresas. Sem colonização...**
- **Não dispersar programas, e avaliação regular dos seus impactos**
- **Alarga a base de conhecimentos, e mais atenção a cada pessoa**
- **Serviços capacitados: pessoas e instrumentos**

()Ver Trabalho e políticas de emprego, 20*



Os sistemas de relações coletivas



Otimizar sinergias Pessoas/ Empresas

- **As tensões entre o Trabalho e o Não Trabalho.**
- **Horários: o tempo é das pessoas; e há dia e noite.**
- **O salário: não é mera subsistência**
- **Informação; participação; diálogo; negociação.**
- **Não negar o conflito: geri-lo bem!**

Novas formas de organização e prestação de Trabalho e muito mais...

- **ATORES** (identificação e responsabilização) e seus papéis
- **CONTEXTOS:** político, económico, social, cultural
 - ❖ Opções de políticas de emprego, qualificações...
 - ❖ Poderes e relações de poder
- **REGRAS:** formais e não formais
- **IDEOLOGIA.** Quadros de valores coletivamente assumidos
 - ❖ Compromissos base participados

「Ligeiras sugestões de leitura

Silva, Manuel Carvalho da; Hespanha, Pedro; Castro Caldas, José (orgs.) (2017), *Trabalho e Políticas de Emprego. Um retrocesso evitável*. Coimbra: Actual

Silva, Manuel Carvalho da, "Plataformas de Trabalho: O Direito é uma fronteira", *A Voz do Trabalho*, N.º 635, Mai/Jun 2018. Disponível em:

Silva, Manuel Carvalho da, "Quando o comércio azeda", *Jornal de Notícias*, 8/4/2018. Disponível em:

"Carvalho da Silva e as alternativas ao neoliberalismo", Entrevista ao *Jornal Tornado*, 22/02/2018. Disponível em:

Silva, Manuel Carvalho da, "Os sete dias-feira", *Jornal de Notícias*, 4/2/2018. Disponível em:



Obrigado

CES | Alta
Colégio de S. Jerónimo
Apartado 3087
3000-995 Coimbra
Portugal
T +351 239 855 570
www.ces.uc.pt
ces@ces.uc.pt

CES | Sofia
Colégio da Graça
Rua da Sofia, 136-138
3000-389 Coimbra
Portugal
T +351 239 853 649
www.ces.uc.pt
ces@ces.uc.pt

CES | Lisboa
Picoas Plaza
Rua Viriato, 13 Lj 117/118
1050-227 Lisboa
Portugal
T +351 216 012 848
www.ces.uc.pt/ces-lisboa
ceslx@ces.uc.pt



Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra

Centre for Social Studies
University of Coimbra



COMPETE
2020

PORTUGAL
2020



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

2. FORMAÇÃO E TRABALHO – LUGAR(ES) DE CULTURA?



Formación y Trabajo – Lugares de Cultura?

Buena tarde a todas y todos. Primeramente quisiera celebrar el hecho de encontrarnos compartiendo la veinte edición de este fructífero encuentro anual en este magnífico salón ligado a la música, ciencia y arte que inspiraron el título del anterior congreso celebrado el pasado año en Lugo, cuando utilizamos el paralelismo de los *dúos* y *duetos* para cuestionar la estabilidad de las relaciones entre los sistemas formativos y productivos.

En segundo lugar, quiero dar las gracias a los amigos del Instituto de Emprego e Formação Profissional del norte de Portugal, en particular a José Manuel Castro y Celina Gerâldes, a quien agradezco que me haya presentado, y de quien me gustaría destacar su talento y profesionalidad en la tarea compartida de organización de este congreso desde el año 1999; también al presidente y vicepresidente del Comité Científico — profesor Joaquim Coimbra, me alegra tener de nuevo con nosotros—, al anfitrión Sr. Delegado Regional, António Leite, por su generosa prudencia; y a los/as demás compañeros y compañeras del comité organizador, por haberme confiado esta conferencia.

Me expresaré en castellano, para facilitar el seguimiento de las personas que vienen de fuera de Portugal o Galicia. En la presentación he intentado traducir al portugués las ideas —a mi juicio— más relevantes para (espero) una mejor comunicación con los/as asistentes de Portugal.

Introducción

En diecinueve congresos celebrados hemos puesto de relieve los diferentes desafíos para la formación, la orientación y el trabajo, derivados de los cambios proporcionados por el *feed-back* social y la toma de decisiones adoptadas por las Administraciones con responsabilidades relacionadas. También hemos aportado contribuciones valiosas con la finalidad de colaborar en las soluciones. Es mucho lo que se escribe y poco lo que se lee, por ello —seguramente— nos hemos repetido en más de alguna producción; sin embargo lo que cuenta es la suma de las reflexiones, de los intentos de teorizar o anticipar paradigmas y modelos, experiencias, investigaciones y buenas prácticas con la idea de inspirar la mejora formal y real necesaria para la evolución y desarrollo de la formación y el trabajo en general y en nuestro contexto territorial eurorregional en particular.

La integración de los subsistemas de formación; las necesidades de la formación y la orientación; el reconocimiento, acreditación y certificación de la competencia profesional, el emprendimiento, los colectivos y los profesionales han sido nucleares en la historia y sentido de este congreso. En esta veinte edición toca repasar y repensar la cultura de la formación, la orientación y el trabajo; sus avances, estancamientos y retrocesos.

En la actualidad es una certeza que la formación y el trabajo comparten contextos de formación y aprendizaje, aunque sigan respondiendo a significados, metas y realidades diferentes.

También es una certeza que la formación y el trabajo se han ido reconociendo como derechos universales de las personas, siendo vehículos fundamentales que ayudan a éstas a formar parte activa del desarrollo de lo colectivo, al participar en los procesos económicos, sociales, políticos y culturales. Factores como la autonomía personal, la participación, la socialización, la integración, y el bienestar, entre otros, contribuyen a su reconocimiento y valoración. Así, las personas que tienen una vida activa, participan de la toma de decisiones que las afecta; se reconocen a sí mismas y son reconocidas como válidas, necesarias y útiles; forman parte de su sociedad a través de redes de relaciones; y además autoperciben su valor y pueden actuar con autonomía para preservarlo o ampliarlo.

Conscientes de que nos encontramos en una realidad global en situación de crisis, caracterizada por la inestabilidad: ideológica, política, social, cultural, económica, educativa, científica, tecnológica, productiva y personal, corremos el riesgo de entrar en colapso y mermar la capacidad de generar soluciones, haciéndonos vulnerables e incapaces sin perspectiva, ante un elevado número de desafíos personales y sociales que entrañan dificultades de una profunda complejidad.

La Modernidad Líquida, este mundo líquido (Bauman, 2003; Toffler y Toffler, 2006; Hernández, 2009; Hernández, 2016; Gonçalves e Coimbra, 2017; Islas, Amaia y Gutiérrez, 2018), de entornos caracterizados por la “volatilidad, incertidumbre, complejidad y dificultad” (entornos VUCA¹) influyen en la formación y el trabajo, en la cultura y tradiciones de ambos. De este momento convulso emergen retos nuevos para ambos, que no solo anticipan la necesidad de transformar sus contextos para que no pierdan su vocación de desarrollo e innovación, sino que nos muestran un horizonte en el cual están predeterminados a encontrarse.

En la sociedad actual se ponen de manifiesto tensiones personales, ligadas a la supervivencia y existencia, y sociales, vinculadas a la forma de relacionarnos, de producir, de tomar decisiones y de ser ciudadanas/os. Se cuestiona el éxito del neoliberalismo creciente hasta ahora; las democracias resultan indiferentes a los/las más jóvenes y generan desconfianza con respecto a los valores que las caracterizan; se definen grupos nuevos de personas que se organizan en torno a una gran diversidad de valores y reivindicaciones hasta ahora poco visibles, y aumenta la desigualdad y la confrontación entre ellos de ideales y posiciones; el pensamiento único crece en la misma proporción que lo hace la ignorancia y el fenómeno de la *infoxicación*²; los sistemas educativos no responden de manera eficiente a las necesidades de los productivos y de las personas; los modelos familiares y de relación se multiplican, y desarrollan formas de organizarse más complejas; y finalmente, la deslocalización, el emprendimiento, y la concepción y organización del trabajo dibujan una nueva realidad, en la que emergen los conceptos teóricos de competencia y empleabilidad, a partir de la segunda mitad del siglo XX con significados y prácticas cuestionables que dan lugar a múltiples dialécticas en las relaciones entre la formación y el trabajo.

La incertidumbre está en la base de un nuevo dinamismo que impregna y proyecta la carrera profesional y los proyectos de vida de las personas, es a la vez el motor que mueve los cambios evolutivos sobre los que se escribe la historia de la formación y el trabajo.

Las migraciones laborales, las brechas en las oportunidades de acceso a la formación, el trabajo y el empleo, la temporalidad contractual, la prolongación de los tiempos de estudio y prácticas profesionales caracterizan esta incertidumbre.

Todas estas cuestiones están presentes en la *Socialización Laboral*, entendida como proceso en el cual las personas, en edad de trabajar, desarrollan sus valores con respecto a la formación y el trabajo en sus interacciones con otras, en los contextos de ambos, influenciadas por el feed-back de la sociedad, al mismo tiempo que ellas afectan a la transformación de la misma.

Pretendo focalizar sobre las cuestiones, que a mi juicio deben considerarse, sobre la cultura en la formación y el trabajo como parte relevante de la socialización laboral, objetiva y subjetiva, que emerge en

¹ VUCA es un término que responde a las siglas en inglés de los conceptos que lo caracterizan: volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad.

² Hace referencia a la denominada «enfermedad de la sociedad digital de principios del siglo XXI». Acuñado por Alfons Cornella (1999,2000), se define como “sobrecarga de información o exceso de información provocada por la profusión de contenidos en Internet”. <http://papelesdeinteligencia.com/que-es-la-infoxicacion/>

este escenario de fragilidad social, pues hay señales suficientes que evidencian demandas al respeto de una nueva realidad sociocultural, en la que la *competencia* y la empleabilidad se convierten en la misión de la modernidad de los sistemas de formación y de trabajo.

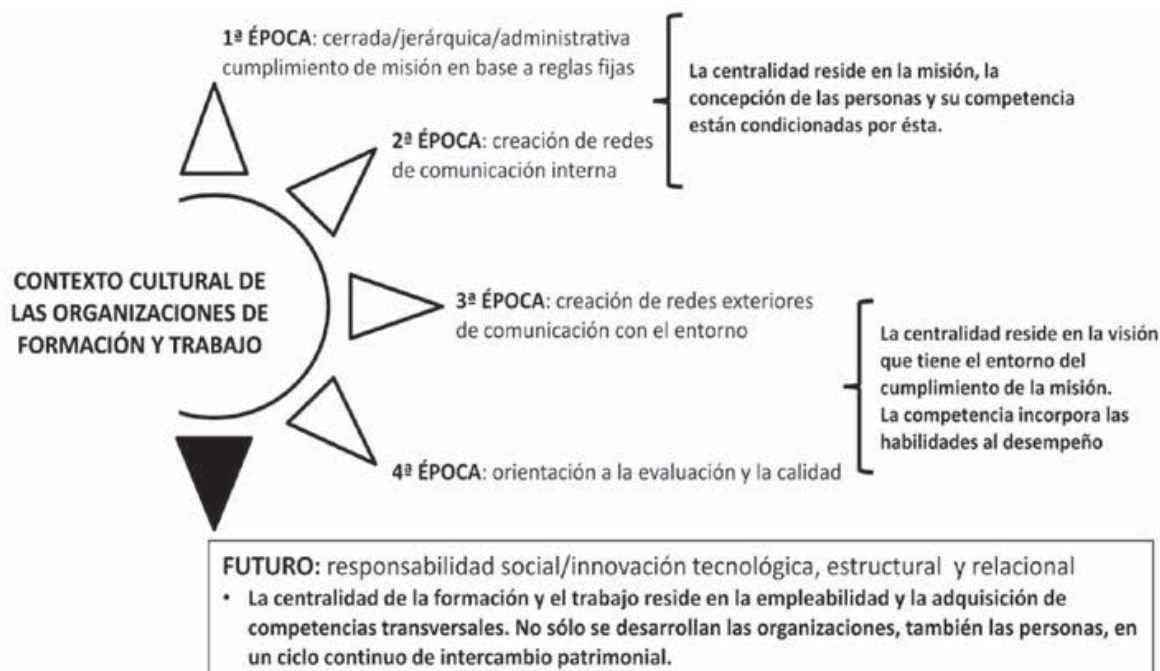
1. Elementos que permiten reconocer la cultura actual en los lugares de formación y trabajo

Rocher (1990), entiende la socialización en sentido amplio, como un proceso que transcurre a lo largo de la vida de una persona, a través del cual ésta aprende e interioriza lo substancial sociocultural de su medio ambiente, con fines de adaptación al entorno. Afirmo además, que lo integra en la estructura de su personalidad y que lo hace influenciado por sus experiencias y la intervención de agentes significativos.

Es por tanto, una oportunidad de relación y convivencia; de interiorización de valores, normas, costumbres, tradiciones, comportamientos etc.; y de inserción e inclusión laboral.

Cuando hablamos de cultura en las organizaciones, nos referimos a los modos y costumbres que orientan y regulan la vida de las mismas. A lo largo del tiempo las diferentes concepciones de la misma han ido orientando los cambios progresivos que caracterizaron sus diferentes épocas de desarrollo (Figura 1).

Figura 1. Etapas de desarrollo de la cultura organizacional



Fuente: elaboración propia.

Según José María Rodríguez Porras (2005), “un observador perspicaz pronto detecta que una organización es más, mucho más, que sus políticas, sus objetivos y sus sistemas. Es algo que se percibe tan pronto como uno entra en contacto con una organización” (p. 173).

La Real Academia de la Lengua Española (RAE), define la cultura en sentido general, como el “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

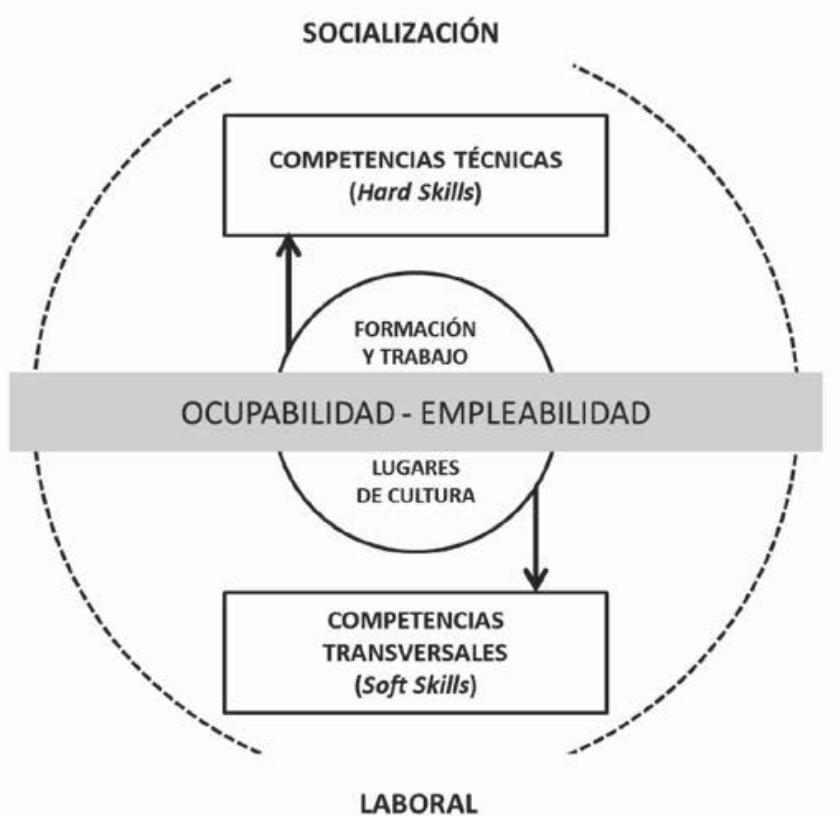
Otras definiciones tomadas de Gan (2007, pp. 77-80) citando a Pumpin (1988), Fauvet (1994), Thevenet (1991), Robbins (1996), Peters y Watermann (1982) y Gan (1996) hacen también mención a estas cuestiones:

- “La cultura empresarial puede definirse cómo el conjunto de formas de pensar, de sentir y de actuar que son compartidas por los miembros que componen la organización”
- “(...) es un conjunto estructurado de valores fundamentales, de códigos y de representaciones. Constituye de hecho una estructura inmaterial de socialización”

- “es el cemento que aglomera todos los componentes de una empresa”, “es una explicación fundamental de lo que en ella tiene lugar”, “es el producto de una historia y no solamente una instantánea”, “es un patrimonio de experiencias y conocimientos, de formas de actuar y de pensar, de visiones comunes”, “es un modelo de descripción de una organización”
- “(...) designa un sistema de significados común entre los miembros que hace que la organización se distinga de otra. Existe una percepción común por parte de los miembros de una organización”
- (...) la componen el conjunto de valores que nuclea la identidad de la empresa”
- “Conjunto de normas, valores y formas de pensar que caracterizan la actividad de la empresa en el día a día, así como su enfoque y forma de abordar incidentes e imprevistos, la solución de problemas y conflictos”

Una organización es un almacén de relaciones de convivencia formal e informal, en la que las conductas establecidas y las espontáneas afectan de manera determinante, al buen o mal funcionamiento de la misma a partir de un conjunto de creencias, valores, tradiciones y costumbres interiorizadas, o simplemente aceptadas. Las organizaciones de formación y trabajo son los contextos en los cuales se produce formalmente e informalmente, la socialización laboral de las personas, y en la actualidad, se orienta claramente a preparar para la empleabilidad en un ciclo continuo de relaciones entre las competencias específicas y transversales (Figura 2 y 3), siendo la calidad quien orienta el desarrollo personal y colectivo desde políticas amplias de desarrollo de la formación y el trabajo.

Figura 2. Elementos presentes en la socialización laboral.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Cultura de la Competencia y la Empleabilidad



Fuente: elaboración propia

Schein (1985), dice de la cultura que es

(...) un conjunto de creencias —inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo a medida que aprende a afrontar sus problemas de adaptación externa y de integración interna— que ha funcionado suficientemente bien para ser juzgada válida y, consiguientemente, para ser enseñada a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir sobre estos problemas. (p. 9)

Es importante recordar, como entre los años 1930 y 1960, la investigación relacionada con las organizaciones, centra su atención en las personas en los contextos laborales, en sus actividades y relaciones, y comienza a dejar atrás el valor otorgado a las máquinas, la obediencia y la sumisión como garantías del buen funcionamiento de la empresa, y como indicadores culturales de la producción.

En la actualidad, de nuevo, las personas vuelven a ser el principal interés del conocimiento: qué necesitan, qué competencia/s deben tener, cómo aprenden, qué tipo de dirección precisan, cómo se relacionan, con qué valores, prácticas y símbolos se identifican, como les afecta la organización interna y el entorno, cuál es su motivación y satisfacción con el aprendizaje y el desempeño; como afrontan la búsqueda, mantenimiento o pérdida del empleo son algunos de los temas en torno a los cuales se orientan los estudios actuales. Pero también las máquinas (robots) aparecen en el horizonte de los intereses de los/las que se dedican a la planificación estratégica de la formación y el trabajo hoy en día, anticipando nuevas interrogantes, resultantes de la preocupación por lo que van a representar en la jerarquía persona-máquina.

Las décadas que suceden la de los años 60, muestran la evolución de las organizaciones como sistemas cerrados a sistemas más abiertos, que buscan y valoran la relación con el entorno, abriendo paso a las relaciones competitivas entre las personas y entre las organizaciones: compiten las personas por la promoción jerárquica vertical, compiten las organizaciones por la posición dentro de los mercados en la captación y mantenimiento de clientes: los centros de trabajo y de formación de manera paralela, aspiran al reconocimiento como marca difuminándose su vocación como centros de aprendizaje.

Las organizaciones evolucionaron de un modelo endogámico, en el que las decisiones eran fruto de la aplicación de criterios internos proyectado hacia afuera, es decir: lo que se consideraba bueno y bien hecho dentro tenía que ser percibido, reconocido y consumido por el cliente; a nuevos modelos más sociales y colectivos, cuyo referente fue Japón, menos arriesgados e individualistas. Podría decirse que «*hay vida más allá del organigrama*». La cultura de la organización no se limita a la ubicación de las personas en la organización, incluye todos aquellos aspectos inherentes a la vida que discurre dentro de ella. El significado del trabajo y el aprendizaje para las personas es hoy un elemento esencial de la cultura de las organizaciones.

Lo que caracteriza la cultura de las organizaciones de formación y trabajo actuales es la búsqueda de la excelencia en respuesta a sistemas, modelos y normas de calidad cuyos estándares tienden a universalizarla. La búsqueda de la eficacia y la eficiencia en el desarrollo y reconocimiento de la competencia profesional son compartidas por ambas de forma colaborativa o independiente.

La consideración y valor otorgado a las personas en la formación y en el trabajo son el factor de mayor relevancia en la determinación de cuál va a ser la cultura de estas organizaciones que no sólo facilitan aprendizaje, sino que además lo producen y adquieren ellas mismas. Por otra parte la igualdad y la equidad son una aspiración que transforma las misiones internas y de proyección externa de estas mismas organizaciones.

Además de la estructura formal, existe una estructura relacional y de convivencia que debe considerar a las personas individual y colectivamente como parte de la identidad contextual de la organización, tanto si es de formación como si es de trabajo. Las personas viajan con su patrimonio inmaterial (valores, creencias, ideales, formación, conductas...) de una organización a otra e interiorizan a la vez lo que les proporciona la cultura de estas, adquiriendo nuevos aprendizajes que renuevan, consolidan o cambian, los que ya poseen. En esta dinámica de cambios territoriales, funcionales y contractuales, las competencias transversales son el pasaporte necesario para transitar por un mercado de trabajo, caracterizado por los cambios constantes, los avances, los estancamientos y los retrocesos.

2. Venimos de la fe, la obediencia, la repetición y la inmovilidad

Leía recientemente, en un panel del Archivo Histórico de Ourense, acerca de la vida intramuros de un convento: «*Las comunidades de clero regular, se rigen por la regla del fundador de la orden, una norma que organiza la vida de los frailes y reparte las responsabilidades de cada uno*»... Seguidamente en este mismo panel se describía en qué consistía la jornada diaria de un fraile».

Esta es la descripción de la imagen, que podría representar a las organizaciones de formación y trabajo de las cuales venimos. La cultura del pasado basada en la fe en el sabio, la obediencia en el que manda, y la repetición de la actividad para perfeccionarla en contextos cerrados y fieles a la regla interna.

A las sociedades del pasado les era suficiente con el desempeño y los valores de obediencia, responsabilidad y lealtad observables en los resultados del trabajo y la permanencia en la empresa, la formación tenía como misión, proporcionar el aprendizaje de competencias para el desempeño repetitivo del trabajo y el desarrollo de los valores mencionados a partir de la ética y la moral. Las actuales necesitan de la confirmación y la validación continua de la competencia profesional orientada al desarrollo de la creatividad, la innovación y la toma de decisiones, así como la interiorización y normalización de la polivalencia, la multifuncionalidad y la rotación de puesto.

Las organizaciones de formación y trabajo han evolucionado a distinto ritmo, de ser sistemas cerrados, orientados a cumplir las normas "internas", a abrirse al exterior, produciendo conocimiento y creando redes que le permiten participar activamente en la construcción y desarrollo de la sociedad, por tanto, emergen como motores de cambio, y en este sentido desarrollan una cultura propia.

El vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología (sobre todo lo digital), hacen que el conocimiento generado caduque rápidamente, cobrando especial importancia la constante actualización y la agilidad aprendiendo, imprescindibles para afrontar los cambios constantes. Las personas con más probabilidades de triunfar han de ser capaces de gestionar la incertidumbre. Kant decía: «*Se mide la inteligencia de un individuo por la cantidad de incertidumbres que es capaz de soportar*». ¿Quién va a proporcionar las competencias necesarias para gestionar la incertidumbre?

La Europa del conocimiento no es ya una opción. Es la única vía posible hacia el futuro, de la que ya es partícipe la inmensa mayoría de la ciudadanía educada. Su exigencia se percibe como garantía de permanencia en un escenario orientado hacia la innovación, la equidad, el emprendimiento y el aprendizaje permanente. (Santos, Lorenzo y Vázquez, 2018, p. 9).

Las personas parecemos estar predestinadas a esta opción única. Una de las constantes, relacionada con la actual cultura de la formación y el trabajo, es la que nos lleva a encaminar las prácticas de formación y trabajo hacia la producción, el logro y actualización del conocimiento.

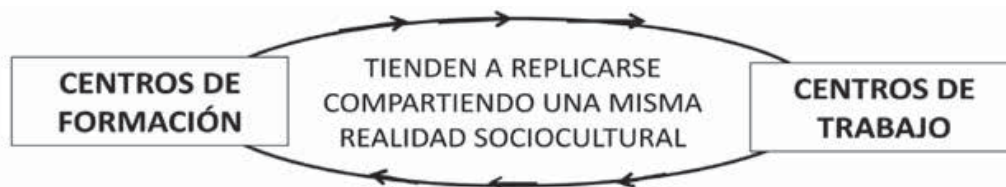
Vivimos inmersos en una cultura de búsqueda de personas «competentes e incompetentes», de descubrir quienes sirven para el desempeño del trabajo actual y quiénes no. El conocimiento es riqueza inmaterial, no hay duda, pero como tal, con desigual reparto. Nuestro modelo social actual, genera y mantiene realidades de desigualdad en aumento, que conllevan para una buena parte de la población activa, situaciones de vulnerabilidad y/o exclusión:

- jóvenes que no completan la formación básica obligatoria
- personas en procesos migratorios
- mujeres víctimas de violencia de género
- personas con diversidad funcional
- personas mayores de 45 años y jóvenes menores de 25 años en situación de desempleo
- personas que cumplen o cumplieron penas de reclusión
- personas sin hogar
- drogodependientes especialmente deteriorados/as
- personas que sufren alguna enfermedad mental
- personas que padecen enfermedades crónicas
- personas que proceden de etnias, culturas y religiones diferentes

El trabajo es un elemento fundamental en su inclusión, sin embargo las cifras nos anticipan que carecen de las competencias que demanda el mercado de trabajo actual, y su empleabilidad es baja. Todas estas personas, necesitan medidas específicas para estar en condiciones de trabajar e incorporarse al empleo. Nuevas brechas sociales, presentan desafíos en la organización de la formación y el trabajo, para todos.

Un inventario de nuevos valores, relacionados con las personas y el uso colaborativo del conocimiento y la tecnología, impregnan a las organizaciones de formación y de trabajo, obligándolas a adquirir compromisos efectivos con el entorno a través de redes de cooperación, para resolver los grandes retos relacionados con las competencias necesarias en este momento de la historia de la humanidad. En muchos aspectos, los centros de formación y de trabajo, como contextos de aprendizaje, tienden a parecerse produciendo y proporcionando conocimiento (Figura 4):

Figura 4. Relación entre los centros de formación y de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

- Necesitan menos espacio físico y aumentan los espacios virtuales. Los límites de los lugares de formación y trabajo pierden nitidez.
- Comparten recursos disponibles en la Red y pueden intercambiarse información y conocimiento, más allá de los límites físicos del centro de trabajo o de formación.
- Docentes, entrenadores, tutores, mentores, etc., necesitan aplicar nuevos modelos y métodos (por definir) de relación y enseñanza-aprendizaje. Requieren actualizar sus competencias profesionales, docentes y orientadoras.
- El tiempo de aprendizaje y trabajo es personal. Las personas pueden producir o cualificarse por objetivos, consiguiendo una mejor conciliación de la vida personal y laboral.
- Se exigen nuevos modelos de planificación, dirección y gestión. La jerarquía es sustituida por la cooperación y la interdisciplinariedad.
- El trabajo substituye el cumplimiento de órdenes por el diálogo y la producción de ideas.

A lo largo de los diecinueve congresos celebrados, hemos debatido y explorado, los diferentes modelos y sistemas de formación, coexistentes cerca y lejos de nuestra realidad sociocultural: lo formal, lo no formal y lo informal. A día de hoy, debemos reconocer, que la competencia profesional se adquiere en todos a la vez o en cada uno de ellos, y que resulta imprescindible para la empleabilidad.

Parece, por otra parte, constatable, la idea de que el aprendizaje no es patrimonio sólo de las organizaciones de formación. El conocimiento está en las organizaciones de formación, y de trabajo, y en toda la sociedad.

Pasamos de un modelo, basado en la medida de la aptitud/capacidad (Figura 5), certificada por los sistemas académicos y validada por la empresa, aplicando test estandarizados, a un modelo de reconocimiento de la competencia/desempeño, certificada por los sistemas académicos, laborales y productivos, validada en la práctica pre y post profesional, en el puesto de trabajo, en el que la observación y la investigación son las técnicas que proporcionan mejores resultados.

Figura 5. Contextos de aprendizaje del Siglo XX.



Fuente: elaboración propia.

Hablar de cultura en las organizaciones de formación o de trabajo, significa poner el foco en el factor humano y en el contexto de las relaciones formales e informales, que se establecen entre las personas, mientras estudian o trabajan, a través de las que “aprenden”, “desaprenden” y “reaprenden”. En torno al capital humano, se establecen vínculos y relaciones entre la formación y el trabajo, no siempre correctas, justas o sostenibles.

Son los cambios sociales, los elementos fundamentales para entender la cultura de las organizaciones de formación y trabajo por separado, en colaboración, o en modelos integrados. Ellos dieron lugar a sucesivas crisis que determinan la evolución del conocimiento, de las organizaciones de formación y las empresas y las relaciones entre ellos. Como ya anticipaba, la inestabilidad está en la base de un nuevo dinamismo que impregna y proyecta nuevos contextos de aprendizaje, la carrera profesional y los proyectos de vida de las personas; es a la vez el motor, que mueve los cambios evolutivos sobre los que se escribe la historia de la formación y el trabajo. El *feed-back* social es una constante de modernización.

3. Todo existe mucho antes de que lo descubramos.

Las sociedades anteriores a la nuestra, también generaron conocimiento. Lo característico de las actuales, es la rapidez en la producción y expansión de éste (Grijalba, 2009); su producción consciente como un bien que decide la posición social, cultural y económica de las personas, las comunidades, los países, etc.; el valor que se le otorga y como se difuminan quienes lo producen y lo consumen. Como consecuencia de la globalización, y los avances científicos y tecnológicos, se puede replicar lo aprendido de unos contextos a otros en menos tiempo, enjuiciarlo al mismo tiempo que se crea, compararlo, compartirlo, producir nuevas ideas a partir de otras, multiplicarlo, etc.

Las sociedades actuales se caracterizan por la globalización, la tecnología y la movilidad de las personas entre países, profesiones, condiciones laborales, etc., y demandan investigación e innovación en todos los ámbitos. Esto implica cambios acelerados continuos, que exigen a las organizaciones de formación y de trabajo la puesta a punto constante del talento humano, compartiendo escenarios y recursos en lo académico y lo profesional, y proporcionando el acceso al conocimiento por vías formales, no formales e informales, de forma presencial y a distancia, compartiendo espacios, recursos humanos y materiales. Todo ha de ser contemplado y aprovechado para el aprendizaje. La cuestión esencial es avanzar en el cómo conseguir que las personas alcancen esas metas, a la vez que se sientan satisfechas, pues la innovación es una constante también inestable a la vez que difícil de concretar.

Aún habiéndolo pretendido, la formación no parece haber sido la respuesta o solución en los contextos *líquidos* actuales a la inclusión y a la empleabilidad, en este clima de desajustes y brechas que caracterizan las relaciones entre ésta y el trabajo.

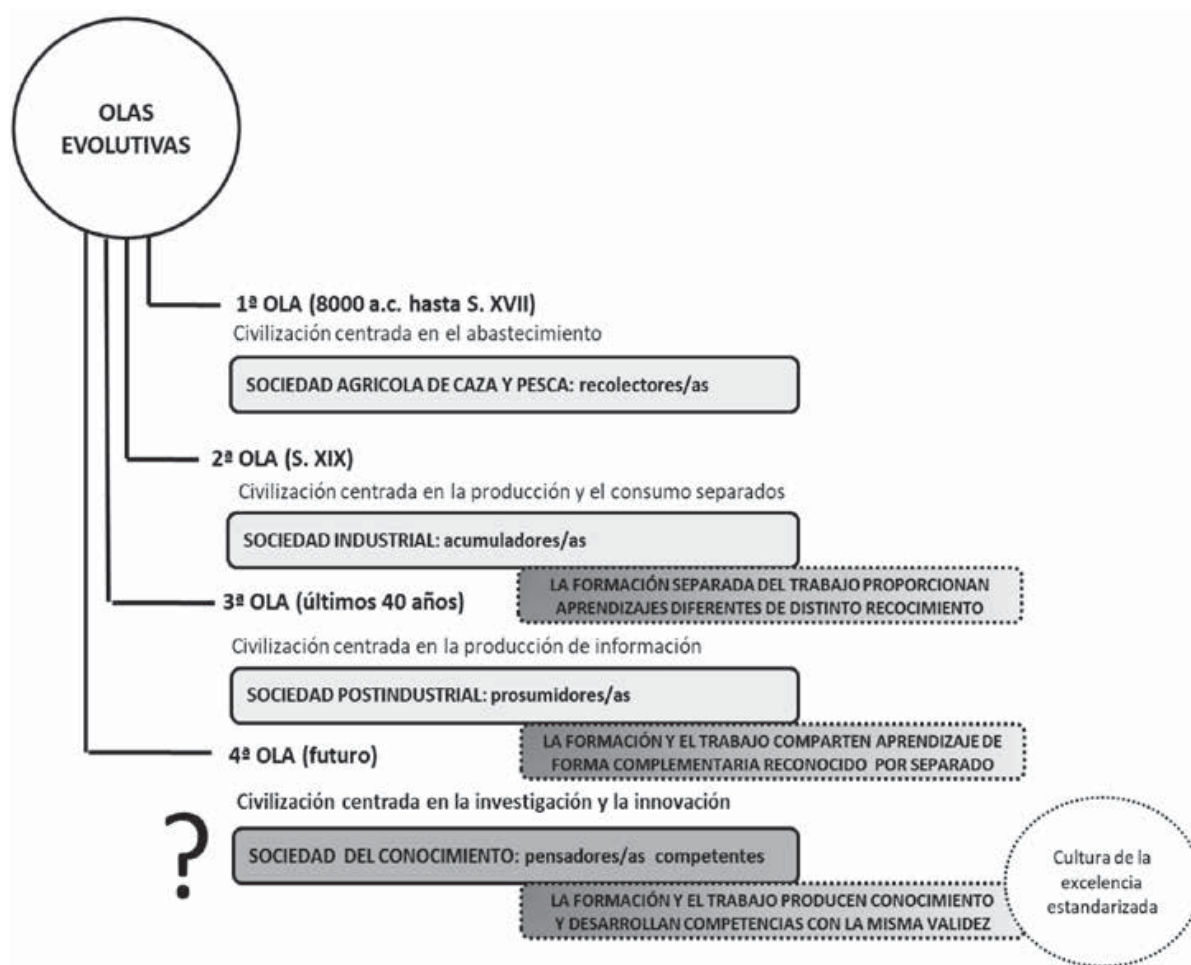
Alvin y Heidi Toffler (1979), con su “Teoría Social de las Civilizaciones”, “Teoría de las Olas Evolutivas”, ponen de manifiesto, cómo ha evolucionado la civilización desarrollando sucesivas sociedades, de algún

modo todas ellas, caracterizadas por una preocupación en ascenso acerca del valor del conocimiento en la cultura del trabajo, la economía y las relaciones interpersonales.

Aplicada a los contextos y relaciones entre la formación y el trabajo (Figura 6), hemos evolucionado de concepciones de la formación y el trabajo como contextos de aprendizaje y adquisición de conocimiento (no de competencia) con metas y reconocimientos diferentes, hacia realidades compartidas, con el objetivo de complementar y completar los saberes necesarios para la producción, y nos encaminamos hacia una sociedad, en la cual la formación y el trabajo interiorizan el valor de lo global y se reconocen como lugares igualmente válidos para el desarrollo de las competencias profesionales, compartiendo también reconocimientos de igual valor en la empleabilidad.

Por otra parte, orientados por el impacto de la tecnología y la calidad, se instrumentaliza la vocación transformadora de la formación, dominando el logro de la excelencia en la gestión de los procesos y perdiendo relevancia los aspectos internos de la persona. La cultura es una y única.

Figura 6. Evolución de las civilizaciones a partir de la Teoría Social de Alvin Toffler (1979).



Fuente: elaboración propia.

¿En qué sociedad nos encontramos, estamos ya en el futuro, en la cuarta Ola?. Otras personas antes que yo, ya han puesto de manifiesto al evocar la teoría anterior, que debido a la desigual riqueza de los pueblos, no estamos todos alineados en un mismo modelo de sociedad, sino que siguen coexistiendo todas ellas. ¿Será la cuarta ola, la de nuestra civilización recordada por sus aportes a la investigación y la innovación como "Sociedad de pensadores/as competentes"?; será así, sólo si en los próximos años, somos capaces con el conocimiento acumulado, de resolver los problemas que se nos presenten, incorporando a las personas y aplicando la ética a cuanto desarrollemos.

En el Siglo XIX (2ª Ola) la formación y el trabajo se concebían por separado, en la actualidad ambos son generadores de competencia, y es la empleabilidad quien los sintoniza.

No hay una única dialéctica con respecto a la cultura que debe impregnar los lugares de formación y de trabajo, sino tantas como contextos de una y otro emergen en respuesta a la diversidad social.

4. Imbuidos de la cultura de la competencia y la empleabilidad

Desde la segunda mitad del S. XX, se nos viene inculcando la cultura de la competencia y la empleabilidad. La formación y el trabajo se influyen mutuamente, y se debaten desde hace siglos en el esfuerzo de encontrar, como relacionarse de forma efectiva para conseguir profesionales competentes, que sean capaces de ajustarse a las exigencias cambiantes de los sistemas productivos. A día de hoy, sigue resultando complejo poder afirmar en que espacios aprenden más y/o mejor las personas, si lo hacemos cuando somos guiadas por las directrices de un plan o programa formativo intencional, elaborado en contextos académicos/formativos, o resulta más efectivo aprender a través del desempeño en los contextos de trabajo, guiados individual y colectivamente por el propio trabajo y sus mentores. Es ésta, una de las principales incertidumbres que afecta a la cultura de las organizaciones de formación y trabajo y a las relaciones entre ellas en la actualidad, no hemos encontrado –de momento– una única opción como buena y parece ser la más idónea, la de compartir el aprendizaje sintonizando acuerdos, contratos o convenios de colaboración para el desarrollo de la competencia profesional, lo que antes situábamos en la tercera Ola.

Observando la realidad actual, puede confirmarse que el aprendizaje se alcanza en múltiples contextos experienciales, que se compensan y complementan sin jerarquías, e incluso sin itinerarios previamente proyectados, sin que sea suficiente solo uno de ellos para completar todo lo intrínseco a la adquisición de competencias.

Los aspectos subjetivos, no formales e informales presentes en la realidad de las organizaciones, y en la gestión del empleo llevada a cabo por instancias públicas y privadas, se reconocen como una parte importante del desempeño laboral, siendo el ambiente un factor que –no sólo– influye en la percepción de los aspectos objetivos de la organización, sino también determinante en el comportamiento de quienes realizan el trabajo. (Mayo, 1972; Dávila, 1985 citados en García, 2005).

En este sentido, nos interesa el ambiente social general, el ambiente desarrollado (consciente o inconscientemente) en las organizaciones de formación y de trabajo como perpetuadores de una determinada cultura laboral, sus fortalezas y debilidades.

Debemos reflexionar sobre la «cultura de la competencia y la empleabilidad», de la constante búsqueda de cómo crear un vínculo eficiente y eficaz, a la vez que estable entre la formación y el trabajo, de cómo la inserción laboral y el empleo, regulan las misiones formativas y productivas, y orientan un nuevo modelo de reconocimiento de las personas a través de la evaluación de su desempeño, en contextos dominados por la Ley de la Oferta y la Demanda. Estamos tan inmersos/as en esta realidad que carecemos de perspectiva para repensar como está afectando realmente a nuestra sociedad y a las demandas que formula a la formación y el trabajo.

Las dimensiones de la empleabilidad, condicionan a la vez que orientan a las organizaciones de formación y trabajo, al situar en el centro de su acción a la persona que aprende, que trabaja, o aprende y trabaja a la vez.

Las organizaciones de formación y trabajo, necesitan replicar lo bueno heredado del pasado e integrarlo en un presente y futuro todavía por dibujar para el cual, con toda probabilidad, no van a producirse reformas estructurales profundas. Primero fueron “guiños”, después compromisos, en la actualidad son hechos las relaciones entre la formación y el trabajo en sus distintos contextos, en forma de Practicums, de prácticas no laborales, de programas de intercambio etc.

El concepto de empleabilidad, conecta a oferentes y demandantes/empleadores y trabajadores, y marca una línea complicada de dibujar entre el empleo y el desempleo, en cuyo trazado, la formación y el trabajo emergen como elementos esenciales para que unos y otros puedan aplicarlo en el contexto de las relaciones laborales. Buena parte de los autores/as que han utilizado este concepto, coinciden en la dificultad que supone encontrar una buena definición para él.

Es necesario diferenciarlo del concepto de ocupabilidad. Según el servicio de Empleo de Aragón-España (s.f.),

La ocupabilidad es el grado de probabilidad que tiene un trabajador para acceder al mercado de trabajo, a desarrollar una ocupación. La empleabilidad es el conjunto de competencias, aptitudes y actitudes que favorecen la integración laboral de las personas, siendo necesaria la adquisición de nuevas herramientas que permitan su mantenimiento o reciclaje en un mercado de trabajo en continuo cambio (p.3).

Si el concepto de empleabilidad, cuyo origen parece situarse a comienzos del Siglo XX (Berntson, 2008, citado en Suárez, 2016), lo tomamos de la traducción literal del inglés *employability*, deberíamos utilizarlo para referirnos a la “habilidad para obtener y conservar un empleo” (Suarez, 2016, p. 72), en la actualidad se ha ampliado a las capacidades y competencias, poniéndolas en relación con la expectativa, la probabilidad, el acceso y el mantenimiento del empleo. No es sin embargo, nuestra intención en esta conferencia, ahondar en el origen y definición del concepto, sino reflexionar acerca de la cultura que

lo impregna a la hora de obtenerla, dónde, cómo, qué y quién la valora, y de qué manera influye en las relaciones “obligadas” entre la formación y el trabajo transformando sus modos de concebir y desarrollar el aprendizaje. La misma autora mencionada pone de manifiesto la existencia de un gran número de estudios empleando el concepto desde distintos niveles, ángulos y disciplinas, sin que ninguno de ellos haya “intentado integrar esas diferentes perspectivas” (p.70)

- La empleabilidad no es estática, es dinámica y acumulativa. Se convierte en un tesoro insuficiente que cambia continuamente su valor. Las competencias para el trabajo se redefinen constantemente influenciadas por los avances científicos, tecnológicos y filosóficos.
- La empleabilidad es contextual, depende del lugar en el que se encuentren las personas y de los recursos disponibles y accesibles en su entorno formativo y laboral. Así el contexto se convierte en un elemento diferenciador, filtro de personas.
- En el núcleo de la empleabilidad reside la fortaleza de desarrollar nuevos modelos de formación y aprendizaje que obligan a compartir la cualificación a las administraciones educativas y laborales, y por ende a los centros de formación y a las empresas.
- Aunque se busca el ajuste entre la persona y el mercado laboral, marca la diferencia entre ambos, y hace visibles las dificultades presentes entre la formación y el trabajo. Es expectativa. Es un indicador del éxito o fracaso de los resultados de la inserción laboral

Se refiere a la “adecuación del profesional a las nuevas necesidades y dinámicas del mercado de trabajo y emerge del desarrollo de las nuevas tecnologías, de la globalización de la producción, de la expansión de la economía” (Centro Nacional Europass, 2015, p. 27).

La realidad de las personas, nos anticipa algunos indicadores de esta cultura a la cual me refiero: los/as más y mejor preparados son los/as idóneos para el trabajo, quienes no puedan acceder a la formación y al empleo por causas personales, económicas, culturales, etc. formarán parte de la exclusión social.

Mientras que la competencia puede medirse con objetividad, a partir del registro del desempeño, la empleabilidad es: patrimonio inmaterial, variables explicativas, un concepto ambiguo difícil de concretar y evaluar.

La competencia, la empleabilidad, y la ocupabilidad se integran en un entramado con bastantes “oscuridades” para la persona. En cierto modo son el producto de un desarrollo vertical, en el cual la persona cuenta con poco espacio para modificar sus trayectorias formativas y laborales, aun cuando se le otorga la mayor responsabilidad en ellas.

Por nuestra parte lo que pretendemos es poner el acento sobre cómo “reinan” en las relaciones entre lo adquirido a través de la formación y el trabajo, generando una nueva cultura no sólo en lo social, sino también en lo formativo y laboral.

5. Adquieren una gran relevancia las competencias transversales

Garza, Meléndez, González, Fang y Bohórquez (2013) definen la Competencia como

(...) una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada; es una capacidad real y demostrada, que se puede evaluar a través de resultados observables, donde se integran los conocimientos (saberes), habilidades y destrezas (saber hacer), actitudes y comportamientos (saber estar), y valores y creencias (saber ser). (p. 49).

Inicialmente relacionada sólo con el empleo por cuenta ajena, ha evolucionado conceptualmente hacia vínculos con el autoempleo, tal y como defienden algunos autores (Bruttin, 2003). Es:

- Patrimonio inmaterial (capacidades, cualidades, gestión, atributos, aptitud, logros, habilidades, adaptación, etc.) percibido de forma desigual por la sociedad y la persona).
- Variables explicativas de la situación de empleo y desempleo de las personas, por cuenta ajena o propia.
- Ambigua, queda sujeta su medida a la obtención de empleo y a la valoración del mercado laboral y es percibida de forma desigual por trabajador/a y empleador/a.

Como ya dije, en la actualidad, se traslada la responsabilidad del aprendizaje a la persona, a su iniciativa y acción, haciéndola participe principal de su empleabilidad. No sólo ha de formarse, además deberá ser capaz de transferir lo aprendido a una realidad concreta de trabajo, en un proceso de larga duración, caracterizado por la realización de sucesivas prácticas de diversa índole, que la sociedad juzga como necesarias y positivas para establecer puentes entre la formación y el trabajo. Todas estas prácticas dilatan

en el tiempo, la incorporación al empleo y la asunción de las responsabilidades, de quien desea sentirse trabajador/a de pleno derecho una vez finalizada su etapa formativa inicial.

Está en la esencia de la empleabilidad, el reconocimiento de las competencias conforme al referente/s de la cualificación, siendo esta definida o informada, por quien va a necesitar a las personas.

- La competencia y la empleabilidad están relacionadas con el éxito.
- La competencia está más cerca de la ocupabilidad que de la empleabilidad.
- La socialización para el trabajo se debiera abordar en las organizaciones de formación, continuando la iniciada en la educación familiar y escolar.
- La empleabilidad, es un indicador de las diferentes percepciones que tenemos del trabajo las personas aspirantes al empleo, personas empleadas y empleadores responsables de su gestión y regulación.
- La equidad es una aspiración dentro de la asimetría que se deriva de la empleabilidad y la ocupabilidad.

Avanzamos hacia una cultura de búsqueda de personas «competentes e incompetentes», de delimitación de cómo descubrir quienes sirven para el sistema de producción actual y quienes no, y ente sentido colocamos en contraposición el concepto empleabilidad con el de *inclusión*.

En el modelo organizativo actual, está en la esencia de la empleabilidad el reconocimiento de las competencias conforme al referente/s de la cualificación, siendo esta definida o informada por quien va a necesitar a las personas, siempre será de conveniencia, para quienes proporcionan el empleo.

La competencia se reconoce a través del desempeño, y es certificada por los sistemas académicos, laborales y productivos, validada en la práctica pre y post profesional, en el puesto de trabajo.

En la actualidad las competencias constituyen un referente teórico de importancia en el proceso de trabajo, surgen a partir de las exigencias de las instituciones formadoras, de los servicios, la sociedad y la necesidad de poseer una fuerza laboral cualificada; se desarrollan por tanto desde el mundo del trabajo, a partir de diferentes opciones relacionadas con la cualificación, las que suprimen o palian los déficit de los sistemas formadores y adecuan la fuerza de trabajo a las necesidades y condiciones laborales reales.

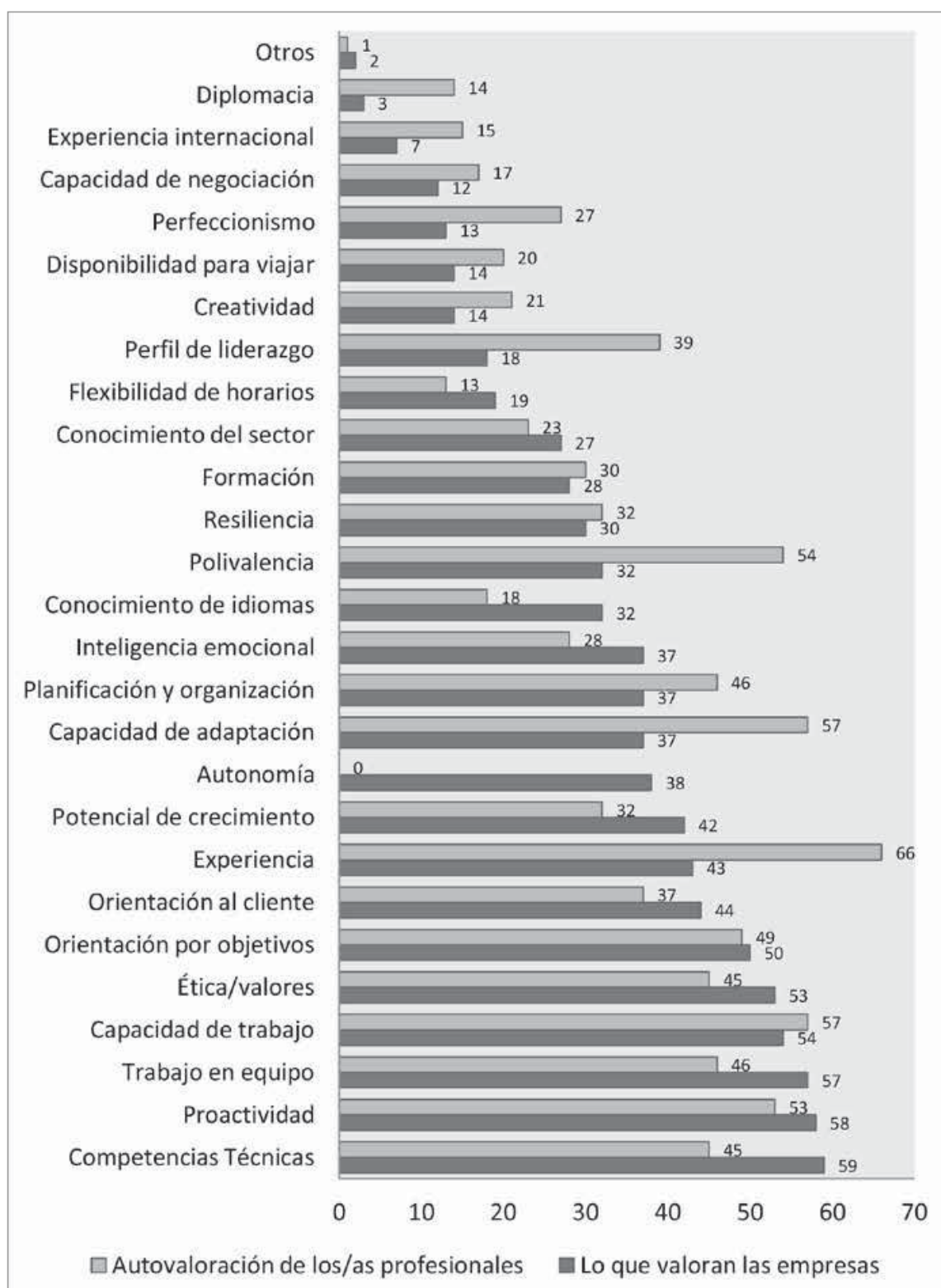
En España, Almudena Moreno Mínguez, en su artículo sobre “La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica” (Universidad de Valladolid, 2015), pone de manifiesto como variables explicativas de la empleabilidad: los estudios, la formación y cualificación, edad, sexo, y nacionalidad, relacionándolas con la mayor o menor accesibilidad al empleo.

Por su parte el Centro Reina Sofía (España, 2018) publica dentro del estudio “Jóvenes y empleo. Escenarios de futuro” elaborado a partir de un panel de expertos que analizaron la empleabilidad de los/as jóvenes en España en el horizonte 2017-2022, la capacidad de trabajar en equipo y la motivación como cualidades más valoradas por los expertos/as en Recursos Humanos. Coinciden también en considerar como necesario profundizar en las competencias digitales, de idiomas, y técnicas para puestos intermedios o de alta cualificación. Sin embargo, lo importante de este trabajo es que destaca déficit en las capacidades interpersonales, que hemos identificado como Competencias Transversales y las hemos relacionado con la empleabilidad directamente.

El estudio “FAZ-TE AO MERCADO” dedicado a la empleabilidad joven, realizado en Portugal (2013-2014) por TESE-ssociação para o Desenvolvimento (ONGD), pone de manifiesto el desencuentro entre la Oferta y Demanda de Competencias en el Mercado de Trabajo y su relación con la empleabilidad. Las necesidades de los empleadores/as no coinciden con las competencias que poseen los/as jóvenes aspirantes al empleo, y esto influye en su empleabilidad.

Hays Recruiting experts worldwide, realizó un estudio sobre el mercado de trabajo en Portugal y elaboró la “Guía Laboral 2017”. Entre otros aspectos, aborda las competencias que las empresas y profesionales de Portugal valoraron para trabajar (entre veintisiete opciones), y si estas están alineadas o no con las necesidades. Los siguientes resultados –que considero más significativos– tomados del informe publicado (Figura 7), evidencian de nuevo desajustes:

Figura 7. Competencias más valoradas por los empleadores y profesionales portugueses.

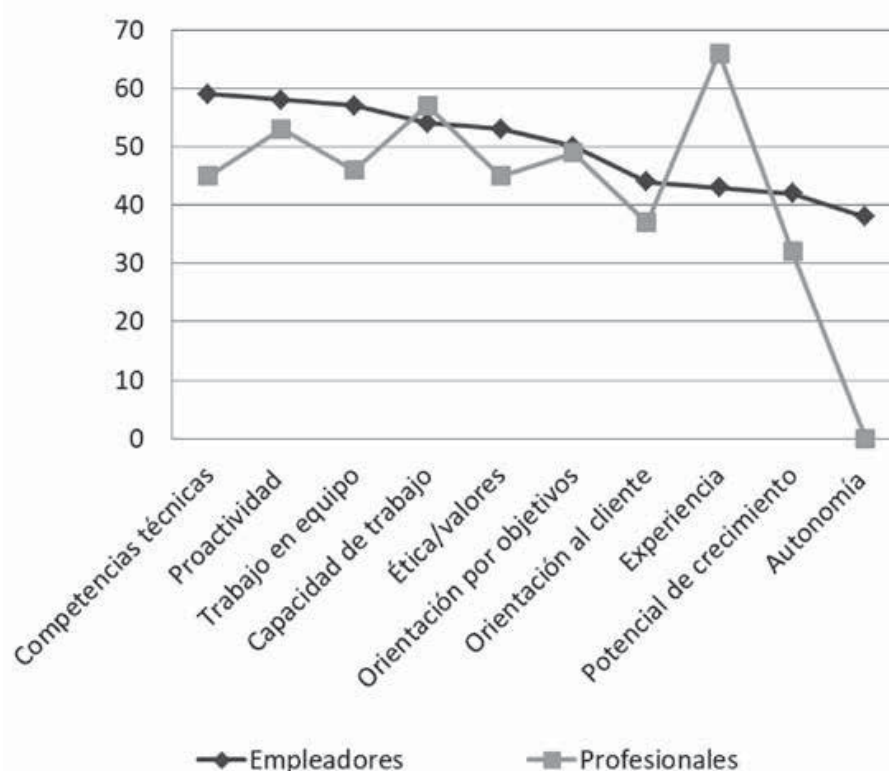


Fuente: Adaptado de AlertaEmprego, 2017.

<http://blog.alertaemprego.pt/quais-competencias-mais-valorizadas/>

Extraídas las 10 más valoradas por unos y otros (Figura 8), podemos comparativamente observar las diferencias en la percepción de empleadores/as y trabajadores/as.

Figura 8. Competencias más valoradas por los empleadores y profesionales portugueses. Gráfico comparativo de las diez más valoradas.



Fuente: elaboración propia

Los empleadores valoran las competencias técnicas en primer lugar, mientras que los/as profesionales creen que lo más importante es la experiencia profesional. Coinciden en la importancia del trabajo por objetivos, y resulta interesante comprobar cómo se alejan en el reconocimiento de la polivalencia, el perfil de liderazgo o el perfeccionismo. Al respecto podría decirse que la empleabilidad se relaciona con la capacidad, habilidad, competencias, potencial etc. (Suárez, 2016; Santos, Lorenzo y Vázquez, 2018) para tener una mayor probabilidad de inserción laboral.

Estos desajustes entre empleadores y trabajadores/as caracterizan la incertidumbre en la Cultura de la Competencia y la Empleabilidad, y orientan la formación para el empleo, entendidas como necesidades que debemos resolver en los procesos de socialización laboral.

Para concluir:

Es obvio que vivimos en un mundo global, en el que la formación y el trabajo, priman la competencia, y donde la empleabilidad se convierte en fundamento teórico para la transformación de las relaciones entre ambos, situando a la persona como la principal responsable de gestionar su carrera y acceso al empleo. Lo individual y lo colectivo crecen de forma proporcionalmente inversa.

Desde el punto de vista teórico, se evidencia cierta confusión conceptual entre los términos de ocupabilidad y empleabilidad, tendiendo a utilizarlos indistintamente cuando se relacionan con las competencias técnicas y transversales en un “paquete” único. Esto afecta a la formación en lo más profundo de cómo tendría que ser concebida, y por tanto a la cultura de la empleabilidad y a la socialización laboral.

No hay duda acerca del crecimiento progresivo otorgado al valor y reconocimiento de la educación no formal, y de como éstos convierten los lugares de formación y trabajo en espacios físicos o virtuales de cultura. Sin ellos y su vida interior no es posible la socialización laboral. En torno al capital humano se establecen vínculos y relaciones entre la formación y el trabajo que –actualmente– tienden a encontrarse y cooperar más que a cuestionarse mutuamente. Los procesos de socialización laboral tratados en los ámbitos de la educación y la formación a través del desarrollo formal, no formal e informal de competencias transversales, tienen proyección en los contextos de trabajo. Las personas se comportan en las organiza-

ción de trabajo, tal y como aprendieron a hacerlo con anterioridad en otros contextos de convivencia. A mi juicio, las competencias transversales han de desarrollarse a través de procesos de formación más integrales y personalizados, desde la mentoría, la acción tutorial y el entrenamiento (coaching). No podemos tratarlas de forma separada con respecto a las técnicas, como venimos haciendo hasta ahora.

Las organizaciones, en sentido amplio, son sociales. Las de formación y trabajo actuales, se inscriben en una cultura colaborativa y de innovación caracterizadas por la incertidumbre, en la cual está por concretar los límites. ¿Hasta dónde aprender?, ¿para qué aprender?, ¿cuánto conocimiento es necesario?, ¿participamos de la construcción del conocimiento, o vivimos colonizados/as por el *stock* acumulado hasta ahora, sin tiempo para la reflexión?, ¿cómo se considera a las personas en el trabajo?, ¿cuáles son sus motivaciones, habilidades, necesidades de alineación con los objetivos de la producción? ..., son algunas de las interrogantes todavía por resolver que afectan, sin duda, a las relaciones entre la formación y el trabajo, a sus entramados por separado y juntas.

Las organizaciones no sólo se han abierto al entorno a partir de la segunda década del siglo XXI, además se orientan a su transformación, incorporando responsabilidades sociales a su misión comprometida. Esta realidad es parte de las necesidades formativas actuales.

La cosificación de las personas, la formación y el trabajo, en una carrera adaptativa sin meta definida, puede convertirse en amenaza más que desarrollo para la socialización laboral actual. La formación y el trabajo como lugares de aprendizaje y creación de cultura laboral, siguen resultando imprescindibles para elaborar otros constructos.

Los contextos de formación y trabajo como espacios de aprendizaje que comparten misión en la producción de conocimiento, tienen que orientar sus culturas y lógicas a cerrar la brecha existente entre personas empleadoras y trabajadoras, para alinear necesidades y competencias para la empleabilidad y la ocupabilidad.

Las organizaciones de formación y de trabajo deben seguir aprendiendo. Son tiempos de renovación, con toda probabilidad, no van a producirse reformas estructurales profundas.

Me gustaría terminar con una frase de la novela *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado* (Carroll, 1871, p. 18): “lo que es aquí, como ves, aquí hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte, hay que correr por lo menos dos veces más rápido”. Creo que encierra, en su significado, la realidad cultural de la formación y el trabajo en este momento de avances y retrocesos a la vez, y que caracteriza la urgencia de una nueva socialización laboral, es a la vez una demanda para ambos contextos de aprendizaje.

Gracias/Obrigada/Grazas.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Carroll, L. (1871). *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/11391.pdf>

Centro Nacional Europass (2015). *Empregabilidade/Competências*. Recuperado de http://www.euro-pass.pt/images/content/fn_Document_1_A000000000000066.pdf

Gan, F. (2007). La cultura organizacional. En José Tejada, Vicente Giménez, Guillermo Viladot, Federico Gan, Manuel Fandos, José Miguel Jiménez y Ángel Pío. *Formación de Formadores*, Tomo 2. Escenario Institucional (pp. 77-80). Madrid: Thompson.

Gonçalves, C. y Coimbra, J. (2016). Orientar nas Sociedades Líquidas e da Incerteza: um desafio para a investigação e intervenção em Orientação Vocacional. En Margarita Valcarce Fernández y Antonio Rial Sánchez (Eds.), *Vulnerabilidade, formação para o trabalho, orientação e comunidade na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal* (pp. 37-61). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Hays Recruiting experts worldwide (2017). *Guía Laboral 2017*. Recuperada de <http://blog.alertaem-prego.pt/quais-competencias-mais-valorizadas/>

Hernández, D.A. (2009). La educación y la teoría de las olas. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5163>

Hernández, J. (2016). La modernidad líquida. *Política y Cultura*, 45, pp. 279-282. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n45/0188-7742-polcul-45-00279.pdf>

Islas, O; Amaia, A y Gutiérrez, F. (2018): La contribución de Alvin Toffler al imaginario teórico y conceptual de la comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 648-661. DOI: 10.4185/RLCS-2018-1274. Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/073paper/1274/RLCS-paper1274.pdf>

Moreno, A. La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Int. Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), pp. 3-20. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20>

Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, J. M. (2005). *El factor humano en la empresa*. Barcelona: Deusto.

Sanmartín, A. Rubio, A. y Tudela, P. (2018). Jóvenes y empleo. Escenarios de futuro. Centro Reina Sofía. Recuperado de file:///C:/Users/Eide/Downloads/delphi_empleo.PDF

Santos, M.A., Lorenzo, M. y Vázquez. A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.

Servicio de Empleo de Aragón (s.f.) Conceptos de mercado de trabajo. Recuperado de http://servicios.aragon.es/redo_docs/guias_ol/docs/conceptos_mercado_trabajo.pdf

Schein (1985) *Organizational Culture and Leadership*. EE.UU, San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), pp. 67-84.

TESE Associação para o Desenvolvimento (2014). *Faz-te ao mercado*. Recuperado de <https://ciencias.ulisboa.pt/pt/noticia/06-10-2014/5-compet%C3%A2ncias-mais-valorizadas-pelos-empregadores>

Toffler, A. y Toffler, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. [Traducción de Julià de Jòdar] Barcelona: Plaza & Janés

II – MESAS REDONDAS E PAINÉIS

1. FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
– 20 ANOS A APRENDER/APREENDER



Antonio F. Rial Sánchez
Profesor Titular de Didáctica
y Organización Escolar.
Universidad de Santiago
de Compostela

20 Años de la Formación Profesional: Pasado Presente y Perspectivas de Futuro.

Son muchos los cambios que a lo largo de los últimos 20 años se produjeron en la Formación Profesional en este documento presentamos de un modo esquemático los más significativos de nuestro Estado.

La razón principal de estos cambios es el propio escenario del mundo productivo, ligado a las ocupaciones profesionales enmarcado dentro de un alto grado de responsabilidad y de complejidad inherentes a las habilidades técnicas, que están basadas en conocimientos complejos dentro de las líneas maestras que guían a una profesión y orientan sobre la práctica profesional, marcada actualmente por una evolución tecnológica constante.

Dicha evolución demanda un cambio de cualificaciones según la transformación de éstas, y una *formación* sincronizada acorde con lo demandado, además de requerir distintas maneras de certificar y acreditar la formación. Creando una necesidad creciente de un reconocimiento del aprendizaje adquirido en la práctica profesional, de manera que cualquier persona pueda hacer valer sus potenciales acumulados en su vida profesional en términos de competencia, dándole acceso a mejores condiciones de trabajo, de salario, elevando su calidad de vida y su reconocimiento social. Este sentido de la acreditación se concibe como un mecanismo que otorga a su poseedor la facultad de convertir su activo opaco en transparente.

Cambios ligados respecto de la formación y su relación con el sistema de relaciones laborales

Hasta hace muy pocos años los modelos vigentes de desarrollo asignaban la función de formar los recursos humanos a manos de instituciones públicas de formación profesional. La responsabilidad era fundamentalmente del Estado.

El sistema de relaciones laborales que actualmente se está desarrollando está presidido por la creación de mecanismos de *parteneriado* social generalmente tripartitos (administración, trabajadores, empresarios), en donde fundamentalmente se negocian aspectos de salarios, cobertura social y otros como la polivalencia, las flexibilizaciones de plantilla, etc., sin excluir la manera de acreditar

la formación. Esto crea nuevos modelos y trastocan las dimensiones sobre relaciones laborales y los roles de los distintos actores.

La importancia de factores como conocimiento y tecnología en los procesos productivos, son el punto de mira del mercado laboral. Al lado de ellos planea el término formación, ya no como elemento en donde el Estado era el responsable exclusivo de ella, sino como fruto del *parteneriado* citado. Aparecen nuevas instituciones de formación, creando nuevas estructuras y nuevos escenarios. El primer apunte en esta reconceptualización del concepto de formación, se nos presenta como *la formación como fruto del parteneriado social*.

Formación como parte del proceso de transferencia tecnológica

Las concepciones clásicas, tradicionales de la formación, la conciben como la transmisión ordenada y sistemática de un conjunto ordenado de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten al trabajador una elevación de calificaciones personales. Hoy, este enfoque está siendo superado, porque admite una concepción aislada de la formación descontextualizada del entorno y el tiempo que se lleva a cabo (múltiples ejemplos que corroboran esta afirmación los encontramos en nuestras investigaciones sobre la formación profesional reglada que se planificaba y, sobre todo, se desarrollaba a espaldas del contexto productivo).

Los sistemas que actualmente se consideran innovadores, se caracterizan por su “proximidad” con el contexto productivo. Se parte del **estudio del trabajo definiendo su perfil profesional** y sobre él se diseñan los procesos formativos, que además se imparten o bien en el propio contexto de trabajo o bien como sistemas de formación en alternancia. En este planteamiento el éxito de muchos sistemas de formación profesional en Europa, incluyendo la formación profesional superior, reforzado además este planteamiento al considerarlo el referente principal el denominado proceso de “Bolonia” para el diseño de la Formación Superior en Europa.

Formación como fenómeno educativo, articulado con los procesos productivos:

La formación se realiza en estos casos partiendo de la utilización de tecnologías punta, fruto de la investigación aplicada, de la información tecnológica, y de las prácticas de alumnos y profesores en procesos de discusión y retroalimentación. Se utilizan nuevas metodologías respecto a las formas de enseñar, y fundamentalmente de concebir la formación como proceso de investigación acción. Los beneficios generados revierten en nuevas investigaciones que dan pie a nuevas formaciones y crean nuevos conocimientos científicos y tecnológicos.

Formación para las competencias:

Los programas tradicionales de formación están concebidos en torno a las calificaciones de los trabajadores. Generalmente tienen mucho que ver con lo que entendemos por adiestramiento o basados en el conductismo, en la medida que son instrumentales y, en la mayoría de los casos, se limitan a una propuesta de tipo intelectual. Las propuestas innovadoras buscan en primer lugar ir más allá de la propia acción, teniendo en cuenta el contexto referido a los aspectos actitudinales, culturales y sociales que tienen que ver con las personas.

La modernización productiva tiene que ver con la calidad, productividad, eficiencia, competitividad, racionalidad, etc. Todo ello implica una descentralización o ampliación de competencias que vayan más allá de las exigidas estrictamente en el puesto de trabajo, relacionadas con el desempeño y con la actuación de las personas en un contexto laboral socialmente rico.

La nueva cultura productiva demanda una nueva cultura formativa y de acreditación de la formación, que en el presente y futuro va a estar caracterizada por la movilización y participación de todos los elementos o actores (profesores, formadores, escuelas, y empresas) en un clima productivo pero de armonía social fruto del consenso y sobre todo de la creación de una *cultura colaborativa*.

El Reconocimiento de los Aprendizajes No Formal e Informal

Todos los procesos en cualquier ámbito social son lentos, es necesario antes de ser asumidos que en los interlocutores o actores se produzca un cambio cultural de asimilación de lo nuevo con naturalidad.

...en estos días que el Gobierno anuncia un cambio en la formación profesional referidos a acreditar la experiencia profesional, en definitiva permitirle a los profesionales que contrasten su competencia y que después de un proceso de acreditación contrastada vemos titulares en distintos medios de comunicación en los que se realizan afirmaciones peyorativas o al menos se siembra la duda sobre estas medidas, en una clara desvirtuación del proceso y sobre todo desde un desconocimiento total de lo que se pretende y de cómo se llegó a esta conclusión....

Así la antesala de la actualidad podemos situarla en torno al libro blanco de Cresson :1995 *Enseñar y Aprender Hacia la Sociedad del Conocimiento*, el tratado de Amsterdam de 1997, el Consello Europeo de Lisboa de Marzo del 2000 y Santa Mª de Feira de Junio del mismo año, en el que la UE se fijó el objetivo estratégico de *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*.¹ en la las Propuestas de La Comisión en materia de empleo, hacen referencias explícitas a la formación como motor de los cambios, aportando los recursos humanos suficientes para llevarlos a cabo, a través de la investigación y la “excelencia” en la realización y ejecución del trabajo y de cara a la consecución del pleno empleo de calidad.

....En esta antesala el dilema principal gira entorno al acercamiento de la formación al trabajo, a través del diseño de contenidos que respondan a los requerimientos de competencias y abre hoy un debate especial en la formación universitaria, **por una parte, se sitúan las posiciones holísticas y academicistas de algunos y por otra las dimensiones prácticas que conllevan la inserción laboral para un perfil concreto de los formandos**. La conclusión de este debate debe ser el acercamiento de posiciones, teniendo en cuenta la realidad de los escenarios laborales y sus requerimientos y por otra la profundización en los conocimientos avalados por los avances de la investigación....

Hay que tener en cuenta que la calidad es algo abstracto difícil de analizar circunscribiéndola a un solo objeto, o producto, *la calidad* es casi siempre una *síntesis objetivable de buenas prácticas*, cuando la persona/s que la analiza posee las competencias y cualificaciones necesarias que le permiten dominar el contexto y diferenciar lo regular, lo bueno y lo excelente de una manera objetiva y con validez transferible.

.....Igual que otros conceptos o planteamientos *la calidad* está mediatizada por una parte por los avatares o peculiaridades del mundo actual, entre las que se encuentran las fuertes transformaciones sociales, impregnadas por referentes contextuales en donde priman valores como la *igualdad de oportunidades*, la *eliminación de la exclusión*, la *democratización*, la *personalización*, la *formación básica y permanente ...la globalización*, nuevas formas de gobernar, ... *relaciones* entre los Estados, y por otra por las propias tecnologías de la Información y Comunicación TIC, la electrónica y la Informática como soporte herramienta, las aplicaciones de la Hidráulica y el electro-magnetismo a los autómatas programables, los cambios en la producción y manufacturación de alimentos, los avances en las investigaciones genéticas, el aumento de servicios y de oferta de ocio; y todo lo relacionado con el progreso y el momento actual.....

Todo ello afecta de una manera directa aumentando día a día los requerimientos a las personas, a las empresas, a las organizaciones y a las instituciones son cada vez más complejas y cada vez más se le demanda un *trato de excelencia* para el que se tienen que movilizar múltiples recursos, fundamentalmente de carácter humano y de apoyo tecnológico que exigen la disponibilidad de *competencias* creadas e interiorizadas por el individuo dentro de una cultura colaborativa capaces de adaptarse constantemente a través del continuum formativo a los cambios de cualificación que se le solicitan.

Teniendo en cuenta lo anterior, la definición más precisa aplicable a las instituciones del tipo de las referenciadas es la que se apoya en el concepto de “*calidad como excelencia*”, por ser el más genérico e integra

La F.P. reglada está considerada como una formación post-obligatoria que como continuación de la F.P. de base cursada en la enseñanza obligatoria aporta dos niveles de cualificación (nivel 2 el Ciclo Formativo de Grado Medio, Nivel 3 el Ciclo Formativo de Grado Superior). Ambos están organizados por unidades de competencia surgidas de un estudio del perfil profesional a las que dan cobertura formativa los correspondientes módulos. Este diseño es el corazón de la integración de los subsistemas, reglado,

¹ Apartado 5º de las conclusiones de la Presidencia de Lisboa. COM (2001)59 y COM(2001) 501.

ocupacional y continua que a lo largo de unos cuarenta años se fueron consolidando en nuestro Estado hasta llegar a su formato actual; bien por una necesidad de nuevas cualificaciones derivadas de la evolución productiva; bien por cambios internos en el propio sistema de producción o bien por la búsqueda de soluciones a distintos colectivos de cara a su integración laboral. En ellas confluyen múltiples variables derivadas de imperativos económicos, sociales y políticos. Ello hace que sean formaciones con características distintas y peculiares, con escenarios diversos, y cuyo diseño requiere tener en cuenta múltiples variables determinantes del propio proceso y con prospectiva hacia la validación con otros sistemas para la certificación o el reconocimiento de la cualificación.

Estamos ante un nuevo reto, que implica, en primer lugar, el acercamiento de la formación al sistema productivo y esto depende en gran medida del conocimiento que se tenga de las necesidades de éste en términos de competencias.

Pequeña historia de los mecanismos para la interrelación y validación de las equivalencias:

La integración de los subsistemas es ya un viejo reto de la administración educativa, de los empleadores y del partenariado social, si bien es cierto que las medidas fueron más en el campo teórico o de declaración de intenciones que efectivas. Hay que reconocer que bajo esta idea giró buena parte de los programas nacionales (I y II) de F.P. y otros proyectos, una síntesis de esas medidas que siempre tomaron como referente el conocimiento del trabajo (análisis del trabajo) y su traducción formativa (currículum basado en competencias). Para nosotros el cambio principal lo produjo **“La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional”**. Es sin duda el paso de más envergadura respecto de conseguir una integración real basada en mecanismos como los que describimos en el apartado I de este trabajo, su instrumento principal es la potenciación del **Instituto Nacional de las Cualificaciones (dependiente orgánicamente del Ministerio de educación, cultura y deporte)**, surge a mediados del año 1999 a fin de apoyar al *Consejo General de formación Profesional en el desarrollo de sus funciones como “responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional”*, tal y como se especifica en el Artículo 5.3 de la citada ley de los que destacan los siguientes objetivos:

- Observación de las cualificaciones y su evolución.
- Determinación de las cualificaciones.
- Acreditación de las cualificaciones.
- Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales.
- Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional.

El catálogo nacional de Cualificaciones profesionales surge también a partir de la ley Orgánica 5/2002 con el fin de facilitar la libre circulación de trabajadores y la unidad del mercado laboral en todo el país. Entre sus funciones y objetivos destacan los siguientes:

- Adecuar la formación profesional a las demandas del sistema productivo.
- Integrar los distintos sistemas de formación de los profesionales
- Promover la formación de los trabajadores a lo largo de toda su vida
- Identificar, definir y ordenar las cualificaciones profesionales y establecer sus correspondientes contenidos formativos.
- Determinar las ofertas formativas conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y de certificados de profesionalidad.
- Evaluar, reconocer y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia profesional o de vías no formales de formación.
- Facilitar la información y orientación profesional y los procesos de evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y para establecer ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas.

Las cualificaciones profesionales que integran el CNCP y que se asocian a una serie de módulos formativos, se ordenarán por niveles de cualificación y por familias profesionales, la **cualificación definida como un conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) válidas para el ejercicio de una actividad laboral, que pueden adquirirse a través de la formación o la experiencia profesional.**

El otro hito histórico lo constituye el nuevo modelo curricular y la Planificación, es el instrumento básico de la integración y la convergencia, para ello tiene que elaborarse teniendo en cuenta referentes reales y objetivables que permita en escenarios complejos y diferenciados sentar criterios para la ho-

mogeneización, estos referentes hay que buscarlos tal como ya se indicó en el escenario del trabajo, como así hace el Sistema Nacional de Cualificaciones, basando la integración en dos unidades de validación:

La unidad de competencia (UC) *definida como un conjunto de actividades profesionales, obtenidas de la división de la competencia general necesaria para poseer un Título Profesional, de tal forma que tenga valor y significado en el empleo y que su formación asociada cumpla las condiciones educativas establecidas. Será, por tanto, la parte más pequeña de la cualificación profesional que establece el título, que puede acreditarse para la obtención de la misma.*

Y el Módulo profesional (MP) *un bloque coherente de Formación Profesional específica, ordenado por afinidad formativa que cumple ciertas condiciones de profesorado y medios.*

Los módulos profesionales constituyen la unidad de oferta educativa y son la parte más pequeña de la formación que puede acreditarse y capitalizarse para la obtención de una titulación de formación profesional. Los módulos profesionales dan cobertura formativa a las unidades de competencia.

El otro referente son los niveles de cualificación Europeos², que traducidos a competencias o requerimientos profesionales, de acuerdo con estos niveles establecen:

Para el *Nivel 1*: Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.

Para el *Nivel 2*: Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

Para el *Nivel 3*: Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado, exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

Para el *Nivel 4*: Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

Para el *Nivel 5*: Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizados en diversos contextos a menudo impredecibles que implican planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

Si operativizamos las unidades de validación y las situamos en un nivel de cualificación, tenemos el mecanismo para circular de uno a otro subsistema independientemente de cómo y dónde se imparta la formación.

Otras medidas como la creación de los CENTROS INTEGRADOS fueron el “crisol” de la integración de los subsistemas, fue difícil bien por falta de medios, bien por diferencias de los distintos colectivos de profesorado en cuanto a categorías administrativas, laborales y también de formaciones dispares que acoge, lograr un funcionamiento óptimo, pero en la actualidad se ha logrado y están contribuyendo sin duda al gran avance de la F.P. en todas las modalidades.

En las transparencias siguientes realizamos una cronología de los hitos históricos de los avances en los últimos 20 años.

² Los niveles de cualificación vigentes en Europa Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº 196 del 25-7-1991 .



LA FORMACIÓN PROFESIONAL: PASADO PRESENTE Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Antonio Rial Sánchez

antonio.rial.sanchez@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

EVOLUCIÓN HISTÓRICA: DE LOS OFICIOS A LAS PROFESIONES



Habilidades y aptitudes
en relación directa
con los dominios prácticos



Desempeño cualificado de las diversas profesiones
Acceso al empleo y participación activa
en la vida social, económica y cultural

Rial Sánchez, Antonio F. (2013)

HISTORIA

- ESTATUTO DE ENSEÑANZA INDUSTRIAL 1924/ ESTATUTO DE F.P.DE 1928. ³
- LEY DE BASES DE ENSEÑANZAS MEDIAS Y PROFESIONALES DE 1949 (Institutos Laborales)
- LEY DE F.P. DE 1955
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970
- LOGSE 1990
- LEY DE CUALIFICACIONES Y F.P. 2002
- LOE 2006



Rial Sánchez, Antonio F. (2013)

- Programas de cualificación profesional
- Ciclos formativos de F.P. (+ Trnsversalidad)
- FCT
- Proyectos educativos
- Curriculum: unidades de competencia/ módulos formativos
- Niveles de cualificación
- Equivalencia de los subsistemas
- Certificación parcial (UC) y desde la experiencia profesional.

DECRETO FORMACIÓN DUAL/DECRETO EDUCACIÓN SUPERIOR/DECRETO CONVALIDACIONES

- Formación exclusiva en centro formativo, consistente en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa. 15
- Formación con participación en la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.
- Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se imparten en el centro de formación.
- Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la Administración Educativa y/o de la Administración Laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estará adscripta al centro con el que se comparta la formación.
- Formación exclusiva en la empresa que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa.

Rial Sánchez, Antonio F. (2013)



Gracias por su atención.



Antonio Rial Sánchez
antonio.rial.sanchez@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela



M^a Eugenia Pérez Fernández
Subdirectora Xeral de Formación
Profesional da Comunidade
Autónoma de Galicia

Formación Profesional en Galicia. Revolución silenciosa.

Antecedentes da Formación Profesional en Galicia

A base normativa no que se asenta a Formación Profesional ven determinada polas seguintes normas:

Lei de 1970 Lei Xeral de Educación. A FP está principalmente en mans da administración do sistema educativo e da administración laboral. Foi o momento das prácticas en alternancia de carácter voluntario.

Lei de 1990 LOXSE. FP acóllese a o modelo “**profesional**” – preparación profesional con seus contidos tecnolóxicos e prácticos. Incorpora o módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT), módulo obrigatorio e avaliable en todos os ciclos formativos.

Lei de 2006 LOE. Supón a equiparación da formación e recoñecemento da experiencia profesional.

Actualidade da Formación Profesional en Galicia

Nos últimos anos vense facendo en Galicia unha aposta decisiva pola Formación Profesional, vinculándoa ás demandas do tecido socio produtivo de cada zona, e conseguindo que o sector empresarial a concibise como unha gran oportunidade tanto para contar con capital humano altamente formado como para medrar en competitividade.

Os importantes esforzos realizados tanto a nivel económico, no investimento de equipamentos tecnolóxicos, na mellora e adaptacións de aulas e talleres, no mantemento dunha ampla rede de centros de FP por toda a xeografía galega ou as melloras organizativas introducidas, permiten partir dunha inmellorable posición para planificar e afrontar os novos retos da formación profesional cara a próxima década.

Tras moito esforzo nos últimos anos, hoxe a Formación Profesional é unha ensinanza moderna, flexible, dinámica, adaptada ao tecido socioprodutivo e incubadora de grandes emprendedores e profesionais. A Formación Profesional Dual e as prácticas en empresas están axudando a incrementar a inserción laboral da mocidade, así como a mellorar a competitividade das empresas.

Os cambios prodúcense tanto a nivel de alumnado como, e sobre todo, no incremento de calidade desta ensinanza.

- Hoxe hai 51.000 matriculados en ciclos formativos, case un 50% máis que no curso 2008/09.



Nos últimos catro cursos asináronse convenios con 34.011 empresas para a realización do módulo de Formación en Centro de Traballo (FCT) para un total de alumnado de 57.247.

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014-2015	2015/2016	2016/2017
Empresas	8.114	8.766	8.980	8.325	8.632	8.074
Centros de traballo	10.393	11.381	11.684	10.866	11.273	10.525
Centros educativos	285	290	281	239	239	237
Convenios	11.546	12.636	13.128	12.245	12.595	11.742
Alumnado	13.517	14.788	15.253	14.116	14.482	13.396
Horas	5.336.852	5.890.186	6.081.605	5.573.758	5.703.679	5.170.658

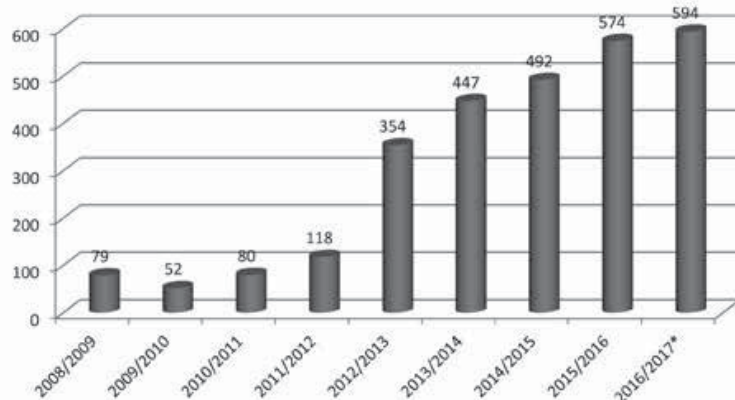
O módulo profesional de formación en centros de traballo (FCT) é de carácter obrigatorio en todos os ciclos formativos, sendo indispensable para a obtención do título académico.

Son prácticas que se desenvolven nun ámbito produtivo real, con contidos consistentes na realización de actividades produtivas propias do perfil profesional.

A relación entre o alumnado e o centro de traballo é de carácter non laboral.

A permanencia na empresa ten unha duración aproximada de 3 meses.

2.107 alumnos realizan a FCT no estranxeiro nos últimos 4 anos, dentro de proxectos coordinados desde os propios centros educativos ou desde os servizos centrais da CCEOU.



A adecuación constante da oferta formativa ás competencias profesionais demandadas polo sistema produtivo e a sociedade, levou implícito o incremento paulatino dos ciclos de formación profesional, ofertándose na actualidade un total de 1261 ciclos formativos, 524 de grao medio, 529 de grao superior e incorpórase a Formación Profesional Básica (que cubre os niveis máis elementais de cualificación profesional) con 208 ciclos.

O ministerio de Educación, Cultura e Deporte, ten publicados 161 títulos de Formación Profesional e está a tramitar actualmente 14 títulos. En Galicia, deseñáronse e elaboráronse os respectivos currículos, adaptándose 139 ciclos ás demandas e necesidades do tecido socio produtivo galego (45% da CCAA), desde 2009.

	Títulos LOE		Total	Currículos LOE		Total
	BOE	Sen publicar		DOG	En tramitación	
Básico	27	1	28	27	-	27
Medio	53	6	59	42	-	42
Superior	81	7	88	70	1	71
Total	161	14	175	139	1	140

Especial importancia para a economía galega teñen currículos como os seguintes:

Producción agroecolóxica
Paisaxismo e medio rural
Gandaría e asistencia en sanidade animal.
Eficiencia enerxética e enerxía solar térmica
Enerxías renovables
Centrais eléctricas
Animacións 3D, xogos e contornos interactivos
Vitivinicultura
Emerxencias sanitarias
Educación e control ambiental
Electromecánica de maquinaria

Plan de Formación Permanente do Profesorado de FP

Mellorar a cualificación profesional do profesorado das especialidades docentes de FP, dando resposta ás demandas cambiantes do mercado laboral.

Plan anual de formación: As actividades ofertadas inclúen formación específica para as diferentes familias profesionais, así como outras de carácter máis interdisciplinar, que aglutinan a diferentes especialistas. No curso 2018-2019 ofértanse 118 actividades de formación con 3.603 prazas.

Estadías en empresas: Trátase dunha modalidade de formación na que o profesorado realiza estadías formativas en empresas, coa finalidade de achegar o profesorado ao mundo produtivo e a seus avances tecnolóxicos, e conseguir a mellora do sistema educativo. No curso 2018-2019 realizaron estadías formativas 50 profesores ou profesoras.

Proxectos de formación en centros: Esta modalidade está dirixida a propiciar e facilitar a innovación, a mellora da práctica docente e a actualización científico-técnica, no propio centro educativo, de modo que incida na mellora da educación. No curso 2017-2018 realizáronse 75 proxectos de formación en centros de FP

Licenzas por formación retribuídas: Con esta modalidade de formación do profesorado trátase que o profesorado reforce, complete ou actualice a súa formación inicial, ampliando a formación na súa especialidade elaborando materiais curriculares específicos de FP. No curso 2018-2019 realizarán licenzas por formación 50 profesores ou profesoras. A duración acumulada das licenzas retribuídas é de 136 meses.

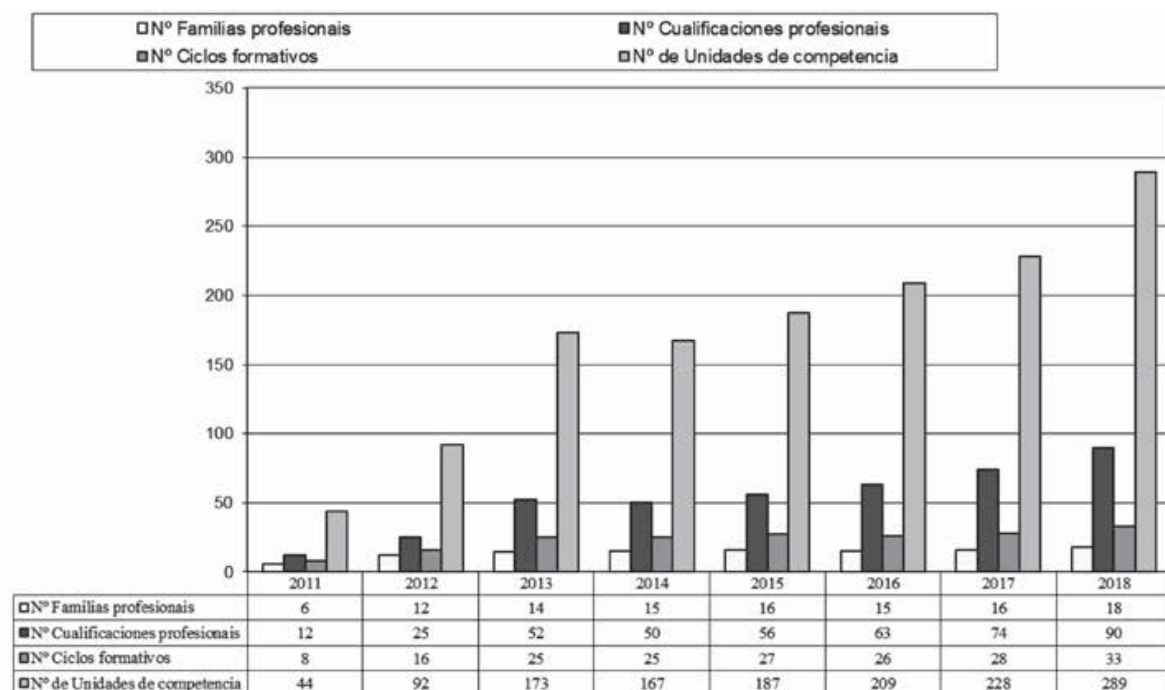
Acreditación da competencia profesional



Desde o ano 2011 vense realizando de xeito continuado o procedemento do recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro da competencia profesional da poboación activa. O obxecto desta acreditación de competencias é recoñecer, avaliar e acreditar a competencia adquirida a través da experiencia laboral e outras aprendizaxes non formais. Desenvólvese a través dos centros da Rede de CIFPs, que actúan como sede do procedemento. As cifras no ano 2017 son de 19 centros que actúan como sedes, 28 ciclos formativos ofertados con 228 unidades de competencia, e un total de 9.690 prazas.

- O proceso iniciado na pasada lexislatura consolidouse nos últimos catro anos, ampliando e diversificando a oferta de acreditación ás persoas traballadoras.
- O volume da oferta superou, en promedio, as 9.000 prazas por convocatoria, en U.C. de 90 cualificacións profesionais.
- Nos últimos 6 anos preto de 9.000 persoas acadaron un recoñecemento da súa competencia nalgunha das cualificacións ofertadas.

Todas as fases do procedemento xestionanse a través dunha aplicación informática: <https://www.edu.xunta.es/acreditacion>



Rede de centros integrados de Formación Profesional (CIFP)

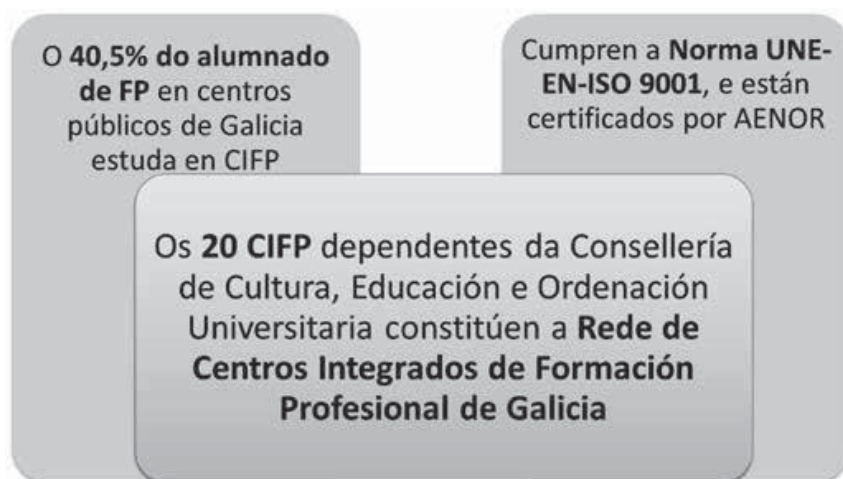


Os Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) na Comunidade Autónoma de Galicia son aqueles que ofrecen e imparten formación profesional inicial ou regrada, e formación para o emprego. Contribúen ao desenvolvemento do Sistema Nacional das Cualificacións e da Formación Profesional e

teñen como fin a cualificación e a recualificación das persoas ao longo da vida, mediante o establecemento dunha oferta de formación profesional modular, flexible, de calidade, e adaptada ás demandas da poboación e ás necesidades xeradas polo tecido produtivo.

A Rede de CIFP de Galicia está composta actualmente por 20 centros integrados de formación profesional, dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Os 20 CIFP de Galicia están certificados no Sistema de Xestión da Calidade da Asociación Española de Normalización e Certificación (AENOR) na Norma UNE-EN ISO 9001:2008. Ademais a Rede de CIFP conta co certificado Multisite da mesma norma.

Obxectivos da Rede de CIFP para o ano 2018: Promover o éxito e a calidade educativa; potenciar a oferta das distintas modalidades de formación profesional, especialmente a FP Dual; favorecer o plurilingüismo e a internacionalización; impulsar a investigación e innovación na formación profesional; fomentar a colaboración entre os CIFP e as empresas, promovendo a transferencia de coñecemento, para a mellora da competitividade e da inserción do alumnado de formación profesional e impulsar o emprendemento.



Innovación didáctica e tecnolóxica na FP

Procédese ao impulso da innovación didáctica e tecnolóxica nos centros de FP, co obxecto de fomentar o incremento da competitividade das nosas empresas, e unha formación de calidade, que mellore a empregabilidade e a inserción profesional das persoas.

Convocatoria Premios Innovación FP. - Para dar resposta aos avances tecnolóxicos é necesario unha FP en permanente evolución, integradora de novas ideas e tendencias. Dende o ano 2013 estanse a realizar convocatorias anuais para o impulso de iniciativas e proxectos innovadores con premios a proxectos de innovación tecnolóxica e científica, e didáctica.

120 proxectos de innovación, 1,68 millóns de euros e máis de 150 empresas.

2º Congreso de Innovación na FP. - Despois do primeiro FPIInnova 2016, en maio de 2017 celebrouse a segunda edición para visibilizar e pór en valor a innovación realizada no ámbito da FP, diante da sociedade e do tecido produtivo. **32** proxectos de innovación expostos. **8** proxectos de miniempresas e **4** empresas salidas dos viveiros. **23** centros participantes. **30** empresas colaboradoras.



3º Congreso de Innovación na FP. - en abril de 2018 para visibilizar e pór en valor a innovación realizada no ámbito da FP, diante da sociedade e do tecido produtivo. **30** proxectos de innovación expostos.

17 proxectos de miniempresas e **4** empresas saídas dos viveiros. **32** centros participantes. **47** empresas colaboradoras.



- FP Innova o maior escaparate da innovación na FP. Epicentro da FP en España.
- Por terceiro ano consecutivo, a Xunta celebrou FP Innova Galicia, un antes e un despois na FP galega.
- A implicación e compromiso do alumnado, profesorado e empresas colaboradoras, que edición tras edición nos demostran a boa saúde da FP galega.

Emprendemento

O Plan de Emprendemento no Sistema Educativo de Galicia **eduemprende** supón unha aposta clara e firme pola implantación na comunidade educativa dos niveis non universitarios desta cultura tan necesaria para mellorar a competitividade das nosas empresas e a empregabilidade dos galegos e das galegas. Así mesmo, constitúese como o marco onde coordinar as sinerxias en materia emprendedora que actúen sobre o sistema educativo, ordenando e planificando a súa aplicación.

Rede de viveiros de empresa. Programa Emprende.



Nesta rede desenvólvense numerosas actividades co obxectivo de potenciar a cultura do emprendemento entre o alumnado. Estas accións van dirixidas a mellorar as calidades que se identifican co carácter emprendedor, como son a busca do talento, a oratoria, a creatividade etc., capacidades persoais que preparan ao alumno para afrontar os retos que se lle presentarán no seu futuro máis inmediato. Así mesmo, desenvólvense moitas actividades en colaboración con representantes do sector empresarial. Na actualidade hai 26 viveiros de empresas en distintos centros educativos. Dende o 2012, participaron 10.000 alumnos e alumnas de 260 centros e asesoráronse preto de 200 proxectos de empresa.

Campus de Formación Profesional

Galicia creará o primeiro Campus de FP de España que se localizará en Vigo. Favorecerá a coordinación dos centros implicados e optimizará a súa oferta formativa. A comarca conta con 16 centros públicos en 6 concellos que ofertan 20 familias profesionais. O socio prioritario é o Consorcio da Zona Franca. Apostará pola innovación e o emprendemento a través da construción dun novo edificio, o FP Hub que actuará como corazón do campus. Este edificio funcionará como elemento de conexión e soporte para os 16 centros da rede e traballará en dúas áreas diferenciadas: a investigación e innovación, e o emprendemento.

Internalización e mobilidade na FP

Plurilingüismo nos ciclos formativos. - Dentro do Plan de Plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, no curso 2017-2018 púxose en marcha a Estratexia galega de linguas estranxeiras 2020 (Edulingüe 2020), ofrecendo 12 ciclos formativos plurilingües en Galicia. O número de ciclos autorizados para o curso 2018-2019 é de 36. O incremento de ciclos autorizados con respecto o curso pasado é do 200%. Por idiomas:

Inglés: 33 (91.67%) Portugués: 2 (5.56%) Alemán: 1 (2.78%)

Mobilidade. - Vense participando nos últimos anos en proxectos de mobilidade Erasmus +. Os máis recentes: Proxecto K102 Erasmus+ (1/7/2016-30/6/2018), consorcio con 37 centros participantes con mobilidades alumnado para 325 FCT de CM e 20 FPB, 50 titulados FP, e mobilidades profesorado, 75 prazas e 30 expertos; Proxecto K103 (1/6/2018-31-5-2020), consorcio con 49 centros participantes con mobilidades alumnado para 49 FCT de CS e mobilidades de un profesor.

Proxectos asociacións FP.- Coordinadores Proxecto SFATE (Smart Farm Training for Employment), socios Proxecto Futurefacing (acabados e revestimentos de madeira) e socios Proxecto Mates (Maritime Alliance for foresting the European Blue Economy through a Marine Technology Skilling Strategy).

Revolución silenciosa

Así pois, podemos dicir que a Formación Profesional en Galicia viviu nos últimos anos unha “revolución silenciosa”. Hoxe, a FP galega é un referente en todo o noso Estado e segue a liña dos principais países europeos neste ámbito como Alemaña, Suíza ou Austria. Trátase dunha fonte de emprendemento e porta aberta ao emprego, unha vía que ofrece un amplo abano de posibilidades para a recualificación profesional e a formación ao longo da vida (lifelong learning).

Orientação para o sucesso – antes, durante e após a formação.

“Tomar uma decisão implica uma criação, uma invenção: existir é também inventar a existência”
(Campos, 1975)

Na quimérica busca pelo local para fundar Macondo, ignorando por completo a geografia da região, num caminho onde a “a vereda que iam abrindo tornava-se a fechar em pouco tempo à medida que passavam”, José Arcadio Buendía, sempre de olho na bússola, ia dizendo: “*O essencial é não se perder a orientação*” (García-Marquez, 1998, p.17)

Hoje, no esboroar da tríade organizadora – formação/profissão/emprego – face à irreprimível aceleração da mudança social e tecnológica, onde os múltiplos lugares de vida e de trabalho se dispersam em territórios de dúbias fronteiras, novamente se (pre)sente o clamor da urgência e importância da orientação. Orientação¹ como esperança mais do que segurança, como confiança mais do que certeza, como ponto partida mais do que porto de chegada.

As modernas formas de narrativa profissional obrigam-nos a procurar (outros) significados para os percursos profissionalmente qualificantes, (novos) sinónimos de formação profissional, referência e bússola na compreensibilidade dos mapas da (inter)relação das pessoas com o trabalho. A formação profissional, ponte e fonte de segurança, vem sendo definida como uma intervenção educativa que visa deliberadamente produzir qualificações profissionais; concebida deste modo, visa a preparação das pessoas para o desempenho dos vários papéis sociais nos múltiplos domínios da sua existência, mas valorizando a relevância do papel de trabalhador e dos contextos de trabalho (Imaginario, 2011).

¹ Face ao agrupamento conceptual e metodológico da ampla variedade terminológica das intervenções de orientação – por ex. vocacional, profissional, escolar, universitária, de carreira – optou-se, neste texto, pela utilização só do termo orientação; contudo importa assinalar que muito do percurso da orientação nos processos de intervenção no Instituto do Emprego e Formação Profissional foi ancorado em torno da função e modelos de “orientação profissional”.

A prometedora estabilidade conceptual desta definição confronta-se, hoje, com a multiplicação das possibilidades de construção dos percursos de formação profissional e cujas denominações vogam entre termos como (por exemplo) aprendizagem/formação em alternância, cursos de educação e formação, cursos profissionais, formação tecnológica, cursos superiores tecnológicos, especialização tecnológica, formação contínua e unidades de formação de curta duração.

A esta abundância de percursos/designações somam-se também a diversidade das pessoas (e públicos) engajados no acesso a essas ações, cuja intensidade da procura (e necessidade) se traduzem numa ampla taxonomia: jovens e adultos, empregados e desempregados, pessoas à procura de primeiro emprego e desempregados de longa duração, públicos desfavorecidos e jovens que não trabalham, não estudam nem estão em formação, imigrantes e pessoas com incapacidades, pessoas com baixos níveis de escolaridade e graduados do ensino superior.

É neste exigente contexto, com agudizadas tensões entre os diversos modos de organização dos sistemas de produção de qualificações, impregnados pelas “variações do capitalismo” na Europa (Soskice & Hall 2001) ou incitados numa “acústica de guerra” (Alho, 2008), que sempre se (re)clama a apaziguadora necessidade das intervenções e dos profissionais de orientação.

Orientação cujo sentido se foi construindo ao longo dos diversos ciclos de crise económica dos séc. XX e XXI, que foram moldando os seus modelos e as práticas, num escorregadio carreiro interligando a formação e o trabalho e onde a sempiterna aprendizagem ao longo da vida (e em todos os seus contextos) - nas suas dimensões formais, não formais e informais - foi sinalizando os percursos individuais de qualificação.

Fruto de tempo da esperança do pleno emprego e da pessoa certa no lugar certo (Parsons, 1909) num “encaixe” emparelhado entre características pessoais e exigências dos postos de trabalho, a orientação evoluiu depois para a “descoberta” do self e de intervenções visando a revelação e o desenvolvimento pessoal, modelo que seria dolorosamente alterado no confronto com as estruturas sociais e a urgência do treino de competências para conquistar os disputados lugares do mercado de trabalho. Estas perspetivas (re)focaram-se, já em finais do século passado, na relevância das perspetivas ecológicas e da interação comunitária, onde o incremento das relações fora dos contextos habituais (grupais) de vida se revelaram promotoras na construção de novos projetos futuros.

Coexistindo numa multiplicidade de camadas conceptuais, a orientação relança-se agora para perspetivas de design da carreira, através da (re)construção dos discursos vocacionais assentes na compreensão das relações entre os múltiplos contextos (fragmentados) de trabalho/emprego/aprendizagem, tentando (naquilo que é possível) aceder a uma espécie de nova gramática dos investimentos vocacionais organizada por verbos como compreender, triar, antecipar, intuir (Law, 1991)

Num delicado processo, face à amplitude do campo de ação e à limitação de recursos, os profissionais dos serviços públicos de emprego e formação – Instituto do Emprego e Formação Profissional/IEFP - foram concebendo projetos, construindo programas, ensaiando modelos e experimentando práticas adaptadas aos diversos tempos e aos diferentes contextos de formação profissional.

Numa leitura sintética, as abordagens dos profissionais de orientação do IEPF priorizavam três momentos críticos de intervenção na formação profissional:

- 1) Antes das ações/percursos de formação – através de processos (individuais ou em grupo) que visavam a (re)distribuição dos candidatos pelas vagas de oportunidades de formação disponível (informação, orientação e seleção).
- 2) Ao longo da formação – através do acompanhamento (psicopedagógico) das ações de formação, visando garantir a integração dos aprendentes nos programas, o desenvolvimento das relações e dinâmicas interpessoais dentro dos grupos e a aproximação aos contextos reais de trabalho.
- 3) Após a formação – na promoção da inserção profissional e apoio na gestão da carreira.

Este movimento, consolidado com o desenvolvimento gradual dos serviços e das modalidades de formativas promovidas pelo IEPF confrontou-se, neste século XXI, com a urgente necessidade de respostas de orientação face ao (im)pressionante crescimento e multiplicidade das ofertas de formação, tanto internamente como em entidades privadas, e a uma procura dispersa, contingentada, incipiente ou pouco motivada, com múltiplas heterogeneidades e diversidade de espaços e locais de formação. Ao mesmo tempo, a crescente relevância dos processos de reconhecimento e validação de competência e dos percursos de educação e formação de adultos, permitiu relançar esperançosamente modelos inovadores de intervenção, assentes em metodologias de balanço de competências/construção de portefólios, mesmo que instabilizados na sua apropriação conceptual pela urgente (e ingente) mobilização de adultos pouco familiarizados com esses processos.

Este miradouro sobre as paisagens das praxis de orientação no contexto do IEPF, permite que se tentem vislumbrar, na tênue nitidez de um território sobressaltado por mudanças bruscas do relevo e da relevância da orientação, alguns sinais do anunciado futuro e dos desafios com que se confrontarão os seus profissionais.

1) Emprego e formação: que qualificação para que trabalho?

Não parece haver maior certeza do que a incerteza acerca dos cenários sobre o futuro do trabalho e as suas interações com os processos de formação profissional. Poucas dúvidas também vamos tendo de que a estruturação do mercado de trabalho tenha uma relação direta e consistente com os sistemas de Educação e Formação Profissional (EFP), mesmo que influencie, indubitavelmente, a transição dos jovens e adultos para um emprego (Descy & Tessaring, 2002). Ainda assim os modelos que parecem funcionar com melhores níveis de desempenho, evidenciam um elevado nível de integração e coordenação entre o estado, as entidades formadoras e os empregadores.

Dados do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop, 2013) desafiam estas perspetivas ao elencarem as exigências de competências e formação/qualificação no horizonte de 2025:

- a) A proporção de trabalhadores que exercem profissões altamente qualificadas irá aumentar: em 2025, 44,1% da população empregada exercerá um trabalho altamente qualificado, face aos 41,9% em 2010 e 36,5% em 2000. Contudo, também a percentagem de empregos não qualificados registará um aumento contínuo, passando de 9,8% em 2000 e 10,2% em 2010 para 11,2% em 2025.
- b) Todavia, mesmo os empregos “não qualificados” e que tradicionalmente exigiram um menor nível de qualificações ou nenhuma formação, implicarão tarefas cada vez mais exigentes. Neste caso, mais que do nível de qualificação exigido para um emprego, será preciso ter em conta a evolução do grau de complexidade da rotina nas funções a desempenhar.
- c) Até 2025, e independentemente do nível de qualificação exigido, os empregos disponíveis serão cada vez mais aqueles que não poderão ser facilmente substituídos por via da tecnologia, das mudanças organizacionais ou da externalização de funções. Esses empregos (disponíveis) exigirão sobretudo capacidades de raciocínio, comunicação, organização e decisão.

2) A reconstrução permanente das trajetórias de formação.

Questão mundial sempre em revisão, a educação e formação profissional (EFP) foi objeto, no âmbito do *Shanghai Consensus* (UNESCO, 2012) de uma proposta de alargamento do conceito VET (Vocational Education and Training) – para TVET (Technical and Vocational Education and Training). Com esta nova designação procura-se impulsionar um quadro de entendimento no qual os sistemas de formação possam responder às (instáveis) exigências do mercado de trabalho, através do fomento da aquisição de saberes para a vida e das competências necessárias para o trabalho e para a aprendizagem permanente. O que parece estar em causa na TVET (educação e formação técnica e profissional, numa aceção portuguesa), será a capacitação para o aprender a aprender e como se adaptar, mais do que realizar unicamente a preparação para profissões específicas. Num outro sentido, o World Economic Forum (WEF, 2017) acentua a prioridade e urgência dos processos de “Reskilling and Retraining”, especialmente agudizados pelo inevitável envelhecimento da população ativa na Europa.

Estes cenários permitem entender o desenvolvimento de uma visão da formação profissional organizada em torno de cinco prioridades:

- i. a evolução da hiperespecialização para uma qualificação progressiva e permanente, com a secundarização das competências técnicas específicas (mas mantendo-se a sua centralidade em termos de nível de qualificação e o título profissional);
- ii. acentuação da valorização de um núcleo duro de atitudes, disposições, valores, como a iniciativa, criatividade, capacidades de comunicação, de resolução de problemas, trabalho em grupo, recolha e tratamento de informação;
- iii. Conceção de novos currículos (entendidos como as aprendizagens consideradas necessárias num tempo e num espaço), nos quais a formação esteja orientada para a aquisição de competências concretas e relevantes para os aprendentes, adotando e adaptando novos processos de avaliação dos resultados das aprendizagens, favorecendo e incitando o esforço e a progressão permanentes;

- iv. a centralidade da formação nos contextos de trabalho, lugares de múltiplos saberes e espaços de alternância (processo de orientação, de qualificação ou de inserção), assegurando a qualidade das aprendizagens no exercício profissional e acreditação dos seus resultados.
- v. A urgência de entranhar a formação nos novos modelos de organização do trabalho e modalidades de emprego (nomeadamente nas diversas zonas cinzentas das formas de precarização e intermitência).

3) Novas exigências para os sistemas, modelos e práticas de orientação.

Retomando o mote inicial do texto, que papel se pode antever para a orientação? A dispersão de múltiplos subsistemas de orientação (escolar, profissional, vocacional, de jovens e adultos, de desempregados, de jovens que não estudam nem estão em formação, de universitários, de inserção, de reabilitação) conduz inevitavelmente a um desperdício de recursos (e de histórias de vida,) resultante da ausência de interações ativas e construtivas entre serviços que poderiam constituir uma ampla rede de cooperação, promovendo o acesso a centros de recursos, o confronto com uma malha alargada, diversificada e articulada de opções de formação-qualificação, bem como a processos de reconhecimento e validação das competências adquiridas não formalmente. Estamos de novo no tempo (e no momento) de reafirmar a urgente necessidade de criação de uma matriz nacional dos serviços de orientação, que intencionalmente procurem colocar a pessoa no centro de uma rede institucional e comunitária, que coopere e potencie as suas sinergias para encontrar soluções, para estimular projetos, para construir futuros.

Na ausência de desta espécie de pano (e de plano) de fundo, valerá a pena realçar a (eventual) pertinência de algumas propostas de intervenções de orientação na formação pelos profissionais do IEFP:

A. Intervenções antes da formação.

Desaparecida a correspondência quase direta entre a formação, a profissão e o emprego, mais se tem acentuado a importância de intervenções de orientação que apoiem as pessoas na exploração e investimento continuado nas possibilidades de formação/aprendizagem permanente e na criação de condições para construção dos projetos profissionais concretizáveis no(s) contexto(s) de vida de cada um. Assume relevância a valorização das aprendizagens não formais e informais realizadas ao longo da vida, bem como (no caso dos adultos desempregados) a (re)construção das suas narrativas vocacionais, procurando relacionar os diversos momentos (fragmentados) de emprego/desemprego, aprendizagens e competências já adquiridas, com vista à identificação de alvos e projetos de vida/trabalho exequíveis na rede de ofertas formativas existentes. Intervenção de orientação que vise religar os sentidos e finalidades dos percursos de aprendizagem (muitas vezes com marcas e cicatrizes dos sucessivos abandonos), fomentando a valorização pessoal (e social) dos processos formais de educação e formação profissional.

Num tempo em que diferentes opções podem conduzir a resultados equivalentes, a intervenção dos profissionais de orientação do IEFP deveria ter um foco preciso na criação de condições para a construção autónoma de percursos de aprendizagem, ancorados nas múltiplas possibilidades e combinatórias permitidas atualmente pelo sistema nacional de qualificações e pelo passaporte de competências (Qualifica).

B. Intervenções durante a formação.

A necessidade das intervenções de orientação durante (e ao longo) dos processos formativos (de forma regular e sistemática) não tendo nascido “naturalmente” nos modelos tradicionais de emparelhamento/distribuição dos candidatos pelas ofertas de formação, acabou por se afirmar como uma importante metodologia. De facto, a construção paulatina de projetos (e programas) de intervenção/acompanhamento, bem como a sua implementação nos percursos mais longos e qualificantes, demonstrou a importância desse momento (deliberado) de orientação vocacional na motivação e no investimento na formação pelos aprendentes.

Hoje, a questão coloca-se em termos das possibilidades de desenvolver estas iniciativas de forma continuada e intencional, suportada num projeto adaptado e negociado com os aprendentes. Temas como o envolvimento dos aprendentes nos processos de aprendizagem, desenvolvimento de relações interpessoais de confiança dentro do grupo, remoção de obstáculos de natureza afetiva e relacional com formadores e outros significativos da organização e da comunidade educativa, constituem-se como uma necessidade e uma espécie de garantia do investimento feito na formação.

Nos percursos com uma forte componente de formação em contextos profissionais, este acompanhamento é particularmente necessário no fomento de experiências de trabalho, ensaio das transições do contexto formativo para o estágio e no processo de socialização face às exigências e à cultura organizacional das empresas.

3. Após a formação

Apesar de todas as incertezas acerca da sua eficácia, os programas de promoção de competências de procura de emprego deverão continuar a ser um foco de intervenção dos profissionais de orientação. Mais do que a garantia (irrealista) do emprego, esta intervenção possibilitará o desenvolvimento de um sentido de carreira pelo aprendente, no qual a empregabilidade possa ser apreendida num sentido individual e portanto produto da sua capacidade/esforço de inserção profissional e no confronto com as mudanças de papel no interior das organizações (seja nas oportunidades seja nas dificuldades); empregabilidade apreendida, também, num sentido coletivo, com múltiplas interdependências e articulações com as oportunidades, instituições e regras que regulam o mercado de emprego.

Carreira e empregabilidade, termos de um binómio complexo, assente numa conceção que pressupõe (por parte da pessoa) uma ação amplamente flexível num mercado de trabalho desregulado, acentuando a exigência do desenvolvimento de competências transferíveis que permitam a mobilidade entre papéis profissionais; binómio condicionado pelas regras de funcionamento do mercado de trabalho, pela evolução dos ciclos económicos e pela própria dinâmica de empregabilidade dos restantes membros do grupo profissional de pertença.

Este “depois” - tempo de conclusão dos percursos de formação profissional - constitui um momento onde, eventualmente, se poderão identificar outros focos de intervenção, através de inovadoras modalidades de ação e novos suportes para processos de apoio e orientação (presencial e/ou a distância, suportadas em tecnologias de comunicação e informação).

4) Novos antes, durante e após...

Por último e com base neste intrincado enquadramento, arriscaremos antever novos desafios e novas exigências que se poderão colocar ao profissional de orientação do IEFP, no âmbito dos serviços de emprego e formação:

- *O desenvolvimento das capacidades de aprendizagens dos públicos de formação.*

As comumente designadas *dificuldades de aprendizagem*, são uma problemática quase sempre esquecida, (mas agudizada pela multiplicidade, heterogeneidade e diversidade dos públicos da formação), quase sempre marcadas por percursos de abandono, exclusão e insucesso escolar. Este será (é...) um desafio que certamente obrigará os sistemas e modelos de formação a ter em consideração a avaliação dos modos de aprendizagem dos candidatos a formação, incentivando processos de educabilidade cognitiva e/ou a implementação de ambientes de aprendizagem técnica e tecnológica promotores do desenvolvimento através, precisamente, dos desafios do processo de aprender e dos seus resultados (pessoais e profissionais).

- *Balanço de Orientação/Balanço de Competências.*

Num horizonte social e económico turbulento e que apela a uma espécie de navegação profissional autónoma, o balanço de orientação (designação original do – atual – balanço de competências) emergiu como um promotor instrumento de orientação, desenvolvimento pessoal e gestão da carreira.

A evolução das práticas de balanço de competências em Portugal nestes últimos 20 anos tem sido marcada pela sua ampla disseminação, integrada em iniciativas e programas associados a sistemas de educação e formação de adultos, desde os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) aos atuais Centros Qualifica. Contudo o direcionamento das atividades de balanço para os seus resultados “desejáveis”, nomeadamente em termos de avaliação, validação e certificação de competências, acarretou efeitos perniciosos, ao acentuar (novamente) um modelo de emparelhamento dos indivíduos (agora “avaliados”) com as ofertas de formação/ modelos de certificação; ainda assim o balanço de competências afirmou-se como um dispositivo de orientação, impulsionando e encorajando a participação ativa dos sujeitos na construção de (novos) projetos pessoais e de carreira. Balanço como percurso personalizado e complexo, que permite evidenciar não só o mais relevante (no juízo do próprio sujeito, contrastado com o do profissional de orientação) no que respeita quer aos seus saberes, aprendizagens, valores, motivações, competências e qualificações, quer nos aspetos relativos à tomada de decisão, à gestão dos recursos próprios, à resolução de problemas face às oportunidades e ameaças do contexto socioeconómico envolvente.

Sendo certo que, por definição, só voluntariamente a própria pessoa possa realizar o seu próprio balanço (como um ato singular e único), a dinamização e o apoio neste processo pelo profissional do IEFP, realizado presencialmente e (eventualmente) a distância, poderá constituir uma significativa revitalização da sua função orientação/gestão da carreira.

c) *Orientação ao longo da vida*

A claríssima acentuação da multiplicidade de momento de escolha, de situações de desemprego, de retorno a processos educativos/formativos, de opções por percursos de aprendizagem não formais e voluntários, de tensos questionamentos face à natureza instável das formas de contratação (e contratualização) de trabalho/emprego, tem despoletado a percepção que a orientação é (também) uma necessidade ao longo da vida.

Assistiremos ao surgimento de modalidades inovadoras de apoio e orientação ao longo da vida, assentes na relação de confiança estabelecida com os profissionais de orientação do serviço público de emprego e formação, numa complexa dinâmica combinatória de serviços de orientação e media social, entrelaçada por fatores cognitivos, sociais, emocionais e éticos. Provavelmente longe do “profissional de orientação online”, mas certamente induzido pela mobilização das onnipresentes tecnologias, aceleradoras no acesso a meios de informação sobre ofertas formativas, embebidas na multiplicidade de canais de comunicação (jornais, televisão, revistas, filmes), redes sociais, websites, etc.. Exigente confronto com o tempo do (ab)uso dos textos curtos e afirmativos, de notícias de 300 palavras (indexadas no google), de vidas online, tensa confluência entre o tempo da decisão e o tempo da concretização (paulatina) de escolhas de formação e opções de carreira.

Tempo de desafio e oportunidades de desenvolvimento de novas práticas (e paradigmas) numa maior proximidade e confiança com pessoas que procurarão ajuda dos serviços públicos de emprego e formação na gestão das suas carreiras e na exploração dos investimentos/decisões formativas, almejando o acesso um emprego digno e com direitos.

No hiato que se vai alargando entre a urgência da orientação e insustentável leveza dos seus sistemas formais de suporte, um elemento distintivo dos sucessos da formação profissional tem sido a mediação humana nos processos de (re)conciliação com investimentos educativos, aqui entendida como o apoio, aconselhamento, orientação e informação. Para lá dos eventuais desacordos conceptuais associados a alguns destes conceitos, parece-me indispensável a estabilização das metodologias de intervenção em orientação no serviço público de emprego e formação, legitimadas cientificamente, suportadas numa rede de conhecimento e inovação, através de um processo de formação/aprendizagem e supervisão/apoio dos seus profissionais.

Em Portugal Orientação parece esperar ainda a sua hora...

Precisamente a propósito do futuro da orientação profissional no IEFP, um saudoso mestre e conselheiro de orientação profissional (Fernando Rocha) reafirmava, já em 1984, a necessidade urgente do reconhecimento da importância da orientação e a valorização da influência real das suas atividades no serviço público de emprego e formação.

Mas para lá destes ditames, expressava uma convicção que hoje, de novo, partilhamos:

“Da nossa parte não diremos “assim seja”: temos feito e continuaremos a fazer o que esteja ao nosso alcance para que seja assim!” (Rocha, 1985, p.192).

Bibliografia

- Alho, A. (2008). *FPA: a fábrica leccionada: aventuras dos tecnocatólicos no Ministério das Corporações*. Lisboa: Profedições,
- Campos, B. P. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, B. P. (1992). *A informação na orientação vocacional. A orientação na formação profissional: jornadas regionais de orientação*.
- Castro, J. M., & Pego, A. (1999). *A carreira já não é o que era... Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 11-20.
- Cedefop (2013) *Roads to recovery: three skill and labour market scenarios for 2025*. <http://www.cedefop.europa.eu/node/11926>
- Descy, P., & Tessaring, M. (2002). *Formar e aprender para gerar competências: segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa: Sinopse (Cedefop Referentes Series, 12)*.
- García Márquez, G. (1998). *Cem anos de solidão. Tradução de Margarida Santiago, Dom Quixote*
- Imagínario, L., & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: Passos passados, presentes e futuros Colectânea de textos*. Porto: Livpsic.
- Law, B. (1991). Community interaction in the theory and practice of careers work. *Psychological intervention and human development*, 151-162.

- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Rocha, F. (1985). A Orientação Profissional no Instituto do Emprego e Formação Profissional: que futuro? *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 185-192
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Soskice, D. W., & Hall, P. A. (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO. (2012). *SHANGHAI CONSENSUS Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET: Building skills for work and life'*. UNESCO.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Geneva.

2. DA CORRIDA PARA A HIPERESPECIALIZAÇÃO À URGÊNCIA DOS SABERES BÁSICOS

Da corrida para a hiperespecialización à urgência dos saberes básicos

1. Introducción

Os dous termos que representan os elementos clave do título deste relatorio inducen a pensar en conceptos aparentemente opostos, máis dende a análise que realizaremos neste sintético texto trataremos de representalos como complementarios. Semella ser preciso polo tanto, definir o que entendemos por *especialización* por unha banda, e por *saberes básicos*, por outra. Dende a perspectiva da Formación Profesional (de aquí en diante, FP) a aproximación a ambos elementos clave pode ser diversa e as tendencias actuais poden levarnos a transitar camiños máis vencellados á perspectiva da especialización, entendida como profesionalización. Sen embargo, a obsesión pola especialización, pode deixar de lado outros contidos curriculares altamente relevantes tanto para o desempeño profesional como para o exercicio da cidadanía activa.

A continuación trataremos de reflexionar acerca da realidade do mercado laboral actual no contexto español, contando previamente coa definición de ambos termos obxecto de análise —saberes básicos e especialización— para, cando menos, abrir debate acerca da necesidade de atender proporcionalmente a ambos aspectos no marco das ensinanzas de carácter profesional. Nesta disxuntiva tamén nos parece acaído traer adiante a necesidade de entender a FP como ensinanzas proactivas que están vencelladas coa realidade social e que non sempre son dependentes da mesma, senón que tamén deben promover un fluxo de influencia bidireccional. Partindo desta premisa inicial, tentaremos afondar na necesidade de incluír e incidir nos dereitos laborais como *saber básico* e transversal nas ensinanzas profesionais, o cal se fai cada vez máis necesario no marco das sociedades postmodernas ante os desafíos do presente.

2. Saberes básicos e especialización: aclaración conceptual

O *saber* semella ser un concepto dotado de múltiples definicións. Dende a propia Real Academia Galega (de aquí en diante, RAG) (2018) alúdese ao saber como un *conxunto de coñecementos*, mentres que *coñecemento* ven sendo definido (ídem) como un *conxunto de cousas que alguén sabe dunha determinara materia ou ciencia*. Cando ao substantivo *saber* lle engadimos o adxectivo

básico, estamos modificando o seu significado, entendendo agora que facemos referencia a unha serie de coñecementos que son esenciais, fundamentais, necesarios ou propios dos niveis máis baixos —que constitúen a base—. Esta caracterización dos saberes como *básicos* representa polo tanto, aquilo que tódalas persoas deben coñecer, o sustento que proporciona a base daqueles coñecementos que se deberán adquirir máis adiante. Son, polo tanto, coñecementos dos que non se podería prescindir.

Esta concreción lévanos a pensar —se o facemos en termos educativos— nos fundamentos do currículo, naquelas fontes que configuran o que os educandos/as deben aprender no contexto institucionalizado da educación. Ditos fundamentos representan unha serie de ideais filosóficos e políticos que se traducen nos elementos do currículo, é dicir, en obxectivos, contidos, métodos, actividades e avaliación, entre outros, que organizan e estruturan todo o proceso educativo. Seguindo a Delors (1996), os piares fundamentais do proceso educativo no século XXI debían estar asentados na posibilidade de que o alumnado sexa quen de *aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a vivir xuntos (a vivir cos demais) e aprender a ser*. Estes grandes obxectivos da educación trasládanse tamén á FP, dado que se constitúen precisamente no fundamento esencial do concepto de *competencia*, ao redor do cal orbita o sistema de FP dende o punto de vista da súa estruturación socioeducativa e das súas finalidades. Deste xeito, podemos tecer unha ponte entre os saberes e as competencias, apuntando, segundo Perrenoud (2008), que non hai competencia sen saberes, dado que por definición, esta é quen mobiliza os saberes nun contexto real de execución.

Partindo logo do que entendemos por saberes básicos —tamén en relación á educación—, é posible pensar en varias preguntas clave tomando en consideración o sistema-mundo e, particularmente, a sociedade occidental actual como marco de referencia. Por exemplo, cales son os saberes básicos en relación coa FP hoxe en día? Para que serven estes saberes básicos na sociedade actual? Que papel xogan os dereitos humanos e laborais no contexto da FP? Que FP nos leva cara un modelo do desenvolvemento humano e sustentable? Estas cuestións interrógnanos acerca de cales poden ser estes saberes considerados básicos —e polo tanto, fundamento do currículo da FP— e que implicacións teñen de cara ao desenvolvemento das persoas e das sociedades. Para tentar ofrecer, de forma non exhaustiva, unha resposta a estas cuestións, merece a pena aludir a unha serie de datos que nos axuden a debuxar a imaxe actual da sociedade occidental en termos sociais e, posteriormente, definir algúns dos elementos que poden ser considerados básicos no marco das ensinanzas de FP. Abordaremos en maior medida estes datos socioeconómicos e educativos no apartado 3.

Por outra banda, é preciso aludir ao termo *especialización* como elemento de contraste establecido no título deste relatorio. Segundo a RAG (2018), *especializar é facer que [algo ou alguén] centre a súa actividade nunha determinada área ou especialidade co fin de alcanzar un maior dominio e obter dela un maior rendemento*. Tomando en consideración esta definición é posible vincular moi claramente con ela o desempeño laboral, a profesionalización ou o exercicio regulado dun oficio. No marco da FP enténdese que a especialización é, polo tanto, un requisito necesario para obter a certificación que acredite as competencias que posúe unha persoa. A análise de postos laborais e a derivada creación de currículos por competencias (Mertens, 1996; Rial Sánchez, 2002) son un claro reflexo da asunción dos principios da especialización no marco da FP.

Sen embargo, a propia especialización e a reivindicación da mesma con máis forza hoxe en día, non deixan de derivarse do que se dou en denominar a partir de principios do século XX como *fordismo* e que veu a recoller a testemuña da perspectiva taylorista do traballo ou *organización científica*. Dita organización dos procesos produtivos pretendía optimizar o seu desenvolvemento mediante unha alta sistematización das tarefas a realizar polos traballadores/as, tomando en consideración o tempo, a maquinaria e ferramentas dispoñibles e a motivación dos mesmos. Segundo Gil Rodríguez (2005, cit. en Rego-Agraso, 2013), foi coa aparición do taylorismo cando se introduciu realmente a subordinación da educación á actividade produtiva, dado que se van a trasladar os seus principios —rendemento e eficacia sobre calquera outra consideración— á organización escolar. O mundo educativo vese *invadido* por unha nova corrente que vai impregnar multitude de áreas vinculadas á educación e á pedagogía escolar. Tómase, en palabras de Gimeno Sacristán (1990, p.03, cit. en Rego-Agraso, 2013) o taylorismo como esquema-patrón na organización e desenvolvemento do currículo escolar: *a metáfora industrial presta os seus valores e o modelo procesual axeitado aos esquemas teórico-prácticos do currículo*.

Pola súa banda, durante o auxo do sistema socioeconómico fordista desenvólvese a produción en serie de forma estrutural, seguindo o principio de estandarización como pilar fundamental (Bellón Álvarez, 2006). Separouse así, *a concepción e a execución no proceso de produción* (Torres López e Montero Soler, 1993, p. 52-53), ao tempo que *se homoxeneizou o ritmo de traballo e evitouse que os obreiros/as puideran exercer control sobre o mesmo*. Desta maneira, foi posible *materializar o saber dos traballadores/as cualificados e transformar o posto de traballo nun conxunto de tarefas perfectamente especificadas que o obreiro/a realizaba de forma mecánica* (ídem). Ao tempo, este incremento dos ritmos e tempos destinados á fabricación dou lugar a un incremento dos niveis de produción, o que levou a ter que procurar novos mercados para consumir tódolos novos produtos xerados no proceso industrial. Naceu así o obreiro/a

consumidor/a, dado que co incremento do seu poder adquisitivo foi posible atender á oferta en masa de novos produtos e servizos orientados, en parte, a este mesmo estrato social.

De igual modo seguindo a perspectiva feminista en relación á reprodución do traballo (Federici, 2018), podemos afirmar que estes modelos socioeconómicos veñen a introducir certos elementos de benestar na poboación traballadora, cumprindo así, entre outras, con dúas finalidades esenciais do sistema: que a forza do traballo se manteña —se reproduza— co paso do tempo e que o *stock* de produtos fabricados teña demanda nos mercados. Mentres que na sociedade derivada da revolución industrial, os traballadores/as carecían de dereitos laborais e sociais, sendo explotados e actuando como man de obra escrava, dende a perspectiva fordista o traballador/a debe ser tamén consumidor/a dos propios produtos que fabrica e, polo tanto, ten acceso aos bens básicos que lle permiten —xunto coa figura da ama de casa tradicional—, reproducir a súa forza do traballo día tras día (Federici, 2018). Segue así polo tanto, sendo útil para o capital e obtendo ademais un recoñecemento maior pola súa especialización no posto de traballo.

Os camiños da especialización hoxe en día vense afectados pola crise do fordismo dos anos 70 e o nacemento do que se coñece como *postfordismo*, unha adaptación do sistema capitalista vinculada á internacionalización da produción e ao uso masivo de emprego precario na periferia (Tauss, 2012). Partindo deste contexto, retornan con forza certos preceptos vencellados a unha especialización maior no contexto da educación e a formación, ao tempo que as empresas demandan máis coñecemento do contexto laboral e unha adaptación cada vez máis hermética do traballador/a á empresa centrada nas súas actitudes, disposicións persoais e capacidades (OCDE, 2011). Froito desta necesidade por achegar máis a formación ao mercado é a creación dos currículos por competencias como xa sinalamos, mais tamén a exportación —especialmente nos contextos do sur de Europa— de modalidades de FP máis intensivas ou que inclúen un maior tempo destinado ao exercicio de prácticas pre-profesionais na empresa, como pode ser a FP dual.

3. O emprego na sociedade da modernidade líquida

Tal como establecemos noutra ocasión (Rego-Agraso e Rial Sánchez, 2017) a partir de MECD (2015), o 65,38% da poboación en España carece dunha titulación de carácter profesionalizante —vinculada coa FP ou de tipo universitario—. Do mesmo xeito, dos contratos totais efectuados en España no 2014, só un 8,7% se lle atribúen a persoas que cursaron un ciclo formativo (Ídem), o que nos leva a pensar que existe unha elevada taxa de contratación realizada a persoas sen cualificación. De igual modo, dos datos facilitados polo INE (2017) extráese que a taxa de abandono temperá do sistema educativo en España é unha das máis altas da Unión Europea, tanto en homes (21,8%) como en mulleres (14,5%), sendo só superados por Malta e afastándonos da media europea que se sitúa no 12,1% e 8,9%, respectivamente. Esta realidade é unha mostra das carencias a nivel de cualificación da poboación española en xeral e da falta de tradición profesional en moitos sectores laborais como por exemplo a construción ou a hostalaría. De feito, a porcentaxe da poboación en España entre 25 e 64 anos que ten acadado a segunda etapa da educación secundaria e/ou educación postsecundaria (non superior) é do 22% segundo establece o CEDEFOP (2010), mentres que a media da UE se sitúa nese ano no 49%. Como contraste, en principio, positivo cabe sinalar que a porcentaxe de persoas cunha titulación de educación superior en España acorde coa fonte (CEDEFOP, 2010) é do 29%, mentres que a media da UE se sitúa por debaixo (24%).

Por outra banda, mes a mes, as enquisas do INE destacan que da totalidade dos novos contratos realizados, a maior parte son temporais: por exemplo, dos novos contratos realizados en decembro do 2016, o 91,1% foron temporais, só o 8,9% indefinidos e un 37,9% foron contratos a tempo parcial (INE, 2016). Ademais, os salarios son baixos en España en relación coa UE e a taxa de desemprego é elevada tamén en comparación coa mesma. Estes indicadores mencionados contribúen a que, tal como establece o INE (2016), o 22,3% da poboación española estea considerada en risco de pobreza.

A existencia dunhas altas taxas de *subemprego* —persoas que traballan poucas horas e sen embargo demandarían traballar máis— e *sobrecualificación* —persoas que traballan nun nivel de cualificación inferior ao que teñen certificado— dan boa conta da sucesiva precarización (Standing, 2013) que ven padecendo o mercado laboral español nos derradeiros anos. Isto implica que o sistema educativo está formando profesionais que, ante a ausencia de demanda interna, son requiridos noutros países —dentro e fóra da UE—, polo que España exporta a súa forza do traballo cualificada a terceiros países. Todas estas situacións debuxan unha realidade complexa para a FP, a cal semella enmarcarse na denominada por Bauman (2000) como *modernidade líquida*. Unha realidade, na súa vertente sociolaboral, efémera e volátil que remata cos elementos que no pasado proporcionaban seguridade ao conxunto dos traballadores/as: o emprego, a seguridade social ou o acceso a un nivel de vida digno de forma estable. Tal como sinala Bauman (cit. en Barranco, 2017), *fai non moito o precariado era a condición de persoas sen fogar [...]. Agora marca a natureza da vida de xente que fai 50 anos estaba ben instalada [...]. Todos poden perder os logros conseguidos durante a súa vida sen previo aviso.*

Ante esta situación no mercado laboral, cabe deterse en analizar máis polo miúdo os procesos de inserción laboral, pois afectan directamente ao currículo da FP e á disxuntiva respecto da especialización e os saberes básicos. Podemos preguntarnos que demandan as empresas á hora de iniciar novos procesos contractuais, é dicir, que valoran en maior medida nos futuros traballadores/as. Segundo Bassi, Busso, Urzúa e Vargas (2012), os aspectos socioemocionais son os que teñen unha maior relevancia para a selección do persoal, ou así o indican as propias empresas no contexto latinoamericano. De igual modo, xa no contexto español, Santana Vega, González-Morales e Feliciano García (2016) realizaron unha investigación sobre a percepción do empresariado sobre as competencias e características relevantes para o emprego, obtendo, entre outras, conclusións como as que seguen:

- As actitudes do traballador/a son máis importantes que a propia formación, aínda que esta supón un valor engadido.
- A responsabilidade é a actitude máis valorada, seguida da boa disposición cara o traballo.
- Tamén se valora a iniciativa, a adaptabilidade ou o traballo en equipo.

Outras investigacións (Pineda Herrero et al., 2016) destacan tamén a influencia doutras variables na inserción laboral, neste caso de titulados/as universitarios, como poden ser os coñecementos prácticos ou aqueles relacionados coa informática e as novas tecnoloxías. De tódolos xeitos, nesta mesma investigación tamén se sinalan como variables relevantes para os empresarios/as: a personalidade e as habilidades sociais; a capacidade de xestión e planificación; a capacidade de traballo en grupo ou a formación global na universidade.

Tal como podemos apreciar, as empresas sinalan que as diferenzas na contratación ou na satisfacción cos empregados/as dependen de elementos que están máis relacionados co actitudinal en xeral que coa especialización ou o desempeño profesional concreto. Esta realidade pode estar condicionada por unha banda, pola elevada taxa de desemprego e por outra, pola escasa valoración real que se lle outorga á cualificación, tanto entre empresarios/as como entre traballadores/as, especialmente nos postos de traballo asociados a niveis de cualificación máis baixos. Nunha situación de alta demanda de emprego, o capital pode exercer certo control sobre as condicións laborais, ao tempo que pode elixir entre un amplo abano de profesionais dispoñibles, o que pode implicar que sexan factores como a responsabilidade ou a actitude cara o traballo, os que marquen a diferenza na contratación.

4. Os dereitos laborais no marco da FP: ¿Un saber básico?

No contexto que acabamos de describir e tomando en consideración as derradeiras tendencias en materia de emprego, cabe analizar como é posible asumir dita realidade no marco da formación profesionalizadora e como estas ensinanzas deben enfrontarse á mesma. Ante a realidade de que a aspiración de atopar un emprego que exercer ao longo de toda a vida é unha expectativa que semella esfumarse no horizonte do medio prazo (Álvarez Rojo et al., 2014), a FP debe converterse nun espazo educativo de especialización laboral, pero tamén nunha contorna crítica que cuestione os fundamentos da sociedade actual (Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann, 2017).

A formación para o traballo no pode dissociarse dos dereitos dos traballadores/as, dado que iso xustifica incluso, a súa razón de ser como etapa educativa financiada polos estamentos públicos e asociada ao exercicio remunerado dunha profesión. Os dereitos humanos e a xustiza social deberían ser o fundamento da relación contractual establecida nos denominados Estados de dereito entre a cidadanía e o poder—mediático, político o económico—. Por esa razón, aprender a ler o mundo actual en clave de dereitos humanos e laborais semella cada vez máis urxente, especialmente en vistas das carencias detectadas cando se analiza o mercado laboral e as relacións contractuais empregador/a-empleado/a, tal como remarcamos no apartado anterior.

Esta situación fai que os dereitos laborais e humanos poidan ser considerados un contido curricular cada vez máis necesario e polo tanto asociado a un *saber básico* dentro do marco da FP, non como un módulo específico, senón como un elemento que debe reproducirse de forma transversal ao longo de todo o currículo formativo. A FP na súa caracterización habilitadora para o exercicio profesional inmediato ten sido despoxada ata o de agora da dimensión humanista que todo proceso educativo trae consigo (Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann, 2017), a pesar de que esta se erixe como un compromiso innegociable, especialmente no contexto actual.

Sen embargo, a FP —especialmente aquela financiada polos fondos públicos—, debe atender á perspectiva social, comprender a realidade do mundo do emprego e actuar en consecuencia para favorecer o obxectivo da inserción, tomando en consideración a vontade de educar traballadores/as especializados pero tamén conscientes e críticos. Podemos preguntarnos pois, se ten necesidade o traballador/a de formarse máis alá da súa especialización técnica, se ten medios para acceder **á cultura e ao académico** ou se é relevante e necesario que así o faga?

Para responder a estas cuestións, quizais é preciso volver a vista atrás no tempo e deternos na análise dunha das entidades que representa a vontade dos traballadores/as por acceder á cultura e aos medios educativos necesarios para converterse en cidadáns de pleno dereito. Trátase dos ateneos obreiros, organismos que comezan a xurdir a mediados do século XIX como institucións que promoven a formación da clase traballadora (Monés i Pujol Busquets, 2010) e o acceso da mesma ao considerado *saber moderno*. Nestas entidades impartíase ensinanza diúrna e nocturna, sendo a primeira delas orientada aos fillos/as daqueles obreiros/as que puideran pagar unha módica cota e a segunda dirixida aos mozos/as e adultos traballadores/as. Deste xeito, *moitos [ateneos] teñen unha clientela de socios de clase media e outros, en cambio —a maioría— pertencen a categorías de poboación clasificada como artesáns e xornaleiros* (Solá, 1978, cit. en Monés i Pujol Busquets, 2010, p.111).

Era deste xeito como estes ateneos obreiros dos séculos XIX e XX trataban de promover o acceso á cultura e á educación entre a clase traballadora, dotándoos así de ferramentas específicas para a acción colectiva a prol da transformación social. Estas organizacións desenvolveron pois, unha labor fundamental no transcurso cara unha sociedade máis equitativa, non sen tamén poñer en valor a educación e a formación básica como elemento clave. Doutra banda, o propio obreiro/a facía un esforzo individual e colectivo por formarse cultural, política e socialmente, pois entendía que ditos coñecementos e habilidades lle eran de utilidade para comprender o mundo que o rodeaba e poder incidir no mesmo.

Se volvemos á situación actual, e salvando as distancias, semella preciso recuperar o espírito destas organizacións obreiras, onde a cidadanía valoraba o acceso ao coñecemento básico, ás habilidades profesionalizadoras e tamén á súa formación político-cultural. Elementos esenciais que hoxe en día semellan verse esquecidos e desvirtuados pola efémera postmodernidade, baseada na aplicación de algoritmos que tentan influír na conducta de consumo ao tempo que a tendente precarización do mercado laboral (Standing, 2013) nos leva cara unha sociedade cada vez máis desigual. Ante esta realidade, a formación para o traballo non pode ser un alicerce máis da desigualdade, nin tampouco un axente mudo ou incapaz. A formación para o traballo no contexto democrático de dereito debe apostar decididamente pola calidade na especialización, pero tamén pola educación cívica e social con maiúsculas, atendendo ás realidades laborais polas que transita xa o alumnado e favorecendo o autocoñecemento e a lectura crítica do mundo.

5. A modo de síntese

Os procesos educativos e, particularmente, a FP representan transicións nas vidas do alumnado, vivencias académicas e profesionais que os habilitan ao seu remate para exercer unha profesión recoñecida e remunerada. É por iso que a especialización profesional é necesaria e pertinente, mais estas ensinanzas tamén levan ao alumnado cara a construción do seu propio proxecto vital, motivo polo cal é preciso incluír cuestións no currículo que son elementais para realizar unha lectura das relacións político-culturais e sociais que condicionan as vidas das persoas hoxe en día.

Partindo desta base, a nosa proposta pasa por recuperar a esquecida dimensión humanista da educación, mais sen eludir o técnico ou procedimental a través da práctica profesional (Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann, 2017), así como deseñar, desenvolver e avaliar procesos educativos co obxectivo de que as persoas obteñan unha cualificación profesional que lles facilite oportunidades reais de inserción laboral. Sen embargo, para iso tamén semella preciso incidir nas características actuais do mercado laboral, no seu funcionamento e particularidades territoriais, pois é preciso que o alumnado sexa consciente da realidade na que vive para poder participar activamente da mesma. Tal como vimos defendendo, semella cada vez máis necesario ofrecer á persoa ferramentas para que se eduque no coñecemento do mundo que o rodea e do que forma parte, no pensamento crítico e na participación activa na sociedade.

Unha proposta de acción pasa pois, pola introdución de procesos didácticos, contidos e metodoloxías de ensino-aprendizaxe que analicen e poñan en cuestión o *status quo* actual; que revelen e condenen a sucesiva precarización do mercado laboral, así como a existencia de desigualdades por razóns de xénero, clase social, diversidade funcional ou particularidades vitais de diversa orde e que promovan o interese pola política en sentido amplo, a responsabilización e a participación como elementos clave para a transformación social.

En suma, o papel da FP no sistema responde á posta en marcha de procesos educativos co obxecto de cualificar profesionalmente ás persoas para, en última instancia, favorecer a súa inserción laboral. Sen embargo, dita inserción debería ser satisfactoria dende o punto de vista das súas circunstancias vitais, e xusta en base á concepción do emprego decente (Somavía, 2014), motivo polo cal a especialización debe ceder espazo aos saberes básicos vencellados cos dereitos humanos e laborais, coa cultura da participación política e coa equidade.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M.S., Gil Flores, J. e Romero Rodríguez, S. (2014). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón*, Nº 67, Vol. 3, 15-34.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. e Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, D.C.: BID.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Barranco, J. (09/01/2017). Pero, ¿qué es la modernidad líquida?. Las ideas de Zygmunt Bauman explicadas con sus propias palabras. *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>
- Bellón Álvarez, L.A. (2006). ¿Del fordismo a la acumulación flexible? *Mercados y Negocios: Revista de Investigación y Análisis*, Nº 14, 44-60
- Centro Europeo para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (2010). *España. Una Mirada a la Formación Profesional*. Thessaloniki: Oficina de publicaciones CEDEFOP.
- Delors, J. (1996.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de sueños
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Boletín mensual de estadística*. Diciembre. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t38/p604/a2000/10/&file=0202003.px&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28*. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INE-Seccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888
- Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (MECD) (2015). *Informe de inserción en el mercado laboral de titulados de FP del sistema educativo*. Madrid: MECD
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT)
- Monés i Pujol Busquets, J. (2010). Los ateneos obreros y la formación profesional en Cataluña. *CEE Participación Educativa*, número extraordinario, 108-126
- OCDE (2011). *Perspectivas del empleo 2011*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias(II)". En http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Pineda Herrero et al (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372. Abril-Junio 2016, 141-168
- Rial Sánchez, A. F. (2002). El presente en la formación para el "trabajo": las rápidas mutaciones en las exigencias de cualificación. *Educar*, Nº Extra 0 (Exemplar dedicado a: Adalberto Ferrández, el significado de su obra), 177-181
- Real Academia Galega (RAG) (2018). *Saber*. Recuperado de: <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/saber>
- Rego-Agraso, L. (2013). *A ordenación da Formación Profesional Inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. (Tese doutoral inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Rego-Agraso, L. e Rial Sánchez, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, Vol. 28, Nº3, 3º Cuatrimestre, 43 – 62.
- Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann (2017). La Formación Profesional ante los derechos humanos: cualificaciones asociadas a la Educación Social en España y Alemania. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 89, (Exemplar dedicado a: Profesores y educadores en el quehacer común de la educación), 61-74

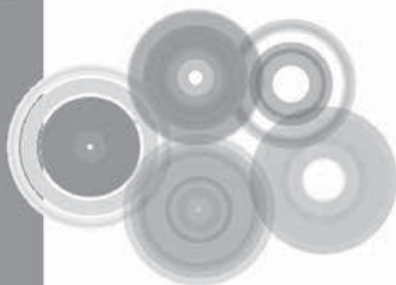
- Santana Vega, L.E., González-Morales, O. e Feliciano García, L.A. (2016). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), 27 (1), 29 – 46.
- Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Standing, G. (2013). *The precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Tauss, A. (2012). Contextualizing the Current Crisis: Post-fordism, Neoliberal Restructuring, and Financialization. *Colombia Internacional*, N° 76 (Exemplar adicado a: Las relaciones internacionales en tiempos de crisis), 51-79.
- Torres López, J. e Montero Soler, A. (1993). ¿Del fordismo al toyotismo? *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, N° 24, 47-59 Recuperado de: <http://cuadernos.uma.es/pdfs/pdf509.pdf>

20º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
NORTE DE PORTUGAL/GALIZA

TRABALHO DIGNO, EMPREGO SUSTENTÁVEL E
DESENVOLVIMENTO HUMANO: DESAFIOS DA/PARA FORMAÇÃO

**DA CORRIDA PARA A
HIPERESPECIALIZAÇÃO
À URGÊNCIA DOS SABERES BÁSICOS**

“...Em contexto de Educação-Formação”



Porto, 29 JUNHO DE 2018

Século XXI

Sociedade da hiperespecialização ↔ Sociedade da(s) tecnologias)



Predomínio de uma cultura de muita informação em e para pouquíssimo tempo...



“**Hiperspecialização**”, a especialização que se fecha em si mesma, que fragmenta a realidade e que impede de entender e conceber o global.

- ➔ situações que procuram formas de análise multidimensionais, não apresentando, portanto, coesão.
- ➔ a atuação de profissionais hiperespecializados tem diluído a unidade da ciência orientada para uma compreensão ampla da realidade social.



... os diálogos, os saberes, a racionalidade e os conhecimentos são fragmentados para que possam ser rapidamente apropriados pelos indivíduos



Nesta sociedade em que a mudança nos confronta com o efêmero, com o caduco, é pertinente lembrar Edgar Morin ao sublinhar “as *cegueiras do conhecimento atual*”...

...e a contrapor-lhe uma “visão integradora, mais complexa, mas mais abrangente e, por isso mesmo, mais compreensiva”.



pensar, agir, viver e aprender de acordo com princípios menos redutores, menos fragmentados, menos artificiais na sua configuração e menos simplistas na sua abordagem.

...A organização do conhecimento por disciplinas com um carácter estanque e hiper-especializado impedem o estabelecimento de vínculos, de relações e de interdependências entre as partes e o todo...



Substituição por uma visão holística dos saberes e por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos no seu contexto, nos seus mundos de vida, na sua complexidade e no seu conjunto.

É fundamental...

a superação do paradigma da ciência moderna, entendida como aquela que acaba por parcelar a realidade, mesmo quando as problemáticas pedem perspectivas multidimensionais, ou seja, procuram respostas mais globais, portanto, mais complexas.

Porque

O parcelamento da realidade que a ciência moderna promove

(a) acabou por conduzir ao espalhamento do conhecimento em disciplinas escolares estanques (em todos os níveis de ensino)

(b) levaram ao enraizamento de uma cultura escolar compartimentada e individualista uma vez que, não havendo objetos e pontos comuns de análise, não existe uma correlação entre as várias ciências.



à especialização, compartimentação e segregação do saber, mas também a outras formas de compreensão da realidade que Morin (2014, p.15) designa como **“ignorância e cegueira”**.

Destaca MORIN (2014, pp.14, 88) que “efetivamente, uma inteligência que só sabe separar, fragmenta o mundo complexo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão (...).”

(...) **O princípio da fragmentação** comporta duas ramificações:

⇒ **A primeira** é a da redução do conhecimento do todo, ao conhecimento dos seus elementos. [...]

⇒ **A segunda** é a de que o princípio da redução tende a limitar o conhecimento ao que é mensurável, quantificável, formulável, com ajuda de quantidades mensuráveis (...) condenando todos os conceitos que não sejam traduzidos por uma medida. Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas.

E Morin socorre-se de Pascal:

“Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”. (PASCAL apud Morin, 2010, p. 25)

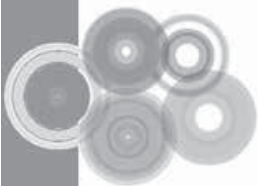
É fundamental construir o saber, uma construção orientada para a resolução de problemas, para o desenvolvimento da reflexão crítica, para a reorganização do pensamento, diante das ideias, das teorias, da crítica, dos discursos já elaborados.

É fundamental confrontar a grande contradição existente entre a abordagem de saberes cada vez mais fragmentados, mais compartimentados, e o seu uso numa realidade que se torna, ela própria, cada vez mais multidimensional, mais global.

É fundamental orientar a aprendizagem no sentido de se entenderem os objetos e os fenómenos nas suas diversidades e contradições; diversidades e contradições que formam uma unidade e entre as quais existe uma coerência.

É preciso conhecer um dos princípios básicos da dialética: a unidade dos contrários.

SABERES BÁSICOS DE TODOS OS CIDADÃOS NO SÉC. XXI



Durante décadas, os saberes básicos foram essencialmente confinados a três tipos de competências:

Ler

Escrever

Contar

... modelo, há décadas, esgotado

É importante saber ler, escrever e contar. Mas a questão é que, hoje, lhe falta o “resto”... não é o que está a mais, mas sim o que está a menos.

A escola que temos não serve a sociedade da informação e do conhecimento. Em termos práticos, o desafio que atualmente se coloca a todos os sistemas de ensino nas sociedades modernas é reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento...

Trata-se de caracterizar um novo conjunto de saberes básicos, de competências para a ação, que acompanhe a aceleração científica e tecnológica.

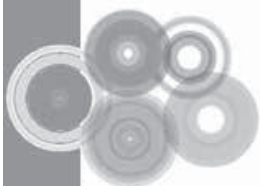
SABERES BÁSICOS

...ambiguidade na sua procura, na sua definição, na sua estabilização



Saberes básicos significa **competências fundacionais** que se deseja que **todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento** possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática.

Saberes básicos não devem ficar enredados na aquisição de conhecimentos disciplinares, ou meros *skills*, menos ainda com qualificações profissionais que o progresso científico/tecnológico constantemente desatualiza.



Para identificar quais os **saberes básicos** a desenvolver nos cidadãos é preciso responder a questões essenciais que desafiam o pensamento humano:

Quais as melhores soluções para a qualidade de vida e realização pessoal e social de todos?

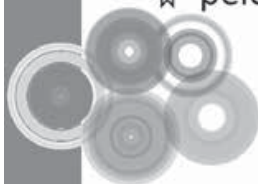
↓
O pressuposto essencial da temática dos **saberes básicos** aponta para a existência de saberes funcionais, de carácter estruturante, que facilitam a procura e a construção contextualizada de soluções “para a vida”

... a desenvolver

↗ pela escola democrática

↗ pelos ambientes formais de educação-formação

↗ pelos ambientes não formais e informais de aprendizagem



SABERES BÁSICOS PARA TODOS OS CIDADÃOS NO SÉC. XXI

São...

“ferramentas” - conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias, orientadas para a ação

“saberes mobilizáveis” - num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não a mera colagem de saberes unicamente teóricos

“saberes transversais” que atravessem os modos e os instrumentos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas, recusando-lhe a compartimentação e a acumulação

“saberes inteligíveis” à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através da conhecida “fórmula” dos quatro saberes: **“aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”.**

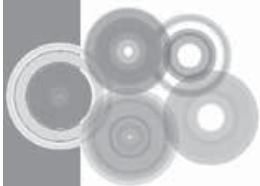


SABERES BÁSICOS DE TODOS OS CIDADÃOS NO SÉC. XXI

Saberes Básicos em Contextos de Mudança, de Incerteza e de Risco

Cinco Saberes Básicos

- **Aprender a aprender,**
- **Comunicar adequadamente,**
- **Cidadania ativa,**
- **Espírito crítico,**
- **Resolver situações problemáticas e conflitos.**



Mas... as questões de fundo

não incidem sobre a oposição conceptual entre uns e outros saberes, ... mas sim sobre **(1)** abrangência temporal dos saberes básicos e **(2)** a correspondente abordagem curricular

1.1 O carácter de intemporalidade que valida no espaço e tempo os saberes básicos, independentemente da marcação histórica que os possa caracterizar (a caducidade previsível dos saberes especificamente disciplinares).

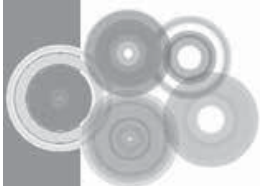
1.2 O carácter necessariamente incerto e imprevisível do futuro, a reduzir as possibilidades de identificar e definir saberes duradouros

2.1 O tempo (curricular) que é necessário subtrair à acumulação de saberes (currículos tradicionais) para desenvolver a capacidade de utilizá-los. É aqui que residem os verdadeiros conflitos e os verdadeiros lutos (Le Boterf)

2.2 A(re)conceptualização curricular

Cinco Princípios para a Reconceptualização Curricular

- 1. Transversalidade/Transcurricularidade/Integração**
- 2. Flexibilidade**
- 3. Diferenciação**
- 4. Mobilidade**
- 5. Internacionalização**



A EROÇÃO DOS SABERES

“os conhecimentos são como o dinheiro: *desvaloriza-se*”

“os *iletrados* são aqueles que se apresentam sobre o mercado mais desvalorizados por causa dos certificados de estudos primários obsoletos, dos certificados de formação geral inútil, dos certificados de aptidão profissional insuficientes. **Desqualificados.** Fora de jogo”

A redescoberta do sentido de analfabetismo

Falar hoje de analfabetismo, não é mais falar de um grupo restrito de pessoas que não sabe ler nem escrever porque não frequentou a escola, mas é falar de uma grande parte da população que não tem acesso aos meios modernos de comunicação, que não tem acesso ao emprego, que não tem acesso a níveis escolares superiores, ***enfim que não participa na vida social e política da comunidade onde está inserida.***

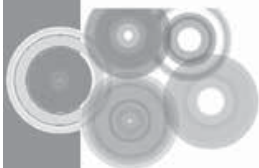
Já não está, simplesmente, em causa analfabetismo, mas a necessidade de responder a uma nova ordem de coisas, de aprender a conviver com um novo mundo, com novas competências para entender novas linguagens e perceber o valor dos textos.



A escolarização anterior já não chega para os maiores de 16 anos possuírem o mínimo de competências profissionais, sociais e culturais para as alterações que ocorrem em seu torno e que implicam diversidade crescente, competição e liberalização, risco;



os efeitos funestos que daí podem decorrer é a desintegração social, a desigualdade de oportunidades, desequilíbrios sociais, conflitos de todo o género, a exclusão social



Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender

Como ponto de partida... as práticas letradas de diferentes comunidades e portanto, as experiências de diferentes alunos são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à aprendizagem (tipicamente escolar).

Lidar com essa diferença, valorar todos os saberes, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos (textos e práticas de produção e interpretação...) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Depois... considerar a reação do aprendiz face à proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa.

Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos e emocionais em benefício do aprender...

Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender

Por último... considerar os princípios do alfabetizar (modelo ideológico de alfabetização), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita e da matemática está fortemente ligado a uma nova condição cognitiva e cultural.

Paradoxalmente, a assimilação desse *status* de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito, *afinal* o que os educadores esperam, pode configurar-se, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência à aprendizagem:

- ✓ a negação de um mundo que não é o seu;
- ✓ o receio de perder suas raízes e a sua história e o seu referencial cultural;
- ✓ o medo de enfraquecer a primazia até então dada à oralidade (sua mais típica forma de expressão);
- ✓ o receio de trair os seus pares com o ingresso no mundo letrado;
- ✓ a insegurança na conquista da nova identidade, numa cultura altamente competitiva.

Na análise dessa questão, colocam-se **dois embates** a precisarem de destaque: *o conceptual e o ideológico*.

1) O embate conceptual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e literacia (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso).

2) O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceptual, admite a pluralidade das práticas letradas, valoriza o seu significado cultural e contexto de produção, rompe definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, propõem a articulação dinâmica e reversível entre “descobrir, aprender a usar os saberes.

A oposição entre dois modelos opostos representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas, como no que tange à prática pedagógica por elas sustentadas.

Diferentes públicos, diferentes formas de analfabetismo

Dos fatores da escola... os fatores exteriores à escola, a sociedade, a cultura e as subculturas, residência, a economia, a, contribuem ainda mais para perpetuar o analfabetismo num grande número de crianças e adultos. ... Entre os que se conhecem melhor, sem dúvida, é a **pobreza**

O analfabetismo, sob todas as suas formas, é particularmente frequente em certos grupos.

Quem são estes novos públicos?

- jovens que deixaram a escola por insucesso ou abandono,
- adultos desempregados ou com emprego precário,
- minorias étnicas ou culturais,
- populações mais desfavorecidas que vivem na periferia das grandes cidades.

“os iletrados são os analfabetos dos tempos modernos nas sociedades industriais: eles podem saber ler o alfabeto, podem saber contar (...), mas o saber rudimentar que possuem não está à altura das exigências da sociedade contemporânea. (Jean-Pierre Vélis)

Adultos sem 4, 6 ou 9 anos de escolaridade...

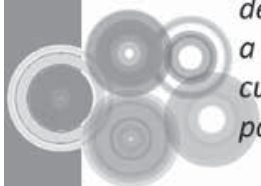
**“analfabetos”, “iletrados” ou
“pouco escolarizados”?**

O analfabetismo e a baixa escolaridade na população portuguesa tem raízes culturais, sociais e políticas, ultrapassam em muito a esfera individual e não remetem para questões de natureza pessoal

Vários estudos são unânimes em reconhecer como escassas e ineficazes as políticas públicas orientadas para a educação/formação dos adultos pouco escolarizados em Portugal



“não podem, portanto, surpreender as ainda hoje tão elevadas (e no entanto tão naturalizadas ou silenciadas) taxas de analfabetismo entre a população adulta, os baixos níveis de escolarização entre a população activa, a relativa desmotivação para a participação em acções de educação ou de formação e a correspondente falta de procura da educação de adultos. E isto num país cujo atraso educativo é de várias décadas quando comparado a outros países europeus” (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.108).



Heterogeneidade dos “adultos pouco escolarizados”: distintos níveis de escolaridade, idade, situação profissional, competências de literacia, relação com o saber, em geral, e com a escrita, percursos e projetos de vida muito diversificados. Tanto podem ser jovens entre os 18-24 anos sem qualquer nível de escolaridade, com o 1º ciclo ou com o 2º ciclo, como adultos com mais de 65 anos com escolaridade inferior ao 9º ano; ativos (empregados ou desempregados) ou inativos (domésticas, reformados); tanto mulheres como homens.

Uma visão dos “adultos pouco escolarizados” baseada numa leitura negativa do social que repousa nos défices: défice de competências de literacia, no défice de projectos, défice no emprego, défice na integração social, défice de participação, défice de cidadania, ...



Políticas públicas

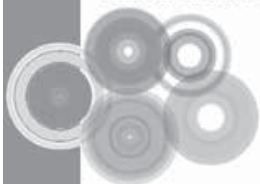
- (i) Que descentralizem, que territorializem as procuras , as decisões e as soluções
- (ii) Que contrariem a tendência para a uniformização das práticas
- (ii) Que aceitem e combinem vários tipos de intervenção - alfabetização, educação de base, animação, reconhecimento e validação de competências, dupla certificação, formações de curta duração em diversas e complementares áreas

Duas lógicas predominantes em Portugal: (a) a lógica do controlo social e de orientação escolarizante, (b) a lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos → “formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente” → políticas voláteis e de curto prazo, designadas **por políticas de oportunidade**.

Precisam-se “políticas públicas de médio e longo prazo essenciais para o desenvolvimento de práticas globais e integradas



“política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consistente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável)” (Lima, 2005, p.35)



Fazer a história da alfabetização não é apenas acompanhar a evolução de uma taxa é «sobretudo **perceber o modo como a variação dos conceitos de alfabetização e do sentido dos sistemas de educação determinou esse crescimento**»

(Justino Magalhães)

“Os labirintos da iliteracia”

Um conjunto de inquietações... sobre Alfabetização

Como, quando, onde, porquê e para quem?

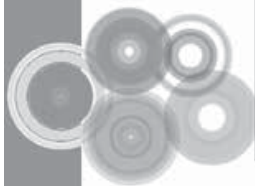
Que significados que lhe foram atribuídos?

Que usos dela foram feitos?

Quais as restrições (e a sua dimensão) sociais e políticas na distribuição e expansão da alfabetização?

Que diferenças reais e simbólicas (e que consequências) emanaram da condição social de “ser alfabetizado” ou de “ser analfabeto (ou de ser pouco escolarizado)?

(GRAFF, 1994, p.34)

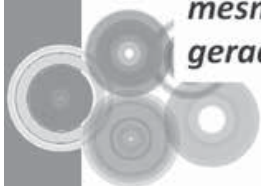


Alberto Melo (“Carta”)

(...) o analfabetismo não era uma doença das pessoas que dele sofriam, para poder ser assim “erradicado”, não podia ser apresentado e não devia ser vivido como um estigma. Era antes o efeito de condicionantes sociais, políticas, económicas e culturais que tinham empurrado para esta condição largos setores da população portuguesa.

Para ultrapassar esta situação, não se devia sublinhar o seu carácter negativo, a carência que afetava cada pessoa, mas havia sobretudo que dar importância e visibilidade a tudo o que essa pessoa, embora sem saber as letras, era capaz de ser, de fazer, de projetar.

Além disso, de que serviria transmitir a centenas de milhares de portugueses as técnicas da leitura e da escrita, num processo acelerado e uniforme, se em seguida tivessem de viver nas mesmíssimas circunstâncias socioeconómicas e culturais que tinham gerado esse analfabetismo?

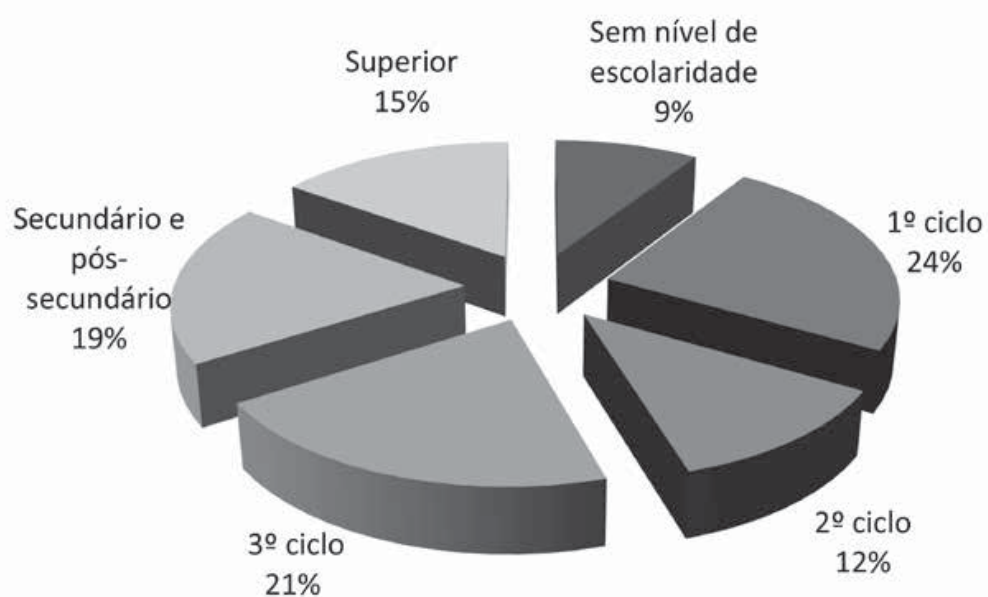




**NA ESPIRAL DO
TEMPO E DA
HISTÓRIA, ONDE
NOS
ENCONTRAMOS,
AFINAL?**



População com mais de 15 anos, por nível de escolaridade, em 2013



Dados obtidos em www.pordata.pt a 18-08-2014

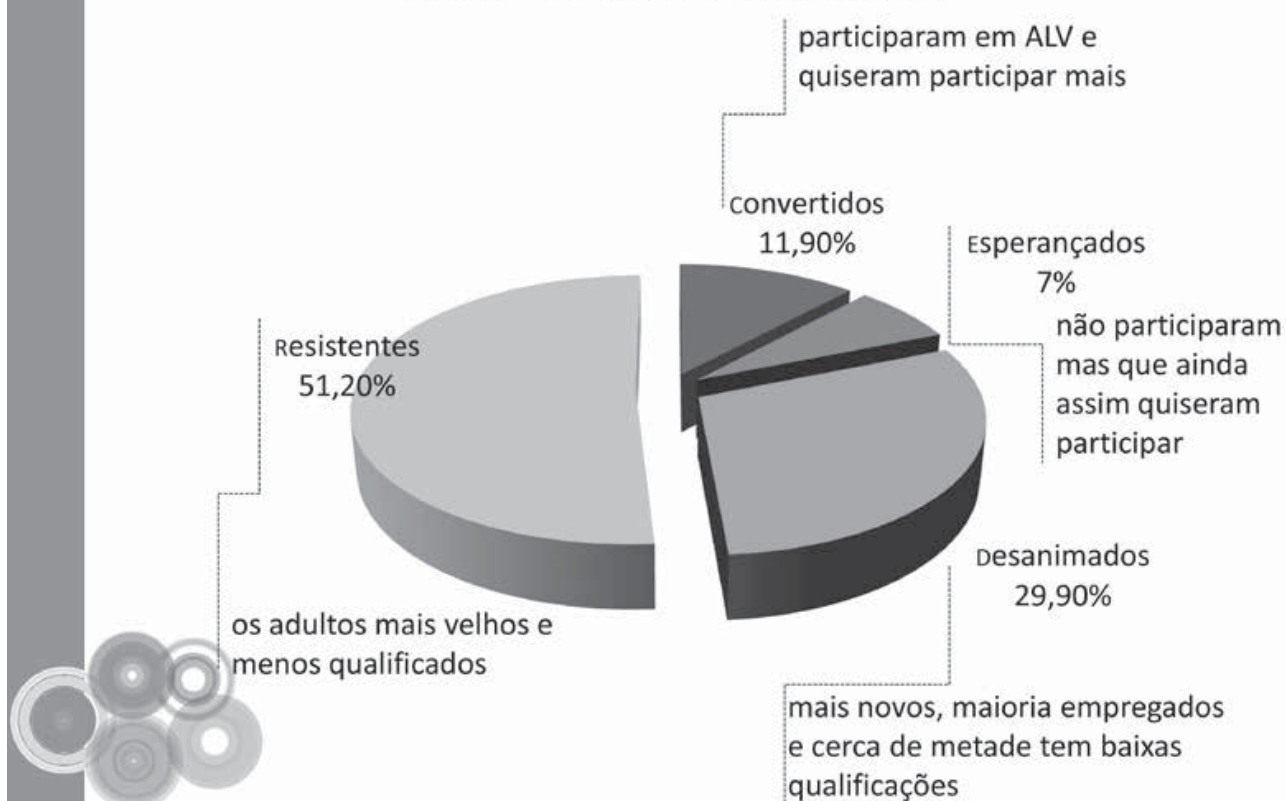
População sem nível de escolaridade, nos grupos etários 15-64 anos e 65+ anos, em 2013



Dados obtidos em www.pordata.pt a 18-08-2014

Adultos de baixa escolaridade – Novos desafios para a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) em Portugal - IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos 2008 e 2012

Motivações dos adultos para a ALV





José Pedro Amorim,
Investigador do CIE/Faculdade
de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade
do Porto

Da corrida para a hiperespecialização à urgência dos saberes básicos

É justo abrir este texto com palavras vivas de felicitação dirigidas à organização deste Congresso, que nos últimos vinte anos tem contribuído para manter estreita a aliança entre o Norte de Portugal e a Galiza. Tenho tido o privilégio de participar em alguns destes Congressos, onde vejo sempre uma aproximação entre diferentes mundos profissionais: a academia, o emprego e a formação profissional, diversos parceiros... Por essa razão, gostaria de manifestar a minha profunda gratidão pelos honrosos convites para participar e tentar dar o meu contributo a este evento tão singular. Aproveito também para desejar os maiores sucessos para o futuro! Que os próximos vinte anos sejam tão gratificantes quanto estes.

A propósito desta mesa redonda, gostaria de sublinhar o título proposto pela Organização, pelo que tem de instigador de reflexões acerca do que tem sido e vai sendo a educação de pessoas adultas em Portugal. O texto não cumpre a redondeza de uma mesa que uma interação presencial e dialógica permitiria. Assim exposto, parece obra de um autor só, quando, na verdade, aquilo que julgo saber sobre este tema resulta de algum trabalho individual, de leituras e de práticas, mas muito mais de experiências coletivas, de debates, de aprender com as outras pessoas.

Aquilo que proponho é desconstruir já o título em partes, na esperança de que o avanço aos poucos me permita tratar o tema da melhor forma que for capaz. Começarei então com a hiperespecialização, passarei pelos saberes básicos e terminarei com a corrida e a urgência.

A hiperespecialização

No último romance que escreveu, intitulado “A Ilha”, Aldous Huxley descreveu uma utopia onde

“a especialização é necessária e inevitável. Sem especialização não haverá educação. E, se uma pessoa educa todo o corpo-espírito conjuntamente com o intelecto, servindo-se de símbolos, esse tipo de especialização necessária não fará grande mal. Mas vocês não educam a combinação corpo-espírito. A vossa preocupação de criarem uma especialização excessivamente científica limita-se a incluir mais algumas disciplinas de humanidades. Excelente! Qualquer educação deve por força incluir cursos de humanidades.

Mas não nos deixemos iludir por essa designação. Por si próprias, as humanidades não humanizam. São simplesmente outra forma de especialização no campo simbólico. Ler Platão ou ouvir uma conferência sobre T. S. Eliot não educa todo o ser humano em si, tal como os cursos de Física e de Química educam muito simplesmente o manipulador de símbolos, deixando o resto do corpo-espírito vivo no seu primeiro estado de ignorância e de inépcia. Daí todas essas patéticas e repulsivas criaturas que tanto me espantaram na primeira viagem que fiz ao estrangeiro.” (1962/s.d., p. 264)

Segundo esta perspectiva, a especialização não é um mal em si mesma. Bem pelo contrário, ela é tão necessária que, sem ela, não há educação. O problema está na especialização ignorante e inepta – “desumanizante”, como diria Paulo Freire (1972, p. 136) –, aquela que produz os “monstros académicos” (Huxley, 1962/s.d., p. 263). A este propósito, e em “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, Freire distingue entre especialização e especialismo:

“Ao contrário da especialização, contra a qual não poderíamos estar, os especialismos estreitam a área do conhecimento a tal ponto que os chamados ‘especialistas’ se tornam geralmente incapazes de pensar mais além de seu delimitado campo. Pior, porque perdem a visão da totalidade de que a especialidade é apenas uma parte, não podem pensar corretamente nem mesmo no seu campo.” (2001, p. 97)

Dizia Edgar Morin (2002, p. 120), “o fosso que cresce entre uma tecnociência esotérica, hiperespecializada, e os cidadãos criou uma dualidade entre os conhecedores – cujo conhecimento, de resto, está parcelado, incapaz de contextualizar e globalizar – e os ignorantes, isto é, o conjunto dos cidadãos.” Antes de mais, não podemos nem devemos assumir que são ignorantes os cidadãos e as cidadãs que não tiveram a oportunidade de se especializar, no sentido de poder desempenhar uma função mais “diferenciada”. Tomemos, porém, a ideia de Morin como provocação (que parece ser) e admitamos que o “fosso” se refere às pessoas que acedem ao ensino superior, por um lado, e àquelas que não concluem o ensino secundário, por outro lado.

Num país marcado há dois séculos pelo “atraso” educativo em relação aos outros países europeus (Nóvoa, 2005), é importante registar que, na Europa, Portugal apresenta o terceiro aumento mais elevado da população com ensino superior. A taxa de crescimento anual médio no ensino superior da UE21 é de 3,7%, enquanto a de Portugal é de 6,2%, a do Luxemburgo, 6,3%, e a da Polónia,

6,5%. Não se pense, no entanto, que estes dados reforçam a ideia – que considero infeliz e cínica – de que já temos “licenciados a mais”. Bem ao contrário: Portugal apresenta a percentagem de adultos com ensino superior mais reduzida da UE21 (19%, contra a média europeia de 30%).¹

Por sua vez, a percentagem de pessoas adultas que não concluíram o ensino secundário é quase o dobro da média da UE21 (60% contra 22%, respetivamente). Espanha e Itália, embora sejam os países mais próximos de nós, a este respeito, estão bem longe, com 44% e 42%, respetivamente. Ainda assim, e desde o ano 2000, esta taxa decresceu apenas 2,3% ao ano, abaixo da média europeia de 3,3%.

A leitura conjunta destas tendências, como mostrei já num outro texto (Amorim, 2018), desvela que Portugal tem privilegiado o crescimento do ensino superior em detrimento da educação básica, sobretudo, mas também secundária da sua população adulta. Não significa isto dizer que se deva desinvestir no ensino superior. Pelo contrário, e repito, considero fundamental promover o acesso das pessoas adultas à universidade, entendida em sentido lato, designadamente às instituições e cursos mais prestigiados (Amorim, 2018). Mas é igualmente importante dar oportunidades de educação e de formação àquelas e àqueles que menos as tiveram. Ao invés de políticas de promoção da justiça social e de redução das desigualdades, estes dados mostram que a observação de Morin estava certa: o fosso tem-se agravado.

Ademais, o que gostaria de salientar neste texto é também a ignorância – e em subsequência a arrogância – associada a percursos longos e muito longos de educação. São vários os autores/as que têm denunciado, de resto, a tendência de hiperespecialização ignorante das sociedades contemporâneas. O desenvolvimento dos conhecimentos tecnocientíficos, como lembra André Gorz (2005), tem vindo a produzir uma sociedade de especialistas ignorantes, que desconhecem o contexto e o sentido dos fenómenos muito particulares que estudam. Esta tendência tem, entre outras, uma consequência que não deve ser desprezada: os sábios-ignorantes, como diria Ortega y Gasset, aqueles que conhecem “muito bem a sua porçãozinha de universo”, comportam-se relativamente a tudo o que ignoram, não como ignorantes, “mas com toda a petulância de quem é sábio na sua questão especial” (19??/s.d., p. 114).

Ora, não é precisamente esta atitude petulante e incapaz que tem caracterizado a maior parte das políticas e das práticas de educação de pessoas adultas, designadamente as de promoção da literacia fundamental? Quando lhes é concedida (na verdade, não é rigoroso falar de “oferta”, uma vez que a fre-

¹ Ver <http://www.oecd.org/edu/Chapter1-TablesandCharts-IEAG2015web.xlsx>, disponível em 2.11.2018.

quência de um “curso” constitui muitas vezes um “dever”, para que se possam manter os “apoios sociais” de que as pessoas são “beneficiárias”, por exemplo) uma “segunda oportunidade” para “estudar” (outra expressão muito pouco rigorosa, na medida em que frequentemente não houve uma “primeira oportunidade”), aquilo que lhes é proposto ignora quase sempre os contextos em que vivem, toma como “menor”, “errada” ou “grosseira” a forma como se expressam, elege, por elas, aquilo que importa conhecer e o que são os “saberes básicos” para serem capazes de responder aos desafios com que são confrontadas no exercício dos múltiplos papéis da sua existência – entre os quais se superioriza, claro, o de trabalhador/a, “ativo”... daí a aposta quase exclusiva na “qualificação” ao nível do ensino secundário, inferior e superior (se usarmos a classificação da ISCED), ou do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de acordo com a designação nacional (Amorim, 2015, 2016).

Os saberes básicos

Os saberes “básicos” que se exigem às pessoas adultas são básicos em relação a quê? Para quem? São essenciais para que função ou atividade? Em que contextos? São escolhidos por quem? Com que finalidade? Como dizia Paulo Freire, “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de [quê] estará o seu ensino, contra quem, a favor de [quê], contra [quê]. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos [...]?” (1999, p. 110). Só assim se respeita “o direito de saber melhor o que já sabem” e o direito “de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (Freire, 1999, p. 111).

É verdade que as nossas sociedades se baseiam de forma muito particular na palavra escrita. E que quem não decifra esse código experimenta limitações e constrangimentos significativos, como pessoa e cidadã/o, mãe/pai, trabalhador/a. A título de exemplo, veja-se o filme “Stanley & Iris”, de Martin Ritt (1990), com Jane Fonda e Robert de Niro. Como refere o *EU High Level Group of Experts on Literacy*,

“Literacy is more essential than ever before. In societies dominated by the written word, it is a fundamental requirement for citizens of all ages in modern Europe. Literacy empowers the individual to develop capacities of reflection, critique and empathy, leading to a sense of self-efficacy, identity and full participation in society. Literacy skills are crucial to parenting, finding and keeping a job, participating as a citizen, being an active consumer, managing one’s health and taking advantage of digital developments, both socially and at work.” (2012, p. 21)

Neste ponto, porém, é importante clarificar que esta impossibilidade não pode ser atribuída à pessoa, a uma incapacidade e uma responsabilidade que não são suas, devendo acentuar-se sempre as oportunidades que não foram dadas a cada uma destas pessoas, para que pudessem aprender a ler e a escrever, ou para que o fizessem com a destreza e o gosto necessários a que a leitura e a escrita se tornassem um hábito. Por isso é que não devemos dizer que as pessoas não são capazes de ler e de escrever, mas antes, e com Paulo Freire, que são “proibid[a]s de ler a palavra” (1997, p. 25), de escrever a sua história e reescrever o mundo, isto é, transformá-lo (Freire, 1999).

Há que sublinhar, pois, o pendor *analfabetizador* de diversas políticas e práticas educativas, nomeadamente dirigidas a pessoas adultas. A culpa não é do clima nem da genética (Freire, 1997, p. 25), é das políticas e das práticas que as *analfabetizaram* ou das desigualdades que promovem o analfabetismo regressivo (Freire, 2001; Lima, 1990), a literacia de nível 1 ou inferior (Grotlüschen, 2016; Grotlüschen et al., 2016). Socialmente, há um contributo partilhado para esta *analfabetização*, o que dificulta que cada um/a perceba a sua quota de responsabilidade por esta realidade. Entre os *analfabetizadores* e as *analfabetizadas*, está quem desenha as políticas, o/a professor/a bancário/a (Freire, 1972), aqueles e aquelas que gozam, direta ou indiretamente, de privilégios vários sem reclamar os mesmos direitos e oportunidades para as/os demais, todas e todos os elitistas, domesticadores, desumanizantes (Freire, 1972) no desempenho das várias funções sociais.

É verdade, poderá dizer-se, não sem algum cinismo, que há pessoas com profundas dificuldades de literacia que estão integradas na sociedade, são “funcionais” e “produtivas”. Ainda assim, importa lembrar, dependem de outras para interpretar e aceder a informação escrita (Mallows & Litster, 2016), veem-se “anulados por sua incapacidade de tomar decisões sozinhos” (Freire in Freire & Macedo, 1990, p. 110), estão “proibidos de ser mais” (Freire, 1972, p. 58). O contrário, portanto, do que acontece em Pala, a ilha de Huxley, onde os rapazes e as raparigas procuram realizar-se, transformar-se “em seres humanos completamente desenvolvidos” (1962/s.d., p. 255).

É verdade, aqui sim, que a vida de muitas pessoas, e os contextos onde vivem, requerem poucas competências de literacia, o que favorece o esquecimento do que se tenha aprendido e o não desenvolvimento do que se poderia aprender em contextos que as exigissem. Numa utopia (viável), na qual todas as pessoas tivessem a oportunidade de se desenvolverem ao máximo, importaria pensar a quem caberiam as atividades mais indiferenciadas. Aldous Huxley, de novo em “A Ilha”, resolve o problema através do princípio de rotação: “Aqui experimentar toda a espécie de trabalho faz parte da educação de toda a gente. É

uma maneira de aprender muitíssimo acerca das coisas, das técnicas e das organizações, acerca de todos os tipos de pessoas e da sua maneira de pensar” (1962/s.d., p. 187). Como dizia Paulo Freire, e importa não esquecer, há pessoas que não necessitam de ler, quando vivem “numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas”, sendo essa uma das causas do “analfabetismo regressivo” (2001, p. 22).

No Portugal de hoje, quantas pessoas vivem nesta cultura auditiva, de que fala Freire? Quantas pessoas adultas gostariam de ter a oportunidade – uma oportunidade que fosse estável no tempo e não do tipo “hoje sim, amanhã não, depois talvez”, socialmente reconhecida – de participar em ações de alfabetização (?), ou de promoção da “literacia fundamental”, como lhes chamou o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (2001, p. 27), coordenado por Alberto Melo.

Num tempo em que tudo tenta quantificar-se e traduzir-se em indicadores, chega a ser paradoxal que não saibamos, nem sequer por aproximação, quantos são no nosso país “aquele[s] ou aquela[s] a quem foi negado o direito de ler” (Freire, 2001, p. 22). Os dados mais recentes de que dispomos datam de finais dos anos 1990, quando foram realizados dois estudos, um nacional e outro internacional, de aferição da literacia da população portuguesa. Estou, de certa forma, a repetir-me, mas creio ser essencial lembrar os dados de que dispomos. Além disso, passar duas vezes num mesmo sítio não significa que à segunda não sejamos capazes de descortinar nenhuma novidade, que nos tenha passado despercebida da primeira vez. E mais: entendo que a importância e a natureza do tema justifica esta repetição. Volto a citar o *EU High Level Group of Experts on Literacy*, que dizia que a reduzida literacia permanece um assunto tabu e, por isso, amplamente invisível em toda a Europa, até porque, na maioria dos Estados-Membros, não existem inquéritos ou estudos – suficientes, diria eu – sobre esta temática, pelo que a dimensão do “problema” não aparece, o que gera desconhecimento e inação, por um lado, e, por outro, um sentimento de vergonha nas pessoas com reduzida literacia, na medida em que creem serem as únicas com este “problema” (2012, p. 77).

Isto é ainda mais verdadeiro no caso de Portugal, onde, como disse, os dados mais atuais são do século passado. Em 1996, Benavente et al. publicaram o Estudo Nacional de Literacia, onde mostravam que a literacia de cerca de 50% da população adulta portuguesa era de nível 0 – aquelas pessoas “que demonstraram total incapacidade para resolver qualquer das tarefas” (1996, p. 122) – e de nível 1 – “neste nível, a correcta resolução das tarefas implica, em geral, apenas a localização, em textos pequenos e pouco complexos, de palavras ou expressões referidas nas instruções” (1996, p. 124).

Em 2000, a OCDE publicou o primeiro relatório do *International Adult Literacy Survey*, no qual cerca de 75% da população adulta portuguesa mostrava competências de literacia “muito fracas” (nível 1) e “fracas” (nível 2) (OECD, 2000, p. xi).

Mais recentemente, a mesma OCDE realizou um novo estudo internacional de competências das pessoas adultas, o PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) (OECD, 2013), mas Portugal, por opção política do XIX Governo Constitucional – cujo Primeiro-Ministro era Pedro Passos Coelho e Nuno Crato, Ministro da Educação e Ciência –, acabou por desistir da participação neste estudo.²

Dispomos, além disso, dos dados dos Censos. O mais recente, de 2011, mostra que 499 936 pessoas adultas responderam que “não sabem ler e escrever” (INE, 2012, p. 38). É importante sublinhar, uma e outra vez, que este número foi obtido através de um questionário de autorrelato. À pergunta sobre “alfabetismo”, a pessoa devia responder de acordo com a seguinte informação: “Se só escreve algarismos ou o próprio nome, lê mas não sabe escrever ou se só lê e escreve frases memorizadas assinala ‘Não sabe ler e escrever’.”³

Do meu ponto de vista, este é um facto social que merece toda a atenção. Ainda que seja positivo verificar a “a tendência de redução da taxa de analfabetismo” (INE, 2012, p. 38), e se reconheçam as diferenças de género, com as mulheres a apresentarem uma taxa que é o dobro da dos homens, e as “grandes assimetrias regionais”, é importante sublinhar que a alfabetização de pessoas adultas não é algo resolvido. Não é um “problema”, parece pensar-se, porque supostamente se refere apenas a mulheres mais velhas no interior do país.

Em primeiro lugar, trata-se de um “diagnóstico” obtido por autorrelato, que peca muito provavelmente por defeito. No estudo de Benavente et al. (1996), por exemplo, mesmo entre as pessoas que não foram capazes de realizar nenhuma das tarefas propostas, 68% referiram não saber ler, 21% disseram ter “fracas” capacidades de leitura, 10% “razoáveis” e 1% “boas”. Com os autores, então, é “importante assinalar que parte dos inquiridos, auto-avaliando-se como portadora de algum tipo de competências, não tenha sido capaz de resolver tarefas tendo por base a utilização de material escrito” (Benavente et al., 1996, p. 124).

² Ver <https://www.publico.pt/2013/10/08/sociedade/noticia/um-nivel-de-literacia-elevado-pode-valer-mais-60-de-salario-1608378>, disponível em 2.11.2018.

³ Disponível em https://censos.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=103452599&att_display=n&att_download=y, em 29 de outubro de 2018.

Em segundo lugar, e ainda que se possa e deva questionar e refletir sobre os instrumentos que têm sido concebidos para medir a literacia, não devemos presumir como inquestionável um avanço tão significativo, em apenas uma década (entre os estudos de literacia e a publicação do Censo de 2011).

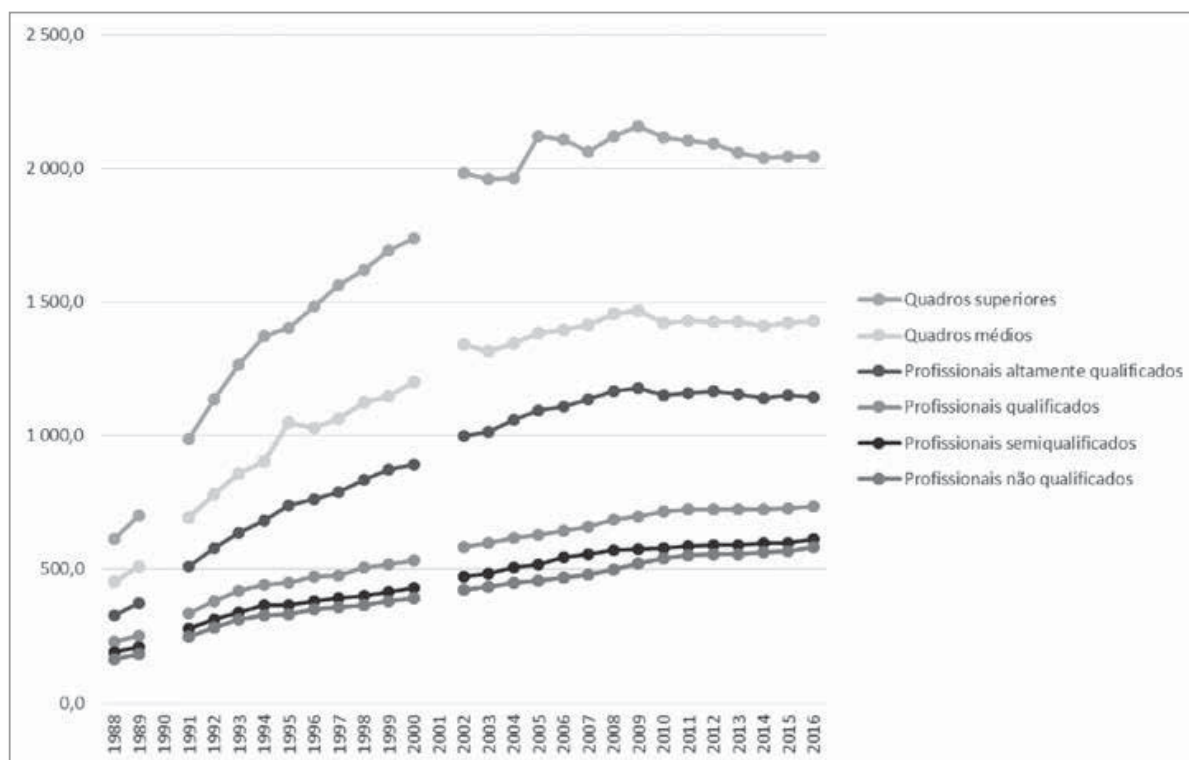
Em terceiro lugar, os estudos referidos mostram que há pessoas escolarizadas com fracos desempenhos nos testes de literacia. Ainda assim, há uma forte, mas não simples nem linear, relação entre os níveis de escolaridade e de literacia (Benavente et al., 1996). Os dados do PIAAC mostram, por exemplo, que adultos com mais baixos níveis de escolarização, e cujos pais são também menos escolarizados, têm uma probabilidade cinco vezes maior de obter resultados de proficiência em literacia mais baixos do que aqueles/as cujos pais são mais escolarizados (OECD, 2013, p. 122).

O Censo de 2011, de novo, indica que, à data, 934 129 pessoas com 15 ou mais anos não tinham “qualquer nível de escolaridade completo” (INE, 2012, p. 40). Se tivermos em conta os pobres hábitos de leitura da população portuguesa (não só das pessoas menos escolarizadas), os programas mais vistos na televisão (idem), as escassas idas ao cinema (idem, novamente), as pessoas que no supermercado ou no metro pedem ajuda com a desculpa de se terem esquecido dos óculos... percebemos que a literacia das pessoas adultas é um tema não só fundamental mas prioritário.

A prioridade é devida às próprias pessoas, excluídas que são de participar cívica e politicamente, em iniciativas culturais mais “eruditas” (para não lhes chamar elitistas), em atividades de educação e formação, de aceder a melhores empregos e mais bem remunerados, pelo impacto negativo na saúde, entre outros. E volto ao tema dos “doutores a mais”. É verdade que há temáticas importantes, e merecedoras de análise cuidada e discussão, associadas à produção das mais elevadas qualificações: a emigração das pessoas mais qualificadas (o que habitualmente se designa como “fuga de cérebros”: expressão que me causa desconforto, porque as pessoas partem para outros países, não fogem, e porque elas são mais do que os seus cérebros), a sobrequalificação e a forma como ela é experienciada, um eventual desajustamento entre estas qualificações e o mercado de emprego, a economia... Importa lembrar, por um lado, que a educação não é (embora cumpra muitas vezes, mas não apenas, esse propósito) preparação para o emprego. O seu valor estende-se à cultura, à cidadania, a diversos campos da existência humana.

Mas é urgente, também, denunciar o cinismo de quem diz que já temos qualificações a mais, que os “doutores” trabalham em caixas de supermercado, em *call centres*... A qualificação continua a produzir e reproduzir a estratificação social. Veja-se, por exemplo, a relação entre a remuneração e o nível de qualificação (Figura 1). Há alguma dúvida de que a educação compensa, não só mas também deste ponto de vista?

Figura 1: Remuneração base média mensal dos trabalhadores por conta de outrem, por nível de qualificação (1988-2016)



Fonte: PORDATA, 2018

Creio, além disso, que a literacia das pessoas adultas é um tema prioritário também pelo efeito que tem ao nível da reprodução das desigualdades pelo menos para a geração seguinte. Não faz sentido, tenho repetido, pensar em programas de promoção do sucesso educativo de crianças e de jovens sem promover a literacia das pessoas adultas. De outra forma, como irão elas conseguir ajudar os seus filhos e filhas com os trabalhos de casa, como conseguirão ajudá-los/as com as suas dúvidas escolares? Quantos professores e professoras continuam a demandar que as mães e os pais prolonguem a atividade da escola até às suas casas, como se todos estivessem capazes de o fazer e, nessa condição, pudessem optar entre fazê-lo, e de que forma, ou não? De cada vez que não o conseguem fazer, então, cava-se o fosso entre os que têm mais e menos oportunidades, logo melhores e piores resultados.

Enquanto não assegurarmos uma oferta que promova a literacia fundamental das pessoas adultas, não podemos falar de Estado social, nem do cumprimento de uma Constituição que assume que “incumbe ao Estado: [...] c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo” (Artigo 74.º).⁴ Estamos longe de poder afirmar que todas e “Todos têm direito à educação e à cultura” (Artigo 73.º). Refere ainda a Constituição que

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (Artigo 73.º)

Com a persistência dos baixos níveis de literacia é (quase) tudo isto que fica por cumprir. Além disso, como pode o Estado “Cooperar com os pais na educação dos filhos” (Artigo 67.º), se faz com que muitos destes pais e mães continuem a ser impedidos de ler e de escrever a palavra? Que igualdade de oportunidades é esta, desde logo para eles próprios? E que igualdade conseguem proporcionar aos seus filhos?

Não obstante, quando digo que não temos ideia sequer do número de pessoas que não leem nem escrevem, não quero defender uma “campanha” de “erradicação” do analfabetismo, imposta de forma compulsiva e autoritária – o que constituiria uma dupla violência, aliás. É facto, no entanto, que os números têm importância quando se trata de procurar influenciar a decisão política (*advocacy*, em inglês). Se aceitarmos o discurso de que o “analfabetismo” já não é um “problema” em Portugal, uma vez que só “afeta” 5% da população adulta (ainda assim, seriam 500 mil numa população de cerca de 10 milhões), sobretudo aquela mais envelhecida e que vive no interior rural do país, mais fácil é esquecermo-nos destas pessoas e continuarmos sem oferecer uma política que lhes dê acesso, *inter alia*, a percursos designados de “aprendizagem ao longo da vida”, mas cujo patamar de entrada exige competências mínimas de literacia que diversas pessoas adultas não detêm, como reconhece o preâmbulo do Programa de Formação em Competências Básicas (Amorim, 2015). Veja-se, por contraste, o efeito dos números do PIAAC na Alemanha – por exemplo, na investigação que tem sido produzida a este respeito, num país – onde, apesar de 86% da população (25-64 anos) ter pelo menos o ensino secundário (OECD, 2014), 17,52% da população adulta (16-65 anos) obteve uma proficiência de nível 1 ou inferior (OECD, 2013).

Para identificarmos os possíveis destinatários das políticas de promoção da literacia de pessoas adultas não chega perguntar-lhes a idade, o nível de escolaridade, a situação face ao emprego, os subsídios sociais de que “beneficiam”. E não é só não chegar, não são estas as perguntas a fazer. O que importa, antes de mais, é perguntar-lhes se estão interessadas em aprender ou desenvolver a sua possibilidade de “ler a palavra” (Freire & Macedo, 1990), em ações de promoção da literacia (também designadas de alfabetização e de pós-alfabetização).

Dito isto, fará sentido assumir que todas as pessoas adultas necessitam de ser portadoras de “competências básicas”, ou “chave”, pré-determinadas, quase sempre descontextualizadas (no tempo e no espaço), de literacia, de numeracia, de novas tecnologias? Porque não assumimos que básicos são outros saberes, ditos tradicionais, seja na agricultura, na pesca, na música, no artesanato, nas artes, na cultura popular? Devíamos reconhecer, sem “basismo” nem “elitismo” (Freire, 1999, p. 85), que a cultura não é apenas aquilo que se verte de forma escrita. E que a cultura não é algo singular, sem tempo nem lugar, por isso, devíamos falar antes de culturas, situadas histórica e geograficamente. Não significa isto dizer que devamos agora reificar o senso comum, o saber de experiência feito e desvalorizar a ciência, o conhecimento científico, as culturas ditas clássicas, eruditas, “dominantes” (Freire, 1999, p. 72) ou “elaboradas”, como, na esteira de Georges Snyders, disse Freire (1999, p. 86):

⁴ Constituição da República Portuguesa (VII Revisão, de 2005) consultada em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, em 29.10.2018.

“Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele” (Freire, 1999, p. 71).

As pessoas adultas dizem, com frequência, que um dos efeitos mais evidentes da participação em iniciativas de educação e formação passa por se sentirem mais capazes de ajudar os filhos na escola (Amorim, 2006; Carneiro et al., 2010, 2011). Sem querer desmerecer a importância de tal efeito, creio que a educação de pessoas adultas deve procurar também outros impactos, mais diretos sobre a própria pessoa adulta: na cultura que gostaria – e permitam-me sublinhar vivamente este sentido de agência, que deve não só ser reconhecido como promovido – de desenvolver e aprofundar, na cidadania e no civismo, no trabalho e no desenvolvimento vocacional, na sua identidade e na complexificação da sua leitura do mundo. Assim, não vejo que seja legítimo estabelecer aqueles que são os saberes básicos que os adultos devem possuir e demonstrar. Ao invés de procurarmos afinar um referencial que sirva para todas as pessoas adultas, devíamos esforçar-nos para perceber antes o que faz sentido em cada caso, em cada contexto específico.

A corrida e a urgência

Faz tempo, muito tempo até, que a sabedoria popular vem alertando para a importância da lentidão, da sensatez, da ponderação, ao invés da pressa, dos repentismos... Há diversos ditados a este respeito: “depressa e bem há pouco quem”, “devagar se vai ao longe”... Mas há um, em especial, que gostaria de recordar. Diz assim: “vou devagar, que tenho pressa”.⁵ Era importante que esta ideia estivesse presente sempre que alguém desenha políticas de promoção da literacia de pessoas adultas. Só por arrogância desmerecemos esta ideia popular, tão sábia.

Finalmente, e assim termino, importará registar como a “urgência” e a “emergência” tem estado associada a iniciativas de “luta” e de “erradicação” de um “flagelo social” – o analfabetismo, a iliteracia, a falta de qualificação, o atraso educacional –, que, mesmo quando se baseiam em “boas intenções”, acabam por encher ainda mais um inferno de políticas e práticas ineficazes, com resultados muito aquém do esperado, e marcadas por uma enorme volatilidade: depressa se passa de um grande investimento e esforço nacional ao maior dos desinvestimentos, num jogo social infindo e muito penalizador das pessoas mais desfavorecidas e vulneráveis, ao jeito de um irresponsável bem-me-quer-mal-me-quer (no qual, para cada bem, há sucessivas repetições de mal-me-quer) em relação à educação de pessoas adultas.

Referências bibliográficas

- Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Amorim, J. P. (2015). *Literacy in Portugal: Country report. Adults*. Köln: ELINET – European Literacy Policy Network [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Adults_Portugal_Long_Report_0216.pdf].
- Amorim, J. P. (2016). A formação de educadores/as de pessoas adultas em Portugal: muito mais agência do que estrutura? In A. Rial Sánchez, M. Valcarce Fernández & L. Rego Agraso (Coords.), *A formación, a orientación e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais. Actas do XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 23-39). Universidad de Santiago de Compostela.
- Amorim, J. P. (2018). Mature students’ access to higher education: A critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education*. [DOI: 10.1111/ejed.12283]

⁵ Como registado por Alfredo da Cunha, no 3.º volume de “Ditames e Ditérios: glosas em verso de ditados ou dizeres comuns”, publicado em 1931 pela Empresa Nacional de Publicidade (http://purl.pt/29430/4/l-11651-v/l-11651-v_item4/l-11651-v_PDF/l-11651-v_PDF_24-C-R0150/l-11651-v_0000_capa-capat24-C-R0150.pdf, em 5.11.2018).

- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. da, Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (Coord.) et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa 2009-2010*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) et al. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: UNESCO, MENON Network, CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa e Universidade Católica Portuguesa.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *Final Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento. Freire, P. (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra. Gorz, André (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume. Grotlüschen, A. (2016). Literacy level I and below versus literacy level IV and above. International results regarding participation in adult education. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung- Report*, 39, 2, 255-270.
- Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S. & Sabatini, J. (2016). *Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. OECD Education Working Papers No. 131*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnx-en>
- Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (2001). *S@bER+: programa para o desenvolvimento e expansão da educação e da formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.
- Huxley, A. (1962/s.d.). *A Ilha*. Lisboa: Livros do Brasil.
- INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Lima, L. C. (1990). Ano Internacional da Alfabetização 1990: analfabetismo funcional e pós-alfabetização. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos: Forum I* (pp. 105-109). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Mallows, D. & Litster, J. (2016). Literacy as supply and demand. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39, 2, 171-182.
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget. Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Ortega y Gasset (19??/s.d.). *A rebelião das massas*. Lisboa: Relógio d'Água.

3. PROCESSOS DE FORMAÇÃO “4.0”
– MEDIAÇÃO HUMANA E/OU ROBOTIZAÇÃO



Cláudia Almeida Pinto
CICCOPN- Centro de Formação
Profissional da Indústria
de Construção Civil
e Obras Públicas

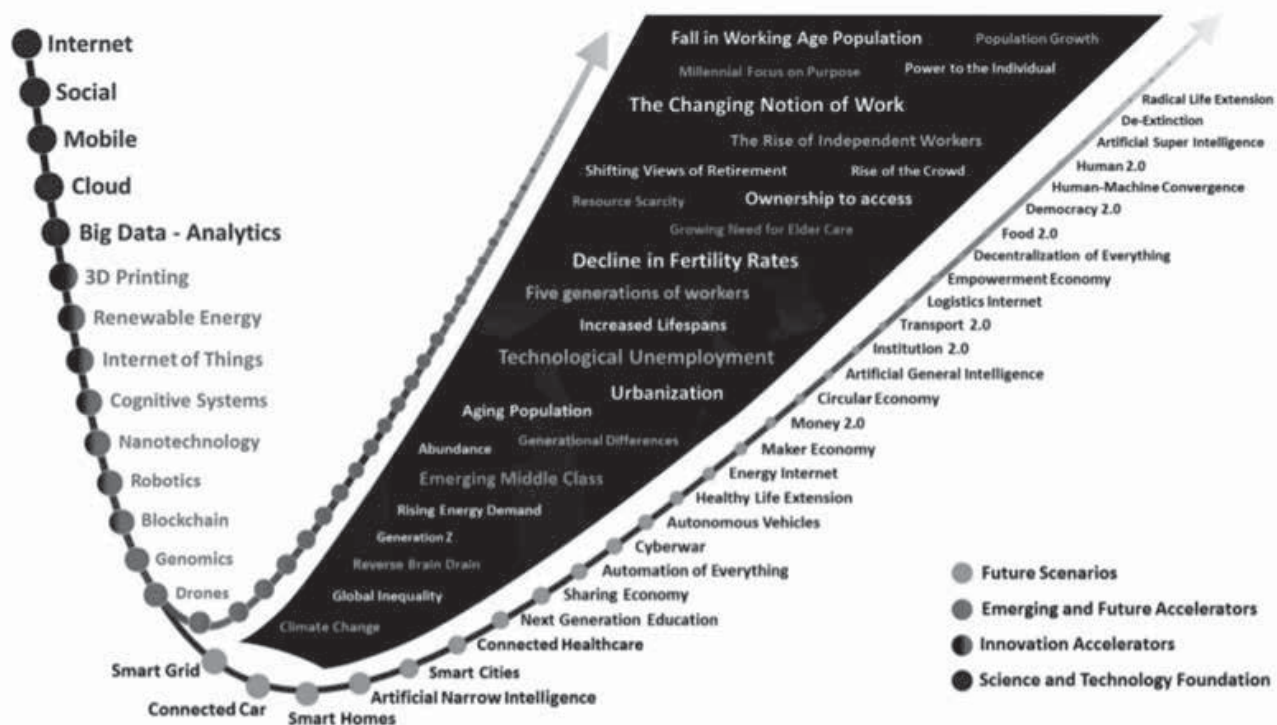




Vivo numa época
extraordinária!



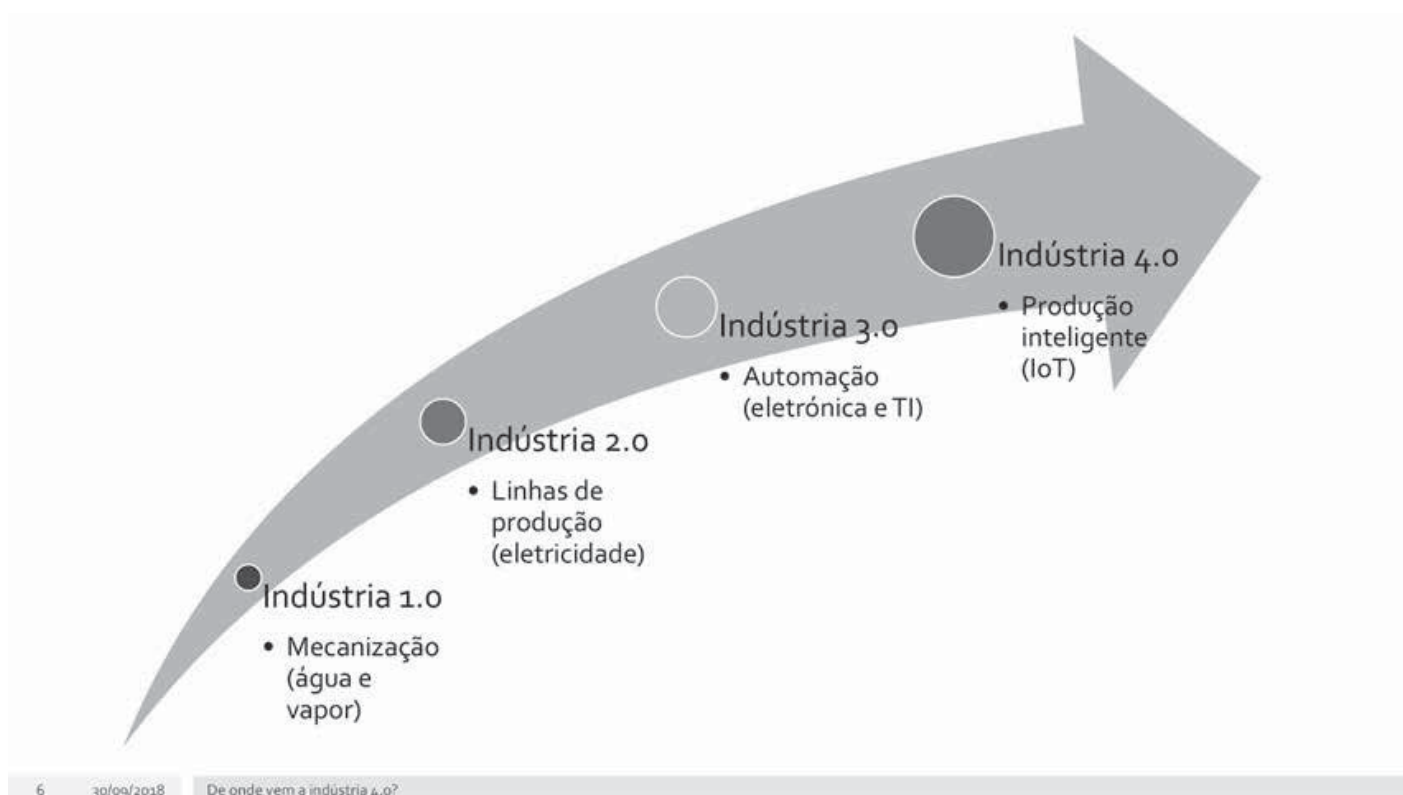






De onde vem a
indústria 4.0?







Formação 4.0



Que competências são necessárias?

- Capacidade de resolução de problemas complexos
- Pensamento crítico
- Criatividade
- Gestão de pessoas
- Colaboração
- Inteligência emocional
- Capacidade de tomada de decisões
- Capacidade de foco
- Capacidade de negociação
- Flexibilidade cognitiva

O que é necessário aprender?



Características intrínsecas

- Curiosidade
- Iniciativa
- Carácter e persistência
- Adaptabilidade
- Liderança
- Consciência social e cultural



Competências

- Pensamento crítico e resolução de problemas
- Criatividade
- Comunicação
- Colaboração



Literacia de base

- Literacia
- Numeracia
- Literacia científica
- Literacia financeira
- Literacia cultural e cívica
- Literacia em TIC



Formação para a nova indústria



Formação ao longo da vida



Formação para todos



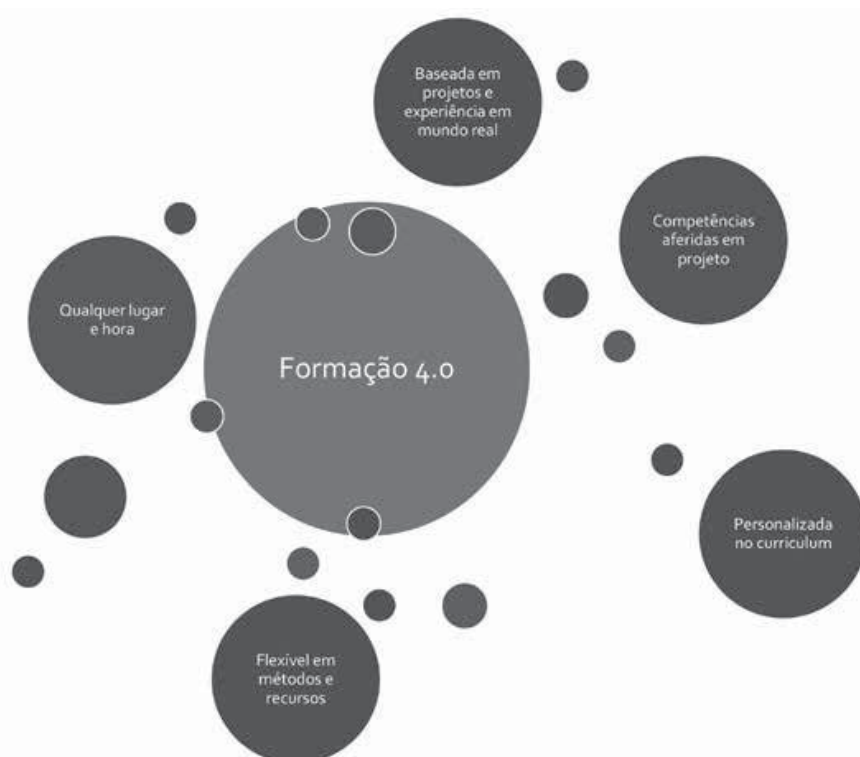
Formação na mobilidade e novas ferramentas



As instituições e a nova realidade



Fronteiras da formação

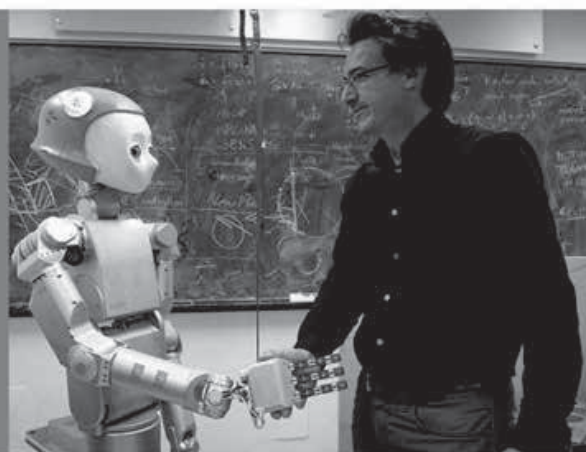




Mediação humana e/ou robotização?



Ambas...



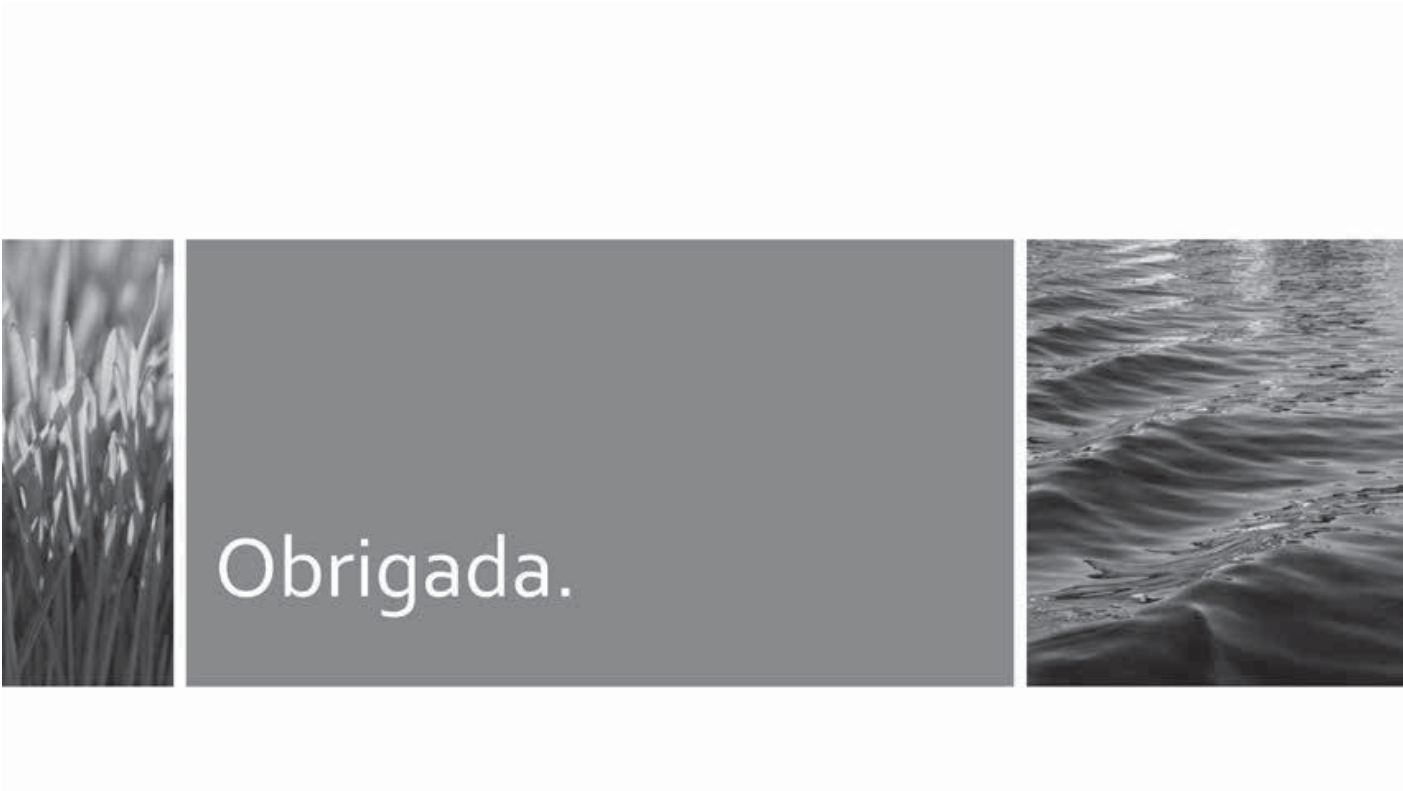


E em Portugal?









Obrigada.

III – COMUNICAÇÕES

1. ORIENTAÇÃO, EMPREGO E EMPREGABILIDADES



Ana Vázquez-Rodríguez

Grupo de Investigación
ESCULCA - Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela
ana.vazquez@usc.es

Jesús García-Álvarez

Grupo de Investigación
ESCULCA - Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela
jesus.garcia.alvarez@usc.es

La movilidad internacional y el desarrollo de competencias para la empleabilidad de la juventud

Resumen

Desde que la Declaración de Bolonia hubiera reafirmado a la educación superior como motor clave para la promoción de la movilidad de la ciudadanía, varios han sido los avances en términos de promoción de planes y programas de movilidad internacional tanto en la educación formal -cuyo ejemplo más directo actualmente es el programa Erasmus +-, como también en la no formal como es el caso de los promovidos desde la administración pública, asociaciones y entidades privadas. La finalidad de estos programas es mejorar el capital humano y social a través de experiencias de aprendizaje valiosas en el extranjero, siendo sus destinatarios principales, en una época de vital incertidumbre, los jóvenes en desempleo. El objetivo de este trabajo es analizar las investigaciones en torno a la movilidad internacional y la empleabilidad. Específicamente, se ahondarán en aquellas que hagan mención a los beneficios de estas experiencias en cuanto al desarrollo personal y profesional de la juventud. Los resultados concluyen que la implicación en programas de movilidad es una experiencia útil para el desarrollo de competencias transversales, especialmente de las vinculadas con la interculturalidad. Además, estas competencias coinciden con las demandadas por los empleadores, contribuyendo así a incrementar la empleabilidad. En conjunto, los resultados llevan a la hipótesis de que la participación en este tipo de experiencias, denota ciertos rasgos de personalidad de los implicados, sugiriendo a los empleadores la potencialidad de los sujetos en la empresa. Lo que se postula, por tanto, es que las acciones que toma el empleador están condicionadas por su propio sistema de creencias.

Palabras clave: movilidad internacional; competencias; empleabilidad; juventud

Audiencia tipo: académicos, profesionales dedicados a la movilidad internacional y estudiantes/graduados universitarios

Introducción

En un contexto de internacionalización de las economías, la movilidad se tiene por un instrumento clave para la interrelación de las culturas en el contexto europeo. En este sentido, desde que la Declaración de Bolonia estimara a la educación superior como un motor para promover la movilidad de la ciudadanía, diversos han sido los programas implementados con el objetivo de que sus estudiantes adquieran experiencia internacional. Estos programas que se incluyen tanto en el ámbito de la educación formal especialmente en la educación superior o en la formación profesional, como en el no formal como es el caso de los promovidos desde la administración pública y entidades públicas y privadas, han contribuido al desarrollo personal y profesional de la juventud en una época de vital incertidumbre.

En concreto, el presente trabajo toma como punto de partida el contexto económico actual donde la movilidad internacional es concebida como una respuesta clave al desempleo de los jóvenes europeos. Posteriormente, y mediante las investigaciones disponibles en el ámbito nacional, europeo e internacional, se analiza el impacto positivo que las acciones de movilidad internacional disponen sobre el desarrollo personal y la empleabilidad de la juventud. Asimismo, en este apartado se realizará una conexión entre las teorías que explican las decisiones de contratación por parte de los empleadores y la movilidad internacional.

1. La movilidad internacional en un contexto económico de incertidumbre: una respuesta al desempleo juvenil en la Unión Europea

Si bien la movilidad internacional ha tenido su culmen a partir del Consejo Europeo de Lisboa (2000), la Declaración de Bolonia (1999) y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la internacionalización de la educación superior ya se había convertido en un asunto clave en los debates y políticas desde 1990. Al respecto, la internacionalización y la globalización han sido estimados como asuntos claves en Europa cuando los cambios en las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo están bajo consideración (Teichler, 2007).

En este sentido, la movilidad de estudiantes puede ser una parte vital de la estrategia para la adquisición del capital económico y humano, pero también una parte esencial de las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior, así como de los estados. Por tanto, existen razones económicas, académicas, culturales y políticas para fomentar la movilidad estudiantil (Wiers-Jenssen, 2011).

Los expertos están de acuerdo con que el principal impulsor de este énfasis en la movilidad internacional fue el éxito del programa Erasmus destinado a estimular y apoyar la movilidad temporal de los estudiantes dentro de Europa (Teichler, 2009). Este programa cuyo origen se sitúa en 1987, constituye un marco propicio para la formación cívica en tanto que permite que los estudiantes se beneficien educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia de aprendizaje en otros países europeos, fomenta la cooperación entre instituciones, y contribuye a la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales cualificados, con “mentes abiertas” y experiencia internacional, entre otros (Lorenzo, 2010). Desde su creación y aunque más de 3 millones de estudiantes ya han participado en este programa, todavía no se ha superado el objetivo del 10% de los estudiantes móviles durante su período de estudios y mucho menos el 20%, una meta establecida por los Ministros de Educación de los países firmantes de la Declaración de Bolonia en Lovaina en 2010 y reconfirmada en Bucarest en 2012 (Souto-Otero, Huisman, Beerkens, de Wit, & Vujic, 2013).

En la actualidad, este programa se incluye en Erasmus +, una iniciativa para la etapa 2014-2020 que engloba todos los programas destinados a la educación, la formación y la juventud en una marca única. Además, por primera vez recoge todas las acciones dirigidas a la educación formal, no formal e informal. Así se refleja en sus objetivos relativos a los proyectos de movilidad, identificando la necesidad de “reforzar las sinergias y transiciones entre educación formal, educación no formal, formación profesional, empleo y espíritu de empresa” (Comisión Europea, 2017). Con suma relevancia, este programa promueve actividades de movilidad transnacional orientadas a los educandos (estudiantes, estudiantes en prácticas, aprendices, jóvenes y voluntarios) y al personal (profesores universitarios o de otros niveles, formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud y trabajadores de organizaciones activas en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud) contando con los siguientes objetivos:

- Apoyar la adquisición de resultados de aprendizaje (conocimientos, habilidades y competencias) con vistas a mejorar su desarrollo personal, su participación como ciudadanos activos en la sociedad y su empleabilidad en el mercado de trabajo europeo y fuera de él;

- Apoyar el desarrollo profesional de las personas que trabajan en los campos de educación, formación y juventud;
- Mejorar la competencia en lenguas extranjeras;
- Incrementar la sensibilización y la comprensión de otras culturas y países, ofreciéndoles la oportunidad de construir redes de contactos internacionales;
- Aumentar las capacidades, el atractivo y la dimensión internacional de las organizaciones activas en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud;
- Velar por un mejor reconocimiento de las competencias adquiridas durante los periodos de aprendizaje en el extranjero.

En este contexto, la movilidad internacional se presenta como la “mayor cura” para afrontar el desempleo juvenil en el contexto europeo (Abermann, 2016). Un aspecto que no debe obviarse puesto que si tomamos como referencia las cifras de desempleo relativas a los jóvenes de 15 a 29 años en el período temporal de 1986 a 2015, observamos que España es el país europeo con la media más alta de desempleo juvenil (28% de tasa media), mientras que Portugal muestra niveles comparables con los países europeos del área norte o central (13.8%). No obstante, si se comparan las tasas de desempleo globales con las del grupo de jóvenes europeos, debemos recordar que los países ibéricos están experimentando esta problemática de modo global, de modo que no solo está afectando al grupo de jóvenes en particular (Cueto, Martín-Román, Moral, y Moreno, 2017). Asimismo, la movilidad emerge dentro del Pacto Europeo de la Juventud (2005) como una prioridad, entre otros documentos europeos.

No obstante, más allá de estas iniciativas impulsadas directamente por las instituciones legales oportunas europeas, tenemos la fuerte repercusión de la administración nacional, autonómica y local, así como de entidades públicas y privadas en la promoción de distintas acciones de movilidad cuyos destinatarios, principalmente, han sido la juventud. Un ejemplo claro del apoyo gubernamental de los programas de movilidad internacional estudiantil se sitúa en el trabajo de Perna, Orosz, Jumakulov, Kishkentayeva y Ashirbelov (2014) cuyos resultados sugieren que fomentar programas de este tipo puede generar beneficios a largo plazo para la infraestructura educativa nacional, una necesidad apremiante en algunos países que necesitan realizar una transición de una economía destinada a la eficiencia a una orientada a la innovación. En este sentido, los programas de movilidad “son una línea potencial de actuación para facilitar el intercambio de contenidos, metodologías y recursos, y para potenciar la generación y transmisión de conocimiento” (Pineda, Moreno y Belvis, 2008).

Junto a la necesidad de adaptación a las nuevas demandas sociales y económicas, las acciones de movilidad cumplen un papel clave puesto que a través de ellas se desarrollan habilidades transversales o *soft skills* valiosas para el mercado laboral y que, en la actualidad, representan una gran oportunidad de desarrollo personal y profesional de la juventud. No podemos olvidar que altos niveles educativos, definidos convencionalmente como más años de educación, actualmente no son suficientes; las sociedades modernas complejas están demandando competencias específicas que pueden ser obtenidas por la experiencia, formación o por otros medios (García-Aracil & Van der Velden, 2008), caso de los programas de movilidad.

Como podemos observar, la movilidad se presenta desde las instituciones pertinentes como una medida específica para afrontar el desempleo de la juventud. En el siguiente apartado analizaremos distintos estudios dentro del ámbito europeo e internacional que exploran las posibles contribuciones que los programas de movilidad pueden tener sobre el desarrollo personal y la empleabilidad de la juventud.

2. Movilidad internacional y juventud: evidencias en el desarrollo personal y la empleabilidad

Los estudios disponibles que conciernen a la movilidad internacional han profundizado en múltiples aspectos, en cuanto beneficios y condicionantes, que han de tenerse en cuenta antes de investigar los potenciales beneficios que los jóvenes obtienen de estas acciones. Por un lado, existen una serie de factores que determinan directamente la participación en estos programas. Petzold y Peter (2015) realizan un compendio de estos factores identificando como principales los siguientes: el nivel educativo de los padres, las habilidades de idiomas existentes, el género, el diseño del programa o las actitudes hacia el país receptor. Asimismo, debemos recordar que las barreras financieras se constituyen como principal barrera de las posibilidades de movilidad de los participantes. Al respecto, el último análisis del programa Erasmus concluye que las limitaciones financieras son aún más elevadas para los estudiantes con familias de contextos no académicos. De este modo más del 50% de los estudiantes del Sur y Este de Europa no participan por esta razón (Comisión Europea, 2016). No obstante, los factores que influyen las actitudes hacia la movilidad difieren por país (Wiers-Jennsen, 2011), cada uno con su combinación de las características socioeconómicas y culturales (Sin, Tavares, & Neave, 2017).

Por otro lado, en el siguiente trabajo se recogen los beneficios de las acciones de movilidad abordando sus dos tipologías principales: la movilidad horizontal (*horizontal mobility or non-degree mobility*), que atiende a estudiar en un período corto de tiempo a través del que los estudiantes completan algunos módulos o cursos de formación, pero no el total de un grado; y la movilidad vertical (*vertical mobility or degree mobility*), que se refiere a estudiar en el extranjero para el total de un grado (Brus & Scholz, 2007). Cabe hacer mención que algunos programas de movilidad en el ámbito de la educación no formal también se incluyen dentro de la movilidad horizontal, esto es, se tratan de acciones formativas o de prácticas laborales con una duración determinada y, por lo tanto, son temporales.

La relación entre la movilidad internacional y la empleabilidad todavía no es clara, y es que contamos con escasas evidencias empíricas que ahonden en esta relación (Crossman & Clarke, 2010). Por empleabilidad entendemos el capital humano, el capital social, los comportamientos individuales y los atributos sobre los que se basa la empleabilidad individual percibida, en un contexto laboral y que, en combinación, influyen los resultados de empleo (Clarke, 2017).

En particular, la movilidad internacional puede ser considerada como una inversión adicional en el capital humano, ya que se espera que habilidades específicas como las habilidades de idiomas extranjeros, el desarrollo personal y las competencias interculturales se adquieran a través de las experiencias en el extranjero (Van Mol, 2017). Además, la movilidad es vista por los propios participantes como una experiencia que confirma que pueden vivir en el extranjero, una forma valorable de autoconocimiento que deben tener para poder buscar trabajo en otro país. A su vez, otras de las razones que motivan a los estudiantes a volverse móviles se vinculan con el desarrollo individual, con adquirir nuevas competencias, madurez, la autonomía personal o el desarrollo académico gracias a conseguir la oportunidad de estudiar en una universidad prestigiosa europea (Sin, Tavares, & Neave, 2017).

Gran parte de la literatura disponible ha investigado el impacto positivo que las experiencias de movilidad internacional tienen sobre las denominadas *soft skills*, como puede ser el dominio de un idioma extranjero (Bracht et al., 2006), la apertura cultural y el desarrollo personal (Black & Duhan, 2006), en la competencia social y cívica (Paige, Fry, Stallman, Josic, & Jon, 2009) y, en general, en las habilidades cognitivas, afectivas y conductuales (Root & Ngampornchai, 2012).

Uno de los efectos positivos más frecuentemente estudiados es el desarrollo de la competencia intercultural para operar efectivamente en contextos multiculturales. Algunos autores han conseguido discernir que estas experiencias tienen un impacto positivo inmediato a corto plazo (Rexeisen, Anderson, Lawton & Hubbard, 2008), de tal modo los participantes expresan que estas experiencias los animan a tener “una apertura mental”, ser más pacientes y flexibles, ofreciéndoles una poderosa oportunidad de aprendizaje intercultural (Root & Ngampornchai, 2012). No obstante, no podemos considerar que una mera inmersión en otra cultura puede transformarse en una competencia intercultural (Abermann, 2016; Root & Ngampornchai, 2012). De tal modo, el impacto que tienen estas experiencias puede ser mejorado a través del apoyo de las instituciones de educación formal y no formal responsables.

Siguiendo a Meseelink, Maele y Spencer-Oatey (2015) para que la competencia intercultural mejore la empleabilidad, es fundamental el apoyo constante por parte de los educadores implicados. En concreto, se hace imperativa la mejora de estos programas, a través de cambios en su diseño y seguimiento, con la finalidad de que se alcance un impacto más adecuado en el desarrollo del aprendizaje intercultural de los participantes. Igualmente, se concierta la necesidad de hacerlos conscientes, mediante distintas actividades para este fin, de qué han aprendido y ayudarles a trasladarlo en competencias concretas que contribuyan a su empleabilidad.

Es importante mencionar que los efectos de las experiencias en el extranjero se incrementan cuando los períodos de estudio en otro país se refieren a un año entero. Dwyer (2004) concluye que a mayor tiempo en el extranjero, los estudiantes pueden alcanzar mayores beneficios, sobre todo en el caso de la mejora de la auto-confianza, tolerancia a la ambigüedad y maduración. Además los estudiantes que realizan movilidad vertical informan en mayor medida que su experiencia en el extranjero tiene un impacto duradero en cómo ven el mundo. No obstante, el resto de participantes que realizan movilidad, con una duración de al menos 6 semanas, también muestran claras mejoras en áreas relacionadas con el uso del idioma, logro académico, desarrollo personal e intercultural, y las elecciones profesionales. Este estudio, además, ilustra que este impacto se puede sostener por un período de 50 años.

Aun así, es claro el impacto de los programas de duración menor a un año en el desarrollo personal de sus participantes, como es el caso de gran parte de los promovidos desde la educación no formal. Un ejemplo de ello es el programa *Galeuropa*, promovido desde la administración autonómica de la Comunidad Autónoma de Galicia. Justamente, en la evaluación llevada a cabo de este programa, se demuestra una mejora patente en las competencias transversales de los participantes, sobre todo de aquellas vinculadas con la internacionalización (comunicarse en una lengua extranjera, sentirse cómodo en un ambiente

internacional y adaptarse con facilidad a otros ambientes culturales). Asimismo, los participantes en este programa consideran que su implicación ha influido favorablemente en su situación actual, los motivó para buscar empleo de forma más activa e incluso mejoró sus perspectivas laborales y vocacionales (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez-Rodríguez, 2018). Este trabajo se muestra en consonancia con los resultados obtenidos por Paige et al. (2009), quienes encontraron que un 56% de los participantes en programas de movilidad internacional consideraban que su participación había influido en sus decisiones profesionales.

Aunque como decíamos existen escasas evidencias del impacto de estos programas sobre la empleabilidad, algunas investigaciones han conseguido dar luz a esta conexión. Con relevancia, el estudio de Trooboff, Vande Berg y Rayman (2008) concluye que los empleadores muestran una clara preferencia por los programas que tienen como característica aprendizaje-servicio o prácticas laborales. Además, confirma que aquellos estudiantes que optan por estudiar en el extranjero están tomando una decisión que puede tener un impacto positivo en su empleabilidad puesto que los empleadores claramente valoran muchas de las cualidades, especialmente las habilidades, que los educadores internacionales vinculan con estudiar en el extranjero. Otro trabajo de gran significación es el liderado por Petzold (2017) que concluye que estudiar en el extranjero abrevia el tiempo de respuesta en los procesos de contratación y aumenta la probabilidad de ser invitado a una entrevista de trabajo. Asimismo, ambos estudios concluyen que estas experiencias son más valoradas si las empresas tienen un carácter internacional, esto es, cuánto más genera la compañía de ingresos en el extranjero es más probable que valoren este tipo de experiencias.

Por su parte, Wiers-Jennsen (2011) en su comparación de los resultados en términos de empleabilidad y asuntos de empleo de los estudiantes móviles y no móviles en Noruega, recoge que los estudiantes móviles tienen salarios más altos que aquellos que no realizan actividades de movilidad. Además, y en consonancia con los estudios anteriormente presentados, se determina que los estudiantes móviles tienen una mayor probabilidad de trabajar en compañías de ámbito internacional, así como de buscar y encontrar empleo en el extranjero después de la graduación. No obstante, en el contexto laboral de este país europeo, esta autora recuerda que los estudiantes móviles también pueden encontrar serias limitaciones cuando acceden al mercado laboral del país de origen, por ejemplo tardando mayor tiempo en encontrar su primer empleo.

Si analizamos este conjunto de investigaciones desde una perspectiva global, los resultados nos llevan a la hipótesis de que la participación en este tipo de experiencias denota ciertos rasgos de personalidad de los implicados, sugiriendo a los empleadores la posible potencialidad de los sujetos de la empresa. Ello es apoyado por Van Mol (2017), declarando que el hecho de moverse al extranjero puede ser una decisión desafiante para los jóvenes, reflejando un perfil de personalidad específico que es apreciado por los empleadores.

Asimismo, es evidente la conexión entre empleabilidad y movilidad, sobre todo cuando atendemos a las empresas de carácter internacional. En consonancia con la teoría de la señalización (Spence, 1973) sobre el cual los empleadores realizan las decisiones de contratación en base a las credenciales, habilidades o experiencias personales y profesionales que los candidatos poseen; así como en base sobre su propio sistema de creencias y las características de la empresa (Cai, 2013) se espera que la movilidad internacional tenga un efecto muy positivo en la empleabilidad de los participantes en programas de movilidad internacional. En concreto, este efecto de creencias de los empleadores será un factor condicionante de la empleabilidad de los estudiantes móviles cuando estos han tenido experiencias positivas con estudiantes internacionales de formación en su propia empresa (Van Mol, 2017), o cuando la compañía es de carácter internacional (Petzold, 2017; Troboff et al., 2008; Wiers-Jennsen, 2011) y, por tanto, una de su fuente de ingresos principales depende de las habilidades de idiomas y de toma de decisiones de sus trabajadores.

Finalmente, compartimos la hipótesis de Van Mol (2017) cuando refiere que el alto valor concedido a estas experiencias puede ser debido a la crisis económica actual. En este sentido, los empleadores disponen de un gran conjunto de graduados que pueden contratar y la experiencia internacional puede tener un efecto fuerte de señalización en aquellos países en donde el desempleo es más pronunciado.

Conclusiones

En este trabajo se han estudiado los posibles beneficios que las experiencias de movilidad internacional disponen sobre el desarrollo personal y la empleabilidad de la juventud, un colectivo fuertemente afectado por el desempleo en el contexto europeo. En particular, se ha reportado un impacto positivo sobre el desarrollo de las denominadas *soft skills*, la competencia cívica y social, intercultural, el dominio de una lengua extranjera, o la autonomía personal, entre otras. Por su parte, las experiencias de movilidad han demostrado tener un efecto en la empleabilidad. En particular, los participantes informan que estas

experiencias han influido en sus decisiones profesionales. Asimismo, los estudiantes móviles tienen una mayor probabilidad de tener ingresos superiores que los que no han participado en estas acciones. En conjunto, los resultados llevan a la hipótesis de que la experiencia internacional es un “instrumento de señalización” en un contexto de crisis económica. En consecuencia, los empleadores, sobre todo aquellos vinculados a empresas con carácter internacional, relacionan la participación en este tipo de experiencias con un perfil específico de personalidad que podría ser beneficioso para la empresa, lo que incrementaría la empleabilidad de los implicados. Lo que se postula, por tanto, es que las acciones que toma el empleador están determinadas por su propio sistema de creencias.

Bibliografía

- Abermann, G. (2016). Intercultural Learning in Student Mobility in the European Higher Education Area. En G. Abermann, & M. Tabuenca-Cuevas (Eds.), *Education for Workplace Diversity: What Universities and Enterprises Can Do to Facilitate Intercultural Learning in Work Placements and Abroad* (pp. 10-28). Illinois: Common-Ground Publishers.
- Black, T., & Duhon, D. L. (2006). Assessing the Impact of Business Study Abroad Programs on Cultural Awareness and Personal Development. *Journal of Education for Business*, 81, 140-144.
- Bracht O, Engel C., Janson K., Over A., Schomburg H., & Teichler U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Alemania: International Centre for Higher Education Research.
- Brus, S., & Scholz, C. (2007). *Promoting mobility: a study on the obstacles to study mobility*. Berlín: ESIB – The National Unions of Students in Europe.
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: A conceptual framework for understanding employers’ perceptions. *Higher Education*, 65(4), 457-469.
- Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Comisión Europea. (2016). *Erasmus Impact Study: Regional Analysis*. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2017). *Erasmus +. Guía del Programa*. Bruselas: Autor.
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613.
- Cueto, B., Martín-Román, A., Moral, A., & Moreno, A. (2017). Youth employment in the Iberian Countries. En M. A. Malo, & A. Moreno Mínguez (Eds.), *European Youth Labour Markets. Problems and Policies* (pp. 27-44). Suiza: Springer.
- Dwyer, M. (2004). More is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219-239.
- Lorenzo, M. (2010). A formación para a cidadanía na universidade: reflexións ao redor do programa Erasmus. En X. Rodríguez Rodríguez (Coord.), *O programa Erasmus na construción da cidadanía europea. Unha mirada dende Compostela* (pp. 17-26). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Meeselink, H. E., Van Maele, J., & Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning. *Intercultural Education*, 26(1), 62-72.
- Paige, M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josic, J., & Jon, J. (2009). Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(1-2), 29-44.
- Perna, L., Orosz, K., Jumakulov, Z., Kishkentayeva, M., & Ashirbekov, A. (2014). Understanding the programmatic and contextual forces that influence participation in a government-sponsored international student-mobility program. *Higher Education*, 69, 173-188.

- Petzold, K. (2017). Studying Abroad as a Sorting Criterion in the Recruitment Process: A Field Experiment Among German Employers. *Journal of Studies in International Education*, 21(5), 1-19.
- Petzold, K., & Peter, T. (2015). The social norm to study abroad: determinants and effects. *Higher Education*, 66, 885-900.
- Pineda, P., Moreno, M. V., y Belvis, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 363-399.
- Reixesen, R. J., Anderson, P. H., Lawton, L., & Hubbard, A. C. (2008). Study Abroad and Intercultural Development: A Longitudinal Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 1-20.
- Root, E., & Ngampornchai, A. (2012). "I Came Back as a New Human Being": Student Descriptions of Intercultural Competence Acquired Through Education Abroad Experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 513-532.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Sin, C., Tavares, O., & Neave, G. (2017). Student Mobility in Portugal: Grappling With Adversity. *Journal of Studies in International Education*, 21(2), 120-135.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & Vujic, S. (2013). Barriers to International Student Mobility. Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77.
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Teichler, U. (2007). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. En J. Allen, & R. Van der Velden (Eds.), *Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project* (pp. 199-220). Suiza: Springer.
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 93-106.
- Trooboff, S., Vande Berg, M., & Rayman, J. (2008). Employer Attitudes toward Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 17-33.
- Van Mol, C. (2017). Do employers value international study and internships? A comparative analysis of 31 countries. *Geoforum*, 78, 52-60.
- Wiers-Jenssen, J. (2011). Background and Employability of Mobile vs Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management*, 17(2), 79-100.



Cristina González
Universidad de Murcia

Lorente Mirian Martínez
Universidad de Murcia

Juárez Micaela Sánchez
Universidad de Murcia

Martín Javier Pérez Cusó
Universidad de Murcia

Natalia González Morga
Universidad de Murcia

Pilar Martínez Clares
Universidad de Murcia

Interacción en redes sociales sobre contenidos de la blogosfera de orientación laboral

Resumen

La orientación laboral aprovecha las tecnologías del aprendizaje y la comunicación en su desarrollo y trabajo diario, especialmente para mejorar las interacciones entre profesionales y usuarios. Este trabajo pretende analizar parte de las interacciones que se producen en tres redes sociales (Facebook, LinkedIn y Twitter) en relación a diferentes contenidos publicados en la blogosfera de orientación laboral. Se analizan un total de 136 blogs y se indagan un total de 4516 posts. Los resultados señalan que algunas categorías de contenidos generan mayores tasas de interacción: competencias transversales, búsqueda activa de empleo y redes sociales. Se concluye afirmando que comprender el interés y el modo en que diferentes categorías de contenido provocan tanto en los usuarios, como en los lectores y seguidores de los blogs de orientación laboral, permitirá mejorar la interacción en la blogosfera y optimizar ese espacio de comunicación, en una sociedad que necesita de orientación laboral para favorecer la adaptación al cambio constante.

Introducción:

La evolución de la sociedad en los últimos años está marcada por un desarrollo tecnológico de intensidad y rapidez difícilmente comparable con épocas anteriores. El actual cambio de paradigma donde la innovación, la globalización y la digitalización aparecen como tres ejes interrelacionados, configura nuevas formas de trabajar y relacionarse, y esto, supone una nueva forma de convivir en el siglo XXI.

Según el último Informe sobre los avances digitales en Europa (Comisión Europea, 2017), el 90% de los empleos exige cierto nivel de competencias digitales y aunque el progreso está siendo lento, el 44% de su población ya las maneja de modo suficiente. En este contexto, la orientación, desde la necesaria conexión que debe mantener con la sociedad en la que se ubica, no puede permanecer impasible. Las declaraciones de la Comisión Europea desde Gotemburgo (2001) reflejan los grandes retos de esta acción ante la era digital marcada por la web 2.0 y el potencial de las redes sociales.

Conscientes de la digitalización del trabajo, la orientación ha derivado en un nuevo contexto de intervención y se expande al ciberespacio. Sus posibilidades de acceso, almacenamiento, tratamiento y difusión de la información se amplían, a la vez que se produce la ruptura de barreras espacio-temporales, dando lugar a una orientación sin límites. El proceso orientador se flexibiliza para ofrecer respuestas más adaptadas a las características, necesidades y demandas de sus destinatarios.

Entre los espacios web destinados a favorecer el intercambio de experiencias, la conectividad e interactividad entre orientador y orientado, destacan los blogs, objeto de estudio de esta investigación y entendidos como foros públicos de debate y fuentes alternativas de información, asesoramiento y orientación que se construyen con la finalidad de establecer comunidades alrededor de temáticas, criterios o *labels* de interés (Flores, 2008). El conjunto de estos blogs da lugar al espacio virtual denominado la blogosfera (Ayala, 2009).

La propagación de los blogs relacionados con la orientación laboral ha sido rápida y continua, dejando algunos de sus profesionales sin capacidad de reacción y con escasa reflexión sobre su aplicación en la tradicionalidad de los procesos. Sin embargo, otros han captado su importancia para la visibilidad profesional y social, entendiendo que la ausencia del orientador en el mundo online puede interpretarse como una descontextualización de sus funciones ante las nuevas necesidades sociales, personales y laborales.

Profundizando en las potencialidades de la blogosfera, Prestigidge (2014) señala la posibilidad de aplicar el blog como herramienta de reflexión sobre la propia práctica profesional. Cualquier persona pueda crear contenidos, expresar o difundir sus ideas y perspectivas sobre cualquier temática de manera sencilla y libre de costes (Jou, 2009), satisfacer su necesidad de expresión, el interés de dar cuenta de su existencia, así como la intención de conocer gente y hacerse visible entre otros (Barraza, 2013) para aumentar la red de contactos y oportunidades laborales. Martínez, González y Pérez (2018) añaden la posibilidad de desarrollar procesos orientadores virtuales a través de un proceso interactivo que aproveche la estructura hipertextual, la inmediatez, actualización permanente y comunicación bidireccional con el usuario.

Aunque la utilidad y beneficios que aporta la web 2.0 en general y en particular, los blogs a la orientación laboral son cuantiosos, las investigaciones que abordan el aprovechamiento e impacto que tiene en sus usuarios todavía son escasos. Algunos avances realizados en este sentido son los de Martínez, González, Pérez, Sánchez, González y Martínez (2018) que analizan los servicios que prestan estas plataformas virtuales en la orientación profesional. No ocurre lo mismo con los estudios en torno a la blogosfera desde perspectivas teóricas y holísticas, que sin ser abundantes, se han incrementado en los últimos años. Blood (2000) y Huertas (2010) estudian el origen y tipologías de los blogs, Fumero (2005) y Orihuela (2006) las características y estructura interna de esta herramienta. Bordignon (2007), Ferreres y Garrido (2006) y Garrido y Lara (2008) se centran en el perfil del bloguero, siendo Martínez et al. (2018), quienes rompen con esta tendencia generalista y se aproximan al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera.

Ante la necesidad de seguir aportando datos empíricos que reconozcan el sentido de la rápida expansión de los blogs y el cada vez más amplio contexto virtual de la orientación, este trabajo, encuadrado en un estudio más amplio, pretende aportar datos sobre la praxis del orientador laboral 2.0 analizando los contenidos que se tratan en los blogs, así como aquellos que generan mayor interés por los usuarios a través de examinar la interacción que se produce en las distintas redes sociales (*Facebook*, *Twitter* y *LinkedIn*). Abordar este propósito puede proporcionar información relevante sobre las tendencias de orientación, preocupaciones de los usuarios y, en definitiva, hacia donde enfocar la e-orientación para que sea útil y satisfactoria para el usuario.

Método:

Para alcanzar los objetivos planteados en este trabajo se siguió un diseño mixto, de carácter no experimental, descriptivo y transversal.

El procedimiento seguido ha constado de una serie de fases que se describen a continuación. En primer lugar se realizó una revisión de la blogosfera con el objetivo de localizar los blogs en castellano con contenidos principalmente de orientación laboral, para lo que se emplearon tanto buscadores especializados en blogs como *Technorati* o *Google Blog Search*, como buscadores genéricos y los propios enlaces y blogrolls de los mismos blogs analizados. Tras el primer muestreo, que finalizó cuando se saturó la información y no surgían nuevos blogs a través de los distintos medios de búsqueda, se procedió a eliminar los blogs repetidos, así como aquellos que no cumplían los criterios de inclusión (estar centrados específicamente en orientación laboral y haber publicado al menos un post en el mes previo al muestreo)

De cada blog se extrajo información relevante en torno a diferentes variables relacionadas tanto con el responsable del mismo y su formación como algunas variables relacionadas con el número de seguidores en diferentes redes sociales, así como todos los post publicados en el marco de tres meses. De cada uno de dichos post se recogieron tanto el número de veces que fue comentado en el propio blog como el número de veces que se compartió en tres redes sociales (*Facebook*, *LinkedIn* y *Twitter*)

El número de blogs que componen la muestra final es de 136 y fueron analizados 4516 posts publicados por dichos blogs. Para el análisis comparativo se emplean variables compuestas, denominadas Comunidad y Tasa de interacción, que se calculan según se muestra en las siguientes fórmulas:

$$\text{Comunidad} = \text{Seguidores en LinkedIn} + \text{Seguidores en Facebook} + \text{Seguidores en Twitter}$$

$$\text{Tasa de interacción (Comentarios)} = \frac{\text{nº comentarios en blog}}{\text{Comunidad}}$$

$$\text{Tasa de interacción (LinkedIn)} = \frac{\text{nº compartidos LinkedIn}}{\text{Comunidad}}$$

$$\text{Tasa de interacción (Facebook)} = \frac{\text{nº compartidos Facebook}}{\text{Comunidad}}$$

$$\text{Tasa de interacción (Twitter)} = \frac{\text{nº Retwets}}{\text{Comunidad}}$$

Con la información obtenida en los posts publicados se realizó un proceso de reducción, disposición y clasificación de los datos en orden a categorizar la tipología de los contenidos de cada post publicado, generándose un total de 19 categorías. Los datos de cada post se volcaron en el programa estadístico SPSS v.21 y se calcularon las nuevas variables según las fórmulas señaladas. En la comparación entre las diferentes tasas para cada contenido se empleó el estadístico no paramétrico Prueba de Friedman con un nivel de significación de $p < .05$.

Resultados:

Tanto los estadísticos descriptivos como los resultados de la prueba de Friedman a través de la que se comparan las tasas de interacción referidas a cada tipología de contenido para cada una de las redes sociales se muestran en la tabla 1, en la que se aprecia que hay diferencias importantes en las tasas de interacción según el contenido de que se trate y también entre las diferentes redes sociales analizadas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y tasas de interacción parciales por tipo de contenido.
Prueba de Friedman

	Comentarios		Facebook		LinkedIn		Twitter		Prueba de Friedman
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	
Becas	.000	.000	.105	.387	.042	.156	.000	.000	48.900 (3).000
Derecho laboral	.000	.000	.023	.020	.259	.415	.000	.000	8.769 (3) .033
Mercado laboral	.000	.001	.104	.518	.111	.259	.000	.000	204.805 (3) .000
Formación	.000	.001	.151	.480	.105	.154	.000	.000	111.220 (3) .000
Eventos	.000	.000	.041	.058	.061	.105	.000	.000	27.688 (3) .000
Ofertas de empleo	.001	.001	.052	.165	.046	.105	.000	.000	311.102 (3) .000
Búsqueda activa de empleo	.025	.085	.431	.992	.910	1.889	.000	.000	272.738 (3) .000
Emprendimiento	.000	.000	.087	.153	.147	.600	.000	.000	214.488 (3) .000
Marca personal	.005	.024	.063	.094	.227	.592	.000	.000	83.126 (3) .000
Desarrollo de la carrera profesional	.016	.037	.285	.330	.971	1.724	.022	.077	31.671 (3) .000
Competencias transversales	.047	.123	.463	.674	1.018	2.333	.009	.048	160.802 (3) .000
Redes sociales	.019	.069	.368	.634	1.129	1.937	.000	.000	40.401 (3) .000
Coaching	.022	.037	.347	.279	.711	.606	.000	.000	41.609 (3) .000
Gestión de recursos humanos	.023	.050	.219	.225	1.009	1.599	.000	.000	72.952 (3) .000
Trabajo en el extranjero	.001	.002	.096	.127	.068	.103	.000	.000	58.809 (3) .000
Meta blog	.004	.007	.108	.166	.123	.124	.000	.000	11.741 (3) .008
Offtopic	.038	.065	.424	.462	.664	1.007	.000	.000	74.166 (3) .000
Cualificación y acreditación	0	0	0	0	0	0	.000	.000	-
Profesional de la orientación	.000	.000	.162	.281	.047	.081	.000	.000	3.000 (3) .392

Destaca el hecho de que en todas las categorías en las que se disponen datos para las cuatro tasas calculadas aparecen diferencias significativas. Como puede apreciarse en la tabla los contenidos con mayores tasas de interacción, tanto en comentarios, como en las tres redes sociales analizadas son los referidos a *Competencias transversales*, *Búsqueda activa de empleo*, *Redes Sociales*, *Gestión de Recursos Humanos*, *Coaching* y *Desarrollo de la carrera profesional*. Estos datos nos señalan que más allá de que diferentes variables relacionadas con el blog, su difusión, el estilo del bloguero y de los lectores, el propio contenido publicado provoca una mayor o menor interacción entre los lectores.

También es necesario señalar que en estas categorías aparecen diferencias significativas en relación a cada red social según la prueba de *Friedman*. En casi todos los casos las puntuaciones son superiores en referencia a la red social LinkedIn, los contenidos con mayores diferencias en las tasas de interactividad son: *Gestión de Recursos Humanos*, *Redes sociales* y *Gestión de la carrera profesional*, mientras que los contenidos en los que la tasa referida a Facebook es superior son los relacionados con *Becas*, *Formación* y *Trabajo en el extranjero*, *ofertas de empleo* y *con el Profesional de la Orientación*.

En relación a las tasas de interacción obtenidas en referencia a los comentarios en los propios blogs es destacable el hecho de que en todos los casos son muy bajas, se produce poca interacción en los comentarios de los blogs, siendo las categorías de contenidos con mayor interacción las relacionadas con *Competencias transversales*, *Búsqueda activa de empleo* y *Off topic*, una categoría en la que se incluyeron aquellos contenidos en principio no relacionados con la orientación laboral, pese a estar incluidos en blogs cuyo contenido principal sí lo es.

Por último, señalar que las tasas de interacción en Twitter son muy bajas, posiblemente debido al hecho de que muchos usuarios puedan estar tuiteando directamente sin emplear la herramienta de la página. Los dos contenidos con tasa más altas de interacción son los relacionados con las categorías *Desarrollo de la carrera profesional* y *Competencias transversales*.

Discusión y conclusiones

A la vez que la interacción es una de las grandes potencialidades de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, especialmente en el caso de las redes sociales digitales, la participación genuina es uno de los principales problemas que es necesario resaltar. Como destaca Han (2014), la interacción con el otro a través de la tecnología es menos verdadera que en la interacción presencial, pese a que la comunicación se ha desmediatizado en el caso de las redes sociales, tal y como señala el mismo autor.

Este trabajo aborda la doble cara de las redes sociales, la interacción, que puede constituirse como una de sus grandes potencialidades o convertirse en una de sus problemáticas más discutidas. La interacción se entiende como la base de cualquier red social, debido a que, entre sus características fundamentales, destaca la posibilidad que brinda a las personas para interactuar, intercambiando información y opinión sin la mediación de terceras personas o instituciones. Sin embargo, aparecen algunas dificultades en torno al nivel de participación que se produce de forma efectiva.

En este trabajo se pone de manifiesto la escasa interacción que se da en los blogs sobre orientación laboral, con la presencia de unos pocos comentarios que se intensifican levemente, al tratar temas como las competencias transversales, la gestión de Recursos Humanos, coaching, desarrollo de la carrera profesional o la búsqueda activa de empleo. En esta línea, algunos estudios sugieren que sólo un pequeño porcentaje de las personas que participa en redes sociales lo hacen como agente activo. Así, el trabajo de Gavilán, Martínez-Navarro y Fernández- Lores (2017) señala que una importante mayoría de universitarios, *a priori* una población más digitalizada, no realiza una participación genuina y profunda en redes sociales, siendo pocos los que pertenecen al grupo que denominan pro-sociales. Esta dificultad para interactuar más allá de fines personales y/o sociales en blogs y redes sociales, se comprueba en otros estudios como García-Sabater, Canós-Darós, Vidal-Carreras y García-Sabater (2011) o Martín y Montilla (2016).

Esta falta de participación a través de comentarios en los blogs, al menos en el plano cuantitativo (tasas de interacción), no depende únicamente de las dificultades en su uso o de los contenidos que se publican en los posts, sino también del sitio o red social en el que se produce la interacción. De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, hay contenidos que producen mayores tasas de interacción en unas redes sociales y no en otras, siendo LinkedIn la red que más comentarios produce en el ámbito de la orientación laboral. Unos datos que están en concordancia con Ferreira (2014), quien sitúa esta red como la más utilizada por motivos profesionales, seguida de Facebook, Twitter y Google+. En esta línea, Costa-Sánchez y Corbacho- Valencia (2015) destacan a LinkedIn, como una herramienta clave en la blogosfera que despierta el interés tanto de profesionales en activo, como de profesionales en búsqueda de empleo o de empresas, que pueden encontrar en ella, un interesante canal de búsqueda de candidatos.

Por lo tanto, dada la baja participación y a la gran dispersión de contenidos que se trabajan en la blogosfera en relación a aspectos vinculados con la orientación laboral de forma más o menos indirecta, se debe poner en relieve la diferencia entre la mera disposición de información en la blogosfera y su uso real y efectivo como herramienta con un gran potencial al servicio de la orientación laboral. Aunque la irrupción del fenómeno de Internet y la web 2.0 promueven nuevas formas de e-orientación como un fenómeno creciente y necesario en una adaptación continua al contexto en el que se ubica, no hay que olvidar el proceso que hay detrás, cuyos protagonistas deben ser siempre, orientador y orientado, con independencia del medio utilizado para tal fin.

Muchos son los retos que se presentan en esta nueva modalidad de orientación, en vías de superar la novedad y los debates sobre la pertinencia de los blogs en orientación, para pasar al proceso en sí que se produce en la blogosfera, donde sin duda, los contenidos, la comunicación y la interacción que se produce entre los agentes implicados, juegan un papel primordial, lo cual representa una línea de investigación sobre la que es pertinente y necesario continuar en futuros estudios. Si bien las redes profesionales, incluidos los blogs, son cada vez más populares y utilizados para conseguir un trabajo adaptado a las expectativas y formación de cada individuo, así como para potenciar su empleabilidad en múltiples ámbitos de trabajo (Rovira, 2016), es preciso cuestionar en este momento el uso que se hace de la orientación laboral en la blogosfera, bajo la consideración de que la mera disposición de información no debe ser considerada orientación en sí misma, ya que como señala Han (2014) “más información no conduce necesariamente a mejores decisiones” (p.89). Se impone un cambio en el modelo de actuación de los profesionales de la orientación, asumiendo el rol de agentes de cambio y dinamizadores de los procesos de innovación en el ciberespacio de la 4ª Revolución Industrial.

Referencias

- Ayala, T. (2009). Algunas consideraciones de las Tics en la formación del profesorado. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 22(1), 191-196. Recuperado de: <http://www.revistas.umce.cl/index.php/contextos/>
- Barraza, A. (2013). Presencia discursiva del estrés académico en la blogósfera. Un análisis de contenido de treinta blogs. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(2), 45-54. Recuperado de: <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/266>
- Blood, R. (2000). Weblogs: a history and perspective. *At the Interface: New Intimacies, New Cultures*, 5. Recuperado de <https://ejpost.files.wordpress.com/2010/08/weblogsa-history-and-perspective.pdf>
- Bordignon, F.R.A. (agosto, 2007). Hacia una caracterización del blogger argentino. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas*, Buenos Aires (Argentina).
- Comision Europea (2001). *Desarrollo sostenible en Europa para un mundo mejor: Estrategia de la Unión Europea para un desarrollo sostenible. Propuesta de la Comisión ante el Consejo Europeo de Gotemburgo*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001D-C0264&from=ES>
- Comisión Europea (2017). *European Digital Progress Report [EDPR] 2017*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2017>
- Costa-Sánchez, C., & Corbacho-Valencia, J.M. (2015). LinkedIn para seleccionar y captar talento. Análisis del uso de LinkedIn como herramienta de employer branding. *Revista de Investigación Social*, 14, 187-221.
- Ferreira, M.C. (2014). *O uso das redes sociais no recrutamento externo em empresas portuguesas*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Ferreres, G., & Garrido, F. (2006). El perfil del blogger español. En J.M. Cerezo (Dir.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (pp.52-70). Madrid: Fundació France Telecom España.
- Flores, D. (2008). En busca del sujeto extraviado. Reflexiones en torno al estudio de blogs. *Diálogos de la Comunicación*, 76. Recuperado de <http://www.dialogosfelafacs.net/76/articulos/pdf/76Dorismilda-Flores.pdf>
- Fumero, A. (2005). Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. *Revista Telos*, 65. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulo cuaderno.asp@ idarticulo=1&rev=65.htm>
- Gavilán, D., Martínez-Navarro, G., y Fernández-Lores, S. (2017). Universitarios y redes sociales informativas: escépticos totales, moderadores duales o pro-digitales. *Comunicar*, 25(53), 61-70. doi: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>
- García-Sabater, J.J., Canós-Darós, L., Vidal-Carreras, P.I., & García-Sabater, J.P. (2011). Experiencias en el uso de blogs como herramienta de aprendizaje. Comunicación presentada en *XV Congreso de Ingeniería de Organización*. Cartagena, 7-9 septiembre.

- Garrido, F., & Lara, T. (2008). Perfil del blogger hispano. III Encuesta a Bloggers. *Diálogos de la Comunicación*, 76. Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/76/articulos/pdf/76GarridoLara.pdf>
- Han., B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder
- Huertas, A. (2010). Blogging PR: análisis de contenidos de los blogs de relaciones públicas. En M.C. Carretón (Coord.), *Las relaciones públicas en la sociedad del conocimiento* (pp.362-380). Alicante: Asociación de Investigadores en Relaciones Públicas.
- Jou, B. (2009). Blogs ¿Para qué? *marcoELE-Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-12. Recuperado de <http://marcoele.com/blogs-para-que/>
- Martín, A., & Montilla, M.V.C. (2016). El uso del blog como herramienta de innovación y mejora de la docencia universitaria. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 659-686.
- Martínez, M.; González, N.; Pérez, J.; Sánchez, M.; González, C.; Martínez, P. (2018). Servicios de orientación en la blogosfera desde el perfil del orientador en red. E. González y M. Viñaras (Eds.), *Lo 2.0 y 3.0 como herramientas multidisciplinares* (pp.243-252). Madrid: Tecno Anaya.
- Martínez Juárez, M.; González Morga, N. y Pérez Cusó, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>
- Orihuela, J.L. (2006). *La revolución de los blogs*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Prestridge, S.J. (2014). Reflective blogging as part of ICT professional development to support pedagogical change. *Australian Journal of teacher Education*, 39(2), 70-86.
- Rovira, J. (2016). Redes sociales en la universidad: profesionales, académicas y de lectura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 13, 1-18.

“Re (Orientar) por uma escolha em liberdade”

Objetivos: Refletir sobre o conceito de orientação ao Longo da Vida

Audiência: Tipo: Stakeholders no âmbito do sistema de Educação/Formação

É quase mitológico o pensamento de que o mundo existe porque o sujeito percebe a sua natureza, os seus aromas, as suas cores, sente os ventos agitados, mas também a bonança quando o interpreta, conhecendo-o e classificando-o numa dialética de construção.

Desde que o Tempo se transformou em passado que se complexificaram os códigos, os símbolos e os significados das coisas gerando conhecimento sob a orientação dos que iam vivenciando novas experiências de um mundo pleno de descobertas.

Relacionar-se com o mundo em sociedade traz ao homem uma simbiose entre a teoria e a ação, da qual ele jamais se livrará na sua condição de ser inacabado e racional, muito para lá da fase adulta ao jeito piagetiano, para dar lugar a um processo contínuo e permanente.

No Sec XX, o rigor do conhecimento impôs uma prática, testada pelas teorias científicas, que considera o objetivo e o definido como instrumento limitador da subjetividade e dos excessos da criatividade, principalmente quando pensar no trabalho parece ser uma questão de escolha, face a um leque de possibilidades catalogadas e o seu sucesso. Neste contexto, orientar consistia em verificar as capacidades do indivíduo comparando-as com as exigências de dada profissão.

Na era do digital, à medida que a sociedade vai sendo transformada pela veloz mudança, vários agentes educativos são confrontados com o papel de orientar, *Online*, não apenas o domínio profissional, mas a pessoa no seu TODO.

Estes profissionais são hoje guias permanentes, cuja principal missão é acompanhar os indivíduos nas sucessivas construções ao longo da vida e nas suas diferentes dimensões, sustentada numa nova axiologia como pilar forte de mudança-que desperta para a crítica, a criatividade, a inovação e o talento, indo ao encontro da história de cada um e dos múltiplos papéis que desenvolve e (re)cria.

Preconizo por isso, tal como António Sérgio para o Aprendiz de filósofo, que não se apressem as soluções, que não se leiam obras de uma só tendência, mas se procure compreender as argumentações de todas e, naturalmente, que o próprio orientador reflita sobre si próprio. A orientação do século XXI tem que ser responsável, empenhada, sistémica e potenciadora de escolhas conscientes. Ainda que hoje a tecnologia assuma forte destaque no recurso à distância, outra dimensão do Online o processo do aprendente tem que ser vivenciado...

A todos os orientadores na mais nobre atuação dirijo as sábias palavras de Kant.

“De mim não aprendereis filosofia, mas antes como filosofar, não aprendereis pensamentos para repetir, mas antes como pensar”.

Os Quatro “I”

É com esta perspetiva Kantiana que temos de acolher quási em modo dogmático os quatro I:

- imprevisibilidade,
- insegurança,
- incerteza
- e instabilidade

que caracteriza o futuro em que já vivemos.

Estamos a bordo de uma revolução tecnológica que transformará a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. A transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes, em termos de escala, alcance e complexidade.

Não é ficção: os sistemas ciberfísicos (que combinam máquinas com processos digitais, são capazes de tomar decisões descentralizadas e de cooperar - entre eles e com humanos - mediante a internet das coisas) serão os responsáveis por uma transformação radical que os economistas denominam de quarta revolução industrial, marcada pela convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas. Os “novos poderes” da transformação virão da engenharia genética e das neurotecnologias, duas áreas que parecem misteriosas e distantes para o senso comum. A quarta mudança traz consigo uma tendência à automatização total considerada a era da robótica avançada, automação no transporte, inteligência artificial e aprendizagem automática.

A automatização acontece através de sistemas ciberfísicos, que se tornam possíveis graças à “internet das coisas” e à computação na nuvem.

A quarta revolução industrial não é definida por um conjunto de tecnologias emergentes em si mesmas, mas a transição em direção para novos sistemas que foram construídos sobre a infraestrutura da revolução digital (anterior)”, (Fórum Económico Mundial).

Neste novo mundo, qual o papel do homem, que está próximo de coexistir com os robôs?

Robótica uma Nova Filosofia

Com o uso da robótica, muitas das atividades desenvolvidas pelo homem passarão a ser feitas por máquinas. Daqui emergem teorias epistemológicas sobre o conhecimento e ação humana e a utilização da robótica. É este o alerta que o estudo do Fórum Económico Mundial faz, ressaltando que vamos precisar desenvolver habilidades que as máquinas ainda não possuem se nos quisermos manter firmes no mercado de trabalho.

A Robótica é uma nova filosofia transdisciplinar que se relaciona com a engenharia eletrónica, de computadores, biologia, psicologia, economia.

As repercussões terão impacto:

- no que somos
- na forma como nos relacionamos até nos lugares mais distantes do planeta.
- a revolução afetará o mercado de trabalho, o futuro do trabalho e o rendimento.
- As consequências terão impacto na segurança geopolítica e no que é considerado ético.

Estaremos perante uma mudança de paradigma e não apenas uma etapa do desenvolvimento tecnológico. No entanto continuaremos a interrogar-nos sobre o que somos e para onde vamos, com a mesma ingenuidade do início dos tempos... porque essa é uma das essências do homem.

No Fórum Mundial de Davos, em janeiro deste ano, houve uma antecipação do que poderá ser a Revolução 4.0: nanotecnologias, neurotecnologias, robôs, inteligência artificial, biotecnologia, drones, sistemas de armazenamento de energia e impressoras 3D. Esta afirmação transporta no seu reverso a parte mais controversa da quarta revolução - cinco milhões de postos de trabalho nos 15 países mais industrializados do mundo estarão prestes a desaparecer.....

De acordo com o relatório desse mesmo fórum os profissionais que têm sido mais atingidos por conta das novas competências são os que atuam nos setores dos média e entretenimento, consumo, saúde e energia. Nos próximos anos, serão os profissionais das áreas de finanças, infraestrutura e mobilidade que passarão por mudanças significativas.

Homo Sapiens – Homo Digitalis

Além da flexibilidade e da adaptabilidade ganharem ainda mais importância nos novos tempos, outras habilidades deverão fazer parte do dia-a-dia dos profissionais. O Orientador/ Guia para a descoberta de vários caminhos deverá preparar os cidadãos para que possam desafiar o futuro próximo. É nesta certeza que os profissionais / orientadores de todos os sistemas de educação/formação deverão facilitar a preparação para a incerteza.

Dialética de habilidades

A complexidade do ser humano traduz diferentes tipos de habilidades que dialeticamente devem preparar para o futuro que caracterizamos como incerto. Orientar na linha da 4 geração é perceber O TODO, é adotar uma visão holística da pessoa que conhecendo pode livremente escolher o futuro.

É agora necessário refletir sobre as habilidades humanas necessárias para a futura sociedade, da qual ninguém pode ousar crer que seja uma utopia pois esta está aí.... Nas habilidades cognitivas para além da flexibilidade e criatividade importa uma percepção dos problemas, antecipar para a resolução e não apenas reagir em momento posterior ao problema. Esta destreza cognitiva é também acompanhada pela habilidade física para ações práticas precisas.

HABILIDADES

HABILIDADES COGNITIVAS	HABILIDADES FISICAS
Flexibilidade Cognitiva	Força Física
Criatividade	Destreza
Raciocínio Lógico	Precisão
Raciocínio Matemático	
Visão Abrangente	
Percepção dos problemas	

Habilidades Básicas do Eu Cognoscente

Os novos códigos exigem um domínio da leitura e da escrita (análise, interpretação, síntese, da linguagem e da realidade), permitindo com uma escuta ativa compreender e atuar entorno do social, desenvolvendo um pensamento crítico.

HABILIDADES BÁSICAS

HABILIDADES CONTEUDO	HABILIDADES PROCESSUAIS
Leitura e compreensão	Escuta Ativa
Expressão escrita	Pensamento Crítico
TIC	Auto Monitorização
Expressão oral	Monitorização de Outros
Proatividade na aprendizagem	

O conceito de multifuncional

Este novo conceito mostra que a polivalência não é suficiente para o desempenho flexível, criativo, inovador pois a mobilização e conjugação/cominação de habilidades diversas gera construções múltiplas como se de um cubo mágico se tratasse.

HABILIDADES MULTIFUNCIONAIS

HABILIDADES SOCIAIS	HABILIDADES EM GESTÃO RECURSOS HUMANOS
Inteligência Emocional	Gestão do tempo
Negociação	Gestão de Pessoas
Persuasão	Gestão de Recursos Materiais
Orientação de Serviço	Gestão de Recursos Financeiros
Gestão de Pessoas	
Auto Formação	
Formação dos RH	

Habilidades Sistémicas e Técnicas

A complexidade do homem complexo implica saber que não se compreende o todo sem conhecermos as partes, por isso o conhecimento implica um caminho de vaivém em que o sistémico se deve alicerçar numa nova axiologia.

HABILIDADES SISTEMICAS	HABILIDADES TECNICAS
Julgamento e Tomada de decisão	Manutenção de equipamento e Reparação
Análise de sistemas	Operação e Controle de Equipamento
	Programação
Habilidade na resolução de problemas complexos	Controlo de Qualidade
Resolução de Problemas Complexos	Tecnologia e Experiência

O futuro do emprego passará por vagas que não existem, em indústrias que usam tecnologias ainda desconhecidas, em condições planetárias que nenhum ser humano já experimentou.....

De acordo com o fórum aqui já referido os empresários parecem entusiasmados - mais que intimidados - pela magnitude do desafio. “Ser disruptivo é o padrão modelo para executivos e cidadãos, mas continua sendo um objetivo complicado de se colocar em prática”, reconhece o estudo do Fórum Mundial de Davos. A nova era será marcada pela velocidade, o alcance e o impacto nos sistemas. Obviamente, do processo de transformação só beneficiará quem for capaz de inovar e se adaptar...., mas não foi isto que aconteceu noutros momentos da história humana?

O que nos espera? Uma fábrica verdadeiramente inteligente?

Segundo Klaus Schwab, a quarta revolução industrial é mais importante, e as suas ramificações são mais profundas, do que qualquer outro período da história humana. Realça ainda as principais tecnologias que impulsionam esta revolução e reflete sobre os maiores impactos esperados ao nível dos governos, das empresas, da sociedade civil e dos indivíduos. Schwab também partilha ideias arrojadas sobre como aproveitar estas mudanças e moldar um futuro melhor — em que a tecnologia dá poder às pessoas, em vez de substituí-las; em que o progresso serve a sociedade, em vez de causar ruturas; e em que os inovadores respeitam os limites morais e éticos, em vez de ultrapassá-los. Todos nós temos a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de novos cenários que promovam o progresso.

Aos orientadores, cabe a tarefa de estimular o desenvolvimento da maturidade principalmente nos mais jovens, permitindo que eles cometam erros e aprendam com eles. A recomendação é estar aberto ao conhecimento dos mais experientes e saber lidar com as diferenças.

Lidar com a diferença, é liberdade e estímulo, por isso os orientadores devem adotar uma postura recetiva e dinâmica, possibilitando a troca de opiniões e experiências mas também a luta, quiçá, das mais enriquecedoras entre o erro e a ilusão.

Em jeito de arrumação conceptual diria que a orientação deve alinhar pela teoria dos “Quatro I”, desencadeadora de habilidades multifuncionais e sistémicas potenciadoras de um conhecimento diferente do que conhecemos até agora.

O que somos? A questão é perene.

Edgar Morin inquieta-nos quanto a isso e cito:

“Em contraste com uma antropologia que se limita unicamente às sociedades arcaicas, procura-se aqui o homem através dos seus múltiplos «nascimentos», desde as suas origens (hominiização) até ao seu devir contemporâneo.

Em contraste com uma antropologia que apenas encara o homo dito sapiens sob os traços unidimensionais de um técnico racional, enquanto os seus predecessores, e não ele, elaboraram o utensílio, a linguagem, a cultura, demonstra-se aqui que o homem fornece ao mundo o mito, a magia, a imoderação, a desordem, e que a sua originalidade profunda consiste em ser um animal dotado de despropósito”

Afirmo, por isso, dotado para a arte de re(começar).

El empleo y su significado para Personas Desempleadas mayores de 45 años

RESUMEN

El empleo puede ser contemplado desde numerosas perspectivas, otorgándole significados variopintos en función de cada persona y situación. Esta propuesta, dirigida a investigadores y desempleados, se centra en desentrañar el significado del trabajo para diez hombres y mujeres mayores de 45 años en situación de desempleo. Para el logro de este objetivo, se utiliza una metodología eminentemente cualitativa, con matices cuantitativos. Se apoya en el análisis del discurso de los informantes, recopilado mediante entrevistas en profundidad. Los resultados muestran los cinco significados principales del trabajo extraídos del discurso de los propios desempleados. Se concluye que el empleo, para las personas mayores de 45 años, es mucho más que un simple sustento económico, llegando a ser percibido como un símbolo de identidad para muchos y una cuestión de dignidad como persona y profesional.

1. INTRODUCCIÓN¹

El desempleo tiene tantas caras y sentidos como personas que lo viven. Actualmente, en España, tenemos una tasa de paro de 16,74%, según los datos del primer trimestre de 2018 de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018). Esto supone, según esta misma fuente, un total de 3.796.100 mujeres y hombres en desempleo; cerca de 4 millones de historias, de casuísticas, de vidas afectadas por la falta de empleo.

¹ Este trabajo forma parte de los resultados de una tesis doctoral financiada con una beca predoctoral del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

La situación se agrava para las personas que se encuentran en la franja de edad de entre 45 y 65 años, que suponen el 38,3% de los desempleados en España, viéndose afectadas, no sólo por las altas exigencias del mercado laboral, sino también por el edadismo que impregna nuestra sociedad, siendo la edad uno de los ejes vertebrados de la desigualdad social (Subirats, 2004).

En este contexto, el empleo ha pasado a ser objeto de deseo para muchas personas, algo que solo los más afortunados pueden alardear de tener y de poder conservar. Por tanto, el trabajo, aun siendo un indiscutible estímulo económico para la mayoría de las personas, tiene otras muchas virtudes que incentivan a los sujetos a su búsqueda y conservación, aun cuando su subsistencia no dependiera de ello (Noguera, 2002).

El trabajo es “*fuerza de autorrespeto*” (Elster, 2003), se trata de la dignidad de trabajar, de sentirse útil para la sociedad, de realizarse profesionalmente. El empleo influye en el bienestar psicológico de las personas, derivándose de su ausencia, sentimientos de inseguridad, estados depresivos, estrés, etc. (Dubar, 2002; Kroll & Lampert, 2011).

Ante esta panorámica, es comprensible que el trabajo tome distintas acepciones en función de la persona y de su situación concreta. Tomando como punto de partida esta realidad, este trabajo, se propone como objetivo desentrañar el significado del trabajo para diez hombres y mujeres mayores de 45 años en situación de desempleo. La principal aportación de este estudio es dar visibilidad a la realidad que sufren las personas en desempleo, desde un marco de comprensión de las implicaciones que la ausencia de empleo tiene en personas concretas.

2. METODOLOGÍA

Para el logro del objetivo propuesto se ha utilizado una metodología principalmente cualitativa (con matices cuantitativos), pues se busca la comprensión de la realidad estudiada desde un enfoque complejo. Se usa la metodología del estudio de caso desde un enfoque biográfico narrativo (Stake, 1994). Es utilizado el análisis del discurso de los informantes, recopilado con ayuda de entrevistas en profundidad como instrumento de recogida de datos.

La muestra del estudio está compuesta por diez informantes, cinco mujeres y cinco hombres, cuyo anonimato se preserva bajo pseudónimos. La mitad de ellos son mayores de 55 años. En cuanto a su formación inicial, tres tienen Educación Primaria; cinco, Educación Secundaria; y dos han cursado estudios superiores. Todos ellos cumplen los dos siguientes requisitos:

- Ser mayor de 45 años.
- Encontrarse en situación de desempleo durante un periodo superior a 12 meses.

Para el análisis de la información recabada se utilizó el software informático de investigación cualitativa QSR Nudist (NVivo). Con ayuda de este programa, del discurso de los informantes se analizó de forma horizontal la categoría “significado del trabajo”. Para ello, se han categorizado, a partir de los datos, de forma emergente, los fragmentos de texto relacionados con esta, extrayendo un total de cinco subcategorías. La información se ha codificado también a través de tres atributos: la franja de edad de los informantes, el género y la formación inicial, que han permitido la realización de cruces de información.

3. RESULTADOS

A partir de los procedimientos y análisis mencionados con anterioridad, se obtienen los resultados que a continuación se relatan. Estos se estructuran en dos apartados, en el primero de ellos se muestra la información por casos analizados, a continuación, en el segundo, se cruza la información en función de los atributos “género”, “edad” y “formación inicial” de los informantes.

3.1. Significados del trabajo

Del discurso analizado en relación a las trayectorias profesionales, emergen numerosas alusiones a significados y sentidos que los informantes otorgan al empleo. Las acepciones más frecuentes en los discursos se recogen la Tabla 1 en función del informante.

Tabla 1. Referencias a los significados del trabajo según los casos de estudio

Significados del trabajo	Atlas	Calíope	Orfeo	Atenea	Deméter	Apolo	Hiperión	Themis	Hestia	Zeus	TOTAL
Símbolo de Identidad	9	4	3	3	2	2	1	0	0	2	26
Ocupación del tiempo	0	0	1	1	0	1	1	1	1	2	8
Sustento económico	3	5	1	1	2	1	0	0	0	0	13
Estabilidad emocional	3	0	4	1	0	1	1	0	0	0	10
Sentimiento de utilidad	0	0	0	1	0	1	1	0	0	2	5
TOTAL	15	9	9	7	4	6	4	1	1	6	62

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo al plano vertical de la Tabla 1, se puede observar en la fila de totales, la cantidad de referencias que cada sujeto hace a alguno de los sentidos del trabajo. Este dato nos da pistas cuantitativas, que, sin ser determinantes, apuntan al valor del empleo para cada uno de los casos. De este modo, se observa como Themis y Hestia, tan solo tienen una alusión a significados del empleo en sus vidas, pues para ellas, el trabajo es algo secundario. Mientras que Atlas, Calíope y Orfeo, son los informantes que más referencias hacen a la importancia del empleo. Destacan Atenea y Apolo por mostrar una visión multidimensional del significado del empleo, haciendo alusión a las cinco acepciones en algún momento de su discurso.

Tabla 2. Número de referencias a los significados del trabajo y número de casos que las aluden

Significados del trabajo (S)	Nº Casos	Nº Referencias
Símbolo de Identidad (I)	8	26
Ocupación del tiempo (O)	7	8
Sustento económico (S)	6	13
Estabilidad emocional (E)	5	10
Sentimiento de utilidad (U)	4	5

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2, se observa que el significado del trabajo con un mayor número de alusiones por parte de los casos de estudio es el empleo como símbolo de identidad (con 26 alusiones). Exceptuando a Themis y Hestia, cuyas trayectorias vitales se han orientado principalmente hacia el cuidado y atención de la familia, todos los entrevistados se identifican en mayor o menor medida con la profesión a la que se han dedicado. El caso que presenta mayor frecuencia de referencias en este sentido es Atlas, con 9 alusiones en el discurso (ver Tabla 1), en las que integra su vida profesional con su propia identidad personal. La identidad como electricista de Atlas, ha sido creada con el paso de los años desempeñando la profesión, sin embargo, los procesos de construcción de la identidad siguen rumbos diversos. En este sentido, destaca el caso de Calíope, pues su identidad profesional es de las más fuertes y, al contrario que otros informantes, esta se ha creado a partir de su formación como maestra, aunque nunca ha tenido la oportunidad de ejercer como tal, a excepción de su corta experiencia en una escuela infantil. En cualquier caso, como refuerzan estos resultados, el empleo, ya sea ejercido o anhelado, desempeña un rol relevante en la construcción de la identidad, de ahí la fortaleza de las alusiones contenidas en el discurso de los informantes, y la crisis emocional que ha generado su pérdida en algunos de los sujetos.

La ocupación del tiempo es el segundo significado que aparece en los discursos de más informantes, siete de ellos, hacen alusión a él. No obstante, aparece de forma superficial, sin gozar de gran fortaleza discursiva en ninguno de los casos de estudio, por tanto, sólo dispone de 8 referencias. El empleo como sustento económico es tratado por 6 de los casos, pero es especialmente relevante para Calíope debido a

su situación personal, pues es viuda y madre de dos hijos. Para ella, el empleo es actualmente una necesidad, una forma de supervivencia, como muestran sus palabras: «porque es que claro, ¿de qué vives? Es que tienes que trabajar, donde sea» (SS. Calíope. Ref. 2).

El empleo también juega un rol de marcada importancia en la estabilidad emocional de los informantes. La mitad de ellos reconocen abiertamente que la ausencia de empleo ha tenido un fuerte impacto emocional en sus vidas. En el caso de Orfeo, este significado está especialmente acentuado, pues a lo largo de su discurso deja entrever el profundo desconsuelo producido por la ruptura de su trayectoria laboral, como se refleja en la crudeza del siguiente fragmento extraído de su discurso: «es para que se me haya ido la cabeza, si yo no me he tirado por el puente es porque me agostaron, si no yo no estoy vivo hoy» (SE. Orfeo. Ref. 4). Por último, cuatro de los informantes destacan, en 5 referencias, que el empleo es un medio para ser y sentirse útil. Desde este planteamiento, Apolo afirma que decide buscar un nuevo empleo, tras su despido, no tanto por necesidad económica sino por este motivo.

3.2. Significados en función de la edad, el género y la formación

A continuación, en la Tabla 3, se muestra el número de informantes que aluden a los diferentes significados del trabajo en función de la edad, el género y la formación. Como esta tabla indica, el género de la persona es una variable que influye considerablemente en algunos de los significados otorgados al empleo. Sin embargo, no se aprecian fuertes discrepancias en función de la edad o la formación del informante, al margen de un mayor afianzamiento de la identidad profesional en los sujetos mayores de 55 años. Los cinco informantes que superan esta edad hacen alusión al trabajo como símbolo de identidad, sujetos que también coinciden en su larga trayectoria en un único sector profesional.

Tabla 3. Número de casos que aluden a significados del trabajo según el género, la edad y la formación de los informantes

Significados del trabajo (S)	Edad		Género		Formación					TOTAL
	45-55	+55	Mujeres	Hombres	E. P. ²	E.S. (I) ³	E. S. (II) ⁴	E. S. (II) prof. ⁵	E. Sup. ⁶	
Símbolo de identidad	3	5	3	5	3	1	1	2	1	8
Ocupación del tiempo	4	3	3	4	2	1	1	2	1	7
Sustento económico	2	4	3	3	3	1	0	1	1	6
Estabilidad emocional	2	3	1	4	2	1	0	2	0	5
Sentimiento de utilidad	2	2	1	3	1	0	1	2	0	4

Fuente: Elaboración propia

Para esclarecer los datos en cuanto a género, en la Tabla 4, se desglosa el número de referencias según este atributo. Como se aprecia en dicha tabla, el mayor peso de alusiones al significado del empleo se sitúa en el lado de los hombres, mostrando un total de 40 referencias de varones, frente a 22 de las mujeres. En todas las acepciones del empleo, salvo en el trabajo como sustento económico, se muestra un mayor número de alusiones por parte de los hombres. Esta mayoría de referencias al valor del empleo como sustento económico por parte de las mujeres, rompe la tendencia general, a causa del elevado número de alusiones que hace Calíope al factor económico (como muestra la Tabla 1), debido a su situa-

² Educación Primaria

³ Educación Secundaria (Primera Etapa)

⁴ Educación Secundaria (Segunda Etapa)

⁵ Educación Secundaria (Segunda Etapa, con orientación profesional)

⁶ Educación Superior

ción de precariedad económica y a la carencia de apoyos económicos familiares, a causa de su viudedad. No obstante, en función del número de casos que lo incluyen en su discurso (ver Tabla 3), se observa cómo el mismo número de hombres que de mujeres, tres en cada caso, hablan del empleo como sustento económico.

Tabla 4. Número de referencias a significados del trabajo según el género

Significados del trabajo (S)	Nº Referencias		
	Mujeres	Hombres	Ambos
Símbolo de Identidad	9	17	26
Ocupación del tiempo	3	5	8
Sustento económico	8	5	13
Estabilidad emocional	1	9	10
Sentimiento de utilidad	1	4	5
TOTAL	22	40	62

Fuente: Elaboración propia

Aunque hombres y mujeres coinciden en hacer una mayor alusión al empleo como símbolo de identidad, que, a las otras acepciones contempladas, los hombres casi duplican la cifra de alusiones en este sentido, siendo 17 sus referencias, frente a 9 de las mujeres. Atendiendo al número de casos que se pronuncian al respecto, nuevamente, se observa cómo el total de los varones entrevistados se identifican con su profesión en algún momento de su discurso, mientras que tan sólo lo hacen tres mujeres.

En cuanto a las discrepancias, sorprende observar la gran diferencia existente en función del género en las referencias al significado “estabilidad emocional”. Mientras que para los hombres es uno de los principales sentidos del empleo, manifiesto en 9 referencias (y en cuatro de los cinco casos), en el caso de las mujeres, tan solo hay una alusión a ello. Las consecuencias psicológicas del desempleo, aparecen más acentuadas en el hombre que en la mujer, posiblemente debido a los roles tradicionales de género, que aún priman en esta franja de edad.

El significado en el que se puede apreciar una mayor proximidad entre ambos géneros, 5 referencias de 4 hombres, frente a 3 referencias de 3 de las mujeres, es el empleo como “ocupación del tiempo”. No obstante, en este sentido se establecen matices que conviene señalar. Mientras que, para los hombres entrevistados, la ausencia de empleo deja un vacío en sus vidas que les demanda actividad, como en el caso de Zeus «Cuando me encuentro en la calle yo y digo: “¡Ostras! Aquí hay que *moverse, y yo no puedo estar en el sofá sentado todo el día, necesito hacer algo, necesito a las 8 de la mañana salir...*”» (SGO. Zeus. Ref. 2); las mujeres entrevistadas con responsabilidades familiares y sin problemas económicos, plantean el empleo como un complemento a su actividad doméstica, que no es imperiosamente necesario para sentirse útiles, como muestran las bajas alusiones a esta otra acepción. Recordemos a tal efecto las palabras de Themis “*me gustaría trabajar, pero que no..., que tengo otras tareas*” (SGO. Themis. Ref. 1).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio responde a su objetivo de partida, pues desentraña las diferentes realidades y subraya los diversos significados que tiene el empleo para los informantes entrevistados.

Los resultados aluden a cinco grandes significados del trabajo, que admiten infinitos matices y concreciones en función de cada persona y situación. Se puede observar cómo, para la mayor parte de los informantes, el trabajo tiene muchos más valores y matices que el simple sustento económico (Elster, 2003), que tan solo es realmente preocupante para Calíope, debido a sus circunstancias personales. El empleo como símbolo de identidad es la categoría más referida por los informantes, pues muchos de ellos atraviesan una “crisis de identidad” generada por su situación de desempleo (Dubar, 2002) que les lleva a reenfocar su vida en el plano tanto profesional como personal.

En cuanto a los análisis en función de la edad o la formación del informante, cabe destacar que no se aprecian grandes discrepancias en torno a este cruce de información, a excepción de una identidad profesional más definida en los informantes mayores de 55 años y con una larga trayectoria laboral en el

mismo sector. Sin embargo, en función del género se puede apreciar cómo los hombres casi duplican las alusiones a significados del trabajo que hacen las mujeres, observando los mayores contrastes en la categoría estabilidad emocional, muy marcada en el caso de los varones. Esto puede apuntar a una primacía de los roles tradicionales de género en esta franja de edad, coincidiendo con los asertos de Poveda (2006).

En definitiva, este estudio pretende dar visibilidad a la compleja realidad vivida por las mujeres y hombres mayores de 45 años en situación de desempleo, para promover y reivindicar la necesidad de un trabajo digno para estos profesionales, que valore su experiencia profesional y su trayectoria, considerando su edad como un valor añadido y abriendo las puertas a la diversidad generacional en el trabajo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Elster, J. (2003). Desempleo y justicia social. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 34, 169-185. doi:10.3989/ris.2009.12.210.
- INE (2018). Resultados nacionales. Parados. Recuperado el 21 de junio de 2018 de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=982&capsel=986>
- Kroll, L. E., & Lampert, T. (2011). Arbeitslosigkeit, soziale Unterstützung und gesundheitliche Beschwerden. *Deutsches Ärzteblatt*, 108(4), 47-52.
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: Revista de sociología*, 141-168.
- Poveda, M. M. (2006). «Los lunes al sol» o «los lunes en casa». Roles de género y vivencias del tiempo de desempleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 24(2), 85-110
- Stake, R. (1994). Case study. En N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.



Miguel A. Santos Rego
Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES
(Universidade de Santiago
de Compostela)
miguelangel.santos@usc.es

Mar Lorenzo Moledo
Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES
(Universidade de Santiago
de Compostela)
mdelmar.lorenzo@usc.es

Ígor Mella Núñez
Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES
(Universidade de Santiago
de Compostela)
Ígor Mella Núñez

Jesús García-Álvarez
Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES
(Universidade de Santiago
de Compostela)
jesus.garcia.alvarez@usc.es

Aprendizaje-servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España. Diseño de una investigación¹

Resumen

El estudio que aquí se presenta es fruto del trabajo conjunto de siete universidades españolas, en el que pretendemos analizar la relación entre proyectos de ApS de calidad y el desarrollo de las llamadas competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas), propuestas en proyectos de gran alcance como es el caso de Tuning o Reflex, y directamente vinculadas a la empleabilidad de los universitarios/as. Para ello se hará uso de un planteamiento metodológico diverso (técnicas cuantitativas y cualitativas). Lo que esperamos conseguir con el proyecto es vincular la metodología del aprendizaje-servicio con el desarrollo de competencias genéricas/transversales que se demandan a los universitarios/as desde el mercado laboral; y avanzar, mediante tal metodología, en la validación y reconocimiento de los aprendizajes que los/as jóvenes adquieren en la educación superior.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; empleabilidad; calidad; educación superior; competencias.

Abstract

This study will be the result of joint work of seven Spanish universities, in which we try to analyze the relationship between quality SL projects and the development of the so-called generic or transversal competences (instrumental, interpersonal and systemic), proposed in far-reaching projects, such as Tuning or Reflex, directly linked to the employability of university graduates. For this purpose, a diverse methodological approach will be used (quantitative

¹ Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-servicio (aps) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades fondos FEDER como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2017-82629-R).

and qualitative techniques). The first objective of the project is to link the service-learning methodology to the development of generic/transversal competences demanded by the labor market to university graduates; the second objective is to move forward, through such methodology, toward the validation and recognition of the learning outcomes gained by young people in Higher Education.

Keywords: service-learning; employability; quality; higher education; skills.

Introducción

A la universidad actual se le otorga la misión de transmitir a su alumnado las competencias que garanticen su adecuado desarrollo, no solo personal, sino también profesional. No puede extrañar, por ello, la mayor atención que hoy conceden las universidades a las metodologías de aprendizaje que pueden suponer un plus en el logro de competencias cognitivo-sociales por los/as alumnos/as. Este es el sentido otorgado al enfoque metodológico del aprendizaje-servicio en la universidad, pues como explicaremos en este trabajo, su potencial se asocia no solo al desarrollo académico del alumnado, sino también a la adquisición de competencias cívico-sociales, en tanto que permite al alumnado situar su aprendizaje en un entorno comunitario y social (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015).

Como en toda práctica educativa, el impacto que se derive de su implementación en la universidad se verá condicionado por una serie de factores y variables mediadoras que determinarán la eficacia de los proyectos. Es de ahí que pueden surgir claros indicadores de calidad en un proyecto de aprendizaje-servicio, ligados a la optimización de los resultados que se prevén alcanzar en los estudiantes. Debemos analizar, por tanto, la relación entre proyectos de ApS de calidad y el desarrollo de las llamadas competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas), propuestas en informes internacionales, directamente vinculadas a la empleabilidad de los universitarios/as.

Justamente, en este trabajo presentamos el diseño de una amplia investigación, en la que participan investigadores de siete universidades españolas y tres extranjeras, y que pretende tres objetivos principales:

- Identificar qué competencias requiere el mercado laboral a los jóvenes demandantes de primer empleo.
- Evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar las competencias genéricas/transversales de los/as estudiantes universitarios/as.
- Diseñar un modelo de certificación de competencias genéricas/transversales en la universidad.

Así pues, una de las grandes pretensiones del proyecto no es sino avanzar, mediante el aprendizaje-servicio, en la validación y reconocimiento de los aprendizajes que los jóvenes adquieren en la educación superior. Tal reconocimiento, que llega hasta una propuesta específica de un modelo de certificación de competencias, tendrá una serie de beneficios claros: por un lado, ser un ejemplo de buena práctica para el resto de instituciones nacionales de educación superior; y, por otro, propiciar el contacto y valoración de los aprendizajes adquiridos en otros contextos comunitarios.

Por último, es de justicia recordar que el proyecto que aquí se presenta se conforma como la continuación de uno anterior: “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R)².

1. El aprendizaje-servicio y la adquisición de competencias para la empleabilidad

El aprendizaje-servicio se configura como un enfoque metodológico que cuenta ya con cierto recorrido universitario en nuestro país, si bien su origen, y consecuente expansión primaria, se sitúa en los Estados Unidos de América (Santos Rego, 2013). Influido por la corriente pedagógica del pragmatismo americano y las ideas de John Dewey, Bringle y Hatcher (1995, 2000) lo han definido como una experiencia educativa situada en una materia del currículo académico, a fin de que los estudiantes participen en una actividad de servicio que atiende a necesidades identificadas en su comunidad, deliberando sobre tal servicio en conexión con el aprendizaje de la asignatura o disciplina de conocimiento, además de mejorar su responsabilidad cívica.

² www.usc.es/apsuni

Según otra reconocida definición, podemos presentar el ApS como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig, Battlle, Bosch, y Palos, 2007, p. 20). Para el caso que nos ocupa en el proyecto, destacaremos el uso del término “trabajar” en la definición, ya que el servicio a la comunidad ofrecido en un programa de ApS permite al alumnado mejorar los conocimientos académicos mediante el trabajo en contextos reales, la mayoría de las veces, vinculados a actividades profesionales (Naval, García López, Puig, y Santos Rego, 2011; Santos Rego, Lorenzo, y Mella, 2016).

Para Furco (2005), el vínculo entre ApS y rendimiento académico del alumnado universitario se produce a través de factores mediadores (autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso), que es donde residen las posibilidades de esta estrategia educativa para trabajar las competencias genéricas e incidir, consiguientemente, en las específicas de cada área. Ahora bien, las dificultades no están en trabajar competencias, sino en hacerlo de un modo que permita evaluar su grado de consecución. Si entendemos las competencias como la conjugación e integración de componentes diversos con el fin de dar respuesta a una situación determinada, lo que han de imperar son situaciones reales que permitan comprobar y dar cuenta del grado en que son adquiridas (Tejada, 2013).

Lo que se ha observado es que el ApS ayuda a superar la brecha entre teoría y práctica, y permite desarrollar competencias susceptibles de ayudar a la empleabilidad de los alumnos/as, como son el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la asunción de responsabilidades, la iniciativa personal y la capacidad de organización y gestión (Leimer, Yue, y Rogulkin, 2009; Tapia, 2008); la adaptabilidad, flexibilidad, gestión del tiempo y resolución de problemas (Brozmanová, Heinzová, y Chovancová, 2016; Deeley, 2014); las competencias profesionales ligadas a la comunicación, toma de decisiones, y movilidad (Coffey y Lavery, 2015); o también la responsabilidad social y las competencias interpersonales (Hebert y Hauf, 2015; Peterson, Wardwell, Will, y Campana, 2014).

Pero lo que consideramos realmente importante no es solo el potencial del ApS en la adquisición de estas competencias, sino su relación directa con la empleabilidad de los graduados universitarios. Así lo reiteran Naval y Arbués (2016), al constatar como el ApS posibilita la adquisición de determinadas competencias genéricas que inciden en la empleabilidad de la juventud. Al respecto, un estudio pionero en el marco europeo sobre competencias transversales en las organizaciones juveniles (Souto-Otero, Ulicna, Schaepekens, y Bogner, 2013), demostró que no solo se desarrollan las más demandadas por los empleadores, sino que, en ese sector, los jóvenes establecen contactos personales que aumentan sus posibilidades de encontrar un empleo (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez Rodríguez, 2018).

1.1. La calidad de los proyectos de ApS y la adquisición de competencias

La cuestión de la calidad en el aprendizaje-servicio universitario es de gran importancia, pues no en vano el peligro que corre tal metodología de innovación educativa es el de su banalización, una especie de moda institucional, sin más contenido ni recorrido que un curso o una jornada en un plan de formación.

Los criterios que limitan las mejores prácticas de aprendizaje-servicio son un elemento que merece atención si lo que se pretende es incrementar los niveles de calidad y, especialmente, la calidad en el aprendizaje. Así, Conner y Erickson (2017) nos advierten que cuando un proyecto de ApS está pobremente diseñado e implementado, puede que se deriven resultados inesperados e, incluso, negativos. No obstante, Imperial, Perry, y Katula (2007), después de una profunda revisión bibliográfica, concluyen que, si bien se habla repetidamente de los resultados que se derivan del aprendizaje-servicio, apenas se habla de cómo la calidad en el diseño de los proyectos determina tales resultados. Esto es lo que llevó a Butin (2003) a afirmar que no existe una evidencia empírica sólida que defina cuáles son las buenas prácticas que dan lugar a los buenos resultados de los que la investigación nos habla.

En este sentido, podemos encontrar claros indicadores de calidad en un proyecto de ApS en aquellas variables mediadoras que condicionarán el impacto de estas experiencias y que, en última instancia, incidirán en la optimización de los resultados de aprendizaje que se pretenden en los estudiantes.

Naturalmente, una cuestión de gran interés son los componentes pedagógicos implicados en la calidad de los proyectos de ApS, por lo que no han faltado guías y rúbricas de evaluación sobre puntos nucleares a tener presentes. Importaría identificar las variables que median el éxito del aprendizaje-servicio. Se trataría, entonces, de establecer que decisiones y elementos programáticos pueden adoptarse como principios de calidad en esta práctica educativa (Lambright y Lu, 2009; Mabry, 1998; Tapia, 2008).

Pero si en algo coincide la investigación es en considerar a la reflexión como variable cardinal en la evaluación de la calidad en estos proyectos. En un meta-análisis con 103 muestras de proyectos diferentes, Conway, Amel, y Gerwien (2009) concluyen que la reflexión estructurada termina por producir cambios

positivos, en términos profesionales y cívico-sociales. Eyler (2002) incluso afirma que la calidad que más importa es la cantidad y tipo de reflexión, por lo que cuidar los procesos de reflexión realmente efectivos será la clave para fortalecer y optimizar el potencial del aprendizaje-servicio (Eyler y Giles, 1999; Hatcher, Bringle, y Muthiah, 2004).

1.2. La validación de competencias

La validación de las competencias se ha convertido en una de las preocupaciones más recientes de la Unión Europea en materia educativa y de juventud. Lo que se pretende es una mayor flexibilidad y transparencia de las cualificaciones, validando y reconociendo las competencias que los jóvenes desarrollan en multitud de contextos, fomentando así su reconocimiento entre países e incrementando la empleabilidad en un contexto de globalización y alto desempleo juvenil (Souto-Otero, 2016). Un hito fundamental al respecto es la recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Lo que se pide a los Estados Miembros es que dispongan la validación de aprendizajes.

De acuerdo con organismos europeos (CEDEFOP, 2016), es necesario que el mundo académico respalde mayormente las competencias y los conocimientos adquiridos de manera no formal. Un buen ejemplo es el caso de Irlanda, que basa su filosofía de validación en la integración de las competencias de los alumnos/as, sus rasgos individuales y sus modos de interacción, con las estructuras sociales y culturales de su comunidad y sociedad (McIlrath, 2011, 2016).

En España, hoy por hoy, las competencias adquiridas por los estudiantes en contextos no formales e informales no están incluidas en los resultados de aprendizaje y competencias esperadas de la educación superior (Carro, 2016), además de no ser reconocidas como un derecho, tal y como reclaman Damesin, Fayolle, y Fleury (2012).

2. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos previamente expuestos, la investigación necesita un planteamiento metodológico diverso. El problema que se aborda requiere de técnicas cuantitativas y cualitativas, tanto a la hora de recoger datos como en su posterior análisis. Esta decisión se fundamenta en la existencia de determinados problemas sociales que no pueden abordarse desde perspectivas exclusivamente cuantitativas. También hemos de hacerlo desde una óptica cualitativa, a fin de explorar, con un enfoque holístico, otros aspectos de la experiencia humana. Ahora bien, más allá de una integración metodológica, lo que pretendemos llevar a cabo es un proceso de triangulación múltiple de datos, investigadores, y métodos. Concretamente, la investigación se articulará en torno a cuatro fases que explicamos a continuación.

En la primera fase realizaremos un estudio exploratorio descriptivo para identificar las competencias que el mercado laboral requiere a los/las jóvenes universitarios/as demandantes de primer empleo. Los instrumentos a utilizar en esta fase son:

- Cuestionario dirigido al profesorado universitario, en el que se pretende recoger su opinión sobre las competencias que debe tener un universitario/a para incorporarse al mercado laboral, así como sobre el empleo del ApS en su docencia.
- Cuestionario para empleadores o, en su caso, responsables de recursos humanos de organizaciones, a fin de identificar las competencias que se demandan a los universitarios/as que solicitan su primer empleo.
- Grupo de discusión con alumnos/as ya egresados/as para analizar la vinculación entre competencias genéricas/transversales e inserción en el mundo del trabajo.
- Entrevista en profundidad en los Servicios de Orientación Laboral de las Universidades para estudiar las competencias que más se valoran en el mercado laboral, el papel de la Universidad en el desarrollo de estas competencias, y el valor que los estudiantes les conceden.

En la segunda fase, nos centraremos en evaluar los proyectos de ApS que se están desarrollando en las siete Universidades de la muestra, identificando aquellos que cumplen con los requisitos y criterios de calidad de una experiencia de este tipo (Conway et al., 2009). Los instrumentos de los que se hará uso en esta segunda fase son:

- Grupo de Discusión con expertos de ApS, con el objetivo de identificar los criterios de calidad de los proyectos de ApS.

- Rúbrica de Autoevaluación del ApS para los/as docentes identificados.
- Ficha de Experiencias de ApS, a partir de indicadores de calidad, que se pasará a los/as docentes identificados a modo de entrevista semiestructurada.

A partir de los resultados obtenidos en esta fase, se diseñará una Guía de Buenas Prácticas de ApS en la universidad, que incluirá una parte común para todas las universidades, con los criterios de calidad que deben cumplir los proyectos, así como una parte específica en la que se visibilicen los proyectos de cada Universidad, susceptible de ir ampliándose con nuevas iniciativas.

La tercera fase consistirá en analizar el desarrollo de competencias genéricas/transversales en los alumnos/as participantes en proyectos de ApS de calidad (estudio cuasi-experimental), en dos de las universidades participantes. Para esta fase, hemos optado por un diseño tanto cuantitativo como cualitativo. Así, utilizaremos un diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes con pretest y posttest y una variable independiente, que es el proyecto de ApS. El grupo experimental trabajará con la metodología ApS y el de control seguirá con la habitual. Por otro lado, desde el punto de vista cualitativo, optaremos por la investigación-acción participativa. En este sentido, emplearemos los siguientes instrumentos:

- Cuestionario para alumnado (pretest y posttest) sobre competencias genéricas/transversales.
- Diferencial semántico del proyecto en su conjunto para alumnado, profesorado y partners a fin de analizar su nivel de satisfacción con distintos elementos del proyecto.
- Entrevista en profundidad a los profesores sobre ApS y desarrollo de competencias genéricas/transversales.
- Entrevista en profundidad a los socios sobre el desarrollo de competencias genéricas/transversales en los alumnos/as.
- Entrevista grupal con alumnos/as de cada proyecto de ApS sobre el desarrollo de competencias genéricas/transversales en la universidad.
- Entrevista grupal con alumnos/as de las mismas titulaciones y cursos que no han participado en proyectos de ApS sobre el desarrollo de competencias genéricas/transversales en la universidad.

En la cuarta y última fase, se diseñará un modelo de certificación de competencias que los/las estudiantes puedan incorporar a su *curriculum vitae*, tal y como recomiendan distintos organismos europeos, junto con la elaboración de una Guía de ApS y Empleabilidad, dirigida a los servicios de orientación de las Universidades españolas.

Se trata pues de un proyecto complejo, por lo que implica de movilización de participantes, diseño y aplicación de instrumentos, y el diseño metodológico elegido.

3. Conclusiones

Como primera conclusión, queremos destacar la contribución de este estudio al conocimiento sobre el ámbito en el que se centra, especialmente a la vista de las carencias de investigaciones sólidas y consistentes en nuestro país, muy especialmente si hablamos de una metodología experimental, que se complementa con el uso de técnicas y estrategias de investigación cualitativa. Además, los instrumentos diseñados y validados representarán un apoyo para evaluar la calidad de los proyectos en futuros procesos.

El hecho de que podamos contar con universidades que ya han avanzado en un proceso de institucionalización del ApS, junto a otras que están dando sus primeros pasos en el tema, ayudará a que la investigación pueda convertirse en un revulsivo para los procesos de innovación en la universidad.

Pero tal vez uno de los impactos previstos que merece especial mención es la contribución del proyecto a la mejora de los aprendizajes que se derivan de este tipo de experiencias educativas en la educación superior. En este caso, permitirá conocer las ventajas de tal metodología en las aulas universitarias con la vista puesta en la empleabilidad, lo que podría ayudar en el diseño de un plan efectivo de formación para profesores, alumnado, personal de orientación y otros servicios de atención a estudiantes. Así, buscamos mejorar los vínculos entre investigación y práctica educativa en la universidad, tratando de favorecer más diálogo en pro de la innovación, que puede contribuir a elevar los indicadores de empleabilidad en un país con una de las mayores tasas de paro juvenil en Europa.

Finalmente, la participación de investigadores de siete universidades españolas y tres extranjeras, con distintas trayectorias, contribuirá a reforzar el necesario trabajo en red y al aprovechamiento de las sinergias en distintas direcciones además de ampliar la cooperación con otros equipos tanto nacionales como

internacionales. Por ello, contar con investigadores de Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido, donde el ApS cuenta con una mayor tradición, permitirá tomar nota de los pasos dados hasta ahora en esos países y adaptar su experiencia al contexto universitario español.

Referencias bibliográficas

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. doi: 10.1080/00221546.2000.11780823
- Brozmanová, A., Heinzová, Z., y Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1).
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi: 10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Carro, L. (2016). *Country report Spain. 2016 update of the European Inventory on validation of non-formal and informal learning*. Recuperado de https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_ES.pdf
- CEDEFOP. (2016). *Validation in the care and youth work sectors. Thematic report for the 2016 update*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Coffey, A., y Lavery, S. (2015). Service-learning: a valuable means of preparing pre-service teachers for a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 86-101. doi: 10.14221/ajte.2015v40n7.7
- Conner, J., y Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 53-65. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204
- Conway, J. M., Amel, E. L, y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi: 10.1080/00986280903172969
- Damesin, R., Fayolle, J., y Fleury, N. (2012). *Agentes, prácticas y desafíos del NFIL así como su validación en Europa*. Recuperado de https://www.etuc.org/IMG/pdf/ES_-_NFIL_Rapport_de_Synthese_FINAL.pdf
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. doi: 10.1177/1469787413514649
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning-linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534. doi: 10.1111/1540-4560.00274
- Eyler, J., y Giles, D.E. (1999). *Where is the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey Bass.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires (Argentina), 19-26. http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., y Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 38-46.
- Hebert, A., y Hauf, O. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. doi: 10.1177/1469787415573357
- Imperial, M. T., Perry, J., y Katula, M. C. (2007). Incorporating service learning into public affairs programs: Lessons from the literature. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 231-252.

- Lambricht, K., y Lu, Y. (2009). What Impacts the Learning in Service Learning? An Examination of Project Structure and Student Characteristics. *Journal of Public Affairs Education*, 15(4), 425-444. doi: 10.1080/15236803.2009.12001570
- Leimer, C., Yue, H., y Rogulkin, D. (2009). *Does service learning help students succeed? Assessing the effects of Service-Learning at California State University-Fresno*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521013.pdf>
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: how time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 32-47.
- McIlrath, L. (2011). *Survey of civic engagement activities in higher education in Ireland*. Galway: Castle Print.
- McIlrath, L. (2016). Democratising knowledge through civic engagement. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 179-196). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Naval, C., García López, R., Puig, J.M., y Santos Rego, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Naval, C., y Arbués, E. (2016). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Peterson, J., Wardwell, C., Will, K., y Campana, K. (2014). Pursuing a purpose: The role of career exploration courses and service-learning internship in recognizing and developing knowledge, skills, and abilities. *Teaching of Psychology*, 41(4), 353-359.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M.A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Souto-Otero, M. (2016). Validation of non-formal and informal learning in Europe: research, policies, legitimacy and survival. En S. Bohlinger, K. A. Dang, y G. Klatt (Eds.), *Education policy: Mapping the landscape and scope* (pp. 1-22). Berna: Peter Lang Edition.
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bognar, V. (2013). *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability*. Bruselas: Foro Europeo de la Juventud.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. doi: 10.1174/113564013807749669



María Cristina Ceinos-Sanz

Universidad de Santiago
de Compostela/ España
cristina.ceinos@usc.es

Elena Fernández-Rey

Universidad de Santiago
de Compostela/ España

Miguel Anxo Nogueira-Pérez

Universidad de Santiago
de Compostela/ España

Necesidades de Orientación y Competencias Clave en el contexto Laboral Actual

Introducción

La entrada en el siglo XXI ha traído consigo un despliegue tecnológico casi sin precedentes en la era humana, envolviendo no solo a las sociedades más avanzadas, sino, incluso, a las subdesarrolladas. Concretamente, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), con la red Internet como punta de lanza, han impactado de tal forma, que hoy día es casi inconcebible pensar en un mundo sin ellas. Dicho impacto ha sacudido a todos los sectores, con efectos directos e indirectos de diversa índole. Entre estos sectores, se encuentra el contexto laboral, ya de por sí voluble ante cualquier innovación o cambio, pero que, en la actualidad, se ha agudizado, no solo por efectos de las crisis cíclicas, sino también por la vertiginosa evolución tecnológica propia de la era de la información.

Ante este panorama, la inserción profesional no resulta sencilla si no se poseen unas competencias adecuadas y que respondan a las necesidades socio-laborales, no solo del presente, sino también para el futuro más inmediato en un contexto de transformación constante, al que ya no le basta con ciudadanos formados en un sistema educativo de carácter tradicional basado en la transmisión de información, en el que los cambios se dieran muy lentamente, o directamente no se dieran, provocándose una brecha entre el mundo educativo y la sociedad que corre el riesgo de verse ampliada.

En esta encrucijada, la orientación cobra especial relevancia como herramienta para conducir al éxito, tanto en los procesos académicos como en los profesionales, en un mundo complejo, a veces implacable, no solo con la juventud en expectativas de empleo, sino también con todos aquellos trabajadores/as que tengan que someterse a algún tipo de transición laboral.

1. Contexto laboral en la sociedad del siglo XXI

Para predecir cómo será el contexto laboral en el futuro a corto y medio plazo hay que analizar de manera integrada cuatro factores que influyen e interactúan sobre

las tendencias en el ámbito laboral: globalización, tecnologías, cambios demográficos e instituciones del mercado laboral (Eichhorst, 2017).

La influencia de estos elementos lleva a situaciones de incertidumbre e inseguridad, tanto para el acceso como para el mantenimiento del empleo, siendo diversas y complejas las transiciones que los sujetos deben afrontar durante el desarrollo de su carrera profesional y que les exige una rápida adaptación, lo que supone la existencia de múltiples necesidades de orientación, que difieren de las existentes en épocas anteriores.

El peso de los cambios constantes en los procesos productivos, en la organización de los puestos de trabajo, en las estrategias y procesos de diversificación y deslocalización de servicios y empresas, o de los originados por la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto laboral, es tan relevante que conlleva retos tanto a nivel formativo como laboral distintos a los que se formulaban antes del siglo XXI.

Al detallar los principales rasgos característicos del sistema productivo actual, Sobrado y Ceinos (2011) exponen los siguientes:

- Importantes cambios en el mundo laboral relacionados con la desaparición de la concepción del trabajo para toda la vida; la creación de sistemas de trabajo flexibles y autónomos; el incremento de sistemas laborales de iniciativa personal (autoempleo); la aparición de nuevas modalidades productivas y contractuales; una mayor flexibilidad en los despidos; el retraso en la edad de acceso al empleo y de jubilación, entre otras dimensiones.
- Persistencia del fenómeno del desempleo y aumento de la temporalidad y la precariedad laboral, llegando a producirse situaciones en las que determinados trabajadores no pueden llegar a un nivel de vida digno.
- Movilidad laboral constante y polivalencia de tareas y funciones a desarrollar.
- Discriminación laboral de la mujer presente tanto en sentido horizontal como vertical y en diversas manifestaciones (dificultad para el acceso a puestos de alto nivel o para la promoción profesional, discriminación salarial, etc.)
- Innovación tecnológica permanente, al mismo tiempo que se produce la caducidad de los conocimientos tecnológicos de manera muy rápida.
- Demanda creciente de formación y cualificación, lo que requiere un esfuerzo continuado de adaptación a las demandas formuladas por el mercado laboral.
- Necesidad de desarrollar nuevas habilidades, fundamentalmente, las de carácter tecnológico y las relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la flexibilidad y la adaptación al cambio, la resolución de conflictos y la creatividad e innovación, entre otras.

Para que los individuos puedan gestionar de manera adecuada estas demandas del contexto socio-laboral, la orientación cumplirá un papel relevante que se concreta en diferentes y complementarios cometidos, como por ejemplo, los siguientes:

- Necesidad de formular y aplicar políticas y acciones concretas de orientación.
- Disponibilidad de servicios orientadores de mayor calidad, bajo la responsabilidad de profesionales altamente cualificados.
- Necesidad de adoptar perspectivas teóricas y metodológicas de intervención más actuales y acordes con la situación actual, que precisan un carácter más integral, holístico e innovador.
- Atención a las diversas dimensiones y necesidades vitales, no solamente a aquéllas de carácter profesional.

2. Competencias clave para la ciudadanía del siglo XXI

En un contexto como el descrito con anterioridad, no resulta fácil hallar un marco competencial a partir del cual formar a la ciudadanía, junto con el específico para cada profesión, y que pueda satisfacer todas y cada una de las necesidades imperantes en la sociedad y mundo laboral actual. No obstante, no han sido pocas las instituciones transnacionales que han tratado de delimitar dicho marco, aunque no sin dificultad. En este sentido, la Unión Europea (Parlamento y Consejo de la Unión Europea, 2006), ha establecido un marco de competencias clave para ser tenido en cuenta en los sistemas de formación, estableciendo ocho competencias base de referencia:

- 1) Comunicación en la lengua materna.
- 2) Comunicación en lenguas extranjeras.
- 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 4) Competencia digital.
- 5) Aprender a aprender.
- 6) Competencias sociales y cívicas.
- 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- 8) Conocimiento y expresión cultural.

Entre ellas, cabe destacar especialmente la creatividad y la innovación, el emprendimiento y la competencia digital y para el tratamiento de la información, por resultar significativas para afrontar los cambios continuos y acelerados que se producen en la dimensión personal, formativa, laboral o social. Además, debido a su carácter multidimensional y polivalente, han comenzado a ser incluidas en el perfil profesional de múltiples empleos, y demandadas, por lo tanto, por el mercado laboral, a veces, incluso, como elemento diferenciador en la selección de personal, por delante de competencias técnicas o específicas de la profesión.

2.1. Creatividad e innovación

La capacidad creativa favorece, en primer lugar, el conocimiento para, posteriormente, estimular la transformación (Torre, 2001). La curiosidad, la comparación o la asociación de ideas, que permiten comprender fenómenos desconocidos a partir de otros conocidos, buscar soluciones y alternativas más eficaces, formularse preguntas, facilitan el desarrollo del conocimiento. Y la transformación está implícita en las propuestas creativas, ya que pretenden la innovación, el cambio o la mejora de lo ya existente en un área específica.

La actividad creativa está compuesta por dos elementos: uno personal y otro sociocultural. La *dimensión personal* es, a su vez, cognitiva y emocional. La creatividad es un acto cognitivo, ya que es un aspecto importante de la inteligencia que facilita el conocimiento y la transformación de la realidad. Marina (2012) afirma que la inteligencia siempre es creadora, porque en su desarrollo va produciendo novedades que, en el momento en que muestran su eficacia para alcanzar un fin determinado, se convierten en creadoras. Pero, al mismo tiempo que cognoscitivo, el acto creativo es emocional, porque precisa la conjunción de una serie de competencias como la confianza en uno mismo, la iniciativa, la capacidad de persuasión, la perseverancia o la autorregulación.

Una aproximación creativa de las personas a los cambios que se producen en el contexto laboral repercutirá positivamente en el aprovechamiento de las oportunidades que se presenten en el mundo del trabajo, e incluso en la posibilidad de originar sus propios empleos. Este enfoque individual creativo ante el trabajo conlleva una satisfacción personal porque se basa en un rol activo (Fryer, 1996).

En cuanto a la *dimensión sociocultural*, ésta se relaciona con la respuesta que la creatividad permite ofrecer a las rápidas transformaciones que suceden en todos los ámbitos (cultural, educativo, laboral, político...), y que se basa en la flexibilidad y en la utilización óptima de los recursos, especificada en aspectos como la capacidad de tomar decisiones socialmente responsables, la posibilidad de percibir alternativas de actuación, la habilidad para apreciar los puntos de vista de otras personas o la capacidad para pensar de forma autónoma. El pensamiento flexible e imaginativo será necesario, principalmente en la juventud, para que pueda ser competente en la producción de soluciones efectivas a problemas desconocidos en situaciones confusas (Fryer, 1996).

Seltzer y Bentley (2000) se refieren a las “habilidades para el futuro” como aquellas competencias que son demandadas por las condiciones del mercado laboral, especialmente, desde comienzos del siglo XXI. Para una gran parte de esas competencias, entre las que se encuentran la gestión de la información, la auto-organización, la interdisciplinaridad, la comunicación y la cooperación, la reflexión y la evaluación, la gestión del riesgo, etc., es necesario el desarrollo de la creatividad, entendida como “la capacidad de aplicar y generar conocimiento en una amplia variedad de contextos con el fin de cumplir un objetivo específico de un modo nuevo” (Seltzer & Bentley, 2000, p.29).

La adaptación a los cambios y la solución de problemas son también competencias vinculadas con la creatividad, requeridas en el contexto laboral. La primera implica la aceptación de nuevas informaciones, situaciones o contextos sin caer en la defensa de nuestros errores y se ve facilitada por la asunción de los riesgos, el trabajo en situaciones de incertidumbre, la delegación de responsabilidades o los procesos de toma de decisiones diversificados, porque facilitarán un ajuste rápido a los cambios e, incluso, la posibilidad de abandonar presupuestos o concepciones anteriores.

Precisamente la “innovación tiene que ver con el cambio, con el riesgo y con el fracaso, con el éxito y con lo vital” (Nieto, 2012, p.54), porque va unida a la idea de progreso y significa aprovechar el conocimiento para alcanzar de un modo más eficaz las metas establecidas. Todas las actividades creadoras suelen tener un componente innovador que implica, además, la capacidad de producir riqueza social o económica.

La capacidad para aceptar y trabajar con ideas o enfoques distintos, generalmente alejados de los que pueden ser más comunes o frecuentes y, en muchos casos, procedentes de otras áreas, es lo que denominamos apertura de la percepción y supone encontrar en ellos aspectos útiles para generar alternativas novedosas para la solución a un problema. Por tanto, la innovación es la aplicación de la creatividad. Y este término, limitado en sus inicios, exclusivamente, a los sectores industrial y tecnológico, se va extendiendo a otros ámbitos, como se presenta en el *Oslo Manual* (OCDE/EUROSTAT, 2006) que incluye cuatro tipos de innovación: de producto, de proceso, en marketing y en organización.

En función de este enfoque, la innovación supone una “respuesta satisfactoria dada a las necesidades sociales (incluyendo las respuestas económicas dirigidas por la lógica del mercado y por la competitividad), en términos de mayor equidad, sostenibilidad e igualdad de oportunidades” (Fernández, Eizagirre, Arandia, Ruiz de Gauna & Ezeiza, 2012, p.26).

En el área de la innovación social se encuentra un concepto ligado a la creatividad, el empoderamiento (*empowerment*), que supone “la capacidad de las personas para elegir entre opciones más amplias mediante la participación directa en los procesos de toma de decisiones o influyendo sobre quienes tienen el poder de decidir” (UNESCO, 1996, p. 62).

Como propuesta para el desarrollo de una ciudadanía europea creativa, Rodríguez (2001) establece una serie de valores alternativos que, como sociedad que desea avanzar desde la equidad, la sostenibilidad y la igualdad de oportunidades, se deberían contemplar en cualquier dimensión de nuestra vida (ver tabla 1).

Tabla 1. Valores para una sociedad creativa

Tipo de valor	Finalidad	Objetivo
Autorrealización personal	Humanización del progreso	Elaborar propuestas de mejora desde un enfoque de realización personal y social
Comunicación	Creación de espacios de libertad	Promover nuevos modos de expresión
Diversidad	Respeto a la diversidad como elemento imprescindible para el progreso sociocultural	Asegurar un espacio para que cada persona sea quien quiera o crea ser
Solidaridad	Participación en actos de solidaridad trascendentes	Implicar el bienestar de los demás
Contexto	Contextualización de la existencia desde la búsqueda de sentido	Considerar los plurales contextos (interpersonal, social, temporal, etc.)
Cambio	Transformación de uno mismo y de la realidad	Favorecer el cambio de la realidad a través de alternativas con finalidad de mejora
Flexibilidad	Toma de conciencia de la realidad temporal, psicológica y sociocultural	Intentar la eliminación de rutinas y prejuicios sociales que impiden tener en cuenta múltiples puntos de vista
Utopía	Acción transformadora y prospectiva sobre el futuro	Imaginar alternativas y propuestas dirigidas hacia la mejora personal y social

Fuente: adaptado de Rodríguez, 2001.

2.2. Emprendimiento

Desde una perspectiva restringida, la competencia emprendedora está ligada con la creación de empresas. En un sentido amplio, se vincula con el dominio de capacidades y actitudes empresariales y la comprensión de términos económicos básicos, que incluye el desarrollo de determinadas cualidades personales y que no se refiere únicamente a la creación de organizaciones sociolaborales. Este segundo

enfoque es el que subyace en la propuesta de la Unión Europea (2006) que conecta esta competencia con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos.

El emprendimiento es, en palabras de Gutiérrez y García (2014) “la capacidad de iniciar proyectos, de luchar contra la pasividad, de aplicar las energías necesarias, planificar la realización, buscar los conocimientos y ayudas necesarias, soportar el esfuerzo, aguantar las frustraciones” (p.101). Según Sobrado y Fernández (2010), la adquisición de competencias emprendedoras debe fortalecerse desde la perspectiva educativa a través de la conjunción de habilidades como la creatividad, la capacidad de iniciativa personal y grupal, la resolución de problemas, la valoración de riesgos económicos, la elaboración de proyectos empresariales o la toma adecuada de decisiones, entre otras. Todas estas habilidades tienen un peso muy importante para el desarrollo personal, académico y profesional de los jóvenes como base de otras capacidades y conocimientos más específicos y les será útil no sólo para las actividades laborales, sino también en sus vidas cotidianas (Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación, 2006).

En la tabla 2 se presentan las diversas competencias que se pueden trabajar con la juventud a través de la puesta en marcha de propuestas educativas ligadas al espíritu emprendedor que, como indica el *Libro verde sobre el espíritu empresarial en Europa* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003), tiene un carácter pluridimensional.

Tabla 2. Desarrollo de competencias a través de propuestas educativas vinculadas con el emprendimiento

Dimensión	Competencias
Personal	✓ Creatividad ✓ Iniciativa ✓ Responsabilidad ✓ Asunción de riesgos ✓ Independencia o autonomía en el trabajo ✓ Pensamiento crítico ✓ Relaciones interpersonales ✓ Resolución de problemas
Laboral-contextual-empresarial	✓ Conocimiento temprano del contexto económico y del mundo empresarial ✓ Empleo por cuenta propia como opción profesional ✓ Formación específica sobre cómo poner en marcha una empresa ✓ Papel del colectivo empresarial en la comunidad ✓ Ética empresarial
Laboral-social	✓ Creación de empleo ✓ Contribución al crecimiento ✓ Igualdad ✓ Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ✓ Competitividad ✓ Innovación ✓ Creación de una cultura más empresarial

Fuente: basado en Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación, 2006 y Comisión de las Comunidades Europeas, 2003.

La educación para el emprendimiento debe sustentarse en procesos de enseñanza-aprendizaje interactivos y prácticos, en los que se establezcan redes con las empresas locales y el mercado laboral (Llorent, 2012) y que utilicen metodologías diversas y activas como el trabajo por problemas o por proyectos; los seminarios; las prácticas de campo; el trabajo independiente del alumno/a y el uso de técnicas que requieren de la colaboración y cooperación, así como actividades de carácter grupal, todas ellas las más adecuadas para favorecer el desarrollo de la competencia emprendedora.

2.3. Competencia digital y para el tratamiento de la información

Resulta indudable que, en la Sociedad de la Información, las TIC han adquirido tal desarrollo que forman parte casi inseparable de los procesos educativos, sociales y profesionales. Por tanto, requiere que

los ciudadanos sean competentes en su utilización, y supone emplearlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento (Bolívar, 2010).

Sin embargo, por naturaleza, estas tecnologías evolucionan rápidamente, siendo, por tanto, un ámbito en permanente cambio que requiere una actitud flexible en las personas, así como un ajuste constante de la propia definición y componentes que delimitan la competencia.

En el contexto profesional, independientemente del ámbito laboral, el uso de herramientas digitales es clave tanto para el proceso de búsqueda de empleo en sí mismo como para aumentar la empleabilidad, ya que el número de puestos de trabajo que requieren este tipo de competencias es cada vez más elevado en el siglo XXI, y también por considerarse básicas para el logro del éxito profesional (Magro & Salvatella, 2014).

Según el Parlamento y Consejo de la Unión Europea (2006), la competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Se apoya en habilidades TIC básicas, como son el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. Está, por tanto, relacionada con el pensamiento lógico y crítico, las destrezas de manejo de información de alto nivel y unas destrezas comunicativas bien desarrolladas. En esta línea, se sitúa Bolívar (2010), resaltando que no basta con ser un usuario habitual de los medios digitales, sino que es preciso saber buscar y seleccionar críticamente la información para transformarla en conocimiento, lo que conlleva no solo una alfabetización tecnológica o digital, sino también informacional (Area, 2010).

Según el citado Marco Europeo de Competencias Clave (Parlamento y Consejo de la Unión Europea, 2006), en su nivel más básico, las destrezas para la utilización de las TIC comprenden el uso de tecnología multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet. En relación al tratamiento de la información, autores como Bolívar (2010) delimitan claramente una serie de dimensiones en esta competencia que expresan diferentes habilidades a tener en cuenta para su desarrollo:

- 1) Buscar, encontrar y seleccionar información de manera eficaz.
- 2) Comprender la información y generar documentos digitales.
- 3) Comunicarse efectivamente a través de redes digitales.
- 4) Colaborar con otros y participar en la vida pública a través de la red.

Además de las anteriores dimensiones, también resultan valiosas las aportaciones al respecto realizadas por medio del Marco Europeo de Competencias Digitales (Consejo de la Unión Europea, 2016), en donde se ha profundizado en la delimitación de la misma, dividiéndola en 21 sub-competencias en relación a las cinco áreas siguientes (Ferrari, 2010; Martínez, 2017):

- 1) *Tratamiento de la información*: identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- 2) *Comunicación y colaboración*: comunicarse en entornos digitales, compartir recursos por medio de herramientas en red, conectar con otros y colaborar mediante herramientas digitales, interaccionar y participar en comunidades y redes, concienciación intercultural.
- 3) *Creación de contenido digital*: crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
- 4) *Resolución de problemas*: identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.
- 5) *Seguridad*: protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso responsable y seguro.

Para finalizar, se puede concluir que la competencia digital y para el tratamiento de la información, como se ha descrito, está en permanente evolución, como lo está el ámbito tecnológico y el uso que las personas hagan de ella y de sus productos en el plano personal, social, educativo, profesional, etc., exigiendo un gran esfuerzo a las administraciones, instituciones educativas y de formación, o en la gestión de recursos humanos en empresas, para responder a las necesidades de la ciudadanía y trabajadores/as ante los retos que nos plantea la Sociedad de la Información.

3. Roles a afrontar por la Orientación Profesional en el escenario laboral

Las constantes y continuas transformaciones, la revolución tecnológica experimentada y la flexibilidad creciente del mundo del trabajo, entre otros aspectos, conllevan modificaciones en las competencias, así como la asunción de otras más novedosas, lo que supone, a un tiempo, cambios en las cualificaciones de los profesionales y la necesidad de contar con recursos humanos cualificados, por lo que los procesos de reciclaje y actualización deben presentar un carácter continuo de cara a favorecer la adquisición de las competencias demandadas y, en consecuencia, la generación y el mantenimiento del empleo.

Con carácter complementario a lo comentado en el párrafo anterior, no debe obviarse el elevado índice de desempleo, así como aquellos otros rasgos característicos del contexto laboral actual, aspectos todos ellos que se convierten en un reto constante de orientación, formación y cualificación, por lo que los poderes públicos, así como las organizaciones empresariales y sindicales más representativas han de buscar y ofrecer soluciones a dichos problemas, impulsando, para ello, políticas que favorezcan el correcto funcionamiento del mercado de trabajo y la adaptación al mismo de sus profesionales.

En consecuencia, entre las medidas a adoptar, en líneas generales, la demanda se traslada a los sistemas educativos y formativos, no debiendo olvidar el papel a desempeñar por la Orientación Profesional de cara a responder a las necesidades existentes, aspecto este que, junto a la adecuación de la formación a los requerimientos cambiantes de la sociedad actual, favorecerán la adquisición de competencias adaptables a situaciones complejas y cambiantes.

En este sentido, destaca el modelo de orientación para la carrera, el cual se concibe como el proceso de ayuda a lo largo de la vida de las personas (orientación permanente), cuyo principal objetivo se centra en favorecer el desarrollo de las habilidades y competencias de gestión de la carrera de toda la ciudadanía, por lo que el modelo basado en la orientación permanente (*lifelong guidance*) (Savickas, et. al, 2009) debe tomarse en consideración, al tiempo que se asumen, entre otros aspectos, nuevas perspectivas y enfoques, así como metodologías, técnicas y recursos más innovadores (Sobrado & Ceinos, 2017).

Es por ello que, desde la perspectiva propuesta, el papel a desempeñar por la acción orientadora ha de centrar su foco de atención en diversas dimensiones, de donde se derivan diferentes finalidades y objetivos a afrontar, así como los roles a desempeñar, los cuales de cara a favorecer la labor orientadora en el contexto señalado en el presente trabajo, se concretan en los siguientes (Ceinos, 2008; Ceinos & Sobrado, 2011):

- Disponer y divulgar información actualizada sobre el mercado de trabajo actual, sobre la evolución a experimentar por éste, así como sobre los diferentes sectores productivos existentes, con el propósito de realizar la identificación y seguimiento de los perfiles profesionales más demandados.
- Conocer, analizar y difundir la evolución experimentada por las diferentes ocupaciones y cualificaciones, aquellas otras de reciente aparición, así como los perfiles profesionales requeridos y las necesidades formativas existentes.
- Identificar y definir las competencias profesionales que configuran las cualificaciones profesionales propias de los diferentes sectores productivos.
- Favorecer y mejorar el acceso al empleo y la estabilidad en el mismo.
- Asesorar en el diseño y establecimiento de acciones formativas, de carácter modular, asociadas a las cualificaciones profesionales.
- Fomentar la adecuación entre los requerimientos exigidos por el mercado de trabajo y la formación existente.
- Favorecer la integración de las competencias demandadas en los diferentes subsistemas de Formación Profesional.
- Servir de instrumento de apoyo para favorecer el incremento de la calidad de la formación.
- Ofrecer información y asesoramiento profesional a las personas para fomentar un aumento de su nivel de cualificación y un mayor progreso, así como un incremento de la competitividad de las empresas.
- Orientar a las personas a realizar acciones de formación permanente que permitan la adquisición de competencias y, en consecuencia, la mejora de su cualificación profesional.
- Considerar y asesorar sobre las diferentes vías de adquisición de competencias
- Asesorar y servir como instrumento de apoyo en el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, a través de la puesta en marcha de los mecanismos e instrumentos necesarios.
- Aumentar el nivel de motivación de las personas para que desarrollen su competencia profesional y adquieran aquellas otras de carácter innovador.

Finalmente, a la vista de lo expuesto, cabe apuntar la necesidad de que el trabajo, la formación y la orientación trabajen de manera coordinada con el fin de responder a las demandas orientadoras existentes, así como adecuar la formación a los requerimientos cambiantes de la sociedad actual, de modo que las personas, por un lado, puedan adquirir las cualificaciones necesarias, mientras que, por el otro, estén en condiciones de acreditar el reconocimiento y validez de las mismas, lo que favorecerá la consolidación de su valía profesional.

Conclusiones

La flexibilidad creciente del mundo del trabajo y las innovaciones tecnológicas requieren de los trabajadores/as el desarrollo de unas competencias adaptables a las situaciones complejas y cambiantes en las que vivimos. Con la finalidad de desarrollar esas competencias, la demanda se traslada a los sistemas formativos que deberían realizar un trabajo de revisión profunda de aspectos como la concepción del currículo, las metodologías, la evaluación y la cultura escolar para integrar de manera efectiva un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias enfocado a la formación de ciudadanos críticos y responsables y no, prioritariamente, a la preparación de profesionales.

El interés creciente que existe en el contexto europeo sobre el tema de las competencias se ve reflejado en las numerosas iniciativas de diferentes administraciones públicas y organismos privados que han elaborado marcos de habilidades y competencias clave para incluir en la formación básica.

Las tendencias más actuales del desarrollo de competencias, especialmente de las consideradas como clave o básicas, parten de un enfoque integrador en el que se combinen la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo.

Este tipo de competencias está muy relacionado con la resolución de problemas del entorno, por lo que se puede proyectar fácilmente de la dimensión individual a la dimensión socio-comunitaria.

En el análisis de tres de las competencias clave, la creatividad y la innovación, el emprendimiento y la competencia digital y para el tratamiento de la información, se ha conjugado su relevancia para el mercado laboral y los procesos de búsqueda de empleo y su importancia para el desarrollo personal y social. Además, se presentaron algunas pautas o recomendaciones a tener en cuenta para incluirlas en los sistemas educativo y formativo.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2010). Tratamiento de la información y competencia digital. En A. Bolívar (coord.), *Competencias básicas* (pp. 87-104). Bilbao: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Cámaras de Comercio & Ministerio de Educación (2006). *El fomento del espíritu emprendedor en la escuela*. Madrid: Cámaras de Comercio y MEC.
- Ceinos, C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro verde El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas: COM.
- Eichhorst, W. (2017). Las instituciones del mercado laboral y el futuro del trabajo: ¿buenos empleos para todos? En G. Bensusán, W. Eichhorst & J. M. Rodríguez (Coords.) *Las transformaciones tecnológicas y sus desafíos para el empleo, las relaciones laborales y la identificación de la demanda de cualificaciones* (pp. 11-31). Santiago: Naciones Unidas.
- Fernández, I., Eizagirre, A., Arandia, M., Ruiz de Gauna, P. & Ezeiza, A. (2012) Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman.
- Gutiérrez, M. & García, J. L. (2014). Talento emprendedor, inteligencia, creatividad y sistema educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80(28.2), 95-110.

- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Llorent, V. J. (2012). Educación emprendedora para el desarrollo individual y colectivo. *Formación Gerencial*, 11(1), 62-79.
- Magro, C. & Salvatella, J. (coords.) (2014). *Cultura digital y transformación de las organizaciones. 8 competencias digitales para el éxito profesional*. Barcelona: Roca Salvatella.
- Marina, J. A. (2012). *Teoría de la inteligencia creadora* (9ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Martínez, I. (2017). Marco común de competencia digital docente. *Supervisión 21, Revista de educación e inspección*, 43.
- Nieto, J. (2012). *Y tú... ¿innovas o abdicas? Colaborando con la nueva normalidad* (3ª ed.). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- OECD/EUROSTAT (2006). *Oslo Manual: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (3ª ed.). Madrid: Tragsa. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Parlamento y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394, 10-18.
- Rodríguez, A. F. (2001). Futuro y creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad. En Autor (coord.), *Creatividad y sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI* (pp. 29-60). Barcelona: Octaedro.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Seltzer, K. & Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.
- Sobrado, L.M., & Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en orientación profesional y en la formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L.M., & Ceinos, C. (2017). Modelos emergentes en Orientación Profesional. En M.F. Sánchez-García (Coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 65-100). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sobrado, L. M. & Fernández, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, 13(1), 15-38.
- Torre, S. de la (2001). La creatividad, un bien social y cultural. En A. F. Rodríguez (coord.), *Creatividad y sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI* (pp. 125-145). Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. París: Ediciones UNESCO.



María Cristina Ceinos-Sanz

Universidad de Santiago
de Compostela/ España
cristina.ceinos@usc.es

Miguel Anxo Nogueira-Pérez

Universidad de Santiago
de Compostela/ España

Retos De La Orientación Profesional Para La (Re)Inserción Laboral En La Sociedad Actual

Resumen

El entramado social actual, en líneas generales, se caracteriza por el dinamismo y la complejidad de los cambios producidos en los últimos años, los cuales presentan sus influencias en los diferentes sectores, destacando, por su relevancia en el presente trabajo, las referidas al contexto laboral.

En este sentido, el escenario laboral actual se ha visto influido, entre otros factores, por la existencia de una profunda y prolongada crisis económica, la cual ha exigido una rápida adaptación de las personas y, en consecuencia, la existencia de múltiples demandas de orientación.

Por tanto, a la vista de lo expuesto, el presente trabajo centra su atención, a través de la revisión documental realizada, en ofrecer ciertas orientaciones que permitan atender y satisfacer, en la medida de lo posible, las necesidades orientadoras existentes, destacando, entre otras, la adopción de perspectivas teóricas y metodológicas más actuales y acordes con la situación actual.

Palabras clave: necesidades orientadoras, contexto laboral, retos actuales de la Orientación Profesional.

Área temática: Orientação ao longo da vida: profissionais online?

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un marco socioeconómico caracterizado, entre otros factores, por la globalización, los cambios producidos en la totalidad de ámbitos y sectores, por la consolidación de un entramado social basado en la información y el conocimiento, por la introducción masiva de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), por la aparición de diferentes ámbitos de crecimiento económico, por la movilidad y diversidad de los mercados laborales, por un aumento de los movimientos migratorios y la consecuente diversidad cultural, así como por nuevas formas de agrupación familiar, aspectos todos ellos propios del momento actual y diferentes a los acontecidos en momentos anteriores, los cuales, en su conjunto, han provocado la aparición, establecimiento y consolidación de un nuevo orden social.

Es por ello que, en un contexto caracterizado por los aspectos mencionados, todos y cada uno de ellos han tenido su influencia en los diferentes sectores, destacando, en el presente trabajo, los referidos al contexto laboral, en el que la incertidumbre, la inseguridad y la precariedad laboral, como consecuencia de la crisis económica experimentada en los últimos tiempos, se han convertido en características principales, por lo que se exige una rápida adaptación de las personas a dicha situación, aspecto éste que implica la aparición de múltiples necesidades y demandas de orientación.

Con el propósito de atender y satisfacer dichas demandas, se precisa afrontar diversos cometidos (políticas concretas en materia de orientación; existencia de servicios de calidad y profesionales cualificados; entre otros), destacando, como principales aspectos a abordar, la necesidad de adoptar perspectivas teóricas y metodológicas de intervención más actuales y acordes con la situación actual, las cuales presenten un carácter más integral, holístico e innovador, al tiempo que atiendan a la totalidad de dimensiones y necesidades de los sujetos, no sólo las referidas a la esfera profesional.

En consecuencia, y con el propósito de ofrecer una respuesta, se elabora el presente trabajo, el cual centra su atención, a partir de la reflexión realizada sobre la realidad y el mercado laboral actual y las necesidades de orientación existentes, en ofrecer ciertas orientaciones, destacando, entre otras, la necesidad de adoptar perspectivas teóricas y metodológicas más acordes con la situación actual.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DEL ESCENARIO LABORAL ACTUAL

De los cambios producidos durante los últimos años en la totalidad de sectores que conforman el entramado social actual, se abordan con especial detenimiento aquellos acontecidos en el escenario laboral, el cual, en líneas generales, se ha caracterizado por la existencia de una profunda y prolongada crisis económica. Al respecto, cabe apuntar la situación económica y laboral de los países miembros de la Unión Europea (U.E.), influida por el fenómeno de recesión mencionado y por el consecuente aumento de las tasas de desempleo (9,1% en la eurozona y 8,3% en el total de la U.E.) (Eurostat, 2017a).

De acuerdo con esto y con el propósito de identificar los principales rasgos característicos del sistema productivo hoy en día, de acuerdo con Sobrado & Ceinos (2011), destacan los siguientes:

- Desaparición del concepto de trabajo para toda la vida.
- Nuevos ámbitos de crecimiento económico.
- Movilidad y diversidad de los mercados.
- Innovación tecnológica permanente.
- Nuevos procesos productivos y laborales, así como imposibilidad de predecir nuevas necesidades.
- Sistemas de trabajo flexibles y de iniciativa personal (autoempleo).
- Retraso en la edad de acceso al empleo y de jubilación.
- Persistencia del desempleo, mayor flexibilidad en los despidos y aumento de la temporalidad y precariedad laboral.
- Movilidad laboral y polivalencia de tareas y funciones a desarrollar.
- Presencia masiva de la mujer en el mundo laboral y discriminación laboral de ésta tanto en sentido horizontal como vertical.
- Adaptación a las demandas de los mercados, por lo que existe una demanda creciente de nuevas habilidades y capacidades, así como de la correspondiente formación y cualificación.

Apuntados, en líneas generales, los rasgos característicos del mercado laboral actual, debe realizarse una especial mención al fenómeno del desempleo. En consecuencia, cabe apuntar que las tasas existentes al respecto no afectan por igual a los diferentes colectivos, ya que factores como la edad, el género, la formación cursada y el nivel de cualificación obtenido o la pertenencia a grupos con mayores dificultades de empleabilidad presentan su influencia en las desigualdades existentes y en la consecuente exclusión sociolaboral.

En consecuencia, en lo que respecta a la edad, las tasas de desempleo se ven incrementadas en el colectivo de jóvenes (18,9% en la zona euro y 16,9% en el conjunto de la U.E, cifras notablemente más elevadas en algunos países) (Eurostat, 2017b), por lo que este colectivo, a pesar de constituir uno de los pilares fundamentales de Europa y de cada Estado (De Marco & Sorando, 2015), es uno de los más afectados por dicho fenómeno. Complementariamente, destacan también las tasas existentes en otros colectivos, ya que el 60,2% de las personas desempleadas en 2017 correspondía a personas con edades comprendidas entre los 50 y 59 años (INE, 2017), por lo que se aprecia un aumento del desempleo en el colectivo de personas de mayor edad.

Por otra parte, tomando en consideración los factores referidos al género y al grado de estudios, destacan, desde siempre, unas tasas de desempleo más elevadas en el colectivo femenino (34,7% frente al 23,1% en el caso de los hombres) (Eurostat, 2017b) y entre las personas con menor nivel de cualificación, siendo dichos colectivos, también, quienes han registrado durante el período de recesión económica mayores descensos en las tasas de empleo.

Finalmente, debe resaltarse la exclusión laboral sufrida por algunos colectivos (minorías étnicas o culturales, personas con diversidad funcional y/o intelectual, entre otros), quienes poseen una escasa capacidad para acceder al mercado laboral o quienes acceden, en otros casos, a un empleo de baja calidad.

NECESIDADES ORIENTADORAS EXISTENTES EN EL VIGENTE CONTEXTO LABORAL

Ante la existencia de un panorama caracterizado por los rasgos apuntados en el epígrafe anterior, cabe apuntar la necesidad y exigencia, por parte de las personas, de adaptación a esta nueva realidad a pesar de la complejidad y dificultad que dicho proceso entrañe (Ceinos, 2008).

En consecuencia, son diversos los aspectos a considerar, como la exigencia de competencias, cualificaciones y perfiles profesionales progresivamente actualizados y acordes con las demandas actuales, la necesidad de una formación y orientación a lo largo de la vida, los procesos de inserción y reinserción que tienen lugar en la actualidad, así como las diversas transiciones a afrontar por las personas a lo largo de su trayectoria profesional, factores todos ellos que constituyen y/o generan nuevas necesidades y demandas de orientación.

Es por ello que, a la vista de lo expuesto, se está en condiciones de reconocer la existencia de múltiples factores, generadores todos ellos de las necesidades de orientación gestadas durante los últimos años, así como de la gran diversidad de situaciones y/o procesos de orientación que muchas personas pueden requerir durante su carrera profesional. En consecuencia, se precisa que los diferentes organismos e instituciones a nivel europeo continúen concediendo especial atención a aquellas políticas internacionales que, desde hace años y aún en la actualidad, incluyen la orientación permanente como instrumento y modo adecuado de ofrecer respuesta a las mismas (CEDEFOP, 2014), ya que, de acuerdo con el Consejo de la Unión Europea (2004), la orientación ha de concebirse como el conjunto de actividades destinadas a todas las personas en cualquier momento de su ciclo vital con el propósito de favorecer su capacitación para la adquisición de ciertas capacidades, la adopción de decisiones y la gestión de su aprendizaje y su trayectoria tanto a nivel personal como profesional.

RETOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ACTUALIDAD

A la vista de lo expuesto, destaca la transcendencia que, hoy en día, adquieren, entre otros aspectos, los procesos de aprendizaje y orientación, los cuales se convierten en grandes retos a considerar. No obstante, tomando en consideración las necesidades y demandas de orientación existentes, es preciso prestar atención a las mismas, destacando, también, la necesidad de que exista una mayor cooperación en el desarrollo de políticas y acciones de orientación, educación, formación y empleo; servicios orientadores especializados y bajo la responsabilidad de profesionales suficientemente cualificados (Guichard, 2011 y Savickas, 2008), así como iniciativas centradas en contribuir al desarrollo del Espacio Europeo de Orientación Profesional.

Complementariamente a los retos mencionados, es preciso reconsiderar otros aspectos de dicha disciplina, como acontece con los enfoques y perspectivas teóricas, así como con las técnicas y recursos a emplear. Al respecto, en lo referido a los enfoques y perspectivas en materia de Orientación Profesional, es preciso que aquellas de carácter clásico, válidas muchas de ellas en la actualidad, se enriquezcan con nuevas contribuciones, al tiempo que han de considerarse aquellas emergidas en los últimos años, todas ellas con perspectivas y enfoques integrales, en los que la persona ha de ser considerada a lo largo de su vida, en las diferentes etapas y en sus diversas facetas, prestando atención a sus necesidades y dimensiones vitales, sin ceñirse, exclusivamente, a aquellos aspectos específicos propios de una dimensión puramente profesional (Sobrado & Ceinos, 2017).

Por su parte, en lo que respecta a las técnicas y recursos a emplear, de modo complementario a aquellas centradas en favorecer la inserción y/o reinserción laboral y/o profesional de los sujetos, consideradas las más habituales en Orientación Profesional dentro del contexto laboral, precisa prestarse atención tanto a aquellas de carácter tecnológico como a las centradas en favorecer el desarrollo de la carrera profesional.

De este modo, en primer lugar, en lo que a los recursos tecnológicos se refiere, destaca la aparición de múltiples medios y aplicaciones TIC específicas en Orientación Profesional, así como escenarios de orientación conocidos, entre otras denominaciones, como entornos de e-orientación u orientación virtual (McMahon, Paton & Viljamaa, 2006; Pantoja, 2004 y Sobrado & Ceinos, 2011). En consecuencia, de cara

a favorecer su desarrollo, se requiere conocer las potencialidades y limitaciones que éstas presentan, tomando siempre en consideración los objetivos formulados para la acción orientadora a desarrollar, los recursos disponibles y los destinatarios implicados (Sobrado, Ceinos & García, 2012) con el propósito de favorecer el desarrollo de las funciones propias de la Orientación Profesional y el logro de beneficios tanto para sus destinatarios, a quienes ofrecerán mayor motivación y satisfacción de sus necesidades, como para los servicios de orientación existentes, en los que supondrán una mejora de su funcionamiento, un aumento de su calidad y de los procesos a desarrollar (Fernández-Rey, 2017).

Por su parte, en segundo lugar, centrando la atención en aquellos orientados a favorecer el desarrollo de la carrera profesional de los sujetos, conviene apuntar, en primera instancia, la idea referida a concebir la construcción de la profesión como parte del proyecto vital y profesional de las personas (Gifre, Monreal & Esteban, 2011), proceso que ha de ser sistematizado y planificado, por lo que, tomando como referente el modelo *Life Design Counselling* (Savickas, et. al., 2009), la persona ha de orientar y construir su carrera en base a narraciones de vida, basadas éstas en sus experiencias. Por tanto, el empleo de técnicas biográficas (historias de vida, autobiografías, narraciones y relatos biográficos, entre otras) se considera fundamental para ofrecer una perspectiva más enriquecedora de la identidad profesional del sujeto y del desarrollo que dicha identidad ha experimentado al estar en estrecha conexión con los procesos biográficos y las transiciones de vida (Trejo & Mora, 2014; Sobrado & Ceinos, 2017).

No obstante, con carácter complementario, deben mencionarse otras técnicas y procedimientos de actuación centrados en favorecer la elaboración de proyectos vitales y profesionales, como acontece con los registros anecdóticos, el trabajo de proyectos o la entrevista en profundidad, entre otras.

CONCLUSIONES

El entramado social actual, instaurado en los últimos años, consecuencia de las múltiples mutaciones acontecidas a todos los niveles, ha generado, entre otros aspectos, un mercado laboral incierto, precario e inseguro, en el que la incertidumbre que éste produce, las diversas transiciones que deben ser afrontadas, los nuevos perfiles, competencias y capacidades demandadas, así como otras múltiples necesidades, justifican la importancia de la Orientación Profesional en dicho contexto para poder responder a las demandas existentes. Por tanto, de cara a favorecer la consecución de dicho cometido, entre otros aspectos, ha de reflexionarse sobre las perspectivas teóricas y modelos de intervención, así como adoptar otros de carácter más novedoso, al tiempo que deben emplearse técnicas y recursos más innovadores con el fin último de favorecer la adaptación de la ciudadanía en general y de cada uno de los sujetos en particular al entramado social y laboral cambiante, propio del momento actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEDEFOP (2014). La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los beneficios económicos, sociales e individuales. *Nota informativa*, Salónica, diciembre de 2014. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/9094_es.pdf DOI: 10.2801/68202.
- Ceinos, C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*, Consejo de la Unión Europea (18 de mayo de 2004), 8448/04, EDUC 89 SOC 179.
- De Marco, S., & Sorando, D. (2015). *Juventud necesaria: consecuencias económicas y sociales de la situación del colectivo joven*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Eurostat (2017a). *Unemployment statistics*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Unemployment_trends
- Eurostat (2017b). *Employment rate by sex, age group 20-62*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1
- Fernández-Rey, E. (2017). Gestión de la información y uso de las TIC en Orientación. En M.F. Sánchez-García (Coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 231-249). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Gifre, M., Monreal, P., & Esteban, M. (2011). The development of identity over the life cycle: A qualitative and crossectional study [El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal]. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241. DOI: 10.1174/021093911795978180
- Guichard, J. (2011). Societal Contexts, Issues, Research Questions and Interventions in the domain of Vocational Counselling. En S. Kraatz, & B.-J. Ertelt, (Eds.), *Professionalization of Career Guidance in Europe. Training, Guidance Research, Service Organization and Mobility* (pp. 165-182). Tübingen: dgvtVerlag.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Parados de larga duración (mayor o igual a 12 meses) según grupos de edad*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925463214&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- McMahon, M., Patton, W., & Viljamaa, H. (2006). Constructivist career tools on the Internet. En M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career Counseling constructivist approaches* (pp. 187-201). Milton Park: Routledge.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información: educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Savickas, M.L. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. En J. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Berlín: Springer.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Sobrado, L.M., & Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en orientación profesional y en la formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L.M., & Ceinos, C. (2017). Modelos emergentes en Orientación Profesional. En M.F. Sánchez-García (Coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 65-100). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sobrado, L. M., Ceinos, C., & García, R. (2012). Utilización de las TIC en Orientación Profesional: Experiencias innovadoras. *REMO*, 9(23), Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n23/a02.pdf>.
- Trejo, N.P., & Mora, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa: Una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1245-1266.

2. FORMAR PARA FUTUROS QUE NOS DESAFIAM A APRENDER



Patrícia Araújo

IPAM (Portuguese Institute of Marketing Management),
European University, Laureate
International Universities
pattaraujo@gmail.com

Susana Santos

IPAM (Portuguese Institute of Marketing Management),
European University, Laureate
International Universities
scsantos@universidadeeuropeia.pt

Eva Dias de Oliveira

Catholic University of Portugal
– Business School
eoliveira@porto.ucp.pt

We need challenges!: The case on Four Project-Based Learning initiatives at Portuguese Higher Education Institutions

Abstract

Project-Based Learning (PBL) is a methodology with roots in the work of educational philosopher John Dewey (1959) and it is now, more than ever, essential in educational practices. Higher Education (HE) needs to refine andragogic practices and challenges related to the new generation of students (Millennials), who value learning by doing, technology and a global and eclectic approach, and PBL is as an optimal solution. Although this is widely spread among HE teachers, they still have limitations when implementing PBL and further training is needed in order to implement successful practices (Bilgin, Karakuyu, & Ay, 2015). The aim of this Multiple Case Study is to present and analyze four PBL practices in HE in Portugal: 'Ipam Leadership Challenge', 'One Pitch, one Cause', 'Arcadia Challenge' and 'ESB Delivering science into the community'. The outline of the Buck Institute for Education (BIE) will be used as a framework of analysis, which defines PBL as a teaching method in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging and complex question, problem, or challenge. This approach uses the 8 Essential Elements of PBL (Mergendoller & Larmer, 2015): (i) Key Knowledge, Understanding, and Success Skills; (ii) Challenging Problem or Question; (iii) Sustained Inquiry; (iv) Authenticity; (v) Student Voice & Choice; (vi) Reflection; (vii) Critique & Revision and (viii) Public Product. We finish with a brief discussion and reflections on the future of PBL at HE institutions.

Key-words: Project-Based Learning, Higher Education Institutions, Portugal, Case study

I. A Brief Introduction to Project Based-Learning (PBL)

Confucius and Aristotle were early proponents of learning by doing (Boss, 2011). And its long known and proved by educational psychologists and other human behaviour researchers that new knowledge and learning are better consolidated if built on previous existent knowledge and experience, especially in andragogic settings, which is the case of higher education.

Although this idea is widely spread and common among teachers, they still feel some limitations when implementing PBL approaches and recognize that further training is needed in order to implement successful PBL practices (Bilgin et al., 2015).

The term 'project learning' dates back to William Kilpatrick, who first used the term in 1918 (Larmer, 2015). The roots of project-based learning extend back over a hundred years, to the work of educator and philosopher John Dewey (1959) whose Laboratory School at the University of Chicago was based on the process of inquiry. Dewey argued that students will develop personal investment in the material if they engage in real, meaningful tasks and problems that emulate what experts do in real-world situations (Krajcik & Blumenfeld, 2006, p. 318)

The big boom happens at the end of the '90 of XX century, when educators realized that school was boring for students, that engagement was low and the learning skills remained at a superficial level (Krajcik & Blumenfeld, 2006)

As a mere exemplificative reflection, Table 1 exhibits a Google scholar Search results (May 2018). We used the key words 'project-based learning'. The results suggest an increasing interest on the topic.

Table 1. Google Scholar search Results, using key-word 'Project-Based Learning'

Years	Number of Hits 'project-based learning'
All years	92400
2010-2018	25100
2000-2010	18200
1990-2000	2540
1980-1990	130

Project-based learning is a form of "situated learning and it is based on the constructivist finding that students gain a deeper understanding of material when they actively construct their understand by working with and using ideas" (Krajcik & Blumenfeld, 2006, p. 318).

Thomas and Mergendoller's (2000) qualitative study of K-12 teachers implementing PBL suggested that one challenge to PBL implementation involves how to find and incorporate community partners. Their study revealed teachers' need to take sufficient time to work through the feasibility and the desired nature of the partnership before PBL lessons begin. Furthermore, their study documented teachers' difficulty with bringing outside experts into class to coincide with when students need information. Thomas' review of PBL research for the Buck Institute (2000) described earlier work by Sage (1996) that found teachers confronting difficulty in developing problem scenarios for authentic work.

Thomas (2000) framed the challenge of working with community partners by calling for future research on PBL:

"Very little is known about the challenges by teachers in developing and enacting PBL on their own. Existing research on implementation is useful for identifying the kinds of training and support teachers need when using packaged or published materials...but these findings may not generalize to or fully capture the challenges of teacher-initiated PBL (p. 38).

Regarding PBL in Higher Education, Frank and Barzilai (2004, cited by Lee, Blackwell, Drake, & Moran, 2014) implemented PBL in a course for science and technology preservice teachers that aimed to prepare these future teachers to teach using PBL by doing PBL. They find several benefits to student learning, including substantial interdisciplinary knowledge acquisition and an increase in motivation and responsibility, and note the importance of incorporating formative assessments throughout the PBL process.

Papastergiou (2005) (2005, cited by Lee et al., 2014) also found that PBL increased preservice teachers' engagement and motivation in a course on educational website design.

Wilhelm, Sherrod, and Walters (2008, cited by Lee et al., 2014) found that the mathematics understanding of preservice teachers improved significantly after they had completed a science focused project requiring them to understand and apply particular mathematical concepts.

Today, many sub products exist around PBL, for example: Casebased learning, Challengebased learning, Gamebased learning, Passionbased learning, Problembased learning, Servicebased learning, Team-based learning, Workbased learning and even Zombie-based learning and many more sub variants of PBL(Larmer, 2015).

So, the aim of this article is to present four different experiences of PBL in two different Higher Education Institutions in Portugal, framing these experiences into a Framework of analysis.

II. A framework of analysis: The 8 PBL Essential Elements from Buck Institute for Education

The framework we will use Buck Institute for Education (BIE)¹ and authors of the “8 Essential Elements of PBL”(Mergendoller & Larmer, 2015)

Project Based Learning is a teaching method in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging and complex question, problem, or challenge. Projects are focused on student learning goals and BIE defines 8 Essential Project Design Elements (Table 2).

Table 2. *The 8 Essential Elements of PBL (Mergendoller & Larmer, 2015)*

Principle	Description
Key Knowledge, Understanding, and Success Skills	The project is focused on student learning goals, including standards-based content and skills such as critical thinking/problem solving, communication, collaboration, and self-management.
Challenging Problem/Question	The project is framed by a meaningful problem to solve or a question to answer, at the appropriate level of challenge.
Sustained Inquiry	Students engage in a rigorous, extended process of asking questions, finding resources, and applying information.
Authenticity	The project features real-world context, tasks and tools, quality standards, or impact – or speaks to students’ personal concerns, interests, and issues in their lives.
Student Voice & Choice	Students make some decisions about the project, including how they work and what they create.
Reflection	Students and teachers reflect on learning, the effectiveness of their inquiry and project activities, the quality of student work, obstacles and how to overcome them.
Critique & Revision	Students give, receive, and use feedback to improve their process and products.
Public Product	Students make their project work public by explaining, displaying and/or presenting it to people beyond the classroom.

III. Methods

A Case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context (Yin, 2003). In this paper we present a non-experimental, descriptive multiple case study of four different Project-based learning projects, that took place in Portugal.

A multiple case study approach was adopted where each case is a project implemented by three different teachers. Teachers were selected in order to get a broader view on how teachers define and use PBL and to allow for finding particularities and common features between them.

3.1. Sample

Four projects, by 3 different teachers, from 2 different HE Institutions were used in this convenient sample.

3.2. Procedure

After implementing the projects, the three teachers gathered and analyzed each project critically, and were asked to describe in detail each project, as well as articulated them with Buck Institute Framework for PBL.

¹ BIE is the founder of <http://www.PBL-online.org>.

3.3. Instruments

A grid analyses based on BUCK Institute Framework on PBL.

3.4. Data Collection and Analysis

Document Collection Planning materials and teachers self-reflections were collected. To achieve rigor and trustworthiness in this multiple case study, some strategies were used: investigator triangulation, Member Checks, Prolonged Engagement, Articulating data collection decisions and Bracketing (Araújo, 2015).

IV. Findings

4.1. The Ipam Leadership Challenge

"Ipam Leadership Challenge" was a PBL implemented in IPAM Porto and Ipam Lisbon, in 2016, 2017 and 2018. We can frame Ipam Leadership Challenge as PBL in general, and a Team-based learning, Challenge-based Learning and Passion-based learning, in particular. Focusing on leadership skills all round, the main core of this PBL is to engage students team into organizing from scratch, a scientific-oriented event on leadership, involving Portuguese leaders and bringing the general public to this learning opportunity.



Figure 1. Ipam Leadership Challenge Logo, totally developed by IPAM students

Table 3. *Ipam Leadership Challenge analysis using Buck Institute for Education Framework*

Key Knowledge, Understanding, and Success Skills	Leadership skills are central in a graduate's life. In order to promote self-leadership and shared leadership, student's teams (formed in the first class by their choice) develop a project which consists of organizing a full event with key note speakers on leadership. Furthermore, they choose which Portuguese Leaders they want to invite, and articulate every detail of the projet with the speaker and the teacher.
Challenging Problem/Question	Student's teams have challenge: inviting and organizing the event of a keynote speaker. Each group of students decides contacts, negotiates, organizes and documents in the press (news releases, pictures and blog postings) the whole experience. The main goal is to contribute to leadership learning, for them and for the whole community (open event to general public)
Sustained Inquiry	Student's teams search actively the careers and leadership experience experience of the potential keynote speaker to be invited. They receive a full checklist with explorations, reflections and orientations on how to organize the event.
Authenticity	Leadership is one of the main transversal skills for employability nowadays, so the idea to absorb experience from real leaders in Portuguese market fundaments authenticity.
Student Voice & Choice	Student's teams make almost all the decisions in this challenge-based project.
Reflection	At the end of the curricular unit and the event per se, Student's teams and teacher reflect upon the initiative. Also, students write a reflexive report.
Critique & Revision	During all classes students received personalized guidance by teacher and feedback for improvement
Public Product	Blog, entirely developed by students, including news production on each session and photographic records (http://ipamleadershipchallenge.blogspot.pt/) Final event open to general public. An Article was also published in a Human resources magazine (Araújo, 2018)

4.2. The “One Pitch For One Cause” Challenge

“One Pitch for One Cause”² was a PBL implemented in Ipam Lisbon, in 2017, with a particular characteristic of a Servicebased learning, which can be described as a PBL that combines learning goals and community service in ways that can enhance both student growth and the common good (Bandy, n.d.).

Furthermore, it is a teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities (National Service Learning Clearinghouse cited by Bandy, n.d.).

In general, this PBL aimed to put to good use the academic assignment by the students (A scientific organizational study on non-profit organizations) offering that report to them and promoting connections between non-profit organizations and the corporate world (promoting social responsibility initiatives).



Figure 2. Ipam Leadership Challenge, developed by teacher and students

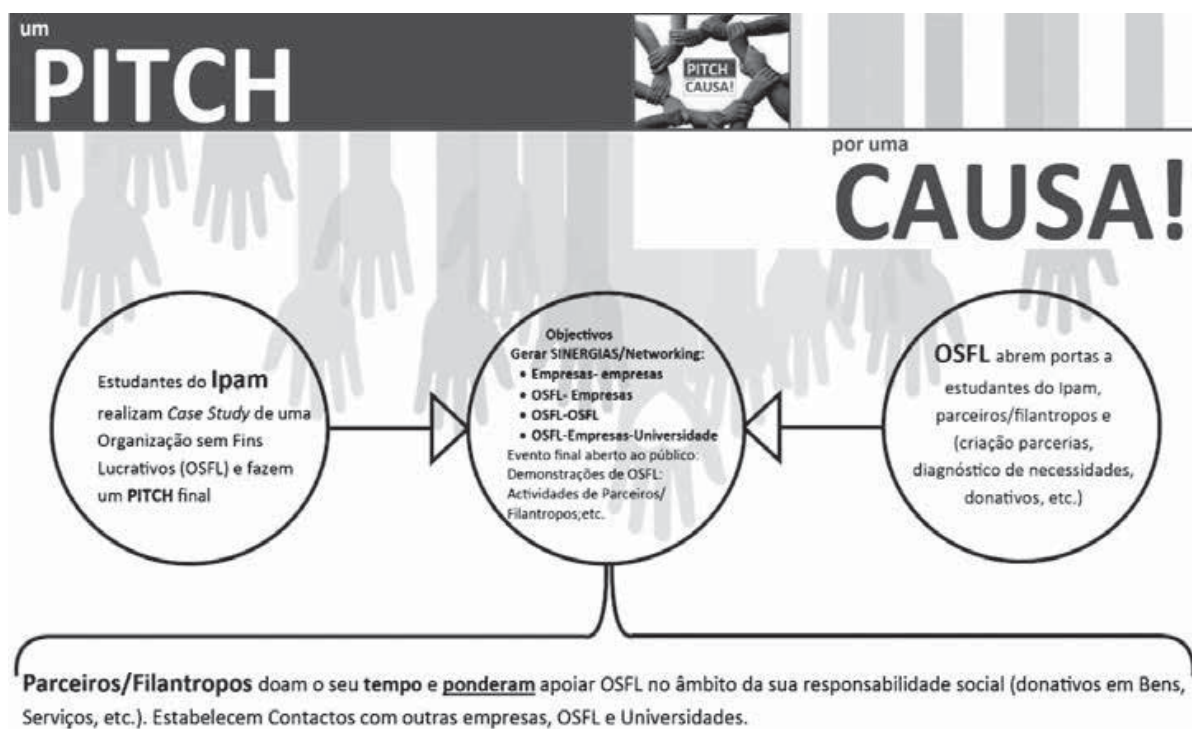


Figure 3. Scheme describing the project’s flow and intervenients.

² The Project’s original name in Portuguese was: “Um Pitch por uma causa”

Table 4. *“One Pitch, One Cause” analysis using Buck Institute for Education Framework*

Key Knowledge, Understanding, and Success Skills	Organizational behaviour curricular unit implies that students deepen their knowledge on organizations and research methods to characterize them. Furthermore, for several specialists, partnerships between organizations and between universities and the corporate world, are considered the path for success.
Challenging Problem/ Question	Student’s teams have challenge: finding an Non-profit organizations for which to do a full characterization using organizational methods. On the other hand, students and teacher find corporate, profit-oriented organizations available to hear and support non-profit-organizations in some way, increasing their social responsibility to the community (Service-based learning).
Sustained Inquiry	Student’s teams were oriented by the teacher in specific moments in class. Students bring several challenges to the teacher regarding the functioning of organizations and several organizational behaviour challenges (Organigram, mission and values, history, human resources practices, gender equality, well-being at work programs, etc.). They receive a full checklist with explorations, reflections and orientations on how to organize the approach organizations.
Authenticity	Working in real organizations, profit and non-profit, and promotion partnerships between them is an authentic hands on project.
Student Voice & Choice	Student’s teams make almost all the decisions in this service-based project, with the teacher scientific guidance in order to not loose track of organizational behaviour approaches and ethics.
Reflection	At the end of the curricular unit and the event per se, Student’s teams and teacher reflect upon the initiative. Also, students write a full report with reflexive component. Their work, after revision, is offered to the organizations involved. (Some students took it further and even made a video promoting the non-profit organization and a collection of money and clothes)
Critique & Revision	During all classes students received personalized guidance by teacher and feedback for improvement
Public Product	Final event, with each Team Pitch about the non-profit Organization was open to general public. (Non-profit organizations received the academic reports on them and corporate organizations gained social responsibility visibility)

4.3. The Arcádia Challenge

“Arcádia Challenge” was a PBL implemented in IPAM Porto during the 2016 and 2017 within the scope of ‘Product Management’ and ‘Price Management’ formal curricular units (belonging to the bachelor degree in Marketing Management).

We can frame “Arcádia Challenge” as PBL in general, and a Challenge-Based Learning and Team-Based Learning in particular. The main aim of this Challenge consisted in involving students’ teams in the resolution of four real product and price management challenges.

Since 1933 ARCÁDIA has been the premier Portuguese artisan chocolates maker. Using original recipes with more than 80 years and exclusively natural products previously selected, ARCÁDIA have currently as main products, artisan chocolates, handmade candies, almonds and selected pastry.

The Brand’s main mission is to combine the unparalleled quality of the Portuguese tradition with the impositions of contemporary time since the brand stands on the market in a concept of luxury and sophistication.

Table 5. Arcadia-Challenge analysis using Buck Institute for Education Framework

Key Knowledge, Understanding, and Success Skills	Arcadia Challenge Project started with an initial invitation to Arcadia company by the Facilitator (Teacher of the above-mentioned Curricular Units). In order to articulate company needs with the main aims and competences of the Curricular Units, Facilitator present this aims previously to the Company. At the beginning of the school year, "Arcadia Challenge" was presented to students team by Facilitator and by Arcádia CEO. In this initial Briefing to the students, the objectives of the challenge were precisely defined. The challenge consist in find answers to four concrete problems of the company. Small work groups were created under the guidance of the facilitator so that the students were able to reach the proposed objectives.
Challenging Problem/Question	These are the four problems presented by the company to the students: (i) <i>Private Label Stores versus Large Surfaces</i> It's possible to have same product for different realities? Suggest strategies to boost sales on both channels with the least possible conflict. (ii) <i>Licensing agreement with the three major Portuguese Football Clubs</i> Sale in Arcadia Stores or Club Stores? Strategies to exponentially increase short-term sales. (iii) <i>How to innovate and broaden the range of Chocolate Candy?</i> Suggestions to create dynamism and rejuvenate the Brand (iv) <i>Extension of the range of pastries (biscuits and jams)</i> It's possible promote interaction between the various product ranges by creating baskets?
Sustained Inquiry	In the initial session of Project presentation, students had the opportunity after the briefing to clarify with the CEO all doubts that have arisen in the meantime to carry out the work. Each group chose the problem they wanted to work on and during the semester both the Facilitator and the Company were always available to answer all the questions that were posed by the different working groups.
Authenticity	This project was originally based on a real context in which the problems presented were in fact problems for which the company had to find a response in the short / medium term.
Student Voice & Choice	After solving the problems students presented their suggestions to the proposed problem. The best suggestions were effectively implemented by the company.
Reflection	Throughout the process there were weekly tutorial sessions with the Facilitator where students present their work developed results, as well as eventual obstacles to their development. These moments of reflection allowed students to have timely feedback of the activities developed and to make possible corrections / adjustments to their work.
Critique & Revision	Students were always encouraged by the Facilitator to develop good interpersonal communication and to promote autonomy in learning. The ability to assess your own performance and the performance of the rest of the group was also fostered. During all classes students received personalized guidance by teacher and feedback for improvement.
Public Product	All the Projects had a public presentation counting with the presence of Facilitator, the Company CEO and the Company Marketing Director. There was also public disclosure of the Project in the University Weekly Newsletter, both in the start-up phase and in the final public presentation of the results. Some of the ideas presented by students were applied in practice such as packaging changes, new chocolate flavours and extension of the range of pastries.

4.4. The "Delivering Science into the Community' Project

"Delivering science into the community" Project is a 21h program on "Personal Skills Development" in the undergraduate degree of Microbiology and Bioengineering. It has been taught since 2011, and involves 11 Portuguese High schools³. Personal skills development take place on a par with a project that follows the guidelines of Project Based Learning. While students need to choose a real world question out of possible 36, they are also exposed to the development of several personal skills deemed crucial in today's labor markets (e.g. team work, planning and communication).

The project is carried out in 6 sessions throughout the semester and involves one facilitator. Students are encouraged to organize and plan their activities autonomously as a team. They create their own identity,

³ Colégio D. Dinis .Sta. Catarina; Colégio D. Duarte, Colégio de Ermesinde; Colégio Internato dos Carvalhos; Colégio de Santa Maria de Lamas; Colégio Luso Francês; Escola Secundária João Gonçalves Zarco; Colégio Ellen Key; Escola secundária com 2º/3º ciclos Clara de Resende; Escola Secundária D.Sancho I- Vila Nova de Famalicão and Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

name, logo, mission, objectives values and rules. Figure 4 illustrates a sample of logos designed by students. They are also encourage to use all the facilities available in the School, namely, libraries, data bases, as well as professors and lab assistants. They were also persuaded to provide and listen to colleagues' feedback. Devise what knowledge needs to be divulged, students have to decide about the way to present their findings, and organize the workshop that follows the final, and public presentation.

A simulation takes place before the final presentations, so that project teams are able to listen to constructive critiques and suggestions from academic staff. The final presentation takes place in a school chose by the teams, and it serves the purpose for disseminating knowledge among primary and secondary education students.

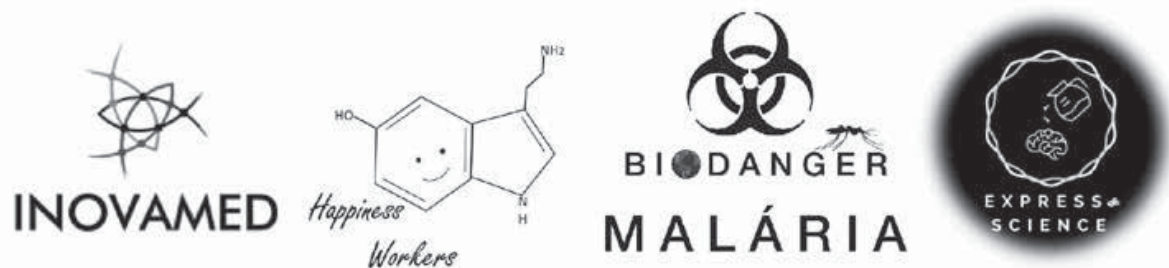


Figure 4. A Sample of Team Logos created by student's teams for their projects

"Delivering science into the community" Project embeds the 8 Essential Project Design Elements of PBL as described in table 6.

Table 6. "Delivering Science into the Community"
Project analysis using Buck Institute for Education Framework

Key Knowledge, Understanding, and Success Skills	Delivering Science into the community is central to futures science researchers and professionals in the biotechnology fields. At Escola Superior de Biotecnologia of the Catholic University of Portugal., the goal of PBL is twofold: (1) to acquire knowledge and share it with the community (lay people) and (2) to develop transferable skills (e.g. teamwork, communication, planning and time management).
Challenging Problem/Question	Students may choose their project from an array of 36 meaningful topics. They need to identify a specific question, find answers and chose how to communicate it to a larger audience. ¹
Sustained Inquiry	Students engage in research, using available methods and resources (e.g. research methods; experts; library databases and business companies). They are also required to participate in 6 training skills sessions with the facilitator.
Authenticity	The topics student's research pertain to real life context. Project have a real impact on others in their community (e.g. to raise awareness of primary and secondary education students regarding vocational choices.)
Student Voice & Choice	Students have control of the process, they decide what to research, how to research, whom to present and how to present the knowledge.
Reflection	Students are encouraged to reflect upon the whole learning experience at different stages of the process. They are also encouraged to reflect on the working process as a team. They also has to reflect on the different ways to present the knowledge they have acquired to their audience and finally a broader reflection is included in the project report.
Critique & Revision	Students has to critically assess the sources of information used; they have to follow methodological protocol and simulated presentation in order to receive constructive feedback which allows them to revise the final presentation.
Public Product	Students deliver a presentation followed by a Workshop which includes different activities according to each project (e.g. game contest "Who Wants to Be a Millionaire"; "Planning a tasting session of insect recipes for a more sustainable world").

⁴ Some of the topics available for students to choose from were: (1) Water Footprint - "hidden" water that we use on a daily basis; (2) New gourmet foods: insects; (3) Food: to deal with the crisis without neglecting the quality; (4) Quick diets: what you get and what you lose; (5) Be a responsible consumer: Can clothes, toys, mattresses be damaging to your health and that of your children?; (6) Chemicals in day-to-day products linked to neurological disorders in children; (7) Antibiotic resistance: a clinical and public health problem; (8) Emerging pollutants: a problem for all of us; (9) Bioengineering: solutions for a healthier and sustainable environment (10) Hydroxyapatite for biomedical applications, among others.

V. Conclusions and Final considerations

Overall, the four projects presented in this analysis were Project-based Learning initiatives implemented with success and, after the articulation with the BIE framework, the three teachers and researchers were able to further reflect in integrate their own didactic experience. Nevertheless, being a good HE teacher is also to be able to self-criticize and to look for future improvements.

The main self-critique is that, as PBL facilitators we should have used a PBL framework from the start to help navigate teacher and students throughout the project. This future-oriented and framed guidelines would have helped students, teachers and the university itself to understand, incorporate and adopt PBL more easily.

Implementing a project-based learning in a formal curricular unit in higher education is, in Portugal, a big challenge. Portuguese Higher Education Institutions have budget limitations and teachers careers are in several ways, very far behind other European institutions with “on-call” and paid by the hour teacher becoming increasingly common. So, frequently, teacher who engaged in PBL are often passionate by the subject and do it in their own hours. For example, Bradley-Levine, Berghoff, Seybold, Sever, Blackwell, & Smiley (2010) study recognized that PBL required more of them and their colleagues:

PBL teaching takes *more* time to plan, *more* curriculum and technology resources, *more* day-to-day problem solving about how to scaffold student growth and success in their project work, *more* effort to authentically assess student learning, *more* communication with persons in the community, *more* support from the administration in terms of suitable scheduling and curriculum alignment, and *more* opportunities to collaborate with their teaching colleagues (Bradley-Levine et al., 2010, pp. 19-20).

Students are not used to work with PBL and in the beginning, they show a degree of resistance. However, as they get involved in the project their attitude change. By the end of the project students talked about it enthusiastically (1) “it was an important challenge for us, we could learn more about a scientific theme but also we improve communication skills and we felt more responsible presenting our work outside university.”, (2) I was very anxious at the beginning. I thought I would never present for a bunch of unfamiliar faces. I was used to deliver presentations to my fellow colleagues and professors; this was an incredible experience”, (3) “It is quite interesting to talk about our experience at the university, to give advice to the youngest”, (4) “I felt a strong support from the group. I never worked with them before, nevertheless they helped me to overcome my difficulties. Today I felt that I was more confident, I know more about the topic that I would not know if I hadn’t enrolled in this course”.

In general, the experience to go outside the walls provides a sense of positive anxiety that help students to overcome their difficulties. Therefore PBL creates the opportunities to increase the level of students self-efficacy (Dunlap, 2005).

On the other hand, one of the biggest difficulty in implementing a PBL Project in HE is, in the initial phase, the selection of the organizations that will collaborate with us and get them to perceive the participation advantages in this kind of projects.

A good teacher is a forever student. To improve as educators, we must be in constant learning and be open to point out the limitations in our teaching practices. Limitations of this paper includes: (i) convenient sample of projects and teachers and (ii) in this work, we did not collect in a structured form, the feedback for students, and so, we could not analyzed it using, for example, content analyses.

At last, it is important to reflect upon PBL training for HE teachers. Many HE teachers do not have pedagogic (or andragogic) training, which in many countries is mandatory to become a university or college teacher. In Portugal in particular, if you have a PhD (and in some cases, a masters degree) you are automatically able to become a teacher/Professor. Furthermore, many HE teachers are using PBL methodology and don’t even know the methodology name or principles. In a world where Higher Education is advised to become more digital, more focused and student-centered, this may be the most important training a HE teacher should have.

Beyond training, PBL teachers should develop a specific profile. For example, the ‘M.O.D.E.L. Profile’ developed by Araújo and Fernandes (2017) argued that transferable skills curricular units teachers should have a degree in social sciences, a sense of leadership, a conscious approach using Bandura’s Social Learning and Modelling theory, a robust core of andragogy skills and, maybe the most important, a focus and unconditional vocation towards human development.

We hope that sharing with the scientific community our own PBL experiences might contribute to improving everyone’s practice and that, in the future, the meaning Higher Education would walk and in hand with PBL projects.

VI. References

- Araújo, P. (2015). *Multiplasticity: A Grounded Theory on the Adaptation to Anemployment*. (Doctoral Thesis), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, P. (2018). O “Challenge-Based Learning” na Promoção das Competências de Liderança. *Revista Rh Online*. Retrieved from http://www.rhonline.pt/artigos/escolas_e_universidades/2018/02/07/o-challenge-based-learning-na-promocao-das-competencias-de-lideranca
- Araújo, P., & Fernandes, R. (2017). The M.O.D.E.L Profile: Proposing a Teacher's Profile for curricular disciplines promoting Transferable Skills in Higher education. . In S. Vieira & J. M. Castro (Eds.), *Ser Jovem, Ser trabalhador: Incertezas, Desafios e Respostas. A importância da Educação, da Formação e do Emprego dos Jovens na Construção dos Projetos Pessoais e no Desenvolvimento Social e Humano* (pp. 365-372). Oporto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Bandy, J. (n.d.). What is Service Learning or Community Engagement? Retrieved from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/>
- Bilgin, I., Karakuyu, Y., & Ay, Y. (2015). The effects of project based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 469-477. doi:10.12973/eurasia.2014.1015a
- Boss, S. (2011). Project-Based Learning: A Short History. *Edutopia*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>
- Bradley-Levine, J., Berghoff, B., Seybold, J., Sever, R., Blackwell, S., & Smiley, A. (2010). *What Teachers And Administrators “Need To Know” About Project-Based Learning Implementation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver. http://www.dr-hatfield.com/science_rules/articles/WHAT%20TEACHERS%20AND%20ADMINISTRATORS%20NEED%20TO%20KNOW%20ABOUT.pdf
- Dunlap, J. (2005). Problem-based learning and self-efficacy: How a capstone course prepares students for a profession. . *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 65-83.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge Cambridge University Press.
- Larmer, J. (2015). Project-Based Learning vs. Problem-Based Learning vs. X-BL. *Edutopia*, (June 2017). Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Lee, J., Blackwell, S., Drake, J., & Moran, K. (2014). Taking a leap of faith: Redefining teaching and learning in higher education through project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2), 2-34.
- Mergendoller, J., & Larmer, J. (2015). Why We Changed Our Model of the “8 Essential Elements of PBL”. *Edutopia*. Retrieved from <https://www.bie.org/blog/why-we-changed-our-model-of-the-8-essential-elements-of-pbl>



Iris Estévez

Universidade da Coruña, España

Verónica Iglesias

Universidade da Coruña, España

Francisco Santos

Universidade da Coruña, España

Bibiana Regueiro

Universidade da Coruña, España

Nuevas Oportunidades de Desarrollo Profesional: Análisis de las Ecologías de Aprendizaje

Resumen

Los constantes cambios que se producen en nuestra sociedad actual requieren de un profesorado actualizado, capaz de dar respuesta a las nuevas necesidades educativas; hecho que supone un desafío en su formación y desarrollo profesional continuo. En el marco de esta necesidad de actualización permanente, surge el concepto de Ecologías del Aprendizaje. Este constructo emergente postula que las personas aprenden en múltiples contextos y a través de mecanismos de diversa naturaleza (formales, no formales e informales). Desde la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje destacan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recursos particularmente potentes para la formación del profesorado. Por todo esto, el objetivo del presente estudio es analizar las Ecologías de Aprendizaje del profesorado de Educación Primaria, con la pretensión de entender la realidad que rodea al proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes. De este modo, podremos mejorarlo, valorarlo y diseñar una propuesta formativa ajustada a sus necesidades. Esta investigación es de corte cuantitativo y los datos de los 73 docentes que componen la muestra, fueron recogidos a través de autoinforme.

Palabras clave: Ecologías de aprendizaje, desarrollo profesional docente, Educación Primaria

Abstract

The constant changes that take place in our current society require an updated faculty, capable of responding to new educational needs; fact that supposes a challenge in his formation and continuous professional development. Within the framework of this need for permanent updating, the concept of Ecologies of Learning emerges. This emergent construct postulates that people learn in multiple contexts and through mechanisms of diverse nature (formal, non-formal and informal). From the perspective of Learning Ecologies, new information and communication technologies stand out as particularly powerful resources for teacher training. For all this, the objective of this study is to analyze the Learning Ecologies of primary education

teachers, with the aim of understanding the reality that surrounds the learning process throughout the life of teachers. In this way, we can improve it, value it and design a training proposal tailored to your needs. This research is quantitative and the data of the 73 teachers that make up the sample were collected through self-report.

Key words: Learning ecologies, teacher professional development, Primary Education

INTRODUCCIÓN

Es evidente que hoy en día los principales cambios y avances son propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación, dando lugar a lo que hoy se conoce como sociedad de la información (Salinas, 2004). Como consecuencia se ha generado una necesidad de formación para adquirir los conocimientos y destrezas esenciales que posibiliten sistemas de enseñanza-aprendizaje que se adapten a los cambios. Esta necesidad de formación y de actualización continua se incrementa en el caso de aquellas personas dedicadas profesionalmente a la educación. Los docentes no sólo tienen la necesidad de aprender sino también la responsabilidad de enseñar en un entorno en constante cambio. Se hace imprescindible: una educación de calidad, favorecedora del desarrollo de personas competentes y ciudadanos comprometidos en una sociedad en continua evolución (Maina y García, 2016), una formación a lo largo de toda la vida basada en una diversidad de fuentes y mecanismos (Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2015) que van a generar una variedad de ocasiones para aprender (Barron, 2004).

Todas estas oportunidades formativas son las que configuran el término de ecologías del aprendizaje. Según Brown (2000, p.19). “Una ecología es básicamente un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende elementos que son dinámicos e interdependientes. Una de las cosas que hace que una ecología sea tan poderosa y adaptable a los nuevos entornos es su diversidad”. En la misma línea, Barron en el 2004 (p.6) define las ecologías de aprendizaje como: “El conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos”. Asimismo, más recientemente, Jackson (2013, p.7) establece que “las ecologías de aprendizaje comprenden los procesos y variedad de contextos e interacciones que concede al individuo las oportunidades y los recursos para aprender, para su desarrollo y para alcanzar sus logros”.

De estas definiciones se puede inferir que ser conscientes de los recursos, contextos, interacciones y actividades que configuran nuestras ecologías de aprendizaje puede ser una estrategia muy eficaz para crear y gestionar nuevas oportunidades de aprendizaje (Maina y García, 2016). Esta capacidad de integración hace que las ecologías sean un interesante marco de análisis de las formas y patrones en que distintos individuos y colectivos aprenden (Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018).

Desde la perspectiva ecológica, se entiende que la formación continua, el aprendizaje permanente o el aprendizaje a lo largo de la vida derivan de la interacción entre los diferentes contextos en los que los individuos actúan. Estos contextos incluyen tanto la educación formal, como la no formal e informal (Tabuenca, Ternier y Specht, 2013; Sangrà, Guitert, Pérez-Mateo y Ernest, P. (2011).

Es en este punto donde cobran una mayor importancia las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Los nuevos espacios de aprendizaje que nos proporcionan las redes de comunicación, y que se crean en torno a Internet en nuestra sociedad, hacen insostenible la idea de la formación formal e institucionalizada, como única y principal vía de aprendizaje del individuo. La ubicuidad de las tecnologías digitales y su potencial para el aprendizaje han dado lugar al “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2012; Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015), que representa la posibilidad de aprender en diferentes entornos reales y virtuales. Es aquí donde se observan nuevas oportunidades de aprendizaje autorganizado y flexible (Salinas, 2004). Los cambios son muchos, pero podemos identificar al menos 4 catalizadores fundamentales de esta metamorfosis como indican Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez (2018). Primero, la conectividad de las redes, que posibilitan un nivel de interacción nunca experimentado anteriormente. En segundo lugar, el empoderamiento del aprendiz, que decide qué y cómo aprender aquello que desea. Tercero, la superación de las barreras del espacio-temporales, que permite decidir también cuándo y dónde aprender sin sustanciales limitaciones. Y cuarto, la aceptación de que existe un aprendizaje a veces no percibido, de carácter informal que, sin embargo, nos permite adquirir competencias fundamentales.

OBJETIVOS

Es necesario tener en cuenta que los sistemas de formación del profesorado hasta ahora implementados no parecen responder de manera efectiva y adecuada a esta necesidad de formación continua, actualizada, ágil y a tiempo. Por esta razón, y tomando en cuenta todo lo anteriormente citado, el objetivo del presente estudio es analizar las Ecologías de Aprendizaje del profesorado de Educación Primaria, con la pretensión de entender la realidad que rodea al proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes. Concretamente, nos hemos propuesto delimitar cuáles son las preferencias de formación permanente del profesorado de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

La muestra está formada por 73 docentes, pertenecientes a 11 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de A Coruña. Se ha utilizado un muestreo de conveniencia en el estudio. Uno de los criterios de inclusión muestral ha sido que el profesorado impartiese docencia en Educación Primaria, bien siendo tutores/as de un grupo de alumnos/as o como especialistas de Educación Física, Música, Lengua extranjera, Pedagogía terapéutica, Audición y Lenguaje o Religión. De entre los participantes el 27,4%, son maestros y el 72,6% son maestras (Tabla 1). En cuanto a la edad (Tabla 2), el 16,4% están entre los 25 y 35 años. El 47,9% entre los 36 y 50; y el 35,6% tienen más de 50 años.

Tabla 1. *Sexo de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje
<i>maestro</i>	20	27,4
<i>maestra</i>	53	72,6
Total	73	100,0

Tabla 2. *Edad de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje
<i>entre 25-35</i>	12	16,4
<i>entre 36-50</i>	35	47,9
<i>más de 51 años</i>	26	35,6
Total	73	100,0

INSTRUMENTOS

Para analizar los diferentes componentes de las Ecologías de Aprendizaje docente, el instrumento utilizado ha sido un cuestionario de elaboración propia. Es preciso destacar que se ha recurrido al sistema basado en el juicio de expertos para la validación del instrumento. El cuestionario se compone de 17 dimensiones, aunque para llevar a cabo este estudio nos hemos centrado en una sola dimensión, compuesta por 41 ítems, para analizar las preferencias de formación de los docentes. La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 4, siendo: 1-nada, 2-poco, 3-bastante y 4-mucho.

PROCEDIMIENTO

Para proceder a la recogida de información, en primer lugar, se informó de los propósitos de la investigación a los directores/as de los distintos colegios públicos en los que se quería aplicar el cuestionario. Una vez dada su aprobación, se repartieron dichos cuestionarios entre el profesorado, que fueron aplicados dentro del horario escolar en una única sesión.

ANÁLISIS DE DATOS

Dado el carácter cuantitativo de esta investigación, el análisis de datos se llevó a cabo a través del Software estadístico SPSS. Primeramente, se realizó un análisis exploratorio de los datos para evaluar la calidad, la distribución (asimetría y curtosis), determinar las medidas de resumen (moda, media y mediana) y calcular las medidas de dispersión (varianza y rango). A continuación, y con el fin de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, se realizaron análisis de frecuencias.

RESULTADOS

Atendiendo al objetivo de nuestro estudio, pretendemos identificar cuáles son las actividades más realizadas y valoradas por el profesorado para su desarrollo profesional. Para ello, hemos calculado las medias de todas las variables correspondientes a diferentes actividades de formación. El rango de cada variable oscila entre el 1 (poca frecuencia de realización) a 4 (mucho frecuencia de realización). Los resultados (Véase Tabla 3) evidencian que hay actividades cuyas medias son significativamente más altas, de menor a mayor: los proyectos de Formación en centros ($\bar{x} = 3.11$), las búsquedas en internet ($\bar{x} = 3.14$), la realización de cursos formativos de menos de 40 horas ($\bar{x} = 3.15$), los proyectos de innovación ($\bar{x} = 3.21$), los grupos de trabajo ($\bar{x} = 3.26$), la reflexión personal sobre la experiencia diaria ($\bar{x} = 3.30$), la reflexión con colegas del centro sobre la experiencia diaria ($\bar{x} = 3.33$), la elaboración de recursos para el aula ($\bar{x} = 3.26$) y el intercambio de experiencias ($\bar{x} = 3.34$). Estas actividades tienen los índices de preferencia más altos. Por otro lado, las actividades que presentan índices relativos a una menor frecuencia de realización son: la interacción en redes de profesorado ($\bar{x} = 2.44$), la búsqueda en repositorios de recursos abiertos ($\bar{x} = 2.38$), los medios de comunicación ($\bar{x} = 2.34$), las conversaciones informales con familiares ($\bar{x} = 2.34$), la participación en redes sociales digitales ($\bar{x} = 2.32$), y finalmente, la realización de cursos abiertos masivos en línea (MOOCs) ($\bar{x} = 1.84$).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos - Actividades de formación informal.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Cursos de menos de 40 horas	73	1	4	3,15	,720	-,693	,732
Cursos de más de 40 horas	73	1	4	3,01	,858	-,705	,067
Talleres	73	1	4	3,08	,909	-,850	,060
Conferencias	73	1	4	2,64	,991	-,192	-,966
Congresos	73	1	4	2,74	1,014	-,354	-,937
Encuentros	73	1	4	2,84	,972	-,500	-,664
Grupos de trabajo	73	1	4	3,26	,866	-1,196	,980
Jornadas	73	1	4	2,96	,857	-,737	,205
Seminarios Permanentes	73	1	4	3,00	1,000	-,771	-,412
Coloquios	73	1	4	2,67	,958	-,263	-,820
Proyectos de Formación en centros	73	1	4	3,21	,833	-,851	,153
Proyectos de innovación	73	1	4	3,11	,936	-,954	,160
Reuniones profesorado	73	1	4	3,21	,833	-,999	,685
Reflexión con compañeros de centro sobre la experiencia diaria	73	1	4	3,33	,783	-1,015	,546
Reflexión con compañeros de otros centros	73	1	4	3,11	,951	-,822	-,269
Reflexión personal sobre la experiencia diaria	73	1	4	3,30	,811	-1,092	,805
Redes de profesorado	73	1	4	2,44	1,054	-,016	-1,203
Visitas a exposiciones	73	1	4	2,85	,923	-,563	-,386
Visitas a museos	73	1	4	2,85	,923	-,563	-,386
Visitas a otras aulas y/o centros	73	1	4	2,71	,993	-,438	-,787
Informes académicos	73	1	4	2,52	,973	-,199	-,936
Libros impresos de contenidos científicos, culturales o literarios	73	1	4	2,82	,903	-,567	-,290
Libros impresos profesionales	73	1	4	2,71	,905	-,316	-,599
periódicos/revistas de divulgación científica	73	1	4	2,60	,893	-,199	-,642
Periódicos profesionales	73	1	4	2,56	,882	-,130	-,636
Medios de comunicación	73	1	4	2,34	,853	,234	-,479
Conversaciones informales con familiares	73	1	4	2,34	,916	,148	-,761
Conversaciones informales con colegas	73	1	4	2,79	,816	-,390	-,180
Diseño de planes de trabajo específicos	73	1	4	2,90	,853	-,781	,332
Elaboración de recursos para el aula	73	1	4	3,29	,736	-1,161	1,944
Intercambios de experiencias	73	1	4	3,34	,786	-1,401	2,178
Búsqueda en Internet	73	1	4	3,14	,822	-,879	,551
Tutoriales de Internet	73	1	4	2,73	1,004	-,436	-,822
Consulta en bibliotecas digitales	73	1	4	2,58	,999	-,170	-,995
Trabajo con libros digitales	73	1	4	2,68	,926	-,294	-,689
Consulta materiales digitales	73	1	4	2,90	,885	-,675	-,038
Participación en redes sociales digitales	73	1	4	2,32	1,026	,041	-1,203
Elaboración de blogs	73	1	4	2,37	1,007	,032	-1,099
Consulta blog	73	1	4	2,82	,977	-,458	-,731
Búsqueda en repositorios de recursos abiertos	73	1	4	2,38	1,022	-,117	-1,204
MOOC	73	1	4	1,84	,972	,807	-,541

DISCUSIÓN

Tal como apuntábamos en la introducción, el concepto de ecologías del aprendizaje implica una reflexión acerca de cómo aprendemos y abarca diversos contextos de aprendizaje de índole formal, no formal e informal, y de carácter tanto físico como virtual (Barron, 2006). La descripción de los datos realizada en el apartado anterior, nos permite llegar a diferentes conclusiones acerca de la configuración de las ecologías de aprendizaje del profesorado de Educación Primaria. En esta primera radiografía de la situación actual, podemos observar cómo la modalidad de formación preferida por los docentes es la presencial, tanto para la formación formal como para lo no formal. Aunque la oferta de formación a distancia y semipresencial está siendo cada vez más amplia, los docentes se inclinan por una formación presencial.

En referencia a la formación formal o no formal, los datos evidencian que, la realización de cursos formativos de menos de 40 horas, la participación en proyectos de formación en centros y la participación en proyectos de innovación, han sido determinados como actividades preferidas de formación. Esto refleja una tendencia hacia una formación de carácter presencial y grupal. Las preferencias relacionadas con otra modalidad de formación como la semipresencial o a distancia y, en especial, la realización de MOOCs, fueron las que obtuvieron medias más bajas, y, por tanto, se entienden como poco atractivas para el profesorado.

Las actividades de formación informal son las que han obtenido índices más altos de preferencia y predominan las modalidades de carácter práctico como: la utilización y elaboración de materiales para el aula, la reflexión personal o grupal sobre la experiencia diaria, los grupos de trabajo o el intercambio de experiencias. Por otro lado, las opciones relacionadas con las posibilidades que ofrece Internet todavía no son utilizadas con asiduidad (como, por ejemplo: la búsqueda en repositorios de recursos abiertos, la elaboración de blogs, los medios de comunicación o la participación en redes sociales digitales), a excepción de la búsqueda general en la red, que presenta una media elevada.

Dadas las inmensas posibilidades que ofrece la tecnología y la red, resulta llamativo que la frecuencia de realización de este tipo de actividades sea tan baja. Este hecho puede desvelar que las utilidades de herramientas tecnológicas no son utilizadas por los docentes porque no cuentan con formación suficiente para el desempeño de tales actividades. Es por ello, que se propone como futura línea de investigación el diseño y la evaluación de un plan de formación que se ajuste a estas necesidades que presenta el profesorado de hoy en día, en relación a el uso de las tecnologías para su desarrollo profesional y formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. DOI: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA.
- Barron, B. (2006). Interest and self- sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human development*, 49, 193-224.
- Brown, J. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32, 11-20. DOI: 10.1080/00091380009601719.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13, 3-14.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48, 11-38.
- Hernández-Sellés, N., González Sanmamed, M., y Muñoz Carril, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 147-163. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART9res.pdf>
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development* (chapter A5). Recuperado de: <http://www.lifewidebook.co.uk/conceptual.html>.
- Maina, M. y García, I. (2016). Articulación de pedagogías personales a través de las ecologías de aprendizaje. En B. Gros, Kinshuk y Maina M. (eds.). *El futuro del aprendizaje ubicuo: aprender diseños para pedagogías emergentes* (pp. 73-94). Notas de la Conferencia en tecnología educativa. Berlín Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-47724-3

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-8.
- Sangrà, A., Guitert, M., Pérez-Mateo, M. y Ernest, P. (2011). *Lifelong Learning Ecologies and Teachers' Professional Development: A Roadmap for Research*. En Paulsen, M.F. y Szücs, A. Learning and Sustainability. The New Ecosystem of Innovation and Knowledge. In Proc of the 2011EDEN Annual Conference. Dublin, Ireland
- Tabuenca, B., Ternier, S. y Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje, *Revista de Educación a Distancia*, 37. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/37>
- Tyner, K., Gutiérrez, A., Torrego, A. (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la "cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 41-56.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto (ECO4LEARN-HE), financiado por el MINECO y FEDER (Referencia EDU2015-67907-R).

Formar para a qualidade de vida e desenvolvimento sustentável

– Formação Profissional e Desenvolvimento Humano

1. O contexto social e económico atual **– a sociedade de informação e a globalização**

Vivemos num cenário de permanente mudança, com novas dinâmicas económicas, sociais e demográficas, com alterações no mundo do trabalho e das relações laborais, resultantes da introdução das tecnologias de informação e comunicação nos processos produtivos, que implicam uma crescente necessidade de trabalhadores com qualificações mais elevadas.

Assistimos igualmente hoje ao crescimento económico de vários setores da atividade económica como o turismo e as tecnologias de ponta, que criou, nos últimos anos, mais de 300 000 postos de trabalho, mas ao mesmo tempo verifica-se que 25% das empresas, a nível mundial, não encontra os trabalhadores necessários para ocupar esses postos de trabalho.

No contexto português, por seu turno, 60% da população portuguesa apresenta baixas habilitações (inferiores ao 9º ano), dos quais mais de 47 000 são jovens. Há ainda novos fenómenos, como os NEET, ou seja, 160 000 jovens que não estudam, nem trabalham, nem estão integrados em nenhum sistema de formação (dados oficiais relativos ao 1º trimestre de 2017). E, a tudo isto, é importante que se acrescente que 500 000 portugueses são analfabetos.

Esta realidade mostra um défice do investimento educativo em geral e pode colocar-se a hipótese que revela um desajuste entre a oferta e a procura, ou seja, as qualificações produzidas pelos sistemas de educação e formação nem sempre respondem às necessidades sentidas pelo mercado de trabalho.

Mas as mudanças no mercado de trabalho tornam este ajustamento complexo e trazem novos desafios como as novas profissões emergentes e a imprevisibilidade dos percursos profissionais. Por outro lado, cada vez

mais, as empresas procuram associar os perfis profissionais ajustados às qualificações exigidas às competências pessoais e relacionais, privilegiando as pessoas que mais capazes de lidar com os problemas, as que apresentam atitudes positivas perante os desafios, as que conseguem resolver os problemas.

Estamos perante uma era da revolução digital e da automação, denominada de indústria 4.0., que constitui uma alteração nas mentalidades a nível empresarial. O conceito de emprego está a ser substituído pelo de trabalho. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e adaptar-se rapidamente às mudanças da sociedade (Silva e Cunha, 2002).

A velocidade a que se desenvolve o conhecimento científico e tecnológico, a quantidade de informação disponível, a incerteza, a insegurança, a sustentabilidade do planeta e da humanidade colocam desafios fundamentais aos sistemas educativos e formativos.

2. Educação/Formação versus Mercado de Trabalho

O conhecimento técnico é muito importante, mas cada vez mais volátil. Por outro lado, as chamadas soft skills, como, as atitudes, valores, cultura e autoconhecimento são intemporais.

Acabaram-se os tempos das carreiras profissionais estáveis e entramos na era dos itinerários profissionais imprevisíveis (Azevedo, 1999).

E se os itinerários profissionais são imprevisíveis, então para que serve a especialização de jovens e adultos neste ou naquele domínio de formação?

Não deverão os sistemas de educação e formação centrar-se na sua nobre missão de providenciar uma formação de base consistente, básica e polivalente, que valorize a cultura geral, as atitudes, a ética e a responsabilidade social?

A centralização da aprendizagem no desenvolvimento de competências técnicas não deverá ser redirecionada para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais? Preparar as pessoas para tomar decisões, lidar com situações imprevistas, ter raciocínio lógico, autonomia, criatividade e inovação?

A empregabilidade está, cada vez mais, relacionada com as qualificações pessoais. Às competências técnicas deverão estar associadas a capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipa. Os profissionais serão valorizados pela sua habilidade em estabelecer relações e assumir lideranças na sua interação com os sistemas cognitivos artificiais.

3. A outra missão da educação e da formação – o desenvolvimento humano

As sociedades de hoje requerem da educação escolar não uma mera assimilação certificada de saberes, mas a promoção de capacidades novas para os criticar, abertura à mudança, novas competências no domínio do saber estar, do saber conviver com os outros e do saber evoluir.

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer (Martins, 2017). O processo da criação e da inovação tem de ser considerado face à pessoa concreta que é cada um de nós, seja em que profissão for.

Parece então necessário que os Sistemas de Educação e Formação proporcionem a cada educando a aquisição dos saberes fundamentais e o desenvolvimento dos diversos tipos de inteligência, a capacidade de se conhecer (de se revelar) e de se reconhecer como sujeito social, em relação aos outros, convivendo com eles, de modo a que se possa orientar no mundo em que vive, tornando-se cada vez mais “sujeito ativo da sua própria existência” (Fernandes, 1998).

O conhecimento está sempre incorporado por uma pessoa, é criado, ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa, é aplicado, ensinado por uma pessoa e é usado, bem ou mal, por uma pessoa. (Drucker, 1997).

A sociedade do conhecimento coloca a pessoa no centro e isso exige aos atuais sistemas de educação e formação novas desafios sobre como dotar os indivíduos de competências de saber estar e de saber conviver com os outros, de atitude positiva, de estímulo à criatividade e à inovação, de proatividade, de compreensão do outro e de aceitação das diferenças, numa perspetiva de cidadania inclusiva.

Não se trata, por isso, de reduzir ou encerrar a missão das instituições de ensino e de formação, mas a de alargar e recentrar, aceitando responder a uma pluralidade de mandatos sociais (de instrução, de socialização, de profissionalização, de participação cívica, de formação ética, de desenvolvimento estético,...), subordinando-se não ao referente económico (formar recursos humanos, fatores de produção), mas ao primado do desenvolvimento das pessoas que moram nos alunos, qualquer que seja a sua idade e qualquer que seja o momento em que procuram a formação.

A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo. Hoje, mais do que nunca, a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo, a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida. Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais. (Gomes, Brocardo et al, 2017).

A educação escolar não deverá definir-se em função da preparação dos indivíduos para o exercício das funções sociais, da adaptação dos indivíduos às oportunidades sociais existentes (como o desemprego e a precariedade do emprego) e da mera aprendizagem das normas que nos governam, mas antes pautar-se pelo reforço das oportunidades que dá a todos e a cada uma das pessoas para serem sujeitos da sua existência (Azevedo, 1999).

Já em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, era feita a advertência de que: “é preciso assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar, antes de mais, na conceção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós”.

Ainda segundo este relatório, a educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa e “todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.

Os sistemas educativo e formativo têm, pois, alterado os seus paradigmas centrados essencialmente no conhecimento, para outros que se focam no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimentos, capacidades e atitudes, capazes de induzir nos jovens e adultos as características necessárias à adaptação à sociedade, pensamento crítico, criatividade, autonomia e partilha, num mundo global e que se quer sustentável (UNESCO, 1996).

As alterações que estas linhas de pensamento evidenciam não pode residir só nas instituições que formam o sistema educativo; tem também de se manifestar nas autarquias locais, nas empresas mais dinâmicas, nos variados agentes educativos locais e nos diversos serviços públicos de base local.

4. NeuroCiência e Educação

A neurociência tem vindo a ser cada vez mais aplicada na educação, sugerindo uma alteração aos métodos e técnicas tradicionais de ensino.

O Cérebro precisa de se emocionar para aprender, diz Fernando Mora (2013). E este é o princípio subjacente a todas as teorias avançadas pelos especialistas em neuro educação.

Como é que o cérebro aprende?

Quais são os estímulos que despertam a atenção?

Como é que a atenção provoca sentimentos?

Como é que os sentimentos despertam emoções?

Como é que essas emoções despoletam o processo de várias questões?

Pode afirmar-se que, ninguém aprende se não estiver motivado.

É preciso despertar, no cérebro, mecanismos capazes de detetar alterações aquilo que são as monotonias diárias. Despertar a curiosidade, despoletar sentimentos e emoções são a base para os processos de atenção, memorização e aprendizagem.

Como refere António Damásio (2017), os sentimentos são representações qualificadas do estado da nossa vida. Essa qualificação faz a grande distinção entre a inteligência humana e a inteligência artificial. “O que a inteligência artificial faz é uma simulação da inteligência humana, com capacidades muito superiores aquelas que temos”.

Os sentimentos são a experiência mental que se passa no organismo quando há sensação e emoção. Se não dispuséssemos de sentimentos, poderíamos talvez ser treinados, com enorme esforço, para classificar estética ou moralmente os objetos ou os acontecimentos que nos rodeiam, à maneira de um robô? (...) Teoricamente, seríamos obrigados a depender de uma análise deliberada de características e contextos num esforço brutal de aprendizagem. Mas tal aprendizagem, é difícil de conceber sem as propriedades da recompensa e dos sentimentos que a acompanham! (Damásio, A, 2017).

Nunca como hoje existiu tanta quantidade de informação, mas isso não significa qualidade nem variedade da informação. Mas continuamos a dedicar pouco tempo à leitura. De acordo com um relatório da OCDE (2012), a leitura será uma das principais competências que os jovens devem dominar numa sociedade digital em permanente mudança. A internet tem contribuído para a segmentação social e não para a coesão, pois dá a cada um aquilo que ele quer consumir (Dominique Wolton em entrevista ao Jornal de Notícias, 21 junho 2018).

A literatura é extraordinariamente útil porque é uma entrada muito rica na mente, uma entrada que utiliza a vida subjetiva, os sentimentos, diz Damásio numa entrevista ao Jornal Público, a 5 de novembro de 2017. “Quando me perguntam qual é o maior cientista de sempre, respondo: na minha área, é Shakespeare”.

5. Os atuais sistemas de Educação e Formação

Quais são, então, as principais alterações que os atuais sistemas de educação e formação devem sofrer?

Sabemos que as administrações nacionais dos sistemas públicos de educação e formação serão, porventura, as primeiras a dar-se conta e a conviver mal com as disfuncionalidades existentes no atual modelo de educação.

Algumas ideias-chave que estão presentes nos discursos políticos, públicos e científicos:

- Não há países desenvolvidos sem bons sistemas de educação e formação. Como refere Guilherme de Oliveira Martins, 2017, o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O que distingue uma sociedade desenvolvida é a sua capacidade de aprender mais e melhor;
- Os sistemas de educação e formação têm de estar numa dinâmica contínua e sempre em interação com o sistema empresarial, respondendo às suas necessidades: colocando-se a montante da evolução tecnológica, numa resposta previsional aquilo que são as qualificações/competências exigidas aos trabalhadores, e durante, respondendo às necessidades de aperfeiçoamento contínuo dessas qualificações / competências.
- É preciso que as empresas entendam a formação profissional do ponto de vista do desenvolvimento e reconhecimento dos Recursos Humanos. A aposta no desenvolvimento das pessoas promove um clima organizacional positivo, aumenta a motivação dos colaboradores, ajuda a construir um sentimento de pertença e reforça a competitividade.
- A educação e a formação profissional devem estar posicionadas no cerne desse desenvolvimento, promovendo uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, numa perspetiva inclusiva.
- As aprendizagens devem ser consideradas como o centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, visando valorizar o saber (Martins, 2017).

A Educação e a Formação precisam de se reinventar:

- Na criação de ambientes próprios para o desenvolvimento das novas competências;
- Na alteração/ inovação dos métodos e técnicas utilizadas: ensinar o quê, como e para quê?
- Na flexibilização curricular.

Só assim teremos uma estratégia de Educação e Formação que:

- Seja centrada na Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Tenha subjacente uma preocupação com a pessoa no seu todo;
- Promova um conhecimento que contribua para a construção de uma sociedade mais justa;
- Seja Inclusiva – incluir todos e ser para todos. Porque a exclusão é incompatível com os conceitos de equidade e democracia;
- Tenha uma cultura de rigor e exigência.

Bibliografia

- Silva, E. L. da; Cunha, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 3, 2002.
- Azevedo, J. Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão, Porto: Edições Asa, 1999.
- Gomes, Brocardo et al, Perfil dos Alunos para o Século XXI, Ministério da Educação, 2017
- Martins, G. de O., Perfil dos Alunos para o Século XXI, Ministério da Educação, 2017.
- Fernandes, A. T. - *A escola e a sociedade. Saber Educar*. 3, 1998.
- Drucker, P. *Sociedade pós-capitalista*. 6. ed. São Paulo : Pioneira, 1997.
- Wolton, D., <https://www.jn.pt/artes/especial/interior/o-jornalismo-esta-embrigado-com-a-tecnologia-9495555.html>, 2018
- OCDE, Relatório do Grupo de Peritos de Alto Nível da União Europeia⁴, Act Now!, 2012
- UNESCO - *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa, 1996.
- Mora, F., *Neuroeducación*. Espanha: Alianza Editorial, 2013.
- Damásio, A., *A Estranha Ordem das Coisas – A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.
- Damásio, A., <https://www.publico.pt/2017/11/05/ciencia/entrevista/antonio-damasio-1791116>, 2017



Olaya Queiruga Santamaría
Universidade de Santiago
de Compostela
olaya.queiruga.santamaria@usc.es

María Carmen Santos González
Universidade de Santiago
de Compostela
mcarmen.santos@usc.es

Skills 4.0 Retos para a nova industria

Resumo

Nos últimos tempos foron xurdindo novas ocupacións, de igual forma que outras se foron transformando e outras incluso desaparecendo. Isto provoca unha necesidade de adaptación das competencias profesionais a estes novos requirimentos do tecido produtivo.

Paralelamente tamén xorde unha forte demanda de competencias transversais nos traballadores como as competencias dixitais, que son imprescindibles neste novo panorama laboral.

En definitiva, estamos ante un novo modelo produtivo que precisa de traballadores cualificados tanto en competencias específicas de ocupacións concretas como en competencia transversais que lles permita adaptarse e manterse neste novo escenario. Para poder acadar este dobre obxectivo é preciso actualizar a formación para o emprego anticipando novas tendencias nos sectores estratéxicos e prover as accións de capacitación e especialización que se requiren.

No caso dos certificados de profesionalidade -acreditación oficial do subsistema de formación profesional para o emprego-, dende 2016, lévanse a cabo estudos relacionados coa Industria 4.0, presentando aqueles sectores considerados estratéxicos e aqueles considerados emerxentes e de alto potencial.

Nesta comunicación, imos facer unha análise sobre *Skills 4.0 Retos para a nova industria*. Trátase dunha iniciativa xurdida a partir do proxecto cofinanciado polo Igape e o Fondo Social Europeo, que foi realizado pola consultora PwC. A partir deste traballo a Xunta de Galicia presentou *Skills 4.0 Retos para a nova industria*. Trátase dunha serie de propostas da área de Emprego en materia de formación. Estas propostas atópanse contextualizadas no Plan Estratéxico de Galicia 2015-2020, e nelas tamén se identifican as familias profesionais e os certificados de profesionalidade que configuran esta industria e que se consideran prioritarios en materia de formación para o emprego.

1. Introducción

O Instituto Gallego de Promoción Económica (Igape), axencia, adscrita á Consellería de Economía, Emprego e Industria, co obxecto de detectar e delimitar aquelas habilidades e destrezas que son demandadas nos diferentes sectores produtivos, levou a cabo un estudo no cal consultou a diferentes axentes representantes de ditos sectores sobre cales son as competencias máis demandadas.

Os resultados deste traballo de investigación e análise, foi presentado na xornada técnica *Skills 4.0: retos formativos para a nova industria* en setembro de 2016, co obxectivo de orientar a labor da Xunta de Galicia neste eido.

Nesta comunicación imos presentar as principais conclusións do proxecto *Nuevos requerimientos competenciales ligados a la Industria 4.0 en Galicia* e, a continuación, centrarémonos nas actuacións propostas pola Xunta de Galicia no ámbito da Formación Profesional para o Emprego.

2. Skills 4.0: retos formativos para a nova industria

Skills 4.0 foi un proxecto cuxo obxectivo principal era tratar de apoiar ó IGAPE na identificación de requirimentos laborais nos diferentes sectores de actividade empresarial ligados á industria 4.0 en Galicia, coa finalidade de poder facer unha análise da situación actual e facer comparacións que permitan desenvolver procedementos ou follas de ruta a corto, medio e longo prazo. Para acadar o obxectivo xeral formulado no proxecto desenvolvéronse as seguintes tarefas (PwC, 2016):

1. Identificación de cambios de coñecemento, tanto tecnolóxicos como habilidades, que necesitan as empresas galegas para garantir a súa competitividade.
2. Identificación das necesidades formativas dos traballadores das empresas galegas, ó longo da pirámide de traballadores.
3. Análise da oferta de formación existente na rexión.
4. Análise benchmark de 3 rexións de referencia en España (País Vasco, Madrid, Cataluña) e 3 países de referencia en Europa (Alemaña, Inglaterra e Francia).
5. Elaboración dunha folla de ruta para reforzar a competitividade de Galicia no ámbito da industria 4.0, con identificación de actuacións a corto, medio e longo prazo.
6. Elaboración dun cadro de mando con indicadores clave de seguimento.

Como indica PwC (2016, p. 7), as actuacións propostas enmarcanse dentro do Plan estratéxico de Galicia, a Lei 9/2013 e a Estratexia RIS3, que procuran un crecemento para Galicia con carácter innovador e sostible.

A Axenda de Competitividade Industrial de Galicia encárgase de dirixir a Industria galega no horizonte 2015-2020. En materia de Formación, aposta por reforzar as capacidades formativas a tódolos niveis da empresa e de formación.

2.1. Resultados

Os sectores analizados no período 2013-2014 son os que se presentan na seguinte táboa:

Táboa 1. Principais sectores analizados

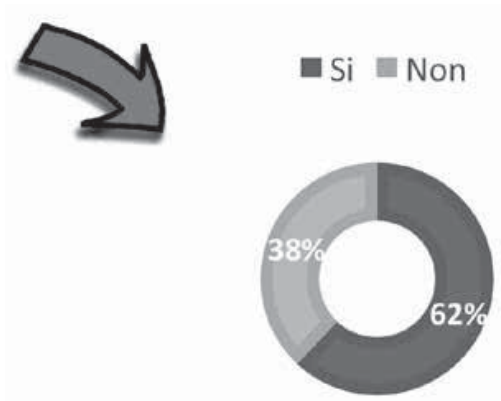
Sector	Actividade	Nº de empresas	Nº de traballadores
Automoción	Fabricación e reparación de motores e principais subconxuntos, ensamblaxe deseño de vehículos de motor, remolques e semirremolques	5.756	17.417
Téxtil	Produción de fibras e produtos relacionados coa confección de roupa e calzado	1.409	13.941
Acuicultura	Produción de materias primas de orixe vexetal.	11	5.776
Madeira	Procesamento da madeira, dende a súa plantación ata a súa transformación en obxectos de uso práctico.	2.490	14.728
Granito	Todas as actividades relacionadas co tratamento de granito	346	4.212
Naval	Construción naval	51	915
Alimentación	Todos os procesos relacionados coa cadea alimentaria, tamén se inclúen os servizos de hostalaría	2.933	93.407
TICs	Todas as actividades relacionadas coas Tecnoloxías da Información e a Comunicación	145	2.240
Audiovisual	Produción de contidos para medios de comunicación audiovisuais, sobre todo cine e televisión	477	3.783
Comunicación gráfica	Todas as actividades relacionadas coas Telecomunicacións.	72	3.043
Loxística e transporte	Todas as actividades relacionadas co transporte e almacenamento de mercancías.	11.376	49.782
		25.066	209.244

Fonte: Adaptado de PwC (2016, p. 8)

Neste estudo, preguntouse ás empresas sobre a súa percepción en relación a diferentes aspectos referidos á industria 4.0. A continuación preséntanse os resultados obtidos para cada unha das variables que configuran esta dimensión:

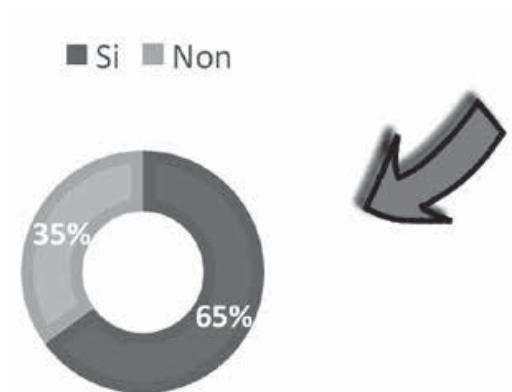
Gráfica 1. Coñecemento do concepto de Industria 4.0

Coñeces con claridade o concepto de Industria 4.0?



Fonte: Pw (2016, p. 9)

Gráfica 2. Impacto da Industria 4.0

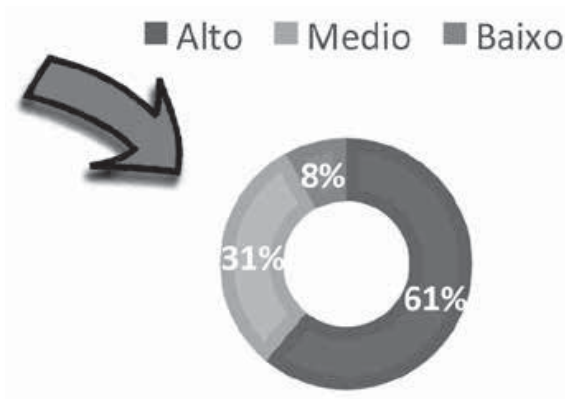


Fonte: Pw (2016, p. 9)

Tedes unha idea clara do impacto da Industria 4.0 no voso sector?

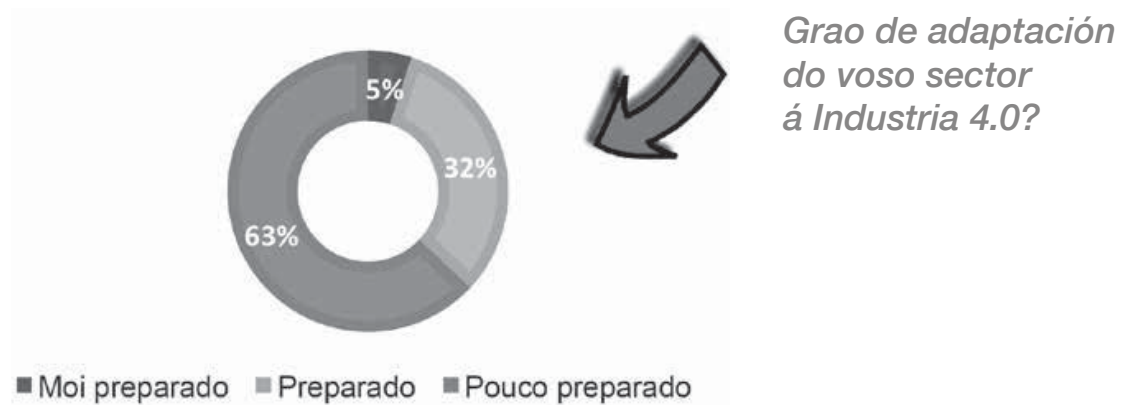
Gráfica 3. Nivel de impacto

Que nivel de impacto considerades que ten a Industria 4.0 sobre o voso sector?



Fonte: Pw (2016, p. 9)

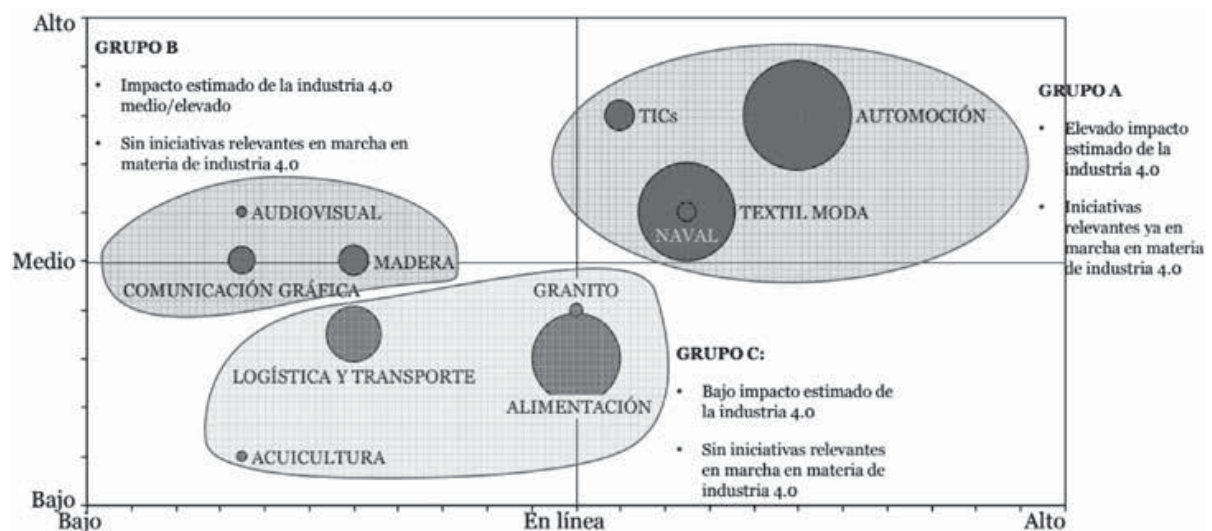
Gráfica 4. Grao de adaptación á Industria 4.0



Fonte: Pw (2016, p. 9)

Neste traballo tamén se identificaron tres grupos en función do seu posicionamento fronte a industria 4.0, destacando os sectores de *automoción, téxtil, naval, TICs* e *audiovisual* polo maior impacto esperado do concepto de *Industria a curto prazo*.

Figura 1. Posicionamento das industrias galegas fronte á industria 4.0



Fonte: PwG (2016, p. 10)

Cando se lles preguntou en relación ás tecnoloxías relacionadas coa Industria 4.0 de maior impacto, as respostas por sectores resúmense na seguinte táboa:

Táboa 2. Tecnoloxías relacionadas coa Industria 4.0

Sector	Cloud technology	Big Data & analysis	Sensorización masiva	Interacción ers/maq	Realidade virtual/au-mentada	Robótica avanzada	Manufactura aditiva	Redución consumo de enerxía	Sistemas ciberfísicos
Automoción									
Téxtil									
TICs									
Naval									
Audiovisual									
Madeira									
Comunicación gráfica									
Granito									
Alimentación									
Loxística e transporte									
Acuicultura									

Fonte: adaptado de PwC (2016, p. 12)

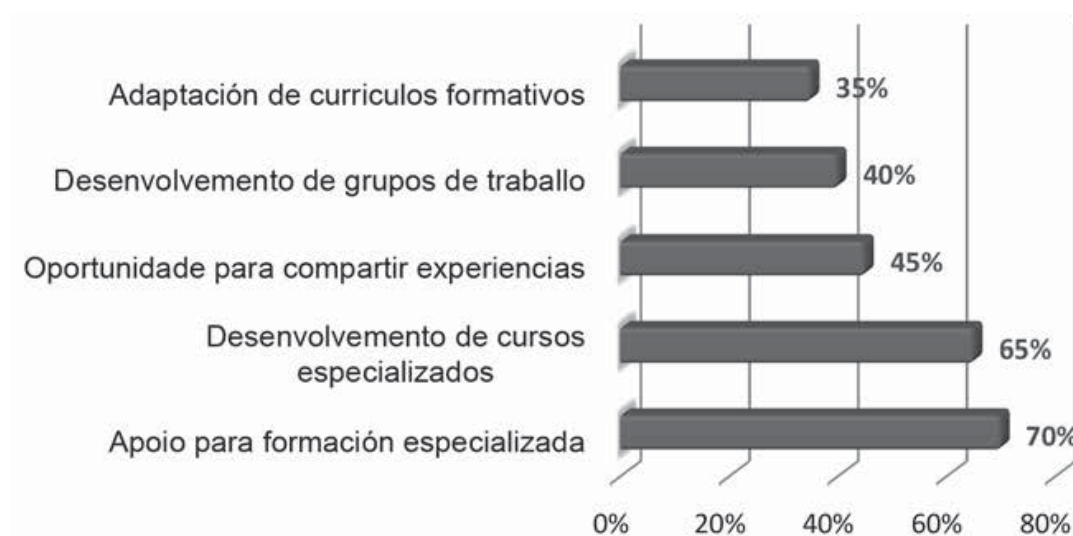
As áreas de negocio nas que se prevé que vai ter maior impacto son produción e montaxe, loxística e vendas, xa que 8 de 11 sectores así o consideran.

En materia de necesidades formativas, destaca a visión xeral de que os directivos coñezan a industria 4.0 e as súas aplicacións no seu sector. Tamén é unha opinión bastante compartida a necesidade de mellorar as capacidades técnicas dos operarios. Sen embargo, no caso dos técnicos, non consideran que existan grandes carencias formativas actualmente.

3. Plan de actuación por parte da Xunta de Galicia

Como indica PwC (2016, p. 19), en Galicia, a aposta pola implantación da Formación Profesional en modalidade dual e a procura dunha maior cercanía entre a formación profesional e o mercado laboral, tratando de dar resposta ás necesidades das empresas, identifícanse como as principais palancas de actuación en materia formativa. Na seguinte Gráfica preséntanse as respostas dadas en relación ás principais medidas que consideran que as Administracións Públicas deben desenvolver para apoiar a implantación da industria 4.0.

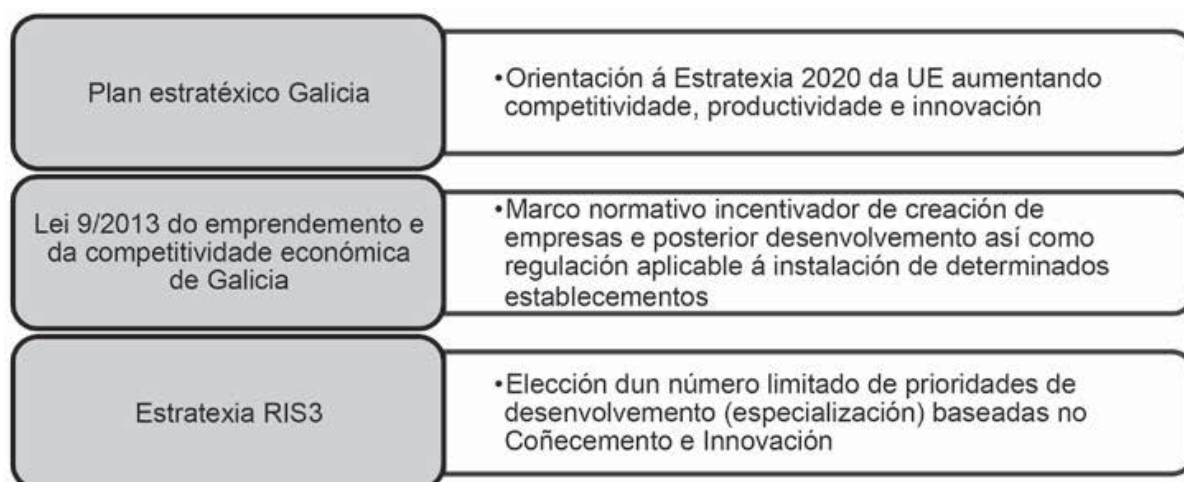
Gráfica 5. Principais medidas que as AAPP deben desenvolver para apoiar a implantación da industria 4.0



Fonte: adaptado de PwC (2016, p. 19)

O marco estratéxico de apoio ó fortalecemento e aposta pola innovación de Galicia vese reflexado no Plan estratéxico de Galicia, a Lei 9/2013 e a Estratexia RIS3, que apostan por un crecemento innovador e sostible:

Figura 2. Principais plans e políticas de apoio á Industria 4.0



Fonte: Adaptado de PwC (2016, p. 37)

Como indica PwC (2016, p. 38) a Axenda de Competitividade Industrial de Galicia constitúe o Plan Director da Industria rexional no horizonte 2015-2020. A súa misión é ser o instrumento que permita aumentar o peso da actividade industrial na economía galega. En materia de Formación, a Axenda de Competitividade aposta por reforzar as capacidades formativas a tódolos niveis da empresa e de formación, destacando a aposta pola FP en modalidade dual.

Os retos da Axenda 20 para o emprego son:

- RETO 1:
O emprego de calidade como elemento clave da competitividade
- RETO 2:
Formación e capacitación como pancas de cambio
- RETO 3:
Orientación a servizos na atención ás persoas demandantes e ás empresas

Nesta comunicación ímonos centrar soamente no reto de formación e capacitación como pancas de cambio, xa que como adiantábamos no resumo identificaremos, no ámbito da formación profesional para o emprego, as familias profesionais e os certificados de profesionalidade que configuran esta industria e que se consideran prioritarios.

Ámbitos de actuación asociados ó Reto 2 (Xunta de Galicia, 2016):

R 2.1. Formación e capacitación ao longo da vida laboral

- Impulsar a creación de Unidades de Formación na Empresa para impulsar dentro do tecido empresarial a especialización e capacitación con compromiso de contratación.
- Reforzar e modernizar os Centros de Formación Profesional para o emprego dependentes da Consellería desenvolvendo vínculos co seu contorno sectorial e local.
- Implantar novos sistemas de formación atendendo ás necesidades do mercado, especialmente pola Industria 4.0, cun pulo especial á FP Dual e en coordinación co Programa Capacita do Igape.

R 2.2. Novo sistema de formación para o emprego

- Proxecto piloto “cheque formación” para que as persoas traballadoras desempregadas teñan liberdade de elección e lles acredite para realizar accións formativas concretas dirixidas a mellorar a súa empregabilidade.
- Programa de formación e emprego no rural atendendo as súas necesidades específicas e impulsando o emprego no interior de Galicia.

R 2.3. Avaliación das políticas públicas de formación para o emprego

- Activar un plan de avaliación de Políticas Públicas de Formación para o emprego en todas as súas modalidades, coa participación dos axentes sociais, apoiado nun sistema de información integrado que contempla:
- Desenvolver un rexistro de centros de formación flexible, áxil e accesible.
- Establecer novas medidas de control da execución da formación.

4. A Formación Profesional para o Emprego: Identificación das familias profesionais 4.0

Segundo a Axenda de Competitividade os sectores estratéxicos nesta industria son: agroalimentario, produtos do mar e da acuicultura, automoción, enerxías renovables, madeira/forestal, naval/industria marítima, pedra natural, téxtil/moda. Os sectores emerxentes e de alto potencial son: aeronáutico/aeroespacial, industria da saúde e do benestar, biotecnoloxía, novos materiais, ecoindustria e Tic. En base a isto, a priorización que se fai para a oferta de formación para o emprego é:

1. Electricidade e electrónica
2. Fabricación mecánica
3. Instalación e mantemento
4. Transporte e mantemento de vehículos.

En relación a estas familias profesionais, os certificados de profesionalidade identificados como Certificados de Profesionalidade da Industria 4.0 (Xunta de Galicia, 2016):

Táboa 3. Certificados de Profesionalidade priorizados

Certificado de Profesionalidade	Código	Prioridade Axenda
Montaxe, posta en servizo, mantemento e inspección e revisión de instalacións receptoras e aparellos de gas	ENAS0110	ALTA
Mantemento dos sistemas eléctricos e electrónicos de vehículos	TMVG0209	ALTA
Soldadura con eléctrodo revestido e TIG	FMEC0110	ALTA
Mantemento de estruturas de carrozarías de vehículos	TMVL0309	MEDIA
Montaxe e mantemento de infraestruturas de telecomunicacións en edificios	ELES0108	ALTA
Pintura de vehículos	TMVL0509	MEDIA
Mecanizado por arranque de labra	FMEH0109	ALTA
Montaxe e posta en marcha de bens de equipamento e maquinaria industrial	FMEE0208	ALTA
Montaxe e mantemento de sistemas domóticos e inmóticos	ELEM0111	ALTA
Montaxe e mantemento de instalacións frigoríficas	IMAR0108	ALTA
Mantemento do motor e os seus sistemas auxiliares	TMVG0409	ALTA
Montaxe e mantemento de sistemas de telefonía e infraestruturas de redes locais de datos	ELES0209	ALTA
Mantemento de sistemas de transmisión de forza e trens de rodaxe de vehículos automóbiles	TMVG0309	ALTA
Panadería e bollería	INAF0108	BAIXA
Mantemento e montaxe mecánica de equipamento industrial	IMAQ0108	ALTA
Montaxe e mantemento de infraestruturas de telecomunicacións en edificios	ELES0108	ALTA
Montaxe e mantemento de instalacións eléctrica de baixa tensión	ELEE0109	ALTA
Producción cunícula intensiva	AGAG0208	BAIXA
Montaxe e mantemento de instalacións de climatización e ventilación-extracción	IMAR0208	ALTA
Montaxe e mantemento de sistemas de telefonía e infraestruturas de redes locais de datos	ELES0209	ALTA
Fábrica e montaxe de instalacións de tubaría industrial	FMEC0108	ALTA

Fonte: adaptado de Xunta de Galicia (2016)

Dende a Consellería de Economía, Emprego e Industria considerase que para dar resposta as necesidades xurdidas é preciso por en marcha as seguintes iniciativas (Xunta de Galicia, 2016):

Análise das necesidades formativas dos sectores estratéxicos, emerxentes e de alto potencial da Axenda de Competitividade «Galicia Industria 4.0»

Trátase de levar a cabo estudos por sectores, para traten de dar resposta á formación das empresas e mellorar as competencias das persoas. O obxectivo principal é levar a cabo unha detección de necesidades para adaptar as capacidades aos requirimentos do novo modelo industrial.

Deseño de contidos formativos adaptados ás novas competencias

Trátase de deseñar contidos formativos enfocados ás habilidades necesarias para a aplicación de novas tecnoloxías e ao coñecemento da fabricación intelixente.

Implantación de plans de formación específicos.

Trátase de completar a formación impartida a nivel sectorial con plans de formación específico en Industria 4.0.

5. Conclusións

Como ben indica PwC (2016, p. 110), existe un *crecente desaxuste entre a capacitación de profesionais e a demanda de estos debido á rapidez do cambio tecnolóxico e as principais tendencias que lle afectan*. Tamén sinalan que a Industria 4.0. *vai a provocar un crecemento da demanda de perfís multidisciplinares cunha sólida base tecnolóxica que soporten e flexibilidade das empresas ante un entorno de hipercompetencia e constante cambio tecnolóxico*.

En base a isto, a Xunta de Galicia, considerou que o noso territorio non podía permanecer pasivo ante esta situación e decidiuse poñer en marcha actuacións centradas, no ámbito do emprego (Consellería de Economía, Emprego e Industria), en actualizar a formación para o emprego anticipando novas tendencias nos sectores estratéxicos e promover as accións de capacitación e especialización que requiran ás persoas, sobre todo as demandantes de emprego, incidindo nas que que presenten maiores dificultades de inserción. Para acadar este obxectivo consideraron que era preciso levar a cabo unha serie de propostas ou realizacións centradas na análise das necesidades daqueles sectores considerados estratéxicos, deseño de contidos adaptados a estas necesidades e implantación de plans de formación específicos.

Para finalizar, é importante indicar que pese a que é certo que a Industria 4.0 é unha realidade á que hai que dar resposta e sobre a que traballar activamente, non é menos certo que tampouco podemos deixar de lado e esquecermos de outros sectores, que pese a non pertencer a esta industria, por ser máis tradicionais, son igualmente importantes e necesarios. É dicir, tampouco podemos invertir tódolos esforzos nos sectores considerados estratéxicos e deixar indefensos a outros sectores, tales como o sector da construción ou o de hostalaría e turismo, que seguen sendo dous dos piares que compoñen o tecido industrial galego, e que igualmente seguen demandando man de obra cualificada.

Referencias

PwC (2016). *Identificación del posicionamiento de Galicia ante los nuevos requerimientos competenciales ligados a la Industria 4.0*. Recuperado de: <http://www.igape.es/images/industria4.0/skills4.0/ATC%20Skills%20IGAPE%20Industria%204.0.pdf>

PwC (2016). *Nuevos requerimientos competenciales ligados a la Industria 4.0 en Galicia*. Recuperado de: <http://www.igape.es/images/industria4.0/skills4.0/SKILLS%204.0%20-%20NORBERTO%20PENEDO.pdf>

Xunta de Galicia. (2016). *Skills 4.0. Retos para a nova industria. Propostas en materia de formación*. Recuperado de: <http://www.igape.es/images/industria4.0/skills4.0/SKILLS%204.0%20-%20ALFONSO%20MARNOTES.pdf>



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

António Florencio Rial Sánchez
Universidade de Santiago
de Compostela

Elena Fernandez Rey
Universidade de Santiago
de Compostela

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Proposta de uma Formação Integral

Este trabalho tem como objetivo discutir a formação oferecida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás (IFG). Nesses cursos o estudante recebe uma educação básica de qualidade, que o habilita à continuidade de seus estudos em nível superior, e uma qualificação profissional na área técnica escolhida, a fim de que se tornem cidadãos capazes de atuar e intervir no mundo do trabalho, em busca da materialização de uma sociedade democrática e justa. Assim configura-se a proposta de uma formação integral pelo IFG. Tal proposta comparece em diversos documentos institucionais, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos. Encontramos, portanto, no IFG, um espaço profícuo para o desenvolvimento humano, que se devidamente aproveitado, há de contribuir com trabalho digno e emprego sustentável.

Palavras-chave: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; IFG; Formação Integral

INTRODUÇÃO

No debate proposto pelo 20º Congresso Internacional Formação para o Trabalho – Norte de Portugal/ Galiza 2018 sobre o sentido, significado e objetivos da formação para o trabalho, buscamos contribuir apresentando a proposta de oferta de uma formação integral pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) por meio de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Esse se constitui em um espaço de acesso ao conhecimento científico-tecnológico e também de afirmação de cidadania e de aquisição de ferramentas básicas e aprendizagens essenciais para a vida e para o trabalho.

O INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) é uma instituição de educação profissional, básica e superior, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em

diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2008). É uma instituição pública e gratuita, caracterizada como autarquia federal, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais.

Foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sua trajetória histórica assemelha-se, assim, aos demais Institutos Federais que tiveram início nas Escolas de Aprendizizes e Artífices criadas em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha.

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

A Escola de Aprendizizes e Artífices de Goiás fora fundada em Vila Boa, capital do Estado à época (atualmente, Cidade de Goiás). Segundo Moreyra (2002), os ofícios oferecidos eram ligados à prática artesanal, tais como: seleiro, telheiro, calheiro, pedreiro e sapateiro.

Em 1942 mudou-se a capital do Estado e a escola fora transferida para a nova cidade, passando a nomear-se Escola Técnica de Goiânia. Nesse momento foram criados cursos técnicos na área industrial. A partir da Lei nº 3.552/1959, a instituição passou a configurar-se como autarquia federal, porém com restrita autonomia didática, administrativa e financeira.

Destarte, por meio da Lei nº 4.759/1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás. Esta se organizava em quatro modalidades de ensino técnico: Ginásio Industrial, Colégio Técnico Industrial (oferecia os cursos de Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica e Eletromecânica), Aprendizagem Industrial e cursos intensivos de preparação de mão de obra industrial. Na década de 1970 foram implantados os cursos de Mineração e Saneamento; e nos anos 1980, os cursos de Telecomunicações e Mecânica. Em 1988 a Escola Técnica Federal de Goiás tem sua atuação ampliada, com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Jataí (Santos, 2011).

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

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

O IFG, em todos os seus câmpus, oferece cursos em diversos níveis e modalidades: cursos técnicos de nível médio – nas formas: integrado ao ensino médio, subsequente e Educação de Jovens e Adultos; cursos superiores – de tecnologia, bacharelados e licenciaturas; especializações *lato sensu*, mestrados, além de cursos de extensão, de menor duração, como Pronatec (formação profissional de trabalhadores e da comunidade) e FIC (Formação Inicial e Continuada), e cursos de educação à distância. Nessas diversas modalidades e somando os 14 câmpus em funcionamento, o IFG atende atualmente mais de 20 mil alunos (IFG, s.d.).

OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Dentre todas essas modalidades de cursos ofertados pelo IFG destacamos os cursos técnicos integrados ao ensino médio pelas contribuições que podem oferecer para o desenvolvimento humano, graças à proposta de uma formação integral. Esse modo de ensino alia educação básica de nível médio ao ensino profissional, tendo em vista a formação de cidadãos capazes de atuar e intervir no mundo do trabalho.

Ministrar cursos nesse nível e modalidade de ensino constitui-se em um dos objetivos da instituição. Suas diretrizes, voltadas à educação profissional técnica de nível médio (IFG, 2013), estabelecem-na como prioridade de oferta. Também delimitam, em termos de organização dos cursos: uma estrutura curricular instituída em regime seriado anual, com ingresso no início de cada ano letivo; uma matriz curricular organizada por disciplina e carga horária informada em horas; dimensionamento de turmas com 30 alunos no ato de ingresso no curso.

A formação acadêmica oferecida é complementada pelo viés da pesquisa, enquanto método de ensino e princípio pedagógico da aprendizagem e da construção do conhecimento, pautada sobretudo em programas de iniciação científica e tecnológica (PIBIC e PIBIT), além do Estágio Supervisionado – como componente curricular obrigatório – e Atividades Complementares – com carga horária mínima obrigatória de 120 horas (IFG, 2013).

A articulação dos componentes curriculares do ensino médio e da educação profissional deve ser organizada, conforme previsto nas diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio no PDI (IFG, 2013), no âmbito de cada curso, formalizada nas ementas de disciplinas e efetivada por meio de ações e projetos desenvolvidos pelos discentes, sob orientação docente.

A seleção de conteúdos na educação profissional técnica de nível médio no IFG atende os princípios dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a saber: difusão de valores sociais básicos, de respeito ao outro, ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho e promoção do desporto educacional.

Assim, tendo como base todos esses critérios acima, são oferecidos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFG nas seguintes áreas: Agroindústria (Câmpus Aparecida de Goiânia), Biotecnologia (Câmpus Formosa), Controle Ambiental (Câmpus Goiânia), Edificações (Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Goiânia, Jataí, Luziânia e Uruaçu), Eletrônica (Câmpus Goiânia), Eletrotécnica (Câmpus Goiânia, Jataí e Itumbiara), Informática (Câmpus Inhumas e Uruaçu), Informática para Internet (Câmpus Cidade de Goiás, Formosa e Luziânia), Instrumento Musical (Câmpus Goiânia), Mineração (Câmpus Goiânia), Química (Câmpus Aparecida de Goiânia, Anápolis, Inhumas, Itumbiara, Luziânia e Uruaçu) e Vigilância em Saúde (Câmpus Águas Lindas).

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Observamos, portanto, na constituição dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG, uma proposta de formação integral, que ressalta ferramentas básicas para a vida e para o trabalho, ao buscar uma formação mais completa, que não se restringe à transferência de conhecimento científico-tecnológico.

Esse aspecto se evidencia nas políticas educacionais expostas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG, as quais estabelecem os seguintes objetivos em busca de incrementar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio:

- 1) ampliar a atuação institucional, no atendimento à educação básica de qualidade, pública e gratuita, para, no mínimo, 50% do total de vagas ofertadas por todos os Câmpus da Instituição;
- 2) proporcionar uma formação integral, com a articulação do conhecimento à prática social, às relações de trabalho e aos processos científicos e tecnológicos;
- 3) integrar a teoria à prática no domínio das técnicas de produção nas áreas de formação profissional dos cursos; contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho e às transformações técnico-científicas e artístico-culturais abordadas pelas áreas de conhecimento na educação básica;
- 4) formar, de maneira integrada, técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública (IFG, 2013, p. 30).

A função social do IFG reforça igualmente esses preceitos, uma vez que se destina a mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais cidadãos, que sejam capazes de atuar e intervir no mundo do trabalho, em busca da materialização de uma sociedade democrática e justa – social e economicamente (IFG, 2013).

As práticas educativas no IFG se pautam, então, nos seguintes princípios enunciados em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI): integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, teoria e prática; formação técnica e tecnológica, que busca desenvolver a capacidade investigativa, reflexiva e crítica; formação básica sólida e formação profissional abrangente, “capacitando o cidadão jovem e adulto de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também de sua relação social” (IFG, 2013, p. 26).

É preciso levar em conta que esse jovem ou adulto em formação está inserido em uma sociedade dinâmica, que lhe demanda, enquanto profissional, habilidades de comunicação, raciocínio lógico-formal, trânsito inter e transdisciplinar, e capacidade de tomar decisões e de transferir saberes anteriores para situações novas (IFG, 2013).

Além desses aspectos, questões relacionadas ao trabalho – a qualificação profissional e o cotidiano do trabalhador, a exclusão pelo desemprego, a precarização das condições de trabalho etc – precisam ser consideradas na construção da educação profissional e tecnológica.

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o trabalho é uma categoria central para a compreensão e a prática educativa, unificado à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica do jovem e do adulto. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, dos outros e da sociedade. A formação acadêmica e escolar nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento e a exigência do trabalho como lócus de produção do conhecimento e como princípio educativo. A educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer ao educando uma formação que contribua para sua emancipação (IFG, 2013, p.27).

Esses princípios voltados a uma proposta de formação integral claramente explícitos no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG comparecem também, em alguma medida, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Tomando como exemplo o IFG – Câmpus Goiânia (situado na capital do Estado; o maior dos 14 câmpus), em uma breve análise dos Projetos Pedagógicos dos sete Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ali ofertados, observamos que no Projeto do Curso de Eletrotécnica menciona a “necessidade de formação integral do cidadão”; outros Projetos – dos Cursos de Mineração, Eletrônica e Telecomunicações – ressaltam a importância da integração entre teoria e prática e da interdisciplinaridade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Edificações além de salientar a integração teoria e prática e a interdisciplinaridade, expõe a relevância da formação de um sujeito autônomo: “a prática educativa também deve ser entendida como um exercício constante em favor da produção e do conhecimento da autonomia de educadores e educandos, contribuindo para que o aluno seja o artífice de sua formação com a ajuda necessária do professor”. Destaca, ainda, que a educação deve possibilitar “aos alunos estabelecer correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida”, respeitando-se seus interesses e de sua comunidade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Controle Ambiental apresenta o mesmo preceito de uma prática educativa que contribua com a autonomia de educadores e educandos. Discute a relevância de uma postura investigativa por parte do professor e de uma reflexão crítica sobre a prática. Reitera que uma educação de qualidade deve “estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno, procurando atender ao desafio do nosso sistema educacional: tornar possível a todos os discentes o acesso ao saber, à cultura e à arte”. Finalmente, destaca que a oferta do curso visa contribuir “para formação do profissional cidadão consciente dos direitos e deveres na sociedade em que vive e no desenvolvimento socioeconômico do estado”.

Essa idéia de colaborar para formação do profissional cidadão perpassa também o Projeto Pedagógico do Curso de Instrumento Musical. Apresenta o objetivo de contribuir com a formação ética, política e cultural dos alunos; com seu aprimoramento como pessoa humana; o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico; e, por fim, sua preparação para atender às demandas do mundo do trabalho e da prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, observamos que o IFG possui uma proposta de formação integral por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Essa proposta é claramente elucidada nos documentos analisados – o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia.

Fica claro, portanto, que os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição a impulsionam para além de uma formação meramente profissional, mas no sentido de contribuir com o desenvolvimento humano daqueles que nela buscam instrução. Dessa forma, o IFG direciona sua formação não apenas para o trabalho, mas para a vida!

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2008). *Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Cunha, L. A. (2000a). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago., 89-107.
- Instituto Federal de Goiás [IFG]. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional – 2012 a 2016*. Goiânia: Autor.
- Instituto Federal de Goiás [IFG]. (s.d.). *Uma instituição repleta de oportunidades*. Goiânia: Autor.
- Moreyra, I. M. E. (2002). O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet-Go. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Santos, N. P. (2011). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Um patrimônio cultural a ser valorizado. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Planejamento Turístico) – Coordenação de Turismo e Hospitalidade do Departamento de Áreas Acadêmicas I do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia.



Olaya Queiruga Santamaría
Universidade de Santiago
de Compostela
olaya.queiruga.santamaria@usc.es

María Carmen Santos González
Universidade de Santiago
de Compostela
mcarmen.santos@usc.es

A inserción laboral dunha acción formativa pertencente á Industria 4.0: Estudo de caso

Resumo

As accións de formación profesional para o emprego conforman un dos elementos máis salientables das políticas activas de emprego, como medida de mellora da empregabilidade das persoas desempregadas dentro da Estratexia Europea de Emprego, e, a nivel estatal, dentro do Plan Nacional de Acción para o Emprego.

O Plan estratéxico de Galicia 2015-2020 aprobado en maio de 2016 polo Parlamento Galego, fixa como eixe 1, a «Empregabilidade e crecemento intelixente». Neste eixe, establécese como prioridade de actuación o aumento da empregabilidade e produtividade das persoas traballadoras de Galicia a través da formación e innovación constante, que, a súa vez, marca como un dos seus obxectivos estratéxicos ou prioritarios ó da mellora da calidade da formación profesional para o emprego, e ademais como un dos eixes que agrupa os obxectivos estruturais, o da formación e o das oportunidades de emprego.

Nesta comunicación imos presentar os datos de inserción e ocupación dunha acción formativa pertencente á industria 4.0 para a familia profesional de “Enerxía e auga” pertencente a área profesional de enerxías renovables. Trátase dunha acción formativa impartida a través do Plan AFD no concello de Teo, pertencente á comarca de Santiago, na convocatoria correspondente ó ano 2016.

1. Introducción

Tal e como indicamos, trataremos de analizar o desenvolvemento da carreira profesional dos traballadores da familia profesional de Enerxía e auga, concretamente, da especialidade formativa conducente á obtención de certificado de profesionalidade *ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas*.

Trátase dunha especialidade formativa de nivel de cualificación 2, é dicir, ten como requisito de acceso que o alumnado conte coa Educación Secundaria Obrigatoria ou outras titulacións equivalentes. Pertencente á área profesional de enerxías renovables e a duración da formación asociada é de 580 horas.

A competencia xeral que se adquire a través da realización satisfactoria deste certificado, é dicir, trala superación de tódolos módulos formativos que configuran este certificado de profesionalidade, é saber realizar a montaxe, posta en servizo, operación e mantemento de instalacións

solares térmicas, coa calidade e seguridade requiridas e cumprindo a normativa vixente.

As Unidades de Competencia (UC) que configuran este certificado de profesionalidade son as seguintes:

- UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas
- UC0602_2: Montar captadores, equipos e circuitos hidráulicos de instalacións solares térmicas.
- UC0603_2: Montar circuitos e equipos eléctricos de instalacións solares térmicas.
- UC0604_2: Poñer en servizo e operar instalacións solares térmicas
- UC0605_2: Manter instalacións solares térmicas.

Unha vez rematada con éxito a formación, poden desenvolver a súa actividade profesional nas pequenas, medianas e grandes empresas, públicas ou privadas, dedicadas a realizar a montaxe, a explotación e o mantemento de instalacións solares térmicas para a produción de auga quente sanitaria ou para o apoio a sistemas de calefacción e outros usos.

Sitúase no sector enerxético, subsector de enerxías renovables, nas actividades produtivas en que se realiza a montaxe, a explotación e o mantemento de instalacións solares térmicas para a produción de auga quente sanitaria ou para o apoio a sistemas de calefacción e outros usos.

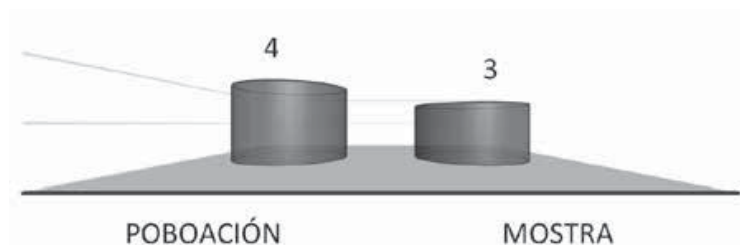
2. Método

1.1. Características da mostra

As convocatorias que aquí analizamos son tres, as cales corresponden aos cursos impartidos nos anos 2013, 2014 e 2016.

O número de cursos impartidos na comarca de Santiago nas convocatorias que abarcan o período temporal 2013-2016 para esta especialidade é de catro: un en 2013, un en 2014 e dous en 2016. A nosa mostra componse de tres: un de 2013, un de 2014 e un de 2016.

Gráfica 1. Poboación e mostra



Partindo do suposto de que tódolos cursos contasen co número máximo de alumnos admitidos, é dicir, 15 alumnos/as, a poboación en canto a alumnado sería de 60 alumnos/as. O número total de alumnado que compón a nosa mostra de alumnado é de 37. Na seguinte táboa pódese ver o número de alumnado participante en cada convocatoria:

Táboa 1. Distribución da Poboación e a mostra por convocatorias

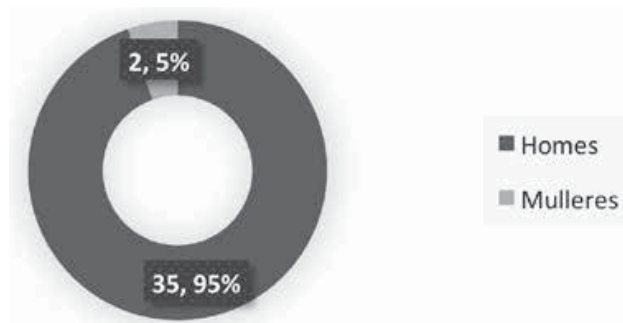
	2013	2014	2015	2016	Total
Poboación	15	15	0	30	60
Mostra	12	15	0	10	37

Para a aplicación do cuestionario de avaliación da inserción laboral do alumnado, contactamos cos alumnos e alumnas pasados seis meses dende o remate da formación. Os medios de comunicación para acordar a aplicación do cuestionario foron o teléfono e o correo electrónico.

Distribución da mostra segundo sexo

Na seguinte gráfica podemos ver a distribución da mostra por sexo, onde vemos que a maioría son homes, contando cunha representación do 95%.

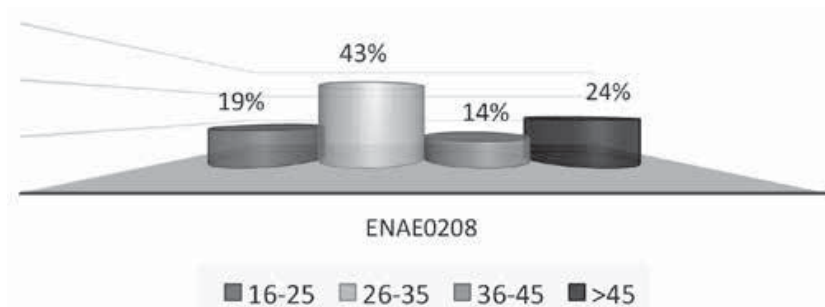
Gráfica 2. Distribución da mostra por sexo



Distribución da mostra segundo idade

Como podemos observar na seguinte gráfica, o rango de idade que predomina é de 26 a 35 anos cunha representación do 43%.

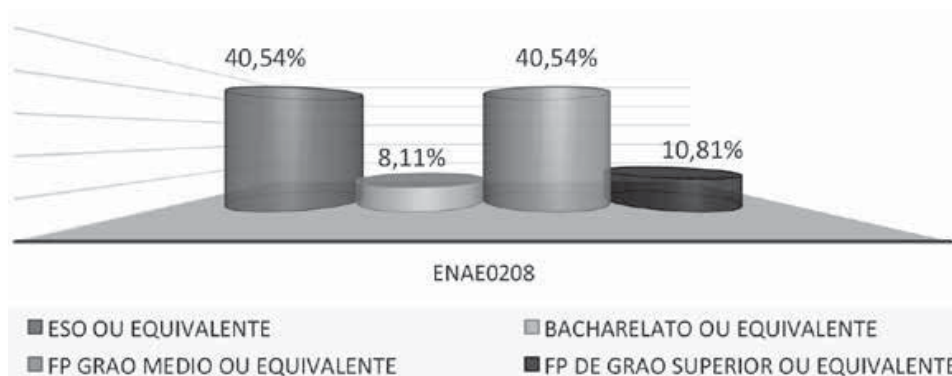
Gráfica 3. Distribución da mostra por rango de idade



Distribución da mostra segundo nivel de estudos de acceso ao curso

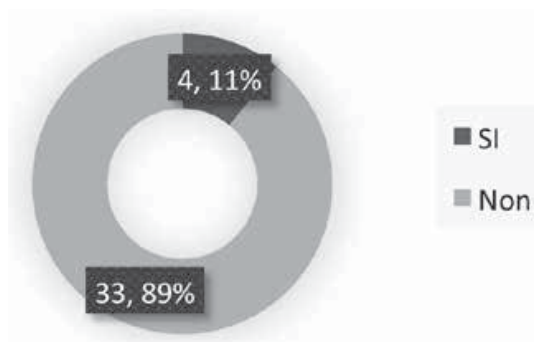
En canto aos estudos de maior nivel cos que acceden ó curso, como vemos na seguinte gráfica, a maioría contan coa Educación Secundaria Obrigatoria (40,54%) ou cun título de Formación Profesional de grao medio ou equivalente (40,54%).

Gráfica 4. Estudos previos de maior nivel cos que acceden á formación



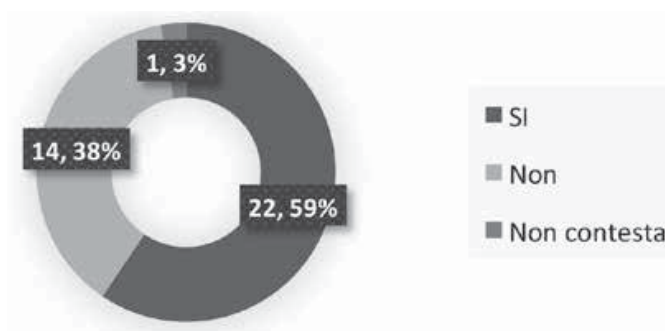
Do total da mostra, soamente o 10,81% contaba con formación previa (formal e/ou non formal) relacionada coa especialidade realizada.

Gráfica 5. Formación previa relacionada coa especialidade formativa cursada



O 59,56% indicou que contaba con formación previa (formal e/ou non formal) non relacionada coa especialidade realizada.

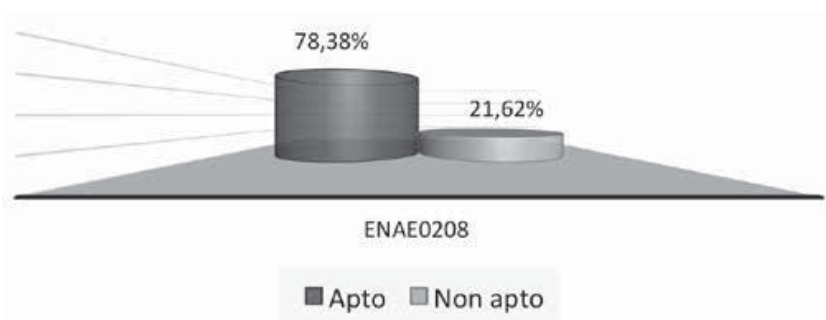
Gráfica 6. Formación previa non relacionada coa especialidade formativa cursada



Distribución da mostra segundo os resultados académicos finais

Como podemos ver na seguinte gráfica, a maioría do alumnado (78,38%) foi considerado apto en tódolos módulos que configuran a especialidade formativa realizado, polo que puideron solicitar o certificado de profesionalidade unha vez rematado.

Gráfica 7. Resultado do curso en termos de apto/non apto



3. Inserción laboral do alumnado

Para valorar a inserción laboral imos ter en conta as condicións que se determinan na normativa que regula o Plan AFD (artigo 5. Procedemento) cando falan do compromiso de inserción laboral, establecendo o que consideran e valoran como inserción laboral. Estas condicións son as seguintes:

- A inserción deber ser por un período mínimo de 6 meses a xornada completa ou tempo equivalente no caso de que non sexa a xornada completa.
- A inserción de ser nunha ocupación relacionada coa familia profesional á que pertence a especialidade impartida.

Tamén indican que non se considera inserción as baixas por colocación que tivesen lugar ao longo do curso salvo que o alumno ou alumna rematase toda a formación teórica.

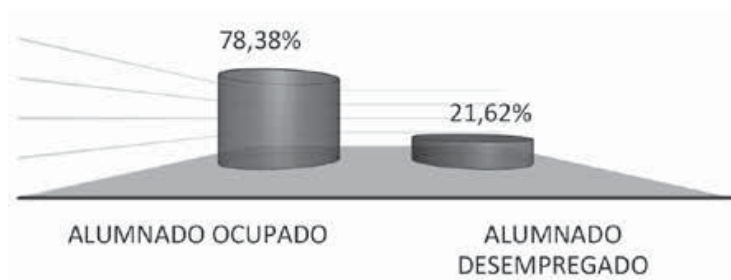
Ademais de presentar os datos referidos á inserción laboral, imos presentar tamén os datos referidos á ocupación laboral. No contexto deste traballo imos falar de ocupación laboral para referirnos a aquel alumnado que se atopa contratado, independentemente da duración do contrato, e de se a ocupación desempeñada garda relación coa familia profesional á que pertence a especialidade cursada.

O motivo polo cal presentamos ambos datos é para poder demostrar, a modo comparativo, as diferenzas en canto a resultados.

3.1. Resultados

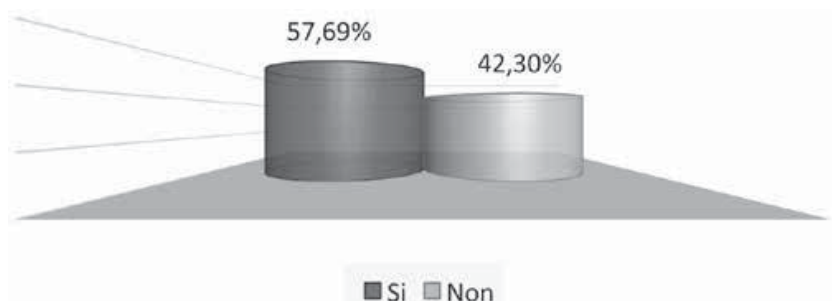
No momento en que foi pasado o cuestionario o resultado global de alumnado ocupado, como podemos ver na seguinte gráfica, é moi elevada (78,38%).

Gráfica 8. Ocupación laboral



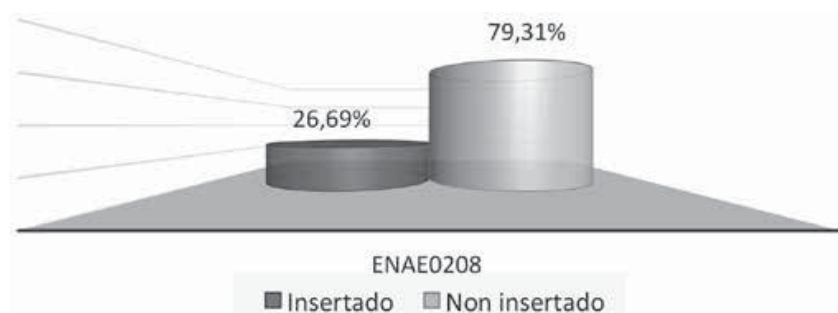
Do alumnado ocupado, como vemos na seguinte gráfica, algo máis da metade (57,69%) desempeña unha ocupación relacionada co certificado de profesionalidade realizado.

Gráfica 9. Relación entre a ocupación e o Certificado de Profesionalidade realizado



Sen embargo, como vemos na seguinte gráfica, de todo o alumnado ocupado, soamente 6 compren os requisitos de inserción, o cal representa 16,22% do alumnado que compón a mostra.

Gráfica 10. Alumnado inserido



Os seis alumnos que se atopan inseridos son homes. Non sendo ningún deles contratado na empresa na cal realizou o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo. Sen embargo, todos eles indican que a súa ocupación está relacionada coa especialidade realizada, que como vimos era requisito necesario para consideralo inserción, e tamén afirman que as súas funcións se axustan á formación recibida.

Por outra parte, o 50% do alumnado inserido xa contaba con experiencia laboral no sector ao que pertence a especialidade realizada.

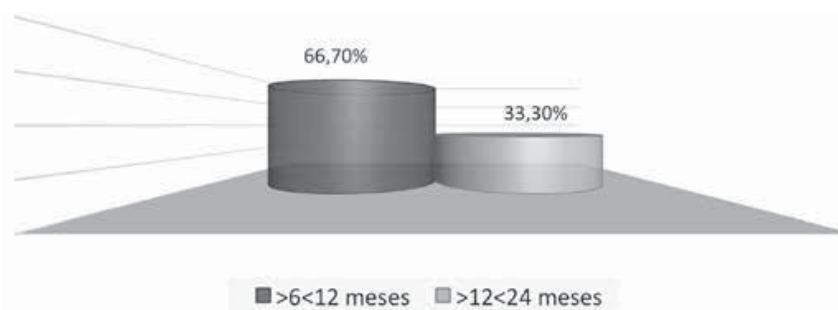
Gráfica 11. Axuste entre as función desempeñadas e a formación recibida



A totalidade do alumnado inserido contaba ademais con experiencia laboral non relacionada coa especialidade realizada.

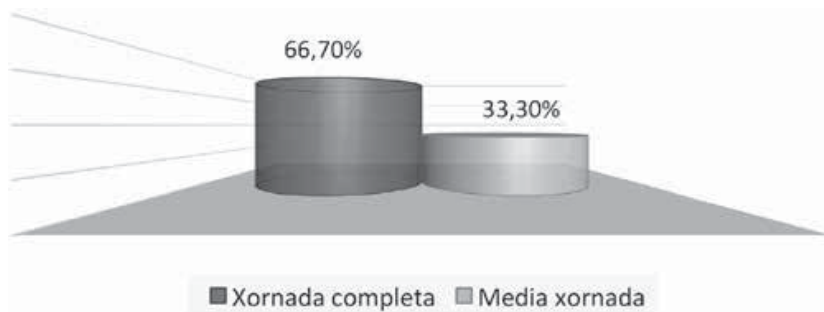
O 100% do alumnado inserido traballa por conta allea. No momento en que foron aplicados os cuestionarios, o 66,7% (4) contaba cun contrato de entre seis e doce meses e o 33,3% (2) contaba cun contrato de entre un ano e dous.

Gráfica 12. Duración do contrato do alumnado inserido



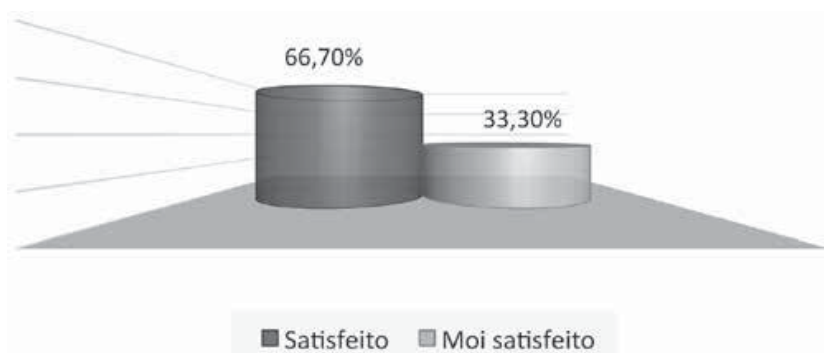
Respecto ao seu tipo de contrato, o 66,7% (4 deles) está contratado a xornada completa e o 33,3% (2) a media xornada.

Gráfica 13. Xornada laboral do alumnado inserido



Ante a cuestión na que se lles preguntaba sobre a súa satisfacción laboral, o 33,3% indicou que estaba moi satisfeito coa súa ocupación e o 66,6% indicou que estaba satisfeito.

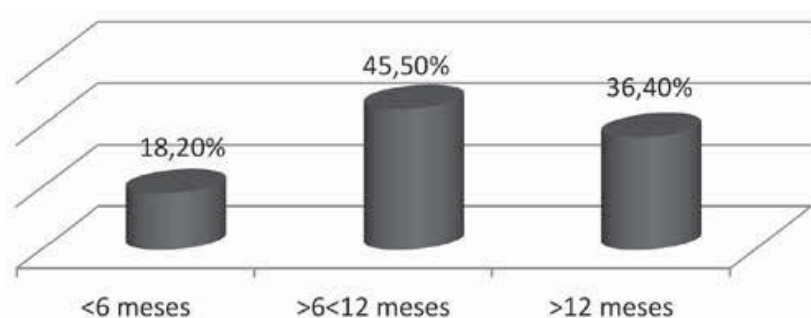
Gráfica 14. Satisfacción laboral do alumnado inserido



O alumnado que cursou esta especialidade formativa que se atopa desempregado representa o 29,73%.

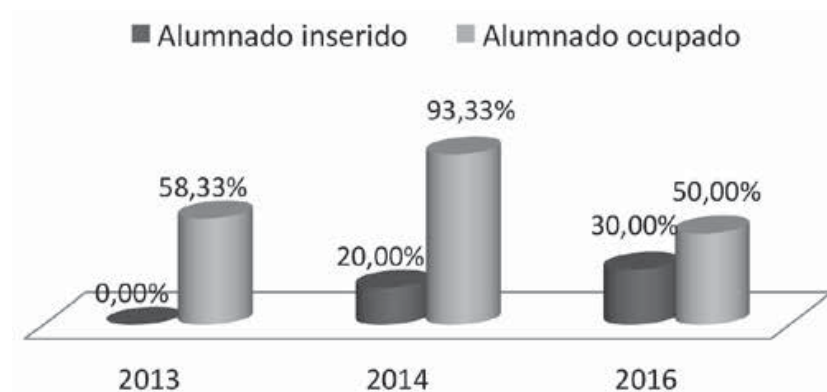
Os resultados en canto ao tempo que levaban en situación de desemprego cando responderon ao cuestionario son os que se mostran na seguinte gráfica. Como podemos observar o 45,5% leva entre seis e doce meses desempregado, o 36,4% leva máis de doce meses e o 18,2% leva menos de seis meses en situación de desemprego.

Gráfica 15. Alumnado desempregado: tempo en desemprego



Na seguinte gráfica, podemos ver a modo comparativo a evolución dos resultados de ocupación e inserción ao longo das convocatorias obxecto de estudo:

Gráfica 16. Comparativa en relación a evolución ao longo das convocatorias: alumnado insertado e alumnado ocupado



4. Conclusións

Como acabamos de ver os datos referidos á ocupación e á inserción laboral difiren bastante, o cal podemos interpretar que isto se debe á esixencia dos requisitos formulados para a inserción laboral.

A inserción laboral en 2013 era nula, evolucionando lentamente nos seguintes anos, sen embargo a ocupación do foi bastante satisfactoria a pesar da crise que estábamos a vivir en practicamente todos os sectores produtivos.

Por outra parte, podemos dicir que a maioría do alumnado ocupado desempeña unha profesión relacionada coa especialidade cursada, aínda que os contratos non son de longa duración, xa que a duración de contrato neste sector caracterízase por contratos de obra e servizo. É dicir, contratos descontinuos nos que a súa duración está determinada pola amplitude da obra a executar. A pesar disto, o alumnado que está inserido laboralmente sintese satisfeito co seu traballo.

Sen embargo, podemos concluír que a Acción Formativa desempeñou un papel fundamental na empregabilidade das persoas que a realizaron, pero destacar tamén que as empresas nas cales realizan as prácticas non parecen mostrar gran interese por contratar ao alumnado ao cal formaron, o cal nos fai reflexionar cara o futuro e indagar na razón pola cal se está dando esta circunstancia.

Referencias

- Orden de 21 de junio de 2016 por la que se establecen las bases reguladoras y se procede a la convocatoria de subvenciones para la concesión directa de becas y ayudas para personas trabajadoras desempleadas que participen en acciones formativas de formación profesional para el empleo correspondientes al ejercicio de 2016 (código de procedimiento TR301V) («DOG» núm. 127, de 06/07/2016).
- Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación («BOE» núm. 249, de 17/10/2013)
- Plan estratégico de Galicia 2015-2020. Recuperado de <http://www.planestratexico.gal/documents/4752806/4752831/PEG-2015-2020-20161104-Presentacion-cas.pdf/7fa0b760-e11b-4547-b568-db73003ee0ec> Fecha de consulta 15/06/2018
- Programación AFD 2013 – Coruña (A). Recuperado de http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Contidos_Estandar/formacion_e_cualificaciones/afd/afd2013-Coruna.pdf Fecha de consulta 15/06/2018
- Programación AFD 2014 – Coruña (A). Recuperado de http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Contidos_Estandar/formacion_e_cualificaciones/afd/afd2014-Coruna.pdf Fecha de consulta 15/06/2018
- Programación AFD 2015 – Coruña (A). Recuperado de http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Contidos_Estandar/formacion_e_cualificaciones/afd/afd2015-Coruna.pdf Fecha de consulta 15/06/2018

Programación AFD 2016 – Coruña (A). Recuperado de http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Contidos_Estandar/formacion_e_cualificacions/afd/afd2016-Coruna.pdf
Fecha de consulta 15/06/2018

Real Decreto 1967/2008, de 28 de noviembre, por el que se establecen cuatro certificados de profesionalidad de la familia profesional de energía y agua que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad («BOE» núm. 13, de 15/01/2009)

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo («BOE» núm. 87, de 11/04/2007)

Real Decreto 617/2013, de 2 de agosto, por el que se establece un certificado de profesionalidad de la familia profesional Energía y agua que se incluye en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad y se actualizan los certificados de profesionalidad establecidos como anexo I del Real Decreto 1967/2008, de 28 de noviembre y como anexo I del Real Decreto 1381/2008, de 1 de agosto («BOE» núm. 219, de 12/09/2013)



M. Carmen Sarceda-Gorgoso

Departamento de Pedagogía
y Didáctica (USC)
carmen.sarceda@usc.es

Mari Carmen Caldeiro-Pedreira

Departamento de Pedagogía
y Didáctica (USC)
mcarmen.caldeiro@usc.es

M. Luisa Rodicio-García,

Dpto. Didácticas Específicas
y Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación (UDC)
mrodicio@udc.es

De 1911 A 2013: Una Revisión de la Legislación en Materia de Formación Profesional

From 1911 to 2013: A Review of the Legislation on Vocational Training

RESUMEN

Este trabajo profundiza, tomando como referencia el marco normativo y legislativo, en la evolución de la Formación Profesional en los siglos XX y XXI, partiendo del año 1911 hasta 2013. La metodología empleada se basa en un análisis de contenido de las diferentes disposiciones legales que regularon el subsistema de la Formación Profesional reglada. El desarrollo del trabajo se presenta partiendo de una introducción normativa, con una contextualización histórica y breve descripción de los marcos legales en base a categorías seleccionadas, finalizando con un análisis comparativo de la normativa vinculada a esta parte de la formación. Esto permitirá aproximarse a las peculiaridades de la Formación Profesional en diferentes momentos, su concepción social y a los fines que se le atribuyen y que derivan en un determinado modelo organizativo de esta formación. Esta aportación de argumentos teóricos basados en lo que dictan las leyes, ofrece una perspectiva histórica de la normativa para posibles intervenciones o reflexiones que cualquier persona o institución quiera hacer para la mejora de la Formación Profesional.

Palabras clave: Formación profesional, estudios de la formación profesional, organización de la formación profesional

ABSTRACT

This work deepens, taking as a reference the regulatory and legislative framework, in the development of vocational training in the 20th and 21st centuries starting from the year 1911 until 2013. The methodology used is based on a content analysis of the different legal provisions which regulated regulated vocational training subsystem. The development of the work is presented on the basis of a standard introduction, with a historical contextualization and brief description of legal frameworks on the basis of selected categories, ending with a comparative analysis of the legislation related to this part of the training. This allows approaching the peculiarities of vocational training at different times, his conception for the purposes which are attributed to him and which derive in a particular organisational model of this formation and social. This contribution of theoretical arguments based on which dictate the laws, offers a historical perspective of the regulations for possible interventions or reflections that any person or institution wants to do for the improvement of vocational training.

Key words: Vocational training, domain specific research in vocational education, design of vocational education.

Introducción

Son muchos los que sitúan el foco de debate en la legislación educativa y en las consiguientes políticas de educación, justificando este posicionamiento desde la máxima de que el conocimiento de los referentes normativos es esencial para el trabajo del profesorado y para todos aquellos que van a formular e intentar responder a las cuestiones de debate sobre el funcionamiento del sistema educativo (Sarceda-Gorgoso y Penado, 2018). Los cambios legales afectan de manera determinante al ejercicio profesional de la docencia y de la educación, a cuyo objeto, se requiere de una fundamentación normativa que identifique los principios metodológicos y organizativos, los referentes de los documentos de centro y los agentes que deberán ser responsables de su elaboración, aprobación y aplicación.

Las leyes educativas no son suficientes para cambiar, modificar o mejorar la educación, sin embargo, deben ser aceptadas socialmente, deben ser conocidas y respetadas por los profesionales encargados de ponerlas en práctica, y deben suscitar la colaboración de las familias y del profesorado en la tarea educativa. Pero para todo esto, es necesario estudiarlas y situarlas en su contexto histórico, para poder valorarlas con conocimiento de causa, para explotar sus virtudes, y para exigir, sí es preciso, su cumplimiento.

Este trabajo facilitará esta labor, constituyendo una disección cuidada de las distintas normativas seleccionadas de la Formación Profesional en el contexto español: la Ley de Aprendizaje Industrial, el Estatuto de Enseñanza Industrial, el Estatuto de Formación Profesional, la Ley de Formación Profesional Industrial, la Ley General de Educación, la LOGSE, la LOE y la actual LOMCE.

Se parte de la premisa de que, en el poder político, particularmente en el legislativo y en el ejecutivo, se adoptan de manera legítima las decisiones sobre asuntos como las prioridades y objetivos de la educación, la ordenación del sistema educativo, los contenidos curriculares, las metodologías didácticas, o la formación y selección del profesorado de los distintos niveles. Por todo esto, debemos darnos cuenta de la importancia y utilidad de la historia política de la educación y del interés que tiene para la investigación educativa el uso de fuentes como los documentos legales, normativas, disposiciones y leyes que permiten conocer las causas, origen y desarrollo de muchas de las realidades y problemáticas que hoy encontramos en la educación, así como analizar correctamente sus consecuencias y prever sus demandas. Por lo tanto, es preciso plantearse el sentido y la orientación de los cambios educativos sin miedo a aprender de las insuficiencias del pasado y a considerar respuestas. En palabras de González y Sanz (2014)

el estudio histórico de la educación y, en concreto, de sus reformas políticas, pueden ayudarnos a interpretar muchas de las problemáticas actuales en torno al fenómeno educativo y analizar correctamente sus consecuencias. De esta manera, nos permite interpretar y analizar las causas, motivos y realidades que nos conducen a comprender el momento actual de la educación y las demandas en la formación del profesorado (p.370)

Este trabajo asume este principio, partiendo de que un conocimiento de la evolución histórica educativa y, en concreto, de sus reformas políticas, constituye una premisa indispensable para comprender e interpretar correctamente los procesos y acontecimientos contemporáneos, y que la futura construcción de la Formación Profesional sólo se logra si se apoya en sus antecedentes históricos.

Antecedentes

El ámbito educativo que comprende la Formación Profesional va experimentando una rápida y profunda evolución, en paralelo a los grandes cambios socioeconómicos-laborales (Echeverría, 1993). Por un lado, establece una estrecha correlación con una sociedad de carácter dinámico, sobre todo con su desarrollo socioeconómico y sus formas de acción de la educación, a cuyo objeto, su concepción no debe ser la de un elemento inmovilizado en el tiempo, sino que debe ser una acción en continuo cambio al servicio de la sociedad que aporte herramientas educativas y formativas a cara descubierta el avance de la producción y productividad, proporcionando formación integral a las personas para que logren su incorporación a la vida activa. Por otra parte, tradicionalmente existió siempre una conexión entre educación y trabajo, afirmándose que “el avance de la sociedad se produjo a través del gesto manual individual, al principio por imitación y posteriormente por transmisión de saber propios de un oficio que la propia sociedad se encargó de transmitir actuando como si de una escuela se había tratado” (Rial, 1997: 17). De esta manera la Formación Profesional es parte inseparable de la historia del trabajo estando de una forma más o menos explicitada, pero siempre presente hasta llegar nuestra actualidad, en todas las épocas, siendo parte del mundo del trabajo, y al mismo tiempo siendo un sistema propio de formación. Vemos que, “si uno sigue nuestra historia sinóptica del trabajo desde occidente, y analiza en paralelo las demandas y respuestas formativas en cada una de las etapas, es probable que se entienda mejor la relación entre trabajo y formación” (Echeverría, 1993: 79), que promueve que, aunque los sistemas de producción y necesidades de empleo no pueden marcar los objetivos de la acción educativa, tampoco la acción educativa al margen de estos difícilmente puede alcanzar su pleno sentido.

A pesar de estar vinculada al cambio de la sociedad y del trabajo, la formación profesional no siempre despertó interés. Como señala Sarceda (2008) en España siempre primó la máxima de que un oficio como mejor se aprende es trabajando, lo cual promovió que la formación del trabajador fuera desatendida, permaneciendo durante mucho tiempo en un segundo plano y siendo considerada una formación de segundo nivel.

En el año 1911, un contexto socioeconómico carente de una mínima fortaleza (excepto en Cataluña y País Vasco), en el que las empresas formaban la mano de obra que necesitaban según sus necesidades siguiendo el modelo del aprendiz bajo el control del maestro, y prácticamente carente de todo marco regulador (Paredes, 2014), se aprueba la Ley de 17 de Julio de 1911, de Contrato de Aprendizaje, más conocida como Ley de Aprendizaje Industrial. Esta disposición ordena por primera vez el contrato de aprendizaje y clarifica los derechos y deberes tanto de aprendices como de patronos. Sin embargo, su eficacia fue prácticamente nula debido al frecuente incumplimiento por ambas partes.

Algunos autores que trabajan el tema (Sarceda, 2008; Echeverría, 1993; Cabrera, 1997) coinciden en afirmar que hasta la promulgación de los Estatutos de enseñanza industrial y de formación profesional de 1924 y de 1928, respectivamente, no existen verdaderos esfuerzos para crear un sistema de formación profesional que vaya más allá del aprendizaje en el puesto de trabajo o al margen del natural aprendizaje en el trabajo. Este último Estatuto, además de un sistema de formación profesional, desarrolla las bases de la Orientación Profesional que consolida la separación entre educación general y específica, siendo desde este Estatuto cuando el mundo académico y escolar y el mundo laboral y profesional recurren diferentes caminos con tenues acercamientos (Rial, 1997).

Pese a esto se afirma que, hasta la década de los ochenta, la formación profesional pasó con más pena que gloria y que antes de 1950 prácticamente no existía (Cabrera, 1997). Incluso los esfuerzos llevados a cabo en el año 1970 resultan desilusionadores (Rial, 2009, Echeverría, 1993, Sarceda, 2008), puesto que se mantiene la posición marginal de la Formación Profesional al no ser considerada como uno de los niveles educativos que se contemplan, y definiéndose como una salida a ellos.

Habrà que esperar hasta la década de los 90 para que se inicie la edad de oro de la Formación Profesional. Con la LOGSE se introducen cambios importantes, no sólo en el ámbito estructural o de contenidos, sino, y en lo que es más importante, en la concepción integral de esta, entendiéndola como un sistema configurado por distintos subsistemas de formación profesional integrado en el sistema educativo. Su desarrollo culminará con la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la formación profesional que dará el paso efectivo para la integración efectiva de los tres subsistemas.

En el año 2006, con la LOE, la formación profesional más que crecer, se perfilará mejor, pues esta Ley sólo supone cambios muy precisos en el formato existente de la LOGSE. La incorporación de la idea de aprendizaje al largo de la vida probablemente sea uno de los aspectos más característicos de este nuevo perfil. La última Ley educativa aprobada en el año 2013 (LOMCE) no supondrá grandes cambios para la formación profesional, adoptando un enfoque continuista con lo establecido en la LOE.

Método

Objetivos

1. Conocer y aproximarse a las características fundamentales que proporcionan las normativas legales que establecen el sistema de Formación Profesional.
2. Reflejar la evolución histórica de las leyes que fueron orientando este nivel educativo.
3. Realizar un análisis comparativo desde 1911 hasta 2013.

Metodología

La metodología utilizada para analizar las normativas educativas corresponde a una forma particular de análisis de documentos: el análisis de contenido. Consiste en clasificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera su sentido.

El modelo de investigación encuadrará en el paradigma de investigación cualitativo, centrado en aspectos descriptivos (pretendiendo descubrir los componentes básicos y extraerlos de un contenido dado), especialmente a través del análisis de contenido (método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa) y la metodología comparada (López, 2002).

Las características y fases del modelo de análisis de contenido tienen que ser idóneas al campo conceptual y dependen del tipo de discurso y del tipo de interpretaciones que se persigan, a cuyo objeto, tomando como base las propuestas de López (2002) y Porta y Silva (2003) se presenta el proceso seguido en este estudio:

1. *Definición del universo* que se pretende estudiar. Se lleva a cabo una selección de documentos que constituyen el cuerpo de unidades de contenido, y dentro de esa lista de normativa referente a la Formación Profesional se elige a más destacable o relevante habida cuenta nuestro marco teórico: La Ley de Aprendizaje Industrial de 1911, el Estatuto de enseñanza Industrial de 1924, el Estatuto de Formación Profesional de 1928, la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, la Ley General de Educación de 1970, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la Ley Orgánica de Educación de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013.
2. *Determinación de las unidades de análisis*, es decir, lo que se selecciona y disponen en cada categoría de análisis. Para nuestro estudio es la unidad de base gramatical, concretamente el análisis de párrafos o grupo de palabras concretados en artículos. La unidad de análisis quedó configurada de la siguiente forma: Unidad de registro (frases o párrafos concretados en artículos), Unidad de contexto (disposiciones legales educativas nacionales), y Unidad de enumeración (presencia o ausencia de tema relativo a las categorías)
3. *Clasificación categorial*: elaboración de una serie de categorías que extraen unas nociones del documento para conseguir los objetivos trazados, representarlo y facilitar su acceso. Para la creación de las diferentes categorías, seguimos a Porta y Silva (2003), procurando que estas fuesen homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y adecuadas o pertinentes. Dado que este estudio se encuadra en el área educativa, se tuvieron en cuenta los diversos elementos didácticos o elementos básicos de la enseñanza y aprendizaje, así como el medio geográfico, económico, cultural y social en el que se encuadran: el alumnado, el profesorado, el contenido de las enseñanzas, su duración, los estudios previos, las prácticas laborales, la institución, la financiación, la legislación y el reconocimiento que están presentes en las leyes.
4. Para finalizar, utilizamos como *criterio de fiabilidad* la "reproducibilidad". En nuestro caso, el material fue codificado dos veces por el mismo codificador, contrastando sus percepciones y dificultades de interpretación. En cuanto a validez del estudio nos acogimos a la validez de contenido por la cual el investigador razona los motivos de la categorización realizada observando las reglas de selección de categorías propuestas.

Tras realizar el tratamiento de los datos, los resultados se organizaron en forma de cuadros y tablas que representan a las distintas categorías y a las distintas leyes analizadas, lo que posibilitó realizar inferencias y comparaciones.

Resultados

El punto principal de este apartado son los resultados extraídos del análisis de cada una de las referencias legislativas objeto de estudio. Estos se presentan, primero, con una introducción y con una breve contextualización histórica de cada una de las normativas y, en segundo lugar, se exponen con una descripción de cada marco legal dividido en las diez dimensiones estipuladas en la metodología. El apartado finaliza con la comparativa global de todas las disposiciones analizadas.

Ley de Aprendizaje Industrial (1911)

El 19 de julio de 1911 se publica la Ley de 17 de Julio de 1911, de Contrato de Aprendizaje, más conocida como Ley de Aprendizaje Industrial. Está formada por 8 partes de muy breve contenido sobre su naturaleza y objeto, las partes contratantes, el patrono, el aprendiz, sus deberes y derechos, la forma del contrato, la rescisión del contrato y la terminación del contrato. La fecha de publicación de esta Ley coincide con una época convulsa para España tras la Semana Trágica de 1909 y el desastre del 1898.

Tabla 1. Aspectos básicos de la Ley de Aprendizaje Industrial.

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Entre 18-23 años < 18 años representación legal)	Cualquier persona	Comercio Operaciones agrícolas con uso de motores mecánicos	4 años 2 meses de prueba	No se necesitan
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Certificado firmado por el patrón	No se estipula (Centro de trabajo del patrón)	Non se contem- plan	Se estipula o no remuneración al aprendiz o patrón Cambio de ser- vicios	Ministerio de la Gobernación

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley de 17 de julio de 1911.

Estatuto de Enseñanza Industrial (1924)

El Real Decreto del 31 de octubre de 1924 aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial y en octubre de 1925 aparece la Legislación para su aplicación. El Estatuto se componen de 11 capítulos relativos a la enseñanza industrial, su administración central y provincial y su inspección; también a la enseñanza elemental obrera, a las escuelas profesionales, a las enseñanzas facultativas, a los estudios de investigación y ampliación, a la orientación y selección profesional, al régimen del profesorado y al régimen de las escuelas, asociaciones escolares, certificados y títulos. El Estatuto aparece con un contexto histórico específico: la Dictadura de Primo de Rivera.

Tabla 2. Aspectos básicos del Estatuto de Enseñanza Industrial

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Personal obrero (trabajo manual)	Concurso de méritos resuelto por la Junta Local	Enseñanza Obrera	6 cursos	Instrucción primaria elemental
Personal obrero (trabajo intelectual)	Profesores industriales numerarios	Enseñanza Profesional	6 cursos	Materias de enseñanza secundaria o estudios de maestría obrera
Ingenieros	Catedráticos numerarios	Enseñanza Facultativa	8 cursos	Título de Bachillerato
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Certificado escolar obrero	No se estipula (Centro de trabajo del patrón)	Non se contemplan	Estado, Mancomunidades, Diputaciones y Municipios Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, Mancomunidades, Diputaciones y Municipios para becas	Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria
Certificado oficial de maestro obrero y título de perito industrial	Escuelas Industriales			Juntas locales, regionales y provinciales de Enseñanza Industrial
Título oficial de Ingeniero Industrial	Escuelas de Ingenieros Industriales			

Fuente: Elaboración propia a partir del Estatuto de Enseñanza Industrial

Estatuto de Formación Profesional (1928)

El Estatuto de Formación Profesional se aprobó a través del Real Decreto del 28 de diciembre de 1928 como reformulación y complemento al anterior Estatuto analizado. Está compuesto por 6 libros que tratan de la Organización de la formación profesional, de la Orientación y selección profesional, la Formación obrera, la Formación profesional del artesano, las Escuelas Industriales y el Perfeccionamiento profesional e investigación. La contextualización de este Estatuto es similar a la analizada para la norma anterior, ya que solo median 4 años entre ambos Estatutos.

Tabla 3. Aspectos básicos del Estatuto de Formación Profesional

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Oficial o Maestro de taller o fábrica	Profesores numerarios, auxiliares y especiales	Formación Profesional Obrera	Tiempo que necesite el obrero	Conocimientos preparatorios según modalidad
Oficial y Maestro artesano		Formación Profesional Artesana	No se estipula	No se estipula
Personal auxiliar del ingeniero		Formación Profesional de Técnico Industrial	2 años	Formación técnica de Maestro Industrial o Artesano, o Título de Bachillerato
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Certificado de aptitud profesional	No se estipula (Centro de trabajo del patrón)	Non se contemplan	Estado, Mancomunidades, Diputaciones y Municipios	Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria
Certificado de aptitud profesional	Escuelas Industriales		Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, Mancomunidades, Diputaciones y Municipios para becas	Juntas locales, regionales y provinciales de Enseñanza Industrial
Auxiliar Industrial	Escuelas de Ingenieros Industriales			

Fuente: Elaboración propia a partir del Estatuto de Formación Profesional

Ley de Formación Profesional Industrial (1955)

El 20 de julio de 1955 aprobara la Ley de Formación Profesional Industrial (BOE 21-07-1955) formada por siete capítulos centrados en las Juntas de Formación Profesional Industrial, en los recursos económicos, los centros e instituciones docentes, los planes de estudio, las enseñanzas impartidas, el profesorado, el gobierno de los centros y la inspección. La Ley aparece después de la Guerra Civil española, instaurada la dictadura de Franco y casi treinta años desde la promulgación del Estatuto de la Formación Profesional, suponiendo una total reestructuración de este nivel educativo.

Tabla 4. Aspectos básicos de la Ley de Formación Profesional Industrial

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
12 a 14 años	Titulares y Maestros de taller Adjuntos especiales Ayudantes de taller y prácticas	Preaprendizaje	2 cursos	Estudios primarios
Operarios entre 14 y 18 años		Aprendizaje y Maestría	3 cursos	Estudios primarios, psicotécnico y pruebas de aptitud
17 años		Maestría	4 cursos	Aprendiz en prácticas, Oficial de 3ª o Bachillerato
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Certificado académico de Preaprendizaje	Escuelas de Preaprendizaje	Non se contemplan	Presupuestos del Estado	Ministerio de Educación Nacional Junta Central de Formación Profesional Patronatos Nacionales
Aprendiz en prácticas	Escuelas de Aprendizaje		Ministerio de Educación Nacional	
Oficial Industrial en prácticas Maestro Industrial en prácticas	Escuelas de Maestría		Cajas de Ahorro populares dependientes de la Banca y Caja Postal de Ahorros Sociedades Cooperativas	

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley de 20 de Julio de 1955 de Formación Profesional Industrial

Ley General de Educación (1970)

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE 06-08-1970) está compuesta por cinco títulos que abordan el sistema educativo, los centros docentes, el profesorado, el estatuto de los estudiantes y la administración educativa. Aparece en los últimos años del régimen franquista siendo ya designado un sucesor a título de Rey.

En el título preliminar, en el artículo segundo apartado uno, la Ley declara que todos los españoles tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que les capacite para lo desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos. En su apartado segundo, especifica que quien no prosiga sus estudios en niveles educativos superiores recibirán obligatoria y gratuitamente una formación profesional de primer grado. Además, la Ley dedica un título entero, el título cuarto, denominado Estatuto del estudiante, a remarcar el deber social del estudio y los derechos de los estudiantes.

Tabla 5. Aspectos básicos de la Ley General de Educación

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Todos los españoles para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y ellos mismos	Título de FP I	FP I	2 años	Educación General Básica
	Diplomado, Aparejador o Ingeniero Técnico	FP II	2 años	Bachillerato o FP I
	Licenciado, Arquitecto o Ingeniero	FP III	2 años	Graduados universitarios o FP II
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Técnico Auxiliar	Centros de FP I	2º año de FP I (voluntarias)	Entidades públicas, privadas y particulares	Ministerio de Educación y Ciencia
Técnico Especialista	Centros de FP II	2º año de FP I (voluntarias)		
Técnico Superior Diplomado	Centros de FP III	----		

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 14/1970 General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa

Ley de Ordenación General de Ordenación del Sistema Educativo (1990)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990) se organiza en cinco títulos y un preliminar estructurados en capítulos que abordan las enseñanzas de régimen general, de régimen especial, la educación de las personas adultas, la calidad de la enseñanza y la compensación de las desigualdades en la educación. Aparece cuando España es un país democrático y los socialistas realizan una amplia labor de gobierno. La aprobación de la Constitución en 1978, que estimula las bases de una reforma educativa, o la integración en la Comunidad Económica Europea en 1986 que obligaba a una mínima homogeneidad de títulos y estudios, fueron acontecimientos que hablan de una profunda transformación social y económica unidos a los cambios tecnológicos producidos, teniendo el sistema educativo español adaptarse las características y demandas de esta nueva sociedad.

Tabla 6. Aspectos básicos de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo.

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Jóvenes de todas las edades	Licenciados, Arquitectos e Ingenieros	FP Específica de Grado Medio	Variable	Graduado en Educación Secundaria o prueba de acceso
	Diplomado, Arquitecto e Ingeniero Técnico + Título de especialización didáctica Profesores especialistas	FP Específica de Grado Superior		Bachillerato o prueba de acceso con 20 años cumplidos
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Técnico	Centros de Educación Secundaria y Bachillerato Centros de Formación Profesional específica	Formación Práctica en Centros de Trabajo	Los poderes públicos	Ministerio de Educación y Cultura y órganos de las Comunidades Autónomas
Técnico Superior				

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica de Educación (2006)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006) está compuesta por 8 títulos organizados en capítulos que versan sobre las enseñanzas y su ordenación, la equidad en la educación, el profesorado, los centros docentes, la participación, autonomía y gobierno de los centros, la evaluación del sistema educativo, la inspección del sistema educativo y los recursos económicos. El contexto en el que se aprueba esta Ley está caracterizado por un nuevo orden económico mundial producto de la globalización y las profundas innovaciones en el ámbito científico y tecnológico que dan lugar las transformaciones en las relaciones económicas, políticas, sociales y productivas, nuevas formas de organización del trabajo y el surgimiento de la sociedad de la información y el conocimiento. Las altas tasas de fracaso escolar, el incremento de la inmigración y la conflictividad en las aulas justifican la reforma.

Tabla 7. Aspectos básicos de la Ley Orgánica de Educación.

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Jóvenes de todas las edades independiente-mente de sus condiciones y circunstancias	Licenciados, Arquitectos e Ingenieros o Título de Grado equivalente + Formación pedagógica de postgrado	Ciclo formativo de Grado Medio	Variable	Graduado en Educación Secundaria o prueba de acceso con 17 años cumplidos
	Profesores especialistas	Ciclo formativo de Grado Superior		Bachillerato o prueba de acceso con 19 años cumplidos
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Técnico/ Certificado académico de los módulos superados	Institutos de Educación Secundaria (IES) Centros privados Centros privados concertados	Formación Práctica en Centros de Trabajo	Los poderes públicos	Estado a través de las Administraciones educativas
Técnico Superior/ Certificado académico de los módulos superados				

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 2/2006 Educación.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-2013), es una Ley que se presenta como una modificación de determinados artículos de la Ley anteriormente analizada. Los sesenta y cinco artículos modificados se formulan cómo artículos Bis o nuevas disposiciones en un único artículo. Además, cuenta con cinco disposiciones adicionales, dos transitorias y seis finales específicas del nuevo texto. La norma nace en plena crisis social consecuencia de la crisis económica financiera. El desempleo y la tasa de paro juvenil aumentan cada día, la renta media de los españoles aumenta la desigualdad, los servicios públicos comienzan a sufrir recortes y subida de tasas, las empresas y los bancos son ayudados mediante nuevas reformas laborales y se descubren múltiples casos de corrupción. La indignación crece entre la sociedad. Con este panorama, el gobierno comienza una serie de reformas rápidas en busca de la salida de esta crisis, una de ellas la nueva reforma educativa.

Tabla 8. Aspectos básicos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

Alumnado	Profesorado	Enseñanzas	Duración	Estudios previos
Entre 15 e 18 anos	Licenciados, Arquitectos e Ingenieros o Título de Grado equivalente + Formación pedagógica de postgrado Profesores especialistas	Ciclos de Formación Profesional Básica	2 cursos (con un máximo de 4)	Primer ciclo de la ESO (propuestos por el equipo docente)
		Ciclo formativo de Grado Medio	Variable	ESO, FP Básica, Bachiller, universitario o Técnico Superior Certificado acreditativo de Bachillerato Curso específico de acceso Prueba de acceso (17 años)
		Ciclo formativo de Grado Superior		Bachillerato, universitario o Técnico Superior Certificado acreditativo de Bachillerato Prueba de acceso (19 años)
Reconocimiento	Institución	Prácticas laborales	Financiamiento	Regulación
Profesional Básico	Institutos de Educación Secundaria (IES) Centros privados Centros privados concertados	Formación Práctica en Centros de Trabajo	Los poderes públicos	Estado a través de las Administraciones educativas
Técnico				
Técnico Superior				

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa.

A modo de síntesis

Finalmente, se presenta un cuadro síntesis comparativo que engloba todas las disposiciones analizadas. En él podemos ver de forma rápida y visual la evolución y los cambios de la Formación Profesional y, observando analíticamente permite identificar aspectos relevantes:

Tabla 9. Aspectos básicos de las Leyes analizadas.

	Ley de aprendizaje industrial	Estatuto de Enseñanza Industrial	Estatuto de Formación Profesional	Ley de Formación Profesional Industrial	
Alumnado	18-23 años < 18 años	Obrero (manual), Obrero (intelectual), Ingenieros	Maestro de Taller, Maestro Artesano, Auxiliar Ingeniero	12 a 14 años, Operarios 14 y 18 años, 17 años	
Profesorado	Cualquier persona	Numerarios, auxiliares y especiales, Catedráticos	Numerarios, auxiliares y especiales	Maestros, Adjuntos Especiales, Ayudantes.	
Enseñanzas	Comercio, Operaciones agrícolas	Enseñanza obrera, Enseñanza profesional, Enseñanza facultativa	FP obrera, FP artesana, FP técnico industrial	Preaprendizaje, Aprendizaje, Maestría	
Duración	4 años	6, 6, 8 cursos	Lo que el obrero necesite, 2 años	2, 3, 4 cursos	
Estudios previos	No se necesitan	Primaria elemental, Secundaria o Maestro obrero, Bachillerato	Conocimientos preparatorios No se estipula Maestro industrial o Bachillerato	Primarios, Primarios y pruebas, Aprendiz en prácticas, o Bachillerato	
Reconocimiento	Certificado del patrón	Oficial, Maestro y Perito Industrial, Ingeniero	Certificado aptitud/ Maestro Certificado aptitud/ Maestro Auxiliar Industrial	Certificado Aprendiz en prácticas Oficial y Maestro Industrial en prácticas	
Institución	No se estipula (Centro de trabajo del patrono)	E. Elementales, E. Industriales, E. Ingenieros Industriales	E. Trabajo, E. Especiales Oficiales, Escuelas industriales	E. Preaprendizaje, E. Aprendizaje, E. Maestría	
Prácticas Laborales	No se contemplan	No se contemplan	No se contemplan	No se contemplan	
Financiamiento	Remuneración o no a aprendiz o patrón	Estado, Mancomunidades, Diputaciones y Municipios	Estado, Diputaciones, Mancomunidades, Federaciones...	Presupuestos, Ministerio, Cajas y Cooperativas.	
Regulación	Ministerio de la Gobernación	Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria (Juntas)	Ministerio de Trabajo y Previsión (Patronatos, Cartas Fundacionales, Junta Central de la FP)	Ministerio Educación Nacional (Junta Central da FP), Patronatos Nacionales	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Leyes analizadas.

	Ley General de Educación	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo	Ley Orgánica de Educación	Ley para la Mejora de la Calidad Educativa
	Todos los españoles	Jóvenes de todas las edades	Todo el alumnado independientemente de sus condiciones	Entre 15 e 18 años
	FP I, Diplomado o Licenciado	Licenciado, Diplomado+ Título didáctica y especialistas	Título de Grado + Formación pedagógica, y especialistas	Título de Grao + Formación pedagógica, y especialistas
	FP I, FP II, FP III	FP Grado Medio, FP Grado Superior	Ciclo Grado Medio, Ciclo Grado Superior	Ciclos FP Básica, Ciclo Grado Medio, Ciclos Grado Superior
	2 años cada período	Variable	Variable	2 cursos, Variable
	EGB, Bachillerato o FP I, Graduados Universitarios o FP II	Educación Secundaria o prueba de acceso, Bachillerato o prueba acceso (20 años)	Graduado o prueba acceso (17 años) Bachillerato o prueba acceso (19 años)	Primer ciclo ESO, Títulos, curso o prueba acceso (17), Títulos, prueba acceso (19)
	Técnico Auxiliar, Técnico Especialista, Técnico Superior Diplomado	Técnico, Técnico Superior	Técnico / Certificado Técnico Superior /Certificado	Profesional Básico Técnico Técnico Superior
	Centros de FP I, Centros de FP II, Centros de FP III	Centros Secundaria y Bachillerato, Centros FP	IES, Centros integrados	IES, Centros integrados
	2º año de FP I y FP II	FCT	FCT	FCT
	Entidades públicas, privadas y particulares	Los poderes públicos	Los poderes públicos	Los poderes públicos
	Ministerio de Educación y Ciencia	Ministerio de Educación y Cultura, Órganos CC.AA.	Estado a través Administraciones educativas	Estado a través Administraciones educativas

Conclusiones

Para concluir, y tomando como referencia la tabla 9, podemos hacer referencia a una serie de aspectos que merecen ser comentados.

- Primero, en la tabla que recoge las ocho normativas se puede dibujar una línea divisoria imaginaria, siendo la Ley del 70 la que marca el paso de Ecuador. La situamos ahí porque las cuatro normativas precedentes a los años setenta eran exclusivas de la formación profesional, sin hacer un intento, hasta ese momento, por incluirla en el sistema educativo.
- La primera Ley analizada trata simplemente de la regulación de un contrato de trabajo, y sería lo que entendemos como el primer intento de formalización de una formación que comenzaba en las empresas, remarcando la verdadera importancia que conceden, hoy en día, a las prácticas laborales.
- En el Estatuto de 1924, el alumnado y profesorado deja de ser parte de un contrato y, ahora se dirige solo a trabajadores. Las enseñanzas van desde el grado elemental, incluso el nivel universitario, y pasan a llamarse enseñanzas industriales centrándose en ocupaciones y trabajos de las industrias no incluyendo otros oficios. Las enseñanzas son de carácter teórico y marcan una jerarquización profesional en base a la clase social, y teniendo cada nivel su correspondiente tipo de escuela y tipo de alumno.
- Cuando llega el siguiente Estatuto, la reorganización de las enseñanzas cambia, de suerte que podemos vislumbrar una instrucción más primaria, social y práctica. Los estudios elementales y medios del anterior Estatuto parecen cobrar total protagonismo dejando de lado a la anterior enseñanza facultativa, alojándose de los estudios superiores. Además, dejara de dividir al obrero en función de la proporción de trabajo manual o intelectual, dejando ver que todas las profesiones tienen un grado de intelectualidad y manualidad y definiendo cada nivel formativo segundo su ocupación. Parece que el nuevo Estatuto se ensancha o se vuelve más horizontal, sin alargarse tanto como lo hacía el anterior.
- Al aparecer la Ley de 1955, los títulos hablan de una mayor presencia de la empresa, es decir, la formación sigue dirigiéndose a obreros, pero esta vez está muy ligada al sector industrial como bien se visualiza en el grado de Aprendizaje donde habla de jóvenes contratados como aprendices por las empresas.
- La Ley General de Educación destaca la formación profesional como un complemento de la educación general. Tiene una posición ambigua al incluirse dentro del sistema educativo, pero tratarla aparte. Abandonará la división entre aprendiz, oficial y maestro y se estructurará en 3 grados para todo el alumnado. El acceso viene determinado por la finalización de los estudios correspondientes a cada nivel educativo y suponen la definitiva centralización del sistema en manos del Gobierno y del Ministerio de Educación.
- La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo marca el nacimiento de los ciclos formativos con una organización en módulos y unidades de competencia y, sobre todo, la ampliación del escenario formativo a los lugares de trabajo. La Formación Profesional aparece como vía de especialización y cualificación para el acceso al mercado laboral, por lo tanto, está adscrito al sistema educativo cambiando su regulación al Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la mayor parte de sus competencias están traspasadas a las Comunidades Autónomas.
- La Ley Orgánica de Educación sólo hace cambios muy precisos en el formato de la Ley anterior. Dentro de las enseñanzas, el grado medio será considerada Educación Secundaria Postobligatoria y la de grado superior será considerada Educación Superior. Continúan teniendo organización modular y duración variable. La novedad está en la flexibilización de los criterios de acceso que hace que su empeño en el aprendizaje a lo largo de la vida se cumpla al permitir la reincorporación al sistema.
- La última Ley se trata de una rápida modificación de la Ley anterior. El nivel educativo objeto de estudio cambia sobre todo con la aparición de los ciclos de FP Básica que forman parte de la Formación Profesional, pero se inscriben dentro de la formación básica y además se les estipula una duración fija de dos años.

Nuestros objetivos eran aproximarse a las características fundamentales de las normativas legales que establecieron el sistema de la Formación Profesional, reflejar la evolución histórica de las leyes y realizar un análisis comparativo para comprender mejor la situación actual de la Formación Profesional. El recorrido legislativo desde inicios del siglo XX permitió tener una amplia panorámica de la Formación Profesional y delimitar con mayor perspectiva sus principales rasgos de identidad debido a un análisis que culmina en cuadros que exponen las cualidades y características de la normativa seleccionada de manera representativa y esquemática. Las tablas son de carácter expositivo, ya que otorgan mucha información

de forma breve y fácil de leer y entender, y además sirven para organizar los datos cualitativos. La visión global que ofrecen, sobre todo la última tabla, hace crear una perspectiva histórica de la Formación Profesional a través de las leyes que permite, con un único y rápido vistazo, tener un croquis muy gráfico de su evolución, y que puede sentar las bases para futuros trabajos que, con un mayor nivel de profundización, ayuden a comprender la trayectoria de las Enseñanzas Profesionales en España.

Referencias

- Cabrera Rodríguez, L. J. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, 312, 173-190.
- Echeverría Samanes, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- González, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado*, 18(1), 368-381.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE 06-08-1970).
- Ley de 17 de Julio de 1911, de Contrato de Aprendizaje (Gaceta de Madrid núm. 200, 9-07-1911).
- Ley de 20 de julio de 1955 de Formación Profesional Industrial (BOE 21-07-1955).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la formación profesional (BOE 20-06-2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10-12-2013).
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En Clave Pedagógica*, 4, 167-180.
- Paredes, R.(2014). Empresa y escuela, ¿las dos caras de la moneda?. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 359, 6-9.
- Porta, L. e Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>
- Real Decreto aprobando el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 (Gaceta de Madrid núm. 310, 05-11-1924).
- Real Decreto 2451, aprobando el Estatuto de Formación Profesional de 1928 (Gaceta de Madrid núm.363, 28-12-1928).
- Rial Sánchez, A. (1997). *La formación profesional: Introducción Histórica, Diseño de curriculum y Evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sarceda-Gorgoso, M.C. (2008). *Diseño en formación ocupacional e inserción laboral*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Sarceda-Gorgoso, M.C. y Penado R. (2018). Las Reformas en Formación Profesional desde la voz de sus protagonistas: la historia de Jaime. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 50-70.



Alba Souto-Seijo

Universidade da Coruña

Patricia Romero

Universidade da Coruña

Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña

Eduardo Rodríguez Machado

Universidade da Coruña

Ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida: un estudio de caso

Learning ecologies throughout life: a case study

Resumen

Dado que vivimos en un mundo lleno de interrogantes y desafíos, cada vez cobran mayor importancia los procesos de aprendizaje formal, no formal e informal. Existe una necesidad de confluencia entre los diversos mecanismos implicados en estos procesos, y el concepto de ecologías de aprendizaje puede ayudar a visualizarlos bajo la perspectiva de ampliar y potenciar nuevas oportunidades formativas. En el presente trabajo se analiza el aprendizaje a lo largo de la trayectoria profesional de un docente de Educación Primaria que usa las TIC de manera intensiva para su formación. Los resultados muestran cómo este docente se mantiene actualizado gracias al uso de la tecnología y cómo eso le fortalece y le posibilita mejorar sus competencias profesionales. Este estudio de caso permite identificar las distintas oportunidades de formación que existen gracias a los medios tecnológicos, más allá de las ofertas formativas de carácter formal. Por todo ello, es importante que las diferentes instituciones educativas tengan en cuenta las experiencias de aprendizaje de carácter informal y no formal, para que éstas sean reconocidas y valoradas en la asunción de las competencias profesionales.

Palabras clave: ecologías de aprendizaje, aprendizaje continuo, profesorado de Educación Primaria, desarrollo profesional docente, tecnologías de la información y la comunicación

Abstract

Because we live in a world with many challenges, formal, non-formal and informal learning processes become increasingly important. There is a need for convergence of them, and the concept of learning ecologies allows us to visualize all these aspects with the aim of providing us with new learning opportunities. In this research, learning is studied along the professional trajectory of a Primary Education teacher who uses ICT intensively for their learning. The results show how this teacher keeps updated through the use of technology and how that strengthens him and enables him to improve his professional skills. This case study allows us to identify the different learning opportunities that exist due to technological resources, beyond the limits of formal education. For all these reasons, it is important that the different educational institutions take into account informal and non-formal learning experiences, so that they are recognized and valued in the assumption of professional competences.

Keywords: learning ecologies, lifelong learning, teachers of Primary Education, teacher professional development, technology of the information and communication

Introducción

Debido a que vivimos en un mundo lleno de interrogantes y desafíos, cada vez tienen mayor importancia los procesos formativos. Así, se ha vuelto necesario asumir el concepto aprendizaje a lo largo de la vida. En el caso de los docentes, es indiscutible, ya que éstos deben mantenerse actualizados para dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades educativas de la sociedad actual, además de garantizar altos niveles de calidad de la enseñanza (Imbernón, 2014). El profesorado no sólo tiene la necesidad de aprender, sino la responsabilidad de enseñar en un entorno cambiante y, por ello, su formación debe entenderse como un continuo que pasa por varias fases.

Como consecuencia de la inestabilidad que caracteriza a la sociedad en la que vivimos, se puede afirmar que el conocimiento tiene fecha de caducidad y, por ese motivo, ningún ciudadano se puede conformar con los saberes que adquirió en su etapa de formación inicial, puesto que muchos de ellos resultarán obsoletos. Esta necesidad de formación continua viene impulsada, en gran medida, por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales juegan un papel fundamental (Ricaurte, 2016). Con el paso de los años, se ha comprobado que las TIC están presentes en todos los contextos de la vida y, a medida que se desarrollan, van generando nuevas formas de aprender (González-Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018), lo cual requiere un cambio a la hora de entender la educación (García Aretio, 2012).

Por una parte, las TIC han posibilitado la creación de nuevos sistemas de formación, debido a que la modalidad más tradicional, también denominada formal, presenta paulatinamente más limitaciones para dar respuesta a las necesidades de los docentes (Carril, González-Sanmamed y Sellés, 2013). Así, cada vez tienen más importancia los procesos de aprendizaje informal y no formal. Pero, por otra parte, esto incrementa la demanda de docentes que sean competentes digitalmente y que se adapten a las transformaciones que ocurren día a día de manera acelerada (Carril y González-Sanmamed, 2012).

De acuerdo con Cobo y Moravec (2011), existe una necesidad de confluencia entre los conceptos de educación formal, informal y no formal y, el concepto de ecologías de aprendizaje, permite visualizar todos esos aspectos con el objetivo de proporcionarnos nuevas oportunidades de aprendizaje. Tal y como afirma Barron (2004, p.6), “una ecología de aprendizaje se define como el conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos”.

Además de la capacidad de conectar los diferentes contextos por los que vamos pasando a lo largo de nuestra vida, las ecologías de aprendizaje tienen dimensiones temporales y espaciales, (Jackson, 2013), por lo que este enfoque resulta muy valioso a la hora de hablar de educación permanente. Por todo ello, es importante que cada individuo sea consciente de cuáles son los contextos y/o elementos que conforman su ecología de aprendizaje, ya que puede ser una estrategia muy útil que nos ayude a actualizarnos tanto a nivel personal como profesional (Maina y García, 2016; Sangrá, González-Sanmamed y Guitert, 2013).

Objetivo

El objetivo de esta investigación es determinar cómo aprende un docente que imparte docencia en Educación Primaria y que utiliza las TIC de manera intensiva para su formación.

Método

En el presente trabajo se ha empleado una metodología de corte cualitativo, la cual pretende “comprender e interpretar la realidad, los significados y las acciones de las personas con el objetivo final de construir conocimiento nuevo” (Arantzamendi, López-Dicastillo y Vivar, 2012, p. 24). Asimismo, la estrategia metodológica elegida para desarrollar esta investigación ha sido el estudio de caso, una estrategia muy empleada en investigación educativa (Yin, 2018).

Participante

El participante ha sido un docente de 43 años de un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de A Coruña. Este profesor estudió Magisterio por la especialidad de Educación Física y, posteriormente, Psicopedagogía. A continuación, cursó un doctorado, realizando una tesis centrada en las TIC. Asimismo, en la actualidad es miembro del Equipo de Investigación Educativa de la Universidade da Coruña, donde también imparte docencia.

Instrumento

La entrevista ha sido la técnica elegida para recoger los datos. Más concretamente se ha utilizado la entrevista estructurada abierta, también llamada entrevista en profundidad (Corbin y Strauss, 2014). En esta investigación se han realizado dos entrevistas: en primer lugar, una entrevista biográfica-inicial, con la finalidad de conocer la trayectoria del docente para poder comprender su historia de vida. En segundo lugar, una entrevista acerca de los mecanismos de aprendizaje que se ponen en juego en el proceso de actualización profesional docente. Esta última entrevista permite identificar los entornos en los que se produce el aprendizaje, además de observar el papel que juegan las TIC en todo este proceso de formación.

Procedimiento

Primeramente, se le envió una carta al docente seleccionado a través de la cual se le invitó a participar en la investigación, asegurando siempre la confidencialidad y el anonimato, además de explicarle la importancia del estudio y el objetivo del mismo. A continuación, se resolvieron sus dudas y se fijaron los días para realizar las dos entrevistas programadas. Con la finalidad de registrar con fidelidad la interacción entre el entrevistador y el entrevistado se empleó una grabadora. Acto seguido se procedió a la transcripción de las mismas y, posteriormente, al análisis, que se llevó a cabo a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Después de una lectura en profundidad de los datos se inició el proceso de codificación mediante la identificación de palabras, frases o párrafos considerados significativos de acuerdo al objetivo de la investigación (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Este procedimiento se empleó un esquema de análisis para cada entrevista con la finalidad de identificar y organizar la información más relevante.

En el esquema para la codificación de los datos biográficos se diferenciaban claramente la dimensión personal y la dimensión profesional. La primera de ellas reunía toda la información relativa a la trayectoria escolar del sujeto, abarcando desde las experiencias escolares, hasta las influencias que le han marcado de alguna manera, pasando por sus expectativas y motivaciones. En segundo lugar, en la dimensión profesional, se agrupaban los datos relacionados con sus experiencias laborales, tanto del pasado como del presente.

En lo que respecta al esquema para el análisis de la entrevista sobre mecanismos de aprendizaje, éste se encontraba dividido en tres grandes categorías: concepciones sobre el aprendizaje permanente, recursos de aprendizaje, y acciones del aprendizaje. El primer aspecto hacía referencia a la valoración y motivación del participante de cara al aprendizaje permanente. En la segunda categoría se recogieron los medios y herramientas que empleaba este docente para satisfacer sus necesidades formativas, dividiéndolos en recursos personales y recursos tecnológicos. Por último, en el apartado de acciones del aprendizaje, se organizaron todos los datos relativos a las actividades que este profesional realizaba de cara a mejorar su desarrollo profesional y, por lo tanto, ejercer su profesión de manera óptima. Así, y dado que las instituciones educativas ya no son los únicos lugares donde ocurre el aprendizaje, la información se dividió en tres subcategorías: formación institucionalizada o formal (tiene lugar en centros educativos y de manera estructurada), formación informal y no formal (hace alusión al aprendizaje que se adquiere a través de las actividades de la vida cotidiana -en el trabajo, en la familia-), y autoformación (acciones que los docentes llevan a cabo por su propia iniciativa para mantenerse actualizados).

Resultados

Los resultados muestran cómo el participante está muy concienciado con el aprendizaje a lo largo de la vida ya que afirma que, a pesar de que la formación inicial es la base, la formación permanente engloba toda nuestra vida. Con respecto a su proceso de actualización, este docente otorga mucha importancia a los recursos personales, pero, al mismo tiempo, reconoce que los recursos tecnológicos superan a los anteriores, porque este ámbito le genera un mayor interés y motivación para seguir aprendiendo día a día.

Este profesor explica que la actualización a través de las interacciones con sus compañeros es uno de los mecanismos más importantes a la hora de formarse, ya que las experiencias con los demás le ayudan y le aportan mucho. Así, al hablar de los entornos que forman parte de su ecología de aprendizaje como docente, afirma que todos los componentes son fundamentales porque, aunque muchas veces no es consciente, también está aprendiendo. En este punto destaca su relación con personas que dominaban las TIC y que le ayudaron a adentrarse en este mundo. Este es un aspecto de gran relevancia, ya que este docente está muy comprometido con las nuevas tecnologías desde que presentó sus tesis acerca de esta temática. Él relata que le gusta estar constantemente aprendiendo, a medida que las plataformas o recursos digitales educativos van avanzando, ya que es una manera de mantenerse actualizado.

Además de participar en varios cursos formativos sobre tecnología, también los imparte, ya que cree que es esencial que los docentes tengan un dominio básico para su empleo en el aula. Asimismo, entre otras cosas, él participa en varios proyectos educativos digitales, lleva varias páginas webs, colabora en diferentes blogs educativos, crea materiales educativos digitales e imparte docencia online en una Universidad. El mayor beneficio que este maestro destaca del empleo de las TIC es la constancia de reciclarse profesionalmente, ya que este tipo de herramientas se suelen actualizar constantemente y para él es importante mantenerse al día.

Finalmente, en lo que se refiere a las acciones de aprendizaje, este profesor utiliza indistintamente las posibilidades de formación formal, no formal e informal, además de la autoformación, la cual considera que ha sido y es indispensable en su práctica como docente. Además de hacer cursos, se forma a través de videotutoriales que él mismo busca a través de internet. Por ello, se puede observar cómo es una persona que aprende de manera bastante autónoma, guiándose por aquello que quiere aprender y buscando información de manera continuada para que su formación sea lo más exhaustiva y personalizada posible.

Conclusiones

A través de este estudio de caso se ha observado cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación fortalecen los procesos formativos y posibilitan una mejora de las competencias profesionales. Así, esta investigación ha permitido identificar las diferentes oportunidades de actualización que existen gracias a los medios tecnológicos, más allá de las ofertas formativas de carácter formal.

Por ello, se considera importante que las diferentes instituciones educativas tengan en consideración las experiencias de aprendizaje de carácter informal y no formal, para que éstas sean reconocidas y valoradas en la asunción de las competencias profesionales.

Referencias

- Arantzamendi, M; López-Dicastillo, O. & Vivar, C.G. (2012). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes*. Pamplona: Eunate.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. doi: <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Carril, P., González-Sanmamed, M. y Sellés, N. (2013). Pedagogical roles and Competencies of University teachers practicing in the e-learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14 (3), 462-487.
- Carril, P. y González-Sanmamed, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad: Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles educativos*, 34 (137), 46-67.
- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- García Aretio, L. (ed.) (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: UNED.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- González-Sanmamed, M., Sangrá, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, N.J. (2013). The concept of learning ecologies. En N.J. Jackson y B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development* (chapter A5). Recuperado de <http://www.lifewidebook.co.uk/conceptual.html>.
- Maina, M. y García, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, Kindshuk y Maina (eds.), *The future of ubiquitous learning: learning designs for emerging pedagogies* (pp. 73-94). *Lecture Notes in Educational Technology*. Berlin Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-47724-3.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ricaurte, P. (2016). Pedagogies for the open knowledge society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 32-37. DOI: 10.1186/s41239-016-0033-y.
- Sangrá, A., González-Sanmamed, M. y Guitert, M. (2013). Learning ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. In *Educational Media (ICEM), 2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for. IEEE*, 1-2.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6th edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Agradecimientos

Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación (ECO4LEARN-HE), que ha contado con fondos del MINECO y de FEDER (Referencia EDU2015-67907-R).

3. TRABALHO DIGNO E A DIGNIDADE DE TRABALHAR

Prevenção de Riscos Psicossociais no Trabalho – do Assédio e Mobbing à Formação Humana, em variáveis como Stress, Ansiedade e Depressão

Palavras-Chave: Riscos Psicossociais, Trabalho, Formação, Stress, Ansiedade, Depressão

Os riscos psicossociais associados ao trabalho são um tema de grande interesse que tem levado ao absentismo e outras questões de saúde física e psicológica ao longo deste século. De acordo com Jacinto e Tolfo (2017), estas variáveis têm vindo a ter maior preponderância desde o ano 2000, visto que constituem grande fator de suicídio. Estes autores alertam para a prevenção e promoção da saúde. Dentro dos riscos psicossociais, há a destacar o mobbing (Erdogan e Yildirim, 2017), o assédio e a forte necessidade de formação humana, por forma a reduzir os níveis de stress, ansiedade e depressão, que se encontram não só diretamente relacionados com o grau de satisfação no trabalho, como também com o compromisso dos trabalhadores face às organizações. O trabalho e a formação, seja ela técnica ou não, estão interligados, e a formação de nada serve se não tiver em vista a sua aplicabilidade. Existe, no entanto, no mundo do trabalho uma necessidade cada vez mais crescente de integrar maior formação no trabalho, como também adequar a formação humana ao mesmo, com vista a um maior equilíbrio da força de trabalho, gerando maior satisfação e menor absentismo. É necessário que se empregue a reestruturação nas políticas de trabalho, sensibilizando para a importância do psicólogo do trabalho na atuação aos níveis da prevenção e manutenção das boas práticas de saúde mental, emocional e física.

Prevention of Psychosocial Risks at Work - from Harassment and Mobbing to Human Formation, in variables such as Stress, Anxiety and Depression

Keywords: Psychosocial Risks, Work, Training, Education, Stress, Anxiety, Depression

The psychosocial risks associated to work are a subject of great interest that has led to absenteeism and other issues of physical and psychological health throughout this century. According to Jacinto & Tolfo (2017), these variables have come to have greater preponderance since the year 2000, since they constitute a great suicide factor. These authors warn of the prevention and promotion of health. Psychosocial risks including mobbing (Erdogan and Yildirim, 2017), harassment and the strong need for human training and education, in order to reduce levels of stress, anxiety and depression, which are not only directly related to the degree of job satisfaction, as well as the workers' commitment to organizations. Work and training, whether technical or not, are interconnected, and training is useless if it is not enforced. However, there is an increasing need in the world of work to integrate more training and education in work, as well as to adapt human training to it, with a view to a better balance of the workforce, generating greater satisfaction and less absenteeism. It is necessary to employ restructuring in work policies, raising awareness of the importance of the work psychologist in the prevention and maintenance of good mental, emotional and physical health practices.

Revisão da Literatura

A presente publicação foi redigida com base não só no enfoque da extrema importância da necessidade da inserção do Psicólogo do Trabalho nas organizações, mas também no interesse em sublinhar as motivações que levam à existência da precaridade da saúde mental nos mercados laborais. Nesta dinâmica em revisão da literatura, entrecruzaram-se os temas de Assédio e Mobbing, a Prevenção de Riscos Psicossociais associados ao Trabalho, com a Saúde Mental, ao nível das variáveis Stress, Ansiedade e Depressão. Pretende-se com esta publicação demonstrar a importância da Formação Humana e mudança de paradigmas nas políticas organizacionais, por forma a dar resposta a um incremento da Saúde Mental em Portugal, promovendo uma baixa na incidência e prevalência das Perturbações de Stress, Ansiedade e Depressão. Os efeitos à exposição a riscos psicossociais são diversos, sendo que se destacam más práticas de liderança como tendo efeitos adversos na vida dos trabalhadores, influenciando o ambiente psicossocial e a saúde dos indivíduos (Fernandes e Pereira, 2016), sendo que as boas práticas de gestão associadas à cordialidade de liderança e ambiente, assim como comportamentos não agressivos por parte das chefias se revelaram como sendo percebidos pelos trabalhadores como constituintes de ambientes de trabalho saudáveis. Foi percebido pelas autoras que o ambiente laboral e as condições deste quando deterioradas, promovem quadros clínicos com efeitos nefastos na saúde mental, nomeadamente em variáveis como stress, promotores de absentismo. Num estudo feito por Reyes, Espinosa e Romero (2017), obtiveram-se resultados relacionados com o assédio no trabalho, que demonstraram que o clima laboral influencia diretamente a saúde dos trabalhadores, sendo que psicodinâmicas em ambientes onde exista o mobbing como sentido e percebido pelos trabalhadores através de comunicação hostil e persuasão com vista a eliminar o trabalhador, acompanhados de abuso emocional (Yamada, Duffy e Berry, 2017), levam a que o stress ocupacional, o assédio e o mobbing sejam potenciadores de ansiedade e depressão (pp 111, 183, 184), sendo um potenciador organizacional e não individual (Junqueira, 2017). As populações mais afetadas segundo a revisão bibliográfica efetuada, apontam como sendo os profissionais de saúde, docentes, expostos a quadrantes de alta exigência com baixos períodos de descanso e portanto, sujeitos a maiores riscos de adoecimento. O Guia Temático de Riscos Psicossociais (Carvalho, A. 2017) disponível no site da DGS faz um enquadramento de como o Assédio Moral e Sexual, o Stress Ocupacional e o Mobbing influenciam a capacidade para o Trabalho.

Método

De modo a alcançar o objetivo proposto para este artigo, foi utilizado o método ARL (modalidade de Artigo de Revisão de Literatura), procedendo a revisão bibliográfica. Considerado pela APA (American Psychological Association, 2012) como sendo uma metodologia de descrição e esclarecimento de uma temática resumindo artigos prévios. Foi então para o efeito realizado um levantamento de Livros, artigos já publicados, dissertações e teses nas áreas de Riscos Psicossociais, Mobbing, Assédio/harassment, Saúde Mental e Formação Humana.

Procedimento:

Foram consultadas as seguintes bases de dados: Scielo, Google Scholar, PubMed, E-Journals, EU-OSHA publicações, pesquisa esta que viu o seu início em 2016, tendo tido lugar a última recolha entre Maio e Junho de 2018.

Os descritores utilizados nas bases de dados foram: Riscos Psicossociais, Mobbing, Assédio, Harassment, Bullying at work, Formação Humana no Trabalho, Stress, Ansiedade, Depressão, Stress Ocupacional. Num total de 67 artigos e referências da literatura, foram selecionados 18, que cumpriram os critérios de inclusão para este estudo, uma vez que o principal interesse era apresentar dados e discussão crítica do tema à escala dos últimos 2 anos, mantendo a atualidade do mesmo. Foi feita uma busca por artigos em inglês e português, com resumos e textos disponibilizados online, assim como livros relevantes ao tema, e bases de dados portuguesas como a DGS (Direção Geral de Saúde – repositório), e por último, revisto o Plano Nacional de Saúde, tendo sido recolhidos dados acerca da Saúde Mental em Portugal através de relatórios disponíveis no site da DGS referentes ao Plano Nacional de Saúde dos últimos 2 anos. Foram ainda consultados estudos acerca do suicídio e do Stress Ocupacional como indicador de suicídio, no entanto, os mesmos não foram incluídos neste estudo uma vez que não era uma das variáveis em estudo, mas um produto destas. Não foram também considerados os estudos que privilegiavam o Stress Ocupacional e a Prevenção de Riscos Psicossociais associados apenas a Identidade de Género, por forma a poder sistematizar a literatura num âmbito global em detrimento do individual.

Resultados:

A literatura revista fundamenta a forte necessidade da mudança das políticas empresariais e organizacionais públicas, privadas e publico-privadas, assim como a importância do papel do Psicólogo do Trabalho e a sua inserção nas mesmas. É de comum acordo na literatura que os riscos psicossociais que se entendem por: carga e o conteúdo de trabalho, os escassos tempos de descanso e dicotomia trabalho-família, a percepção dos trabalhadores acerca da autonomia funcional e percepção de controlo que têm sobre o ritmo de trabalho efetuado, os indicadores culturais organizacionais e as suas psicodinâmicas, o papel que o trabalhador assume e a clareza do mesmo, as relações sociais interpessoais e o ambiente social percebido, chefias hostis, a precaridade e incerteza contratual e remuneratória assim como a possibilidade/impossibilidade de progressão na carreira e ao nível dos quadros organizacionais, interferem com o bem-estar, geram o Stress ocupacional, e são potenciadores quer do absentismo quer de quebras na produtividade pelo abandono precoce, e prejuízos graves ao nível da Saúde Mental. A literatura corrobora que os riscos psicossociais têm influência direta no aparecimento de Depressão, Ansiedade e esgotamento/burnout, conduzindo muitas vezes ao suicídio e absentismo, acarretando custos elevados para as organizações, sendo que já existe enquadramento legal que prevê um regime jurídico, contemplando a Segurança e Saúde no Trabalho (Lei nº 7/2009 de 12 de Fevereiro, Lei nº 102 de 10 de Setembro, Lei nº 3/214 de 28 de Janeiro, alíneas d) e e) do nº 2 do artigo 15º) – OSHA – Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. No enquadramento desta temática, existem alguns programas como o Healthy Workplaces e outros que promovem não só a Saúde Mental Ocupacional, como prevêm a Prevenção dos Riscos Psicossociais associados ao Trabalho, sugerindo medidas como a mudança de políticas organizacionais e empresariais, consciencialização das chefias para esta problemática, inserção do Psicólogo do Trabalho nas organizações, sendo a Formação Humana aqui contemplada como um enquadramento fundamental ao desenvolvimento das empresas, assim como dos trabalhadores. Os artigos indicados neste estudo fundamentam ainda que urge falar de Saúde Mental quando falamos de Formação e de Formação para o Trabalho, sendo aqui a Formação Humana o pilar das instituições e organizações, com vista a redução de custos, otimização do trabalho e das capacidades físicas, mentais e emocionais de produção do trabalhador. Propõe-se ainda que exista a aplicação de questionários de controle e rastreio da Saúde Mental trimestral, para avaliação de riscos, menorizando os sinistros, assim como potenciando a consciência real da Saúde Mental dos Trabalhadores. Propõe-se ainda alterações na lei que permitam trazer maior proteção ao trabalhador, pois foi também percebido que muitos trabalhadores sofrem em silêncio, culminando por vezes a pressão sentida em suicídio, abandono, isolamento. Vê-se portanto necessário desenvolver ações ao nível da Formação Humana, o uso de entrevistas de grupo e individuais, introduzir código de ética empresarial, empoderar o conceito de Sustentabilidade Social, introduzir valores como o altruísmo em detrimento da competição, inserção das empresas e dos trabalhadores em programas como o Healthy Workplaces.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2012). Manual de publicação da APA (6ªed.). Porto Alegre: Penso
- Carvalho, A. (2017). Depressão e outras perturbações mentais comuns: enquadramento global e nacional e referência de recurso em casos emergentes. WHO,2017.
- EU – OSHA. (2017). Riscos Psicossociais no Trabalho: Riscos, Efeitos na Saúde e Prevenção. Disponível em <https://osha.europa.eu/pt/tools-and-publications/publications/reports/104/view>
- Erdogan, V., Yildirim, A.(2017).Healthcare professionals' exposure to mobbing behaviors and relation of mobbing with job satisfaction and organizational commitment. *Procedia Computer Science*. 120, p.p.931-938. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050917325401>
- Escartin, J., Salin, D. & Rodriguez-Carballeira, A. (2013). El acoso laboral o mobbing: Similitudes y diferencias de género y su severidad percebida. *Revista de Psicología Social*, 28 (2), 211-224.
- Fernandes, C. & Pereira, A. , Exposição a fatores de risco psicossocial em contexto de trabalho: revisão sistemática. *Revista de Saúde Pública*, 50 (24). Data de consulta: 10 de junho de 2018] Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67247719051>> ISSN 0034-8910
- Jacinto, A., Tolfo, S. (2017). Riscos Psicossociais no Trabalho: Conceitos, variáveis e instrumentos de pesquisa. *Perspectivas em Psicologia*, 21(1), pp. 39-55. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/38922/20596>
- Jacinto, A., Tolfo, S. (2017) . Fatores psicossociais de risco no trabalho e Transtorno Mental Comum: uma revisão sistemática de estudos que utilizaram os instrumentos JCQ, JSS e SRQ-20. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, 9 (2), pp. 107-124, dez. 2017. ISSN 2175-5027. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/1432>>. Acesso em: 9 jun. 2018.
- Junqueira, G. (2017). Occupational Stress as a principal factor of Psychological Risk. *Revista Portuguesa de Saúde Ocupacional* 3 pp 1-3.
- Khavis, J., Krishnan, J. (2018). Employee Satisfaction in Accounting Firms, Work-Life Balance, Turnover, and Audit Quality. Disponível em <https://ssrn.com/abstract=3095057>
- Lewis D , Megicks P & Jones P. (2016). Bullying e assédio e estressores relacionados ao trabalho: evidências de pequenas e médias empresas britânicas . *International Small Business Journal* 35 (1), pp.116 - 37 , 2017
- OSHA - Riscos Psicossociais na Europa: Prevalência e Estratégias de Prevenção. Disponível em <https://osha.europa.eu/pt/tools-and-publications/publications/reports/executive-summary-psychosocial-risks-in-europe-prevalence-and-strategies-for-prevention>
- Petrini, M., Scherer, P. & Back, L. (2016) Business model with a social impact. *Revista de Administração de Empresas*. 56 (2). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020160207>
- Reyes, M., Espinosa, A. & Romero, R. (2017). Emotional Consequences in Harassed Women from a Public (Government) Institution. *European Scientific Journal*, 13 (5), p.70
- Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22 (76), pp.232-257. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>
- Shakik, A., Shahid, E. (2017). Harassment at Work Place. *Annals Abbasi Shaheed Hospital & Karachi Medical & Dental College*. Disponível em <https://www.annals-ashkmdc.org/pdfs/2017/1/1.pdf>
- Sio, S., Cedrone, F., Sanità, D., Ricci, P., Carbosiero, P., Traglia, M., Greco, E. & Stansfeld, S. (2017). Quality of Life in Workers and Stress: Gender Differences in Exposure to Psychosocial Risks and Perceived Well-Being, *BioMed Research International*, 2017, p.6 . Disponível em. <https://doi.org/10.1155/2017/7340781>.
- Yamada, D., Duffy, M. & Berry, P. (2018). Workplace Bullying and Mobbing in the United States.

Quero un traballo decente! Revisión das políticas de educación para o emprendemento na Unión Europea.

Resumo:

O propósito desta comunicación é identificar as claves do discurso sobre o emprendemento que subxacen tras as políticas educativas institucionais e propor unha alternativa dende a educación para a xustiza social. No discurso liberal sobre educación, que é adoptado pola Unión Europea, a educación é un investimento, unha prioridade política sostida con fondos públicos. Porén, é responsabilidade dos formandos aumentar o seu capital humano, ser máis competitivos e contribuír a elevar a produtividade das economías. Dende a lexislación educativa, en especial no relativo ao emprendemento, subxace a idea de que as persoas son as principais responsables do seu fracaso, pois as institucións xa están a proverlles de orientación, financiamento e recursos públicos. A educación para a xustiza social constrúe un discurso alternativo que contempla ao individuo como un ser social, interrelacionado e dependente de outros. Así pois, realizar unha análise normativa das políticas públicas dende a perspectiva dos Dereitos Humanos achega outros condicionantes moi poderosos que limitan as posibilidades de elección e desenvolvemento nas vidas das persoas. No discurso sobre a empregabilidade, múdase a noción do suxeito liberal polo suxeito vulnerable, introdúcense as nocións de inxustiza social estrutural e a opresión das estruturas de poder, que reconsidera o papel da educación e os seus resultados sociais con respecto á responsabilidade e a xustiza global e, finalmente, en contraposición ás teorías do capital humano contéplase o enfoque das capacidades resaltando a liberdade que ten a persoa para alcanzar aquilo que valora. O cerne do discurso sobre educación trasládase dende unha posición instrumental a unha intrínseca ás persoas.

Palabras clave: Emprendemento Educativo, Formación Profesional, Xustiza Social, Vulnerabilidade.

Abstract: I want a decent job! Revision of Educative Entrepreneurship Policies in the EU.

The purpose of this paper is to identify the key points on the discourse on entrepreneurship that are behind institutional educational policies and to propose an alternative one from the social justice education perspective. In the liberal discourse on education, which is adopted by the European Union, education is an investment, a political priority supported by public funds. However, it is the trainee's responsibility to increase their human capital, to be more competitive and to contribute to the economy's growth. In educational legislation, especially in what concerns to Entrepreneurship, transcends the idea that people are the main responsible for their career's failure, since the institutions are already providing guidance, funding and public resources. Social justice education builds an alternative discourse that contemplates individuals as social beings, interrelated and dependent on others. Therefore, conducting a normative analysis of public policies from the perspective of Human Rights, highlights very powerful constraints that limit the possibilities of choice and development on people's lives. In the discourse of employability, the notion of liberal subject is replaced with that of vulnerable subject, the notions of social structural injustice and the oppression of power structures are introduced - which reconsiders the role of education and its social results regarding to responsibility and global justice - and, finally, in contrast to human capital theories, the Capabilities Approach is contemplated, emphasizing the people's freedom to achieve what they value. The core of the discourse, then, moves from an instrumental approach to an intrinsic one.

Key words: Educative Entrepreneurship, Vocational Training (VET), Social Justice, Vulnerability.

1. Como xorde a educación para o emprendemento?

1.1. A educación para o emprendemento nas políticas educativas globais.

Non existe unha definición unívoca sobre o que é o emprendemento educativo, a educación para o emprendemento ou as capacidades emprendedoras. Porén, do discurso sobre educación que manteñen as institucións internacionais, poden extraerse unhas características que, trazo a trazo, van deseñando un concepto de emprendemento aplicado ao contorno educativo.

Aínda que o sentido da iniciativa e o espírito de empresa é unha das competencias clave para a aprendizaxe permanente en Europa¹, encontramos precedentes discursivos noutros informes e documentos de institucións internacionais. É especialmente significativo o fomento da iniciativa privada na educación, que se observa nos informes do Banco Mundial. Así, no informe de 1991 sobre a capacitación técnica e a formación profesional², propónse a subvención con fondos públicos á formación provista dende o sector privado.

Porén, advírtese que a oferta pública de formación pode ser considerada unha sorte de competencia desleal á oferta privada:

“Se ben as imperfeccións do mercado e os beneficios externos poden xustificar o apoio financeiro do sector público á capacitación, non constitúen apoio suficiente para que o goberno brinde esta formación (...) Cando o sector público ofrezca capacitación, deberá procurar o fortalecemento da capacidade privada e dos empregadores nesta esfera.” (p.40)

Por esta razón, o Banco Mundial (1991) aposta por unha política de mínimos no apoio público á formación, limitada a determinados colectivos:

“A subvención pública da capacitación para os pobres, as mulleres e os grupos minoritarios por razóns de equidade pode xustificarse cando os programas se orienten coidadosamente a fin de asegurar que só os necesitados se beneficien deles. Sen embargo, as subvencións xerais ou a oferta pública de formación técnica ou capacitación profesional previa ao emprego, co argumento de que estes programas xeralmente benefician aos pobres ou aos desfavorecidos, é probable que sexan antieconómicas e ineficaces.” (p. 40)

¹ Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello 2006/962/EC sobre competencias clave na aprendizaxe permanente.

² Banco Mundial (1991) Educación técnica y formación profesional, Washington DC, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

Uns anos mais tarde o mesmo Banco Mundial emprega a economía do coñecemento³ como eixo transversal na orientación das súas políticas educativas. Así, no 1999 James Wolfensohn, presidente do Banco Mundial, referiuse á aprendizaxe permanente como unha parte fundamental do que significa a formación como medio de reducir a pobreza no mundo (Banco Mundial, 2003, p. 14). A aprendizaxe permanente é, pois, caracterizada como o factor crucial que preparará á forza laboral para que poda competir na economía mundial (p. 17)

Neste punto as persoas veñen a considerarse capital humano, así encontramos a preocupación da OCDE en describir as políticas de investimentos e retornos no capital humano e relacionalo co crecemento económico. Así, no 1997 a OCDE comezou o proxecto DeSeCo⁴, que determinaba o concepto de competencia, e mais en concreto as “Competencias Curriculares para a Vida” (CCC, nas súas siglas en inglés) e os Indicadores de Capital Humano, como xeito de estandarizar uns saberes que permitirán levar vidas responsables e exitosas nunha sociedade moderna e democrática.

Podemos apreciar como se contabilizan os saberes das persoas e se clasifican en aprendizaxes formais, non formais e informais. Estes saberes son a chave que lle brindará posibilidades ao individuo de converterse nun elemento valioso da sociedade.

1.2. A educación para o emprendemento na Unión Europea.

A Iniciativa Emprendedora, no seu sentido máis amplo, é unha das competencias básicas xunto coas tecnoloxías da información, as linguas estranxeiras e as habilidades sociais⁵.

O interese por fomentar a Iniciativa Emprendedora no ámbito educativo e, concretamente, na Formación Profesional xorde dun obxectivo estratéxico da Unión Europea recollido en diversos documentos e declaracións, dende o Consello Europeo de Lisboa realizado en marzo de 2000 que deseñaba a estratexia Europa 2010 dunha economía baseada no coñecemento, ate a mais recente Estratexia Europa 2020, xurdida da Comisión Europea no 2010 onde traza unha estratexia para un crecemento intelixente, sostible e integrador para Europa.

O Plan de Acción sobre o Emprendemento 2020, publicado pola Comisión Europea no 2013, propónse relanzar o espírito emprendedor en Europa. Neste plan recóllense tres piares para o emprendemento: educar e formar para o emprendemento, crear unha contorna favorable aos emprendedores e establecer modelos e chegar a grupos específicos para emprender.

Unha das cinco prioridades políticas no ámbito da Educación e Formación en Europa que recolle o programa Erasmus+ é a Iniciativa Empresarial. A competencia emprendedora deberá desenvolverse tanto na adquisición de coñecementos sobre as empresas como no fomento de aptitudes e actitudes esenciais tales como a creatividade, a tenacidade, o traballo en equipo, o coñecemento do risco e o sentido da responsabilidade.

1.3. Introducción do emprendemento no currículo educativo: o caso español.

A Lei Orgánica 5/2002, das cualificacións e da formación profesional, seguindo unha estratexia coordinada para o emprego promovida pola Unión Europea, fíxase como propósito específico a creación dun sistema nacional de Cualificacións e Formación Profesional, cunha ferramenta específica, o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, e uns fins específicos entre os que conta: Incorporar á oferta formativa aquelas accións de formación que capaciten para o desempeño de actividades empresariais e por conta propia, así como para o fomento das iniciativas empresariais e do espírito emprendedor que contemplará tódalas formas de constitución e organización das empresas, xa sexan estas individuais ou colectivas, e en especial as da economía social (artigo 3.4)

A Lei Orgánica de Educación 3/2006, de 3 de maio (LOE) establece no seu artigo 40.1 h) que a Formación Profesional no sistema educativo contribuirá a que o alumnado acade os resultados de aprendizaxe que lle permitan afianzar o espírito emprendedor para o desenvolvemento de actividades e iniciativas empresariais.

³ Banco Mundial, informe (2003) Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Bogotá: Alfaomega Colombiana.

⁴ OECD, DeSeCo Background paper, recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> consultado o 20/06/2018

⁵ “EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010” - URGEN LAS REFORMAS PARA CORONAR CON ÉXITO LA ESTRATEGIA DE LISBOA. Informe intermedio conxunto do Consello e da Comisión Europea de 3 de marzo de 2004. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>. Consultado o 16/06/2018

A entrada en vigor desta LOE, veu sucedida por unha ampla modificación curricular dos Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grao Medio e Superior para adaptar as titulacións preexistentes e as de nova implantación aos requirimentos do Sistema de Cualificacións Profesionais, do Catálogo de Cualificacións Profesionais e da mesma LOE. Entre outras novidades, introduciuse un módulo transversal á maior parte das titulacións de FP denominado “Empresa e Iniciativa Emprendedora”. Este módulo, de carácter obrigatorio e con atribución docente ao profesorado de Formación e Orientación Laboral, está orientado pedagógicamente a que o alumnado acade a formación necesaria para desenvolver a propia iniciativa no eido empresarial, tanto cara o autoemprego como cara á asunción de responsabilidades e funcións no emprego por conta allea.

De acordo co disposto nos Reais Decretos que ordenan os títulos de Formación Profesional, neste módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora é preceptivo realizar un proxecto de plan de empresa relacionado coa actividade propia do título e que inclúa todas as facetas de posta en marcha dun negocio, así como a xustificación da súa necesidade social.

2. Teorías da formación de capital a través da educación e a relación entre capital humano, capacidades emprendedoras e competitividade.

2.1- A configuración do suxeito de dereitos no discurso liberal.

A idea de promover a formación en habilidades profesionais orientadas ao encaixe do individuo nas demandas do mercado de traballo conta cunha longa tradición na análise das políticas educativas dende unha perspectiva económica. No ideal democrático moderno enténdese que o suxeito de dereito é un suxeito liberal. O discurso político da modernidade, a partir dos ideais ilustrados, edifícase sobre a idea de que a sociedade está conformada por suxeitos libres e formalmente iguais perante a lei, que interveñen na composición do sistema xurídico-político. Queda patente, daquela, a idea dunha robusta participación dos individuos na esfera pública, espazo que conduce ao recoñecemento dos seus dereitos.

Rawls (1995) configura o suxeito liberal en termos de *reasonable citizen*, un cidadán razoable, que quere cooperar cos outros cidadáns establecendo regras que sexan aceptables para todos, pero sen caer no egoísmo pois contempla que se sacrificarán os intereses propios en favor do ben común. Os cidadáns razoables estimarían lexítimo o uso do poder coercitivo, sempre que estivera axustado aos principios acordados. Desta maneira, Rawls⁶ establece unha idea da xustiza liberal asentada nos seguintes principios:

1. Unha concepción liberal da xustiza asentada sobre o coñecemento e asunción para todos os cidadáns dos seus dereitos e liberdades individuais, como o dereito a elixir libremente a profesión.
2. Unha concepción política que dera unha prioridade a eses dereitos e liberdades, especialmente sobre demandas para promover o ben xeral (por exemplo, aumentar a riqueza nacional) ou valores perfeccionistas (por exemplo, promover unha visión particular da prosperidade humana, *human flourishing*)
3. Unha concepción política que asegurara medios suficientes para facer efectivas as liberdades de todos os cidadáns.

É dicir, a conduta do suxeito racional tal e como a describe Rawls (1995) establécese atendendo a parámetros eminentemente económicos, ou sexa que o comportamento do individuo estará dirixido a empregar os medios máis efectivos para obter os fins dados, pero mutuamente desinteresados. “Isto non quere dicir que sexan egoístas, é dicir, que sexan individuos que só teñan certos tipos de intereses, tales como a riqueza, prestixio e poder. Sen embargo se lles conciben como seres que non están interesados nos intereses alleos” (p. 26)

Este discurso liberal é cuestionado dende o discurso dos Dereitos Humanos por autores como Dworkin (1977, p. 227), que elabora unha teoría dos dereitos como ‘triumfos’ na política cotiá, que se define por unha toma de decisións baseada na utilidade e na eficiencia. “Os dereitos morais que temos contra os gobernos deberían estar consagrados nunha constitución para evitar que as administracións promulguen leis ou adopten políticas que doutro xeito parecerían atractivas (2006, p. 30).

⁶ Wenar, Leif, “John Rawls”, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/rawls/>>. Recuperado o 24/06/2018.

Por outra banda, De Lucas (1994, p. 40-41) alega que a pretensión de alcance universal dos dereitos no discurso liberal esconde algunhas reducións que o desmenten, en esencia que “os titulares pretendidamente universais, todos os homes, en realidade non o son”.

2.2. Relación entre capital humano, capacidades emprendedoras e competitividade.

Así pois, as teorías da configuración do capital humano toman o modelo discursivo do suxeito liberal para configurar un conxunto de capacidades intelectuais, hábitos e habilidades que o individuo adquire e están vinculados á produtividade (Becker 1964, Schultz 1960) Este autores sosteñen que a prosperidade económica de individuos e nacións está relacionada co número de anos pasados en formación, a experiencia profesional e os saberes adquiridos por distintas vías. Así, a educación debe ser considerada como un investimento que realizan os individuos e que lles permite aumentar a súa dotación de capital humano, que contribúe de xeito determinante ao crecemento económico dos países, en virtude do seu nexo directo coa produtividade.

Becker (1964) afirmou:

“O continuo crecemento nos ingresos per cápita de moitos países durante os séculos XIX e XX é en parte debido á expansión do coñecemento científico e técnico que incrementa a produtividade do traballo e doutros factores da produción... E a crecente dependencia da industria no coñecemento sofisticado realza de gran maneira o valor da educación, da educación técnica e da formación no lugar de traballo” (p. 36)

Ucbasaran (2008) relaciona as teorías do capital humano de Becker e Schultz coas habilidades e capacidades emprendedoras, configurando o capital humano emprendedor. Así, Ucbasaran distingue nas persoas emprendedoras as capacidades xerais emprendedoras (*general capabilities*) e as capacidades específicas do perfil emprendedor. As primeiras, están vinculadas ás teorías clásicas do capital humano (por exemplo, a formación ou a experiencia laboral) e as segundas están relacionadas con capacidades intrínsecas ao emprendemento (por exemplo, habilidades directivas, experiencia xestionando un negocio) Así pois, o individuo que desexe maximizar o seu rendemento no mercado (laboral ou económico) deberá investir no seu capital humano, o xeral e o específico emprendedor.

“Considéranse dous resultados do proceso emprendedor. Os estudos previos xeralmente se centraron nun único resultado. Recoñecemos que o perfil de capital humano que se potencia para identificar oportunidades comerciais pode non ser o mesmo que o requirido para buscar oportunidades comerciais. Identifícanse os elementos do capital humano dun emprendedor asociados coa intensidade de identificación de oportunidades (é dicir, a cantidade de oportunidades identificadas) e os asociados coa intensidade da procura de oportunidades (é dicir, o número de oportunidades identificadas).” (p. 2)

Este discurso do capital humano aséntase sobre a idea da produtividade, o crecemento e a competitividade como factores de éxito nos individuos e nos países. Veremos que existen respostas alternativas dende a Academia para construír outro discurso na educación e nos dereitos fundamentais.

3. Marco teórico para a investigación da educación para o emprendemento.

3.1. Configuración do traballo na sociedade postmoderna e postindustrial.

Como vimos observando, a Unión Europea adxudica unha grande importancia á educación e á formación na creación de emprego e no crecemento. Os Consellos Europeos de Estocolmo (23-24 Marzo 2001) e Barcelona (15-16 Marzo 2002) estableceron os obxectivos concretos para o futuro dos sistemas de educación e formación en Europa así como o programa de traballo (The Education and Training 2010 work programme) para alcanzalos no 2010. Eses obxectivos incluían o desenvolvemento de competencias para a sociedade do coñecemento e, entre outros, o obxectivo específico de desenvolver o emprendemento para promover unha dimensión europea da educación.

A vinculación entre habilidades e capacidades emprendedoras, crecemento económico e benestar social tamén está moi presente no discurso sobre educación na Unión Europea. No informe do grupo de expertos da Comisión Europea sobre *Emprendemento na Formación Profesional en Europa* (2009) expresan:

“If it is to make a success of the Lisbon strategy for growth and employment, Europe needs to stimulate entrepreneurial mindsets among young people, encourage innovative business start-ups, and foster a culture that is friendlier to entrepreneurship and to the growth of small and medium-sized businesses. The important role of education in promoting more entrepreneurial attitudes and behaviours, starting even at primary school, is now widely recognised.” p.10

Esta vinculación entre adquisición ou reforzo de competencias, maior empregabilidade e, en definitiva, unha maior estabilidade social está baseado nun modelo económico e social onde non se cuestiona a capacidade de crecemento (en principio, infinito) dos estados e as economías. Este discurso está sendo fondamente debatido por teóricos do decrecemento (Taibo, 2017) que sosteñen que o modelo de crecemento infinito é insostible e non responde á realidade dun planeta con recursos limitados que xa excede a súa capacidade de recuperación, abocando á sociedade a un colapso.

Unha visión crítica da profesionalización da educación é achegada dende Torres Santomé (2001) cando sinala a mercantilización do sistema educativo. Para este autor, as opcións ideolóxicas neoliberais tratan de impoñer un modelo de sociedade onde a educación acabe reducida a un ben de consumo mais, reducida a unha mercancía, onde as persoas elixen os centros escolares, titulacións e profesorado do mesmo xeito que se elixen e comparan outros produtos en e entre diferentes supermercados. (p.41)

Por outra banda encontrámonos coa centralidade do traballo e a configuración das identidades sociais dos mozos e mozas no marco das actuais relacións laborais. Dun tempo a esta parte estanse a producir profundos cambios no proceso de incorporación ao mercado de traballo e nos contornos laborais. O traballo foi o soporte no que se constituíron movementos sociais clave, como o sindicalismo ou o movemento obreiro. Igualmente, foi un factor de socialización e identificación social (Antón, 2006, p.39)

Antón (2006) sostén que a identificación dos traballadores co sindicalismo e o que explica tamén o crecente desapego das novas xeracións cos movementos sindicais e obreiros, está relacionada coa súa posición no mercado de traballo. Así, o traballo é un xerador tanto de identidade colectiva (creando unha conciencia de clase e non só cidadáns individuais) coma de identidade individual (como medio de vida e como autoafirmación e desenvolvemento persoal) De este xeito, a precarización crecente das traxectorias laborais dos mozos e mozas leva a desenvolver un proceso de reaxuste das expectativas, adaptación e novos esforzos individuais (Antón, 2006, p. 42, 43)

Na opinión de Beverly Silver, sen embargo, a clase obreira non está destinada a desaparecer no século XXI, se non que está en proceso de adaptación aos cambios, sendo o máis importante a reconfiguración do poder de negociación no lugar de traballo dos novos traballadores (Silver, 2006, p. 192)

A irrupción do concepto de precariado (Standing, 2013) senta un novo marco conceptual para entender as relacións laborais postmodernas. Standing comeza afirmando que a precarización é a tendencia laboral dominante nas principais economías e, coincidindo con Torres Santomé (2001, p. 48), sostén que os procesos de desregulación fomentan o crecemento desta condición. Esta desregulación tradúcese no desmantelamento dun sistema construído en torno á cidadanía industrial que garantía seguridade no mercado laboral, no emprego, no posto de traballo, fronte a accidentes e enfermidades, na reprodución de habilidades, nos ingresos e na representación. Quedar fóra destas garantías equivale a caer na precariedade laboral, entendida coma unha inacabable situación de temporalidade, desemprego, subemprego que significa para un importante sector da poboación vivir nun estado de illamento e debilidade fronte ao capital, do que se deriva unha constante inseguridade en todas as ordes da vida. (Standing, 2013, p. 51)

Unha achega interesante a este discurso é a noción de cognitariado (Mayos, 2013) que sostén que a sociedade de coñecemento require traballadores que en lugar de levar o mono azul e facer traballos manuais teñan maiores coñecementos e estean mellor formados, traballadores cognitivos, cognitariado.

Para Zafra (2017) a realidade de moitos traballadores artísticos, creadores intelectuais ou académicos é que o seu contexto ven definido pola “infiltración en traballos ou prácticas temporais e en vidas perfectamente conectadas. Suxeitos envolvidos en precariedade e travestidos dun entusiasmo finxido, usado para aumentar a súa produtividade a cambio de pagos simbólicos e de esperanza de vida posposta.” (p.14)

As propostas de Mayos e Zafra (cognitariado, elección da vía precaria para proseguir un camiño creativo, vocacional) parecen contraponerse co discurso liberal que observa ao suxeito como ser racional e sensato (o *reasonable citizen* de Rawls) que toma decisións empregando a lóxica económica de maximizar o seu beneficio empregando os medios necesarios para obter a fin desexada.

Por que é comunmente aceptado que na incorporación á vida activa forman parte do proceso as prácticas non remuneradas, o traballo *voluntario*, as condicións incertas, os horarios que non permiten a socialización, a permanente dispoñibilidade e conectividade? Como chegaron a facer parte do contrato non escrito para a incorporación ao mercado laboral?

Algunhas das razóns poden ter que ver co que Adela Cortina denominou *aporofobia*, o rexeitamento do pobre. Cortina (2017) sostén que é posible constatar unha tendencia a infrahumanizar ao “pobre”, colocándoo nos cantos da sociedade porque en definitiva é percibido como unha mostra do fracaso, ou mellor

dito, da ruptura no contrato político, económico e social que se construíu sobre o xogo de “dar” e “recibir”. Cortina, pois, coloca no cerne da propia configuración social actual, unha sociedade contractualista, este principio de intercambio. Young (2011, p. 27) identifica no discurso *neoon* a mensaxe de que as causas da pobreza teñen orixe nos mesmos pobres que non se responsabilizan da súa vida, caendo en condutas marxinais e destrutivas. Dende posicións conservadoras difúndese a idea de que os programas de axudas estatais empeoran o problema ao permitir que segmentos marxinaos esperen unha axuda pola que non fan nada en compensación.

3.2. Proposta dun marco teórico no estudo da educación para o emprendemento.

A decisión de emprender, así como a caracterización da persoa emprendedora son definidas como aspectos subxectivos da acción dun individuo, resultado dun difícil proceso de decisións nos que os individuos toman as opcións do seu futuro profesional entre diversas alternativas (Baumol, 1993).

Ligando emprendemento, liderado e condición de vulnerabilidade, hai autores que afirman que introducir a educación emprendedora na etapa do ensino medio pode axudar aos mozos en situación de vulnerabilidade a incrementar o seu interese nas clases [reducindo o absentismo] e establecer os seus propios negocios, gañando seguridade financeira (Saboe, L. R., Kantor, J., & Walsh, J., 2002).

Dende a perspectiva da xustiza social, hai autores que defenden a importancia da contorna social e o impacto do contexto e a cultura nas capacidades educativas dun individuo no debate sobre os obxectivos da educación e tamén no recoñecemento dos límites do individuo para configurar os seus planes de vida. Así, observan criticamente o discurso da Unión Europea (EC 2020) sobre a Formación Profesional que enxalza a competitividade individual e nacional, expoñendo a idea de que o suxeito ten á FP como medio para evitar o desemprego e pobreza, porque a FP proporciona as calidades que necesita o mercado laboral (López-Fogués, 2016)

Fineman (2008) introduce un cambio no discurso da empregabilidade, iterando do suxeito liberal ao suxeito vulnerable, onde cada individuo se encontra nunha rede de relacións económicas e institucionais. Na mesma liña, identificamos o concepto da opresión no discurso de Young (2000, p. 68), cando afirma que “As persoas viven dentro de estruturas de dominación se outras persoas ou grupos poden determinar sen relación de reciprocidade as condicións das súas accións, directamente ou en virtude das consecuencias estruturais das súas accións.”

Así pois, o individuo é observado como un ser social, interrelacionado e dependente doutros. Considerando o papel da educación e os seus resultados sociais con respecto á responsabilidade e á xustiza global, Young (2004, p. 365) representa a idea de como unha educación para a xustiza social difire dos paradigmas actuais, e as implicacións que ten:

“Pola contra, un modelo de responsabilidade derivado da comprensión da conexión entre os axentes e as inxustizas estruturais [...] cuestiona precisamente as condicións de fondo que atribúen culpas ou faltas asumidas como normais. Cando xulgamos que existe unha inxustiza estrutural, queremos dicir que a lo menos algunhas das condicións de fondo xerais e aceptadas non son moralmente aceptables. A maioría de nós contribúe en maior ou menor grao á produción e reprodución da inxustiza estrutural precisamente porque seguimos as regras e convencións aceptadas e esperadas das comunidades e institucións nas que actuamos.”

É posible expoñer un novo marco teórico no estudo do emprendemento educativo trascendendo a visión utilitarista e individualista preconizada nas teorías do capital humano (Nóvoa, 2013). López Fogués (2016) propón un marco alternativo para a investigación na Formación Profesional apoiándose no Enfoque das Capacidades ou *Capability Approach*, CA, de Sen (2010, pp.261-265), que pon o acento na liberdade que ten a persoa para alcanzar aquilo que valora, e complementao co marco de inxustiza social estrutural e a teoría da opresión das estruturas do poder en Young (2000, p.68) que propugna a existencia de forzas superiores aos individuos que limitan e determinan as accións e eleccións que estes toman.

López-Fogués (2016, p. 165) sostén que o emprego do enfoque das capacidades na educación é un paso máis aló da teoría do capital humano, trasladándose dende un enfoque instrumental da educación (acumulación económica) cara a un intrínseco (o aumento das propias capacidades). As capacidades, segundo Sen (1999, p.74) son as características persoais relevantes que rexen a conversión de bens primarios na capacidade da persoa de promover os seus fins.

Así pois, os investigadores en educación que se acollan a este enfoque (López-Fogués, 2016, p.166) deberán ir máis aló da investigación nas habilidades e capacidades dos estudantes, mais aló da desigualdade descritiva da análise de resultados para ter en conta o papel das institucións educativas na creación de capacidades e no desenvolvemento da súa propia axenda. Tamén é preciso considerar o

papel dos profissionais educativos, que deben ir mais aló da impartición dun currículo técnico onde educan para o emprego e tomar o rol activista de educar para a sociedade, para formar cidadáns críticos (Torres Santomé, 2001, p. 233)

BIBLIOGRAFIA

- Antón, A. (2006) *El devenir del sindicalismo y la cuestión juvenil*, Madrid, Talasa.
- Banco Mundial, informe (1991) *Educación técnica y formación profesional*, Washington DC, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Banco Mundial, informe (2003) *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*, Bogotá, Alfaomega Colombiana.
- Baumol, W. J. (1993). "Formal entrepreneurship theory in economics: Existence and bounds". *Journal of business venturing*, 8 (3), 197-210.)
- Becker, G. S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press for NBER. 2 nd Ed.
- Dworkin, R. (1977), *Taking Rights Seriously*, (Cambridge, M.A.: Harvard University Press).
- Dworkin, R. (2006), *Is Democracy Possible Here?: Principles for a New Political Debate*, (Princeton; Woodstock: Princeton University Press).
- Fineman, M. A. (2008) The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition, *Yale Journal of Law & Feminism*: Vol. 20: Iss. 1, Article 2. Recuperado de: <http://digitalcommons.law.yale.edu/yjlf/vol20/iss1/2>
- López-Fogués, A. (2016) A social justice alternative for framing post-compulsory education: a human development perspective of VET in times of economic dominance, *Journal of Vocational Education & Training*, 68:2, 170.
- Lucas (de), J., (1994) *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Temas de Hoy, S.A., Madrid, pp. 40 e 41.
- Mayos Solsona, G. (2013) "Cognitariado es precariado. El cambio en la sociedad del conocimiento turbo-globalizada." *Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. El reto de la equidad dentro de los límites económicos* (2013). Román, B. y de Castro G. (coord.), pp. 143 - 157
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: new fabrications in the European Educational Space, *Sisyphus – Journal of Education*, 1(1), pp. 104-123.
- OECD (1998), *Human Capital Investment: An international Comparison*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264162891-en>. Consultado o 20/06/2018
- OECD, DeSeCo Background paper, recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> consultado o 20/06/2018
- Rawls, J., *Teoría de la justicia*, 2ª edición, trad. de M. D. González, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Saboe, L. R., Kantor, J., & Walsh, J. (2002). Cultivating entrepreneurship. *Educational Leadership*, 59, 80–82.
- Schulzt, T. (1960) Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy* 68 (6): 571-583.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*, Barcelona, Planeta.
- Sen, A. (2010): *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus. Reseñado por Riádigos Mosquera, C. Reseñas Educativas, 13. Recuperado 20/06/2018 <http://www.edrev.info/reviews/revs265.pdf>
- Silver, B. J. (2003) *Fuerzas de trabajo. Los movimientos obreros y la globalización desde 1870*, Madrid, Akal.
- Standing, G. (2013), *El precariado: una nueva clase social*, Barcelona, Pasado y Presente.

- Taibo, C. (2017), *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecológica, ecofascismo*, Madrid, La Catarata.
- Torres Santomé, Jurjo (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid, Morata.
- Ucbasaran et al. (2008) Opportunity Identification and Pursuit: Does an Entrepreneur's Human Capital Matter? *Small Business Economics* (2008) 30:153–173. DOI 10.1007/s11187-006-9020-3
- Winch, Ch. (2000) *Education, Work and Social Capital: Towards a new conception of vocational training*. London: Routledge.
- Young, I. M. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid, Cátedra.
- Young, I.M. (2004) "Responsibility and Global Labor Justice." *Journal of Political Philosophy* 12 (4): 365–388. doi:10.1111/j.1467-9760.2004.00205.x.
- Young, I. M. (2011) *Responsabilidad por la justicia*, Madrid, Morata.
- Zafra, R. (2017) *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*, Barcelona, Akal.



Bernardo Almeida

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

Catarina Brandão

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

O processo de transição para uma posição de liderança: sistema de autodefesa e estratégias de exploração

Objetivos: explorar a vivência do processo de transição para um posto de liderança.

Audiência Tipo: Investigadores, profissionais que intervenham junto de líderes (e.g., psicólogos e técnicos de Recursos Humanos), indivíduos que ocupam uma posição de liderança.

Resumo

Este estudo foca a vivência do processo de transição para um posto de liderança, explorando a ativação do sistema de autodefesa dos líderes e as estratégias que estes adotam para manter ativo o seu comportamento exploratório. Adotou-se um design qualitativo, realizando-se entrevistas de história de vida a cinco indivíduos que se encontram no processo de transição para uma posição de liderança. Os dados revelam seis principais situações ativadoras do sistema de autodefesa dos líderes: expectativas definidas; incerteza; possibilidade de errar; implementação de mudanças; não envolvimento dos subordinados; e conflitos. Os líderes adoptam as seguintes estratégias para manter ativo o seu comportamento exploratório: desenvolvimento de competências; relaxamento; autorreflexão; estar próximo dos subordinados; e suporte social. O estudo sublinha a importância da análise das dinâmicas exploratórias e desenvolvimentais dos líderes e dos seus contextos com vista a potenciar a qualidade da liderança nas organizações. Importa valorizar nas organizações espaços onde todos se possam realizar de um modo coerente e digno, nomeadamente através da formação enquanto alicerce essencial para o desenvolvimento e a consolidação de aprendizagens essenciais para a vida e para as organizações. Este trabalho procura avançar com contributos a esse nível.

Introdução

São múltiplos os desafios que um líder enfrenta bem como são inúmeros os estudos que se debruçam sobre esses (e.g., Gaiter, 2013; Gordon & Yukl, 2004; Ilies, Nahrgang, & Morgeson, 2007; Vince, 2004). Entre os desafios que os líderes se deparam, ressalta-se o modo como estes lidam com o medo na sua missão. Sendo escassos os estudos que se debruçam sobre este tema (Barkouli, 2015; Brandão, Henrique, & Miguez, 2016), pretende-se com este trabalho colmatar essa falha. Assim, que situações ativam o sistema de autodefesa dos líderes? Que estratégias os líderes adotam para manter ativo o seu comportamento exploratório? (Heard & Lake, 1986; McCluskey, 2005). A resposta a estas questões poderá facilitar a compreensão e o desenvolvimento, de um modo integrado e coerente dos processos de liderança nas organizações. Este estudo valoriza as inter-relações e as emoções nas organizações, a partir da própria experiência relatada pelos líderes.

Teorias de liderança

Persistem inúmeros e distintos modos de entender a liderança. Segundo Northouse (2010) existem pelo menos 65 diferentes classificações para definir a liderança, sendo que, de acordo com alguns autores, a liderança nas organizações é ainda marcada pelos conceitos da idade industrial, como os valores tradicionais, a burocracia, o alinhamento e o controlo (Hannah et al., 2007). Certo é que nos últimos anos a liderança foi compreendida segundo um conjunto principal de teorias, entre as quais se destacam quatro, que se distinguem sobretudo pelo respetivo foco de abordagem: as teorias dos traços (que ressaltam as qualidades pessoais do líder, crendo-os como dons inatos), as teorias dos estilos (que procuram descortinar o modo como o bom líder deve proceder), as teorias situacionais (centradas no comportamento em contexto) e as teorias da chamada nova liderança (que reúne as abordagens mais recentes, incorporando diversos modelos) (Yukl, 1998). Em poucas palavras, é evidente a importância das relações no processo de liderança, e, entre essas, a relação entre líder e subordinado. Neste sentido, a teoria da vinculação ganha particular importância ao contribuir para a compreensão e promoção dos processos de liderança.

Teoria da vinculação e TABEIS

Cada um de nós nasceu com a necessidade de proteção, procurando quem nos assista e esperando encontrar alguém que cuide de nós para, depois, podermos com autonomia aprender, crescer, agir e ajudar os outros nesse mesmo processo, que implica um crescendo de identidade pessoal e de diferenciação (Erickson, 1987). Ora, é isto que a *Theory of Attachment Based Exploratory Interest Sharing* (TABEIS – McCluskey, 2005) desenvolve, integrando sete principais sistemas: careseeking, caregiving, partilha de interesses, afeto e sexualidade, autodefesa, ambiente interno e externo de suporte / não suporte (Brandão, Miguez, & McCluskey, 2016).

Com efeito, sendo ativado o sistema exploratório, estamos em condições propícias para realizar novas aprendizagens, evoluir como humanos e, ao mesmo tempo, expandir a nossa janela de tolerância. A janela de tolerância refere-se à área de ativação emocional que favorece o bem-estar e o funcionamento exploratório, tendo como fronteiras a hipoativação e a hiperativação. Ao expandir-se essa área, através da modulação da energia e da informação de um modo integrado, criam-se condições favoráveis para o desenvolvimento pessoal, organizacional e social (Siegel, 1991). No entanto, quando o sistema de careseeking é ativado e não encontra CG eficaz, nem os outros sistemas atingem os seus objetivos, é ativado o sistema de autodefesa (Heard, Lake, & McCluskey, 2012). Este sistema determina a reação ao perigo através de comportamentos defensivos, normalmente de um modo inconsciente e expressos fisiologicamente, podendo assumir três principais formas: *fight* (lutar), *freeze* (imobilizar-se), *flight* (evitar ou fugir) (McCluskey, 2011). Por conseguinte, estamos diante de um processo dinâmico, em que os sistemas operam em conjunto de uma forma instintiva. Concluindo, a TABEIS coloca a relação de dar e de receber apoio no centro da dinâmica da exploração. Tanto assim é que através de um ajustamento empático orientado por objetivos (Goal-corrected empathic attunement) o nosso sistema neurológico envolvido na aprendizagem das emoções pode evoluir na sua plasticidade, expandindo a janela de tolerância e criando bem-estar e capacidade de adaptação (Heard et al., 2012).

Vinculação e liderança

Nos últimos anos, a teoria da vinculação tem vindo a ser associada à relação supervisor-subordinado (Popper & Mayseless, 2003). Argumenta-se que um determinado tipo de vinculação está associado a um determinado tipo de liderança e de cuidados adotados na relação com os subordinados. Ora, indivíduos

com um estilo de vinculação mais seguro tendem a ser mais confiantes e positivos nas suas interações (Brandão, 2016). Segundo Popper e Mayseless (2003), as habilidades sociais estão diretamente associadas ao padrão de vinculação segura, as quais, naturalmente, podem potenciar o desempenho e o desenvolvimento psicológico dos subordinados. Portanto, os líderes com estilos de vinculação mais seguros tendem a estar mais qualificados do que os de estilo de vinculação inseguros, provavelmente devido às suas melhores competências relacionais (Brandão et al., 2016).

De facto, uma das tarefas mais decisivas na organização é a construção de relações de trabalho efetivas entre supervisor e subordinado, o que envolve valorizar cada pessoa, bem como equilibrar níveis de influência e trabalhar em conjunto objetivos, prioridades e expectativas. Tanto assim é que os líderes que assumem uma atitude transformadora afetam os subordinados em três principais áreas: instrumental ao nível da competência, interpessoal no que concerne à segurança e confiança e, finalmente, moral na medida em que permitem a aquisição de valores universais e prosociais (Popper & Mayseless, 2003). Em síntese, uma visão, explícita e implícita, partilhada no interior da organização potencia os índices de qualidade relacional, de bem-estar e de produtividade (Xin & Pelled, 2002).

O sistema de autodefesa em processos de liderança

Nos últimos anos cresceu o reconhecimento da importância das emoções nas organizações (Ashforth & Humphrey, 1995), mas são poucos os estudos que incidem sobre o medo (Barkouli, 2015), nomeadamente aquele que é experienciado (mais ou menos conscientemente) por indivíduos que se envolvem em processos de liderança. No que concerne à ativação do sistema de autodefesa do líder, uma das questões centrais tem a ver com o modo como cada líder gere as suas emoções (Humphrey, Pollack, & Hawver, 2008). Outra importante questão tem a ver com o contraste entre as expectativas pessoais do líder e as expectativas sociais acerca da liderança. No fundo estamos a falar da identidade do líder e da sua construção. Num tempo marcado pela instabilidade (económica, política, social, laboral) e pela contínua adaptação e inovação, outra questão fundamental na ativação do sistema de autodefesa é o contexto (Hannah, Uhl-Bien, Avolio, & Cavarretta, 2007). Efetivamente, por um lado, são inúmeras as potenciais situações geradoras de medo no exercício da liderança e, por outro, no contexto das organizações, as situações de incerteza são mais difíceis de controlar do que aquelas do plano pessoal. O exercício da liderança comporta riscos intrínsecos como as fases de mudança, os pontos de vista distintos, os diferentes interesses e as probabilidades de errar.

De facto, estudos reportam que os líderes destacam¹ ter medo de: falhar, mudar ou não, ser julgado ou criticado, ser prejudicado, não corresponder às expectativas e perder a carreira. Os líderes referem ainda que os principais sentimentos negativos resultam do isolamento, da fraca afirmação, do reduzido controlo, e que muitas vezes tudo isso se interlaça num misto de desejo, medo, desilusão, raiva, ansiedade. Acresce ainda salientar que muitos líderes não revelam os medos por crerem ser sinal de fraqueza (O'Connor, 2006). Assim se levanta uma questão que tem a ver com o modo como os líderes convivem com as experiências relacionadas com o medo. O que nos leva a outro tipo de questões.

Método

Realizou-se um estudo qualitativo exploratório qualitativo (Sandelowski, 2001). Através de uma análise indutiva, procura-se fazer florescer significados, representações e emoções fundamentais nos participantes. Atende-se a duas principais questões de investigação (QI): QI1. Que situações ativam o sistema de autodefesa dos líderes?; QI2. Que estratégias os líderes adotam para manter ativo o comportamento exploratório?

Participantes

Os participantes são cinco indivíduos em posição transição para uma posição de liderança há menos de um ano (ver Tabela 1). O critério de um ano procura, por um lado, captar memórias e as emoções ainda vivas e, por outro, focar o estudo nos desafios que uma nova missão de liderança determina no contexto das organizações, particularmente, no que concerne à ativação do sistema de autodefesa e às estratégias a ele associadas (Brandão & Lopes, 2017).

¹ Ou seja, explicitam.

Tabela 1. Caracterização dos participantes

	P1	P2	P3	P4	P5
Idade	31-35	31-35	21-25	26-30	26-30
Habilitações	12.º ano	Licenciado	Mestrado	Licenciado	12.º ano
Função	Adj. Gerente	Gerente	Gerente	Adj. Gerente	Gerente
Antiguid. Função	10 meses	3 meses	2 meses	10 meses	9 meses
N. de liderados	31-35	61-65	121-130	51-55	51-55
Género dos liderados	21 mulheres 11 homens	22 mulheres 41 homens	72 mulheres 51 homens	35 mulheres 17 homens	44 mulheres 10 homens

Nota: Variável 'Género liderados' refere-se ao género dos que integram a equipa do participante.

Técnicas de recolha de dados

Optamos pela técnica de história de vida, elaborando entrevistas de história de vida. Esta técnica permite uma aproximação à amplitude do fenómeno em estudo e oferece um conjunto importante de benefícios (Edvardsson, 1992), destacando-se sobretudo pela qualidade da relação entre investigador e observado que se pretende alcançar (Silva et al., 2007) como meio privilegiado para devolver ao indivíduo a possibilidade de reconstruir a sua história de vida.

Procedimento

Realizou-se uma primeira entrevista, mais estruturada e transcrita, para que posteriormente servisse de base de análise para um segundo encontro com o participante. As entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos participantes. Procurou-se que a partilha dos participantes fosse a mais autêntica e detalhada possível e, para isso, o papel do entrevistador foi o de facilitar os participantes a expressar o seu pensamento, discurso, emoção e ação. O contexto e a dinâmica das entrevistas foram espaços de investigação, na medida em que podem traduzir ou não, mais ou menos, o processo de ativação do sistema de autodefesa e, assim, facilitar a compreensão do mesmo.

Técnicas de análise de informação

Os dados foram analisados com recurso à análise do discurso (Bardin, 2011) e o apoio do NVivo 11 (QSR), software de suporte aos métodos qualitativos (Brandão & Miguez, 2015). Após a transcrição do material, procedeu-se à leitura flutuante dos dados e, em seguida, à leitura mais aprofundada dos dados, que permitiu definir o sistema de categorias e codificar o material (Brandão, 2010). Atribui-se um nome e uma definição operacional a cada uma das categorias e respetivas subcategorias.

As questões da qualidade

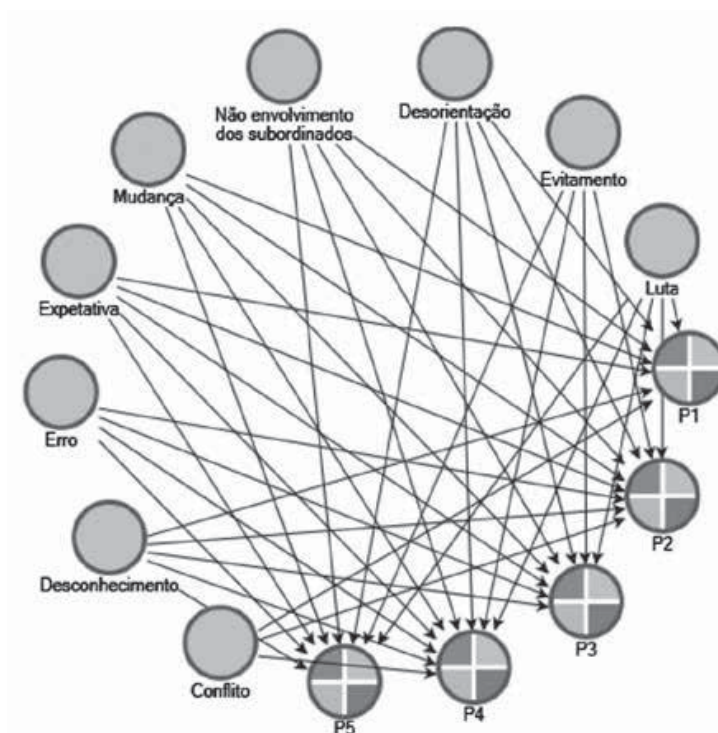
No seguimento do anunciado anteriormente, uma dimensão importante do estudo tem a ver com as estratégias a adotar para assegurar a qualidade das suas inferências, ou seja, atestar até que ponto determinada explicação é sustentável e importa que seja considerada (Lincoln & Guba, 1985). Nesse sentido, atendeu-se a dois grandes critérios: 1) aqueles que concernem à confiabilidade; 2) aqueles que dizem respeito à autenticidade.

Resultados

Em que situações se ativa o sistema de autodefesa dos líderes?

Foi possível identificar seis principais tipos de situações que parecem ativar o sistema de autodefesa dos líderes (ver Figura 2): as expectativas definidas (por si ou por outros); a incerteza (desconhecimento do que irá acontecer ou ser feito); a possibilidade de errar; a implementação de mudanças; o não envolvimento dos subordinados; e os conflitos no trabalho.

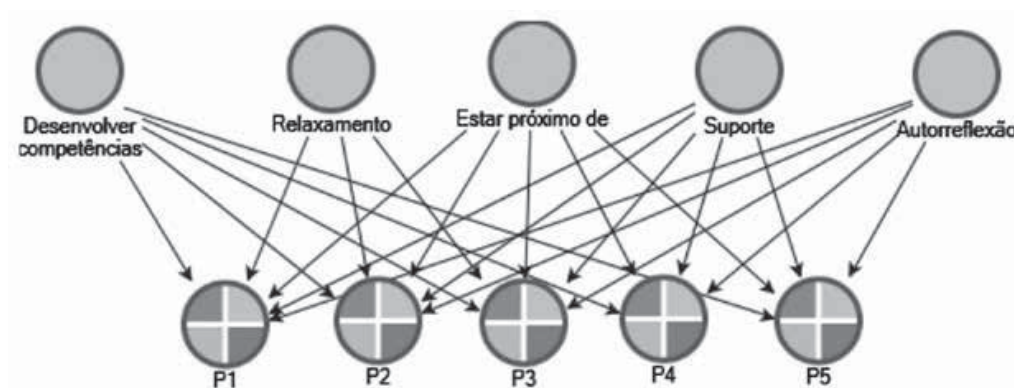
Figura 1: Situações que ativam o sistema de medo dos líderes, codificado por participante



Que estratégias os líderes adotam para manter ativo o comportamento exploratório?

No que concerne às estratégias para manter ativo o comportamento exploratório, destacam-se as seguintes: desenvolver competências; atividades de relaxamento; autorreflexão; estar próximo dos colaboradores; suporte de familiares, amigos e pares (ver Figura 2).

Figura 2: Estratégias adotadas pelos líderes, codificadas por participante.



Implicações para a formação e desenvolvimento de líderes

Os dados sugerem que os líderes poderão beneficiar de apoios no sentido de uma melhor valorização dos seus estados emocionais, incluindo o medo, em ordem a aumentar a área de competência e, assim, potenciar o seu desempenho na medida em que mantém o comportamento exploratório ativo. Esse apoio poderá surgir, por exemplo, na forma de programas de desenvolvimento para líderes, alicerçados no cuidado pessoal autêntico para cuidar do próximo. Assim sendo estamos em crer que se valoriza o que há de mais importante numa organização: as pessoas. E porque as pessoas se realizam e se desenvolvem a partir de inter-relações, parece importante que as organizações desenvolvam programas de desenvolvimento que integrem componentes individuais e colectivas. Isso parece ser relevante particularmente junto dos líderes que se encontram em processo de transição para um novo lugar de chefia, dados os desafios que estes enfrentam. Esses programas deverão ser sustentados na consciência e no desenvolvimento integrado, pessoal e interpessoal, como garante de sucesso humano e, por isso também, organizacional. De facto, esta investigação evidencia o quanto essencial é a análise e a valorização das dinâmicas exploratórias e desenvolvimentais dos líderes e dos seus contextos no sentido do próprio desenvolvimento da liderança nas organizações. Assim sendo, urge potenciar nas organizações condições e ambientes onde cada um e todos possam, coerente e dignamente, consolidar aprendizagens fundamentais para a vida e para as organizações. Estamos em crer que a formação terá sempre um lugar nuclear, sobretudo se for focada nas emoções e nos processos internos e externos típicos das inter-relações em ordem ao desenvolvimento integral do sistema organizacional baseado no seu capital maior, as pessoas.

Referências

- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barkouli, A. (2015). *Organizational leaders' experience with fear-related emotions: A critical incident study*. Antioch: Antioch University.
- Brandão, C. (2010). *O desempenho individual de dirigentes de topo da Administração Pública Portuguesa: Um contributo para o desenvolvimento de uma taxionomia comportamental e motivacional*. Porto: Universidade do Porto.
- Brandão, C. (2016). The good parent metaphor: Contributions to understand leadership processes. In S. Ilieva, M. R. Markovic, & Y. Yankulova (Eds.), *Book of Papers of the International scientific conference "Leadership and organization development"* (pp. 24-28). Kitten, Bulgaria.
- Brandão, C., & Lopes, D. (2017). Conciliando a liderança e a maternidade: Um estudo com recurso a histórias de vida. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(4), 1027-1043. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v6i4.1702.
- Brandão, C., & Miguez, J. (2015). Using NVivo to evaluate a program of Goal Corrected Emphatic Attunement Skills: A case study in the context of higher education. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 354, 223-333. doi: 10.1007/978-3-319-16528-8_21.
- Brandão, C., Henrique, C., & Miguez J. (2016). Building a relationship with the supervisor: An exploratory study. In Á. Rocha, A. Correia, H. Adeli, L. Reis, & M. Mendonça Teixeira (Eds.), *New advances in information systems and technologies. Advances in intelligent systems and computing* (pp. 677-687). Springer, Cham.
- Brandão, C., Miguez, J., & McCluskey, U. (2016). The dynamics of fear in the workplace: The contribution of attachment theory to leadership training and behavior. *Revista E-Psi*, 6(2), 4-25.
- Edvardsson, B. (1992). Service breakdowns: A study of critical incidents in an airline. *International Journal of Service Industry Management*, 3(4), 17-29. doi: 10.1108/095642-39210019450.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: Michigan University.
- Gaiter, D. J. (2013). Facets of leadership. *Neurodiagnostic Journal*, 53(4), 323-327.
- Gordon, A., & Yukl, G. (2004). The future of leadership research: Challenges and opportunities. *German Journal of Human Resource Research*, 18(3), 359-365.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 897-919.
- Heard, D. H., & Lake, B. (1986). The attachment dynamic in adult life. *British Journal of Psychiatry*, 149, 430-438.
- Heard, D., & Lake, B. (1997). *The challenge of attachment for caregiving*. London: Karnac Books.
- Heard, D., Lake, B., & McCluskey, U. (2012). *Attachment therapy with adolescents and adults: Theory and practice post Bowlby* (Revised Edition). London: Karnac Books.
- Humphrey, R. H., Pollack, J. M., & Hawver, T. H. (2008). Leading with emotional labor. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 51-168.
- Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 269-277.
- McCluskey, U. (2005). *To be met as a person: The dynamics of attachment in professional encounters*. London: Karnac.
- McCluskey, U. (2011). The therapist as a fear-free caregiver: Supporting change in the dynamic organisation of the self. *Association for University & College Counselling Journal*, May, 12-17.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage Publications.
- O'Connor, E. (2006). Leadership and emotions: An exploratory study into the emotional dimension of the role of the post-primary school principal in Ireland. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 7(1), 46-59.
- Popper, M., & Mayseless, O. (2003). Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 41-65.
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24, 230-240.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind: Towards a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilford Press.
- Silva, A., Barros, C., Nogueira, M., & Barros, V. (2007). Conte-me a sua história: Reflexões sobre o método de história de vida. *Estudos de Psicologia*, 1, 25-35.
- Vince, R. (2004). Action learning and organizational learning: Power, politics and emotion in organizations. *Action Learning: Research and Practice*, 1(1), 63-78. doi: 10.1080/1476733042000187628.
- Xin, K. R., & Pelled, L. H. (2003). Supervisor-subordinate conflict and perceptions of leadership behavior: A field study. *The Leadership Quarterly*, 14, 25-40.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



Frederico Azevedo Alvim Assis

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

Catarina do Vale Brandão

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

Victor Cláudio Paradela

Faculdade de Administração
e Ciências Contábeis
da Universidade
Federal de Juiz de Fora

Joaquim Luís Coimbra

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

Modelos de Intervenção psicológica aplicada às carreiras profissionais online: uma revisão bibliográfica

Resumo

Através de intervenções, o psicólogo organizacional é capaz de auxiliar mudanças, aos contextos de trabalho (para que o trabalhador alcance o que deseja para si), e atuar como um especialista (por dominar técnicas, perícias e métodos próprios de sua formação) e colaborador (ao promover a capacidade de se avaliar experiências, e despertar o senso de autonomia). Este estudo propõe-se a identificar modelos aplicados para fins de orientação de carreiras e para auxiliar tomadas de decisões sobre gestão de carreiras nas organizações e sobre o autogerenciamento de carreiras (assumido pelos próprios trabalhadores), avançando com algumas contribuições no que se refere, especificamente, aos profissionais online. Foram consultadas publicações no Brasil e em Portugal, para estabelecer comparações sobre o que tem sido promovido nos dois países. A partir dos levantamentos obtidos, torna-se possível delimitar o que seja relevante para a orientação de carreiras, sendo vários os modelos teóricos que apresentam diretrizes para intervenções e que apontam a observação das influências que os contextos (inclusive virtuais) exerçam sobre as expectativas de um profissional.

Palavras-chave: intervenção psicológica, carreiras profissionais, profissionais online, equipes virtuais

Introdução

O psicólogo organizacional pode propor, auxiliar e promover mudanças, em qualquer etapa da vida de uma pessoa, através de intervenções que orientem o desenvolvimento humano, para que o indivíduo alcance o que deseja para si (Campos, 1985; Coimbra & Campos, 1988). Isso se torna possível a partir de como um trabalhador avalia as próprias experiências, e se disponibiliza para despertar ao senso de autonomia que consiga reconhecer em si mesmo (Coimbra, 1991; Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

Em razão disso, é relevante identificar quais modelos têm sido aplicados, por psicólogos, para fins de orientação de carreiras e, até mesmo, para auxiliar tomadas de decisões sobre políticas e planos de carreira implantados nas organizações (por determinações de gestores) e sobre o autogerenciamento de carreiras (assumido, por livre iniciativa, pelos trabalhadores). Este é um assunto presente em pesquisas e publicações no Brasil e em Portugal, de modo que é possível estabelecer comparações sobre o que têm sido promovido nos dois países. A partir dos levantamentos do que tem sido investigado e aplicado na práxis de orientações para a formação profissional, torna-se possível delimitar o que seja relevante para a reorientação necessária às novas configurações de trabalho, a exemplo dos serviços prestados através da Internet.

Modelos de intervenção psicológica aplicados à gestão de carreiras

A partir do propósito de auxiliar trabalhadores a se comprometerem com os objetivos de uma organização, de modo a revelar comportamentos orientados para a produtividade, um psicólogo pode orientar, auxiliar e promover mudanças, no cotidiano de um indivíduo, ou mesmo nas maneiras como as interações são estabelecidas nas equipes de trabalho – mesmo quando se referir a tarefas realizadas por profissionais online.

A formação profissional do psicólogo se constitui do desenvolvimento de habilidades para que consiga mensurar e analisar aspectos comportamentais, através de ferramentas, instrumentos e técnicas específicas para diversas finalidades, inclusive no contexto organizacional. Zanelli (2002) e Abbad (2008) argumentam que, no Brasil das décadas de 1970 a 1990, a formação do psicólogo organizacional se baseava, exclusivamente, em iniciativas próprias de quem desejava atuar na área. Era necessário recorrer a produções e bibliografias estrangeiras, pois nada se produzia, como conhecimento próprio da Psicologia Organizacional, no país.

Em Portugal, a formação dos psicólogos já apresentava orientações para práticas aplicadas aos contextos de trabalho, antes mesmo da década de 1980 (Campos, 1989; Coimbra, 1991; Campos, Costa, & Menezes, 1993; Imaginário, 1997).

Todavia, tanto no Brasil, como em Portugal, por muitos anos as orientações e proposições dos psicólogos organizacionais eram baseadas em conhecimentos e produções exclusivas dos administradores, especialmente limitadas à área de Gestão de Pessoas. Nos dias de hoje, nos dois referidos países, o psicólogo é capaz de apresentar contribuições para a gestão do trabalho, nas organizações, através de intervenções que orientem o desenvolvimento humano para determinados objetivos traçados por um indivíduo, para alcançar o que deseja para si mesmo (Coimbra, 1991), inclusive sobre o que um trabalhador espera realizar e obter por retorno de seu desempenho profissional (França, 2006; Macêdo, Rodrigues, Johann, & Cunha, 2008).

Nesse sentido, o psicólogo pode atuar como um especialista, por dominar conhecimentos, técnicas, práticas de perícia e métodos próprios de sua formação, e colaborador, por auxiliar outras pessoas a realizarem o que desejam, compartilhando responsabilidades com estas, com o intuito de promover a capacidade de avaliarem as próprias experiências, assim como o senso de autonomia que possam reconhecer em si próprias (Coimbra, 1991; Coimbra & Parada, 2001).

O Modelo TABEIS

O psicólogo, portanto, pode representar significativa importância ao aplicar os conhecimentos próprios de sua formação profissional para orientar outros trabalhadores a identificarem, em suas próprias habilidades e experiências, o que revela capacidades para enfrentar novos desafios apresentados pelo meio (McCluskey, 2010). Nesse sentido, torna-se possível, ao psicólogo, propor e implementar programas de intervenção posicionando-se no que McCluskey (2011) define por “caregiver”; ou seja, o elemento de uma relação que assume a aptidão para despertar, no outro (posicionado como “careseeker”), o reconhecimento de seus próprios recursos e habilidades para melhor aproveitar e exercer o que o meio, no qual esteja inserido, possibilite para se alcançar o que promova o respectivo bem estar (McCluskey, 2005).

Embora as proposições de McCluskey (2005, 2010) não tenham sido aplicadas, nomeadamente, para o objetivo de se orientar a gestão e o desenvolvimento de carreiras profissionais, representam ideias que já foram aplicadas em intervenções implementadas em contextos portugueses (Brandão, Miguez, & McCluskey, 2016). Entretanto, McCluskey é uma referência que ainda não se revela presente em publicações no Brasil. Além disso, as noções de como se processam as dinâmicas entre caregiver e careseeker, também ainda não se apresentam efetivamente aplicadas para contextos de trabalhos de equipes virtuais. Por mais que as configurações deste tipo de equipe apresente a ausência de interações pessoais diretas, é possível sugerir aplicações do Modelo TABEIS, conforme apresentado por McCluskey (2005).

A Abordagem Centrada na Pessoa

Ao se considerar outros modelos, alguns pesquisadores recomendam intervenções baseadas na abordagem centrada na pessoa, por abranger as maneiras pelas quais o indivíduo assume autonomia para reavaliar tarefas e modos de exercer uma profissão.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) pontuam que a abordagem centrada na pessoa contribuiu para consolidar a Psicologia Positiva, uma perspectiva que tem como uma peculiaridade enfatizar a autonomia do indivíduo sobre o que pode definir por objetivos em sua vida. Esta recomendação se fundamenta porque redefinir modos de se trabalhar, ou até mesmo planejar o desenvolvimento de trabalhos promovidos através da Internet, implica tomar decisões. Para Campos, Costa e Menezes (1993), isso requer o desenvolvimento de competências complexas do indivíduo para que consiga promover mudanças estruturais (a exemplo da condição de se assumir novos desafios de trabalho) e implementar estratégias nas relações estabelecidas com outras pessoas com quem, até mesmo, não seja possível ter contato físico direto.

Modelos de intervenção baseados em propostas da abordagem centrada na pessoa se revelam implementados tanto no Brasil (e.g., Oliveira & Bastos, 2000; Bendassolli, 2009; Dutra, 2010; Veloso & Dutra, 2011; Magalhães & Bendassolli, 2013; Silva, Trevisan, Veloso, & Dutra, 2016; Vasconcelos, Borges-Andrade, Porto, & Fonseca, 2016; Siani, Osvaldo, & Corrêa, 2017), como em Portugal (e.g., Rafael, 2007; Königstedt, 2008; Pinto & Taveira, 2010), mas também ainda não se revelam aplicados às orientações indicadas para profissionais online, cuja formação implica em avaliar como conseguir se comprometer com tarefas que não são diretamente observadas por outras pessoas.

Para se propor intervenções sobre as condições vocacionais, Campos (1992) argumenta que é determinante considerar o que o próprio indivíduo pode explorar por autoconhecimento e o que tem por interesse em investir no mundo; ou seja, o que tem por desejo de realizar no meio em que vive (podendo, até mesmo, ser um ambiente virtual). Para tanto, o psicólogo, numa intervenção orientada para contextos de trabalho, deve explorar as relações com o mundo, através das quais o indivíduo constrói e reconstrói suas expectativas, de modo dinâmico para decidir o que é capaz de planejar e realizar para si.

Destaca-se a intenção de se promover mudanças sobre o jeito de se perceber no mundo e sobre os objetivos definidos para si. Isso se observa como diretrizes assumidas por investigadores que apresentam análises tanto em publicações brasileiras, como portuguesas. Campos, Costa e Menezes (1993) destacam que propor mudanças, a um indivíduo, sobre as condições que vive, requer que o psicólogo considere não somente a estrutura sócio-cognitiva desta pessoa (ou seja, as suas capacidades de análise e raciocínio sobre o que vive e como interage com outras pessoas) mas, também, o que possa existir de influências (sejam estímulos ou dificuldades) apresentadas pelo meio onde está inserida. Ao se tratar de trabalhadores online, estas dificuldades podem se revelar nas limitações próprias à satisfação com o trabalho, uma vez que não há suporte de interações sociais com os colegas de equipe (França, 2006; Robbins, 2009).

De todo modo, ao se propor intervenções, deve-se considerar a ressalva de que, além das atitudes reveladas pelos participantes de uma intervenção, deve-se observar, também, as influências que os contextos exerçam sobre as expectativas de um indivíduo, especialmente os modos como as relações interpessoais são vividas (Coimbra, 1991; Campos, Costa & Menezes, 1993; Imaginário, 1997), justamente porque essas também apresentam influências sobre o que pode ser definido e identificado como novos desafios profissionais (Veloso & Dutra, 2011; Silva, Trevisan, Veloso, & Dutra, 2016).

No entanto, ao se reconhecer as novas configurações sobre como as pessoas se vinculam ao trabalho, implementadas tanto no Brasil como em Portugal, surgem modelos emergentes, a exemplo do “modelo de especialização italiana”, dos “modelos de alto desempenho” (Souza & Peixoto, 2013), além dos modelo “de carreira sem fronteiras”, “carreira proteana”, “carreira portfólio”, “craf career” e da “carreira multidirecional” (Magalhães & Bendassolli, 2013) que, desde o início da década de 1980, são propostos para auxiliar indivíduos que se percebem reavaliando o que desejam e podem realizar na profissão (Campos, 1989), justamente porque manter-se em um mesmo padrão (ou rotina) vocacional pode revelar-se uma condição que não revele mais valores, significados ou importância para a pessoa, incorrendo, assim, no risco de se desvincular das possibilidades de construir, através do trabalho, sentidos para si.

Esse risco pode decorrer da alienação, resultante da acomodação e submissão de acatar aos sentidos que são determinados por outras pessoas, com as quais um indivíduo convive, mas que não representam importância para si (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

Autores que se dedicam a investigar o papel assumido pelo psicólogo, em intervenções psicológicas, delimitam estratégias que possam ser exercidas, tais como: a consulta psicológica (para se conhecer a história de vida, o que o indivíduo pensa de si, e o que pode ter por expectativas), o aconselhamento psicológico, a psicoterapia e a consultoria psicológica (Coimbra & Campos, 1988; Campos, 1989; Coimbra, 1991; Campos, 1992). A consultoria psicológica, em especial, pode ser aplicada em contextos organizacionais e orientada para discussões e mediações relacionadas ao trabalho (Coimbra, 1991).

Além destas estratégias, Coimbra, Parada e Imaginário (2001) acreditam em medidas educativas e formativas como meios para melhor qualificar o indivíduo, e que devem ser adotadas para orientar como o trabalhador se perceba capaz de buscar, constantemente, novos conhecimentos e aplicá-los em suas realizações laborais. Esta noção é apropriada, especialmente, para quando se percebe que assumir autonomia é uma condição determinante para uma produtividade nos contextos virtuais.

Apesar das proposições supracitadas serem apropriadas para os contextos de trabalho virtual no Brasil, converge-se, também, à ideia disseminada pela Comissão Européia (1993), de que o indivíduo deva ser capaz de saber adquirir novos conhecimentos e investi-los, de modo inteligente, na sociedade onde se é possível aprimorar, gradativamente, os modos como um trabalho é realizado para trazer benefícios a todos (inclusive ao próprio trabalhador). Consolida-se, assim, a formação ao longo da vida, viabilizando o desenvolvimento e a promoção de bem-estar e de maior igualdade entre os cidadãos (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). Esta busca pelo bem-estar implica na autoestima e é indicada como um ideal adotado por quem assume autonomia para se assumir os desafios que trabalhos online representam.

O trabalho em equipes virtuais

A diversidade de demandas para a prestação de serviços e a exigência pelos melhores desempenhos, nos contextos de trabalho, podem implicar a interação de diferentes profissionais que, por sua vez, se reúnem em equipes. Esta é uma condição comum a qualquer tipo de organização e que requer que gestores sejam capazes de coordenar as realizações dos diferentes membros que, apesar de assumirem tarefas específicas, precisam apresentar resultados em um processo de trabalho comum, ao compartilharem a responsabilidade pelo bom desempenho geral do que realizam em conjunto (Puentes-Palácios & González-Romá, 2013). A integração de esforços deve ser percebida com uma circunstância que propicia a melhoria das operações, uma vez que possibilita aproveitar os diferentes talentos revelados pelos funcionários de uma mesma organização (Puentes-Palácios, 2008; Robbins, 2009).

Somente na condição de trabalho em equipe torna-se possível conciliar diferentes formações para agilizar o alcance de resultados globais em uma organização. Esta premissa se consolida na prestação de serviços através da Internet, de modo a constituírem-se o que Robbins (2009) define por “equipes virtuais”. Constata-se que tanto o trabalho em equipe, como tarefas realizadas online são tendências que já se concretizam no cotidiano corporativo.

Todavia, o trabalho desenvolvido por equipes virtuais apresenta peculiaridades, especialmente porque os seus membros não experimentam contato pessoal direto com os demais colegas, para a realização dos objetivos que compartilham (Robbins, 2009; Puentes-Palácios & González-Romá, 2013). As interações entre os profissionais online se promovem através de tecnologias de informação e podem basear-se em contatos dispersos por diversas áreas de todo o planeta. Ressalta-se que, nestas condições, os trabalhadores online conseguem colaborar, entre si, para o melhor desempenho, mesmo que fisicamente distanciados (Macêdo, Rodrigues, Johann, & Cunha, 2008).

As equipes virtuais podem compartilhar informações entre seus membros, facultando aos trabalhadores que tomem decisões sobre o que – e como – deva ser feito. É possível, até mesmo, que equipes virtuais sejam compostas por funcionários de diferentes organizações, a exemplo de interações virtuais estabelecidas com fornecedores, ou quaisquer outros tipos de parceiros de diferentes corporações (Robbins, 2009).

Entretanto, o fato dos trabalhadores online não terem meios de se expressarem gestualmente e por linguagem não verbal (mas somente através de comunicações escritas e formalizadas), assim como a limitação imposta para se consolidar contatos sociais, são fatores que impõem cuidados ao trabalho desenvolvido através da Internet. A impossibilidade de se expressar informalmente induz trabalhadores a considerarem o risco de serem incompreendidos pelos demais colegas (França, 2006). Com isso, assumir cuidado em apresentar uma escrita objetiva para o envio de mensagens, cujos conteúdos precisam ser entendidos pelos demais, representa uma condição que impõe aos trabalhadores investir atenção na empatia que sejam capazes de transmitir através do envio de mensagens (Macêdo, Rodrigues, Johann, & Cunha, 2008).

Além disso, equipes virtuais podem ser compostas por trabalhadores que nem se conhecem pessoalmente. Essa condição induz que cada membro se concentre, restritamente, na consecução das respectivas tarefas, impossibilitando trocas de informações de teor social, emocional ou, até mesmo, afetivo (como um acolhimento com a finalidade de motivar um colega de trabalho, por exemplo). Por isso, trabalhadores online podem vir a se deparar com a ausência de estímulos motivacionais para se comprometerem, a longo prazo, para apresentarem melhores desempenhos nestas condições de trabalho (Robbins, 2009).

Exemplos tradicionais de empresas em que se observa a constituição de equipes virtuais, e a gestão do desempenho de trabalhadores online, são: Hewlett-Packard, Boeing, Ford e Royal Dutch/Shell (Robbins, 2009), e contam com sedes e representações em diversos países.

Ao considerar as implicações que afetam o bom desempenho de equipes virtuais, torna-se relevante analisar como podem ser implantadas intervenções, para o fim de se viabilizar que os trabalhadores online consigam apresentar o alcance dos objetivos esperados de suas tarefas.

Contributos para a gestão de carreiras em equipes virtuais

Em resposta a impossibilidades de se preservar satisfeito com um trabalho, tanto no Brasil, como em Portugal, é possível recomendar intervenções com o objetivo de promover, nos profissionais online, estratégias de *coping*, que se baseiam em habilidades de autorregulação emocional, em resposta a influências negativas que o meio apresente (Worthington Jr & Scherer, 2004), ainda que se refira a projetos de trabalhos desenvolvidos através da Internet, e que requerem que o próprio profissional se comprometa com os objetivos esperados de seu desempenho.

Este senso de responsabilidade e autonomia são exemplos de atitudes que se espera identificar em profissionais online, como condição determinante de se comprometerem a alcançar os objetivos de um trabalho que não é física, direta e pessoalmente coordenado por um gestor específico (Robbins, Judge, & Sobral, 2010).

É recomendável, também, orientar trabalhadores online acerca de como estabelecem comunicações formais e escritas, entre si, especialmente no envio de e-mails ou quaisquer mensagens via Internet (Macêdo, Rodrigues, Johann, & Cunha, 2008).

As condições oferecidas pelos contextos virtuais podem promover ou dificultar oportunidades para se implementar ações, principalmente sobre o que seja sugerido como mudanças sobre uma conduta que se tenha firmado e consolidado, por anos, ao longo da vida de um trabalhador (Campos, 1989). Esta conduta pode ser ilustrada pelas maneiras padronizadas de realizar as mesmas tarefas e pelo trabalho ao qual se esteja habituado a realizar. É relevante considerar que o trabalho online ainda se apresenta como uma inovação nos modos de se viver experiências de emprego.

Considerações finais

Embora a revisão bibliográfica sobre modelos de intervenção aplicados ao desenvolvimento de carreiras, no Brasil e em Portugal, apresente publicações concentradas em diferentes modelos, além de práticas baseadas na abordagem centrada na pessoa, proposições que estruturam ideais da Psicologia Positiva e apropriadas ao desenvolvimento de estratégias de *coping*, é necessário destacar que existem vários modelos teóricos que apresentam diretrizes para intervenções.

De modo geral, modelos de intervenção psicológica apontam a necessidade de se observar as influências que os contextos (inclusive virtuais) exerçam sobre as expectativas de um indivíduo, e sobre os modos como as relações interpessoais são vividas em equipes de trabalho. As expectativas de um trabalhador e as interações sociais, em especial, representam o que deva ser considerado para fins de intervenções do psicólogo sobre a gestão de carreiras, e ressalta o que ainda requer aprofundamento, através do desenvolvimento de novas pesquisas, para disseminar diretrizes aplicadas às realizações de profissionais online.

Referências bibliográficas

- Abbad, G. S. (2008) Prefácio In: Siqueira, M. M. M. (org). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed, pp.13-15.
- Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *Revista de Administração de Empresas-RAE*. São Paulo, 49(4), pp.387-400.
- Brandão, C., Miguez, J. & McCluskey, U. (2016). The dynamics of fear in the workplace: The contribution of attachment theory to leadership training and behaviour. *Revista E-Psi*, 6(2), pp.4-25.

- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 1, pp.5-9.
- Campos, B. P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In: B.P. Campos (Org.) *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa, pp.79-106.
- Campos, B. P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 8, pp.5-16.
- Campos, B. P.; Costa, M. E. & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 9, pp.11-18.
- Coimbra, J. L. & Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. Comunicação apresentada no *II Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa, Novembro.
- Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar das provas de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Coimbra, J. L.; Parada, F.; & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Comissão Europeia (1993). *Crescimento, Competitividade e Emprego: "Livro branco" sobre os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Dutra, J. S. (2010). Carreira e gestão estratégica de pessoas. In: Dutra, J. S. (org.). *Gestão de carreiras na empresa contemporânea*. São Paulo: Atlas, pp.40-57.
- França, A. C. L. (2006). *Comportamento organizacional: conceitos e práticas*. São Paulo: Saraiva.
- Imaginário, L. (1997). Questões de Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 13, pp.39-46.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Macêdo, I. I., Rodrigues, D. F., Johann, M. E. P., & Cunha, N. M. M. (2008). *Aspectos comportamentais da gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Magalhães, M. O. & Bendassolli, P. F. (2013). Desenvolvimento de carreiras nas organizações. In: Borges, L. O. & Mourão, L. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia*. Porto Alegre: Artmed, pp.431-465
- McCluskey, U. (2005). *To be met as a person: The dynamics of attachment in professional encounters*. London: Karnac Books
- McCluskey, U. (2010). Understanding the self and understanding therapy: An attachment perspective. *Context Magazine*, 107, pp.29-32.
- McCluskey, U. (2011). The therapist as a fear-free caregiver: Supporting change in the dynamic organisation of the self. *AUCC Journal*, pp.12-17.
- Oliveira, F. D. & Bastos, A. V. B. (2000). Carreiras profissionais em transformação: fatores que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil. *Organização & Sociedade*, 6(17), pp.173-186.
- Pinto, J., & Taveira, M. C. (2010). *Eficácia de uma intervenção de carreira: um estudo longitudinal*. Comunicação oral apresentada no "VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia". Braga: Universidade do Minho.
- Puente-Palácios, K. (2008). Equipes de trabalho. In: Siqueira, M. M. M. *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed, pp.145-160.
- Puente-Palácios, K., & González-Romá, V. (2013). Gestão de equipes de trabalho. In: Borges, L. O., & Mourão, L. (orgs). *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia*. Porto Alegre: Artmed, pp.311-341.

- Rafael, M. (2007). Career development and management in 21st century adults: readings toward harmonization of global and individual levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), pp.75-102.
- Robbins, S. P. (2009). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010) *Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, pp.5-14.
- Siani, S. R.; Osvaldo, Y. C. & Corrêa, D. A. (2017). Percepção de estudantes concluintes do curso de Administração sobre planejamento da carreira: vou estudar maquiagem cinematográfica na Califórnia. *Organizações em contexto*, São Bernardo do Campo, 13(26), pp.1-18.
- Silva, R. C.; Trevisan, L. N.; Veloso, E. F. R. & Dutra, J. S. (2016). Âncoras e valores sob diferentes perspectivas da gestão de carreira. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*. São Paulo, 18(59), pp. 145-162.
- Souza, J. J. & Peixoto, A. L. A. (2013). Os novos modelos de gestão. In: Borges, L. O. & Mourão, L. O. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia*. Porto Alegre: Artmed, pp.121-149.
- Vasconcellos, V. C.; Borges-Andrade, J. E.; Porto, J. B. & Fonseca, A. M. O. (2016) Carreira nas organizações: Revisão da produção brasileira no âmbito do microcomportamento organizacional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16(1), pp.73-87.
- Veloso, E. F. R. & Dutra, J. S. (2011). Carreiras sem Fronteiras na Gestão Pessoal da Transição Profissional: um Estudo com Ex-Funcionários de uma Instituição Privatizada. *Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba, 15(5), art. 3, pp.834-854.
- Worthington, E.L. Jr., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology and Health*, 19, pp.385–406.
- Zanelli, J. C. (2002). *O psicólogo nas organizações de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.



**Karina Vieira Martins
Antunes Lopes**

Universidade Estadual Paulista
"Júlio Mesquita Filho" - UNESP
Faculdade de Ciências e
Tecnologia- Campus de
Presidente Prudente
Curso de Licenciatura
em Pedagogia

Jefferson Martins Costa

Universidade Estadual Paulista
"Júlio Mesquita Filho" - UNESP
Faculdade de Ciências e
Tecnologia- Campus de
Presidente Prudente
Curso de Licenciatura
em Pedagogia

María Julia Diz López

Universidade de Santiago
de Compostela
mariajulia.diz@usc.es

Como as Avaliações de Larga Escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Influenciam a Metodologia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO

Advindas de uma época em que o principal foco era mensuração do saber mediante testes educacionais, as avaliações surgiram nos anos 50, onde a compreensão da educação e seu papel social era muito estreita e, cujo foco não era dado ao processo avaliativo. De acordo com Barreto et. ali. (2001), as avaliações possuíram influência da psicologia até final dos anos 50, pois, a problemática da educação estava voltada para a análise do individual, onde as diferenças de desempenho eram explicadas do ponto de vista biopsicológico e a aprendizagem era entendida como algo possível a ser mensurado individualmente.

Já nos anos 60 e 70, com a influência do capital humano e do tecnicismo, o foco da avaliação era o planejamento voltado para a racionalização do trabalho, cujo modelo fora preconizado por Ralph Tyler, que também defendia que há diferentes maneiras de se avaliar alguém, seja por: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas registros de comportamentos, etc.

Nos anos 80 com as teorias crítico-reprodutivistas, a avaliação extrapola os muros escolares e ganha ampla dimensão. Constrói-se referenciais que contextualizam a avaliação no sistema educacional e na sociedade, mostrando que os resultados podem subsidiar as tomadas de decisões. Rompe-se, então, um paradigma classificatório e, surge a primeira avaliação com caráter diagnóstico do processo de ensino/aprendizagem, mediante discussões metodológicas qualitativas e quantitativas empregadas pelas avaliações.

Nos anos 90 e até os dias atuais, percebe-se que a ênfase está nas variáveis de processo, isto é, a avaliação enquanto dialógica, voltada para a transformação do indivíduo e do social, onde o objetivo centra-se no diagnóstico das partes envolvidas, ou seja, do avaliador e do avaliado, tornando mais autônomo e mais democrático a

relação entre o indivíduo e a sociedade. Além disso, observa-se a avaliação centrada na formação do professor e em suas condições de trabalho, bem como no currículo, na cultura e na forma como a escola está organizada, deixando um pouco de lado o foco somente no aluno, como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada pela primeira vez em 2013, em todo o território nacional brasileiro.

Logo, com o intuito de se aprofundar mais sobre o como as avaliações de larga escala influenciam na metodologia de ensino de nossas escolas, este artigo se origina da proposta da disciplina de Estágio Supervisionado, ministrada no 3º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT) – Unesp. Cujo tema se centra na reflexão sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização e suas implicações no Ensino Fundamental I.

Para tanto, o presente texto se encontra dividido em três partes: a primeira abordará uma breve contextualização histórica sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização. A segunda parte apresentará a influência dessa avaliação de larga escala na metodologia do ensino fundamental e, por último as considerações finais sobre o tema abordado.

1. SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: contextualização

Instituída pela Portaria nº867 de 4 de julho de 2012, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA é um compromisso formal que fora assumido juntamente com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com o intuito de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até a conclusão do ciclo de alfabetização. Neste sentido a ANA tem por objetivo verificar os níveis de alfabetização e letramento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de todo o território nacional.

De cunho censitário, a ANA é uma avaliação obrigatória e aplicada a todos os alunos regularmente matriculados na rede pública de ensino. É elaborada pelo Ministério da Educação - MEC em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sendo este último o responsável pela correção e pela elaboração dos índices, os quais ficam disponíveis de forma online, para que a equipe pedagógica, bem como, os gestores possam analisar os dados e, a partir da análise, buscar subsídios para melhorar a qualidade do ensino de suas escolas.

A ANA conta com dois instrumentos de avaliação, sendo um deles o questionário contextual, destinado aos gestores e aos professores da unidade escolar e, cujo foco se centra na infraestrutura, na formação dos professores, na gestão e na organização do trabalho pedagógico que a escola possui e oferece aos estudantes. Já o teste de desempenho, buscar aferir níveis de alfabetização e letramento, - como mencionado nos parágrafos anteriores -; o teste é composto por 40 questões, divididas da seguinte forma: Língua Portuguesa: 17 questões de múltipla escolha e 3 questões de produção escrita; Matemática: 20 itens de múltipla escolha.

Em relação aos níveis de alfabetização, a Avaliação Nacional da Alfabetização produz indicadores que auxiliam no processo de alfabetização, criando, assim, condições de escolaridade que aluno teve ou não para se desenvolver, tornando mais fácil a análise das matrizes de referências pela equipe escolar.

2. INFLUENCIA DA ANA NA METODOLOGIA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Avaliação, de acordo com Libâneo (2001, p.199), “é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo”. Desta forma, subentende-se que a todo momento temos juízos de valores acerca de algum elemento que nos rodeia, isto é, avaliamos a todo instante sem que possamos perceber, ou não.

É por meio do ato de avaliar que determinamos qual será o próximo passo para se alcançar um objetivo. E, esta definição não se distancia do que conhecemos sobre a avaliação, na área da educação.

No âmbito da educação, utilizou-se muito a avaliação com o intuito de depreender sobre a aprendizagem do estudante, - não que isso tenha mudado, mesmo porque, na compreensão de muitos professores a ideia de avaliação está fortemente ligada à prova, a dizer quem é melhor e quem não o é, e neste caso nos remete a medir o conhecimento do estudante.

Este conceito de mensurar o conhecimento não está distante dos objetivos das inúmeras avaliações de larga escala, isto é, a princípio, todas as avaliações possuem o propósito de averiguar o nível de desempenho dos alunos para que se possa avaliar a qualidade do ensino em cada uma das escolas. Por outro lado, o que temos é um grande ‘ranqueamento’ entre as unidades de ensino e, o que determina se uma escola é melhor que a outra, é o índice alcançado nas avaliações de larga escala.

No caso da ANA, segundo Dickel (2016, p.195), ela “produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor pelos resultados da educação pública a que tem direito a população”, e, para além disso, culpa o professor pelo fracasso do discente não ter atingido a nota necessária. Ou seja, o que deveria ser uma avaliação pautada na melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens, bem como, levar em consideração o contexto em que a escola está inserida para se valer de um estudo geral do nível de ensino de cada uma das instituições, acaba por ser compreendida como mais um instrumento para categorizar as desigualdades entre as escolas, ou como diz Libâneo (2001, p.202-3), é

Subordinar os sistemas educacionais à economia já que, o novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional.

Desta forma, percebemos que a ANA, bem como todas as avaliações de larga escala não são ferramentas para que o professor usufrua em sala de aula com a finalidade de melhorar sua prática de ensino, mas que subjetivamente interfere em sua metodologia, visto que, se se não é trabalhado o conteúdo com os alunos, de forma a alcançar o nível esperado na Avaliação Nacional da Alfabetização, o responsável será o docente, pois, como diz Brasil (2012, *apud* DICKEL, 2016, p.197-8)

É sintomático do caráter da responsabilização implementada pela ANA, além do fato de se sustentar em testes de desempenho, a previsão de medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo do alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Neste sentido, a ANA induz e monitora o currículo que será implementado, pois, desta forma, é de fácil favorecimento, segundo Bonamino e Souza (2012, p. 375), “a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola”.

Devido os resultados serem disponibilizados por meio de boletim à todas as escolas, a Avaliação Nacional da Alfabetização dispõe de uma síntese dos resultados dos desempenhos dos alunos para que a escola possa avaliar e reorganizar suas ações e, estas são disponibilizadas para a comunidade escolar, para que esta acompanhe todo o trabalho, ou seja, levando à exposição dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação ao seu engajamento junto ao desempenho da criança.

Outro ponto importante salientar é a questão do projeto de formação de professores, bem como, um projeto curricular explícito que a ANA traz consigo, pois, faz com que reflitamos sobre o sistema de responsabilização. Ou seja, o professor se baseia em seu planejamento da ação pedagógica e das informações sobre cada estudante que compõe sua turma para que suas ações sejam concretizadas e seus alunos possam aprender aquilo que lhes é de direito. Portanto, voltamos ao que fora mencionado no início do texto, se o aluno não aprendeu da forma como deveria, a culpa recai sobre o docente. Se o docente não os preparou devidamente, logo, a educação, naquela escola que ele leciona, não é de qualidade.

Para Esteban (2012), as políticas de avaliação em larga escala vêm de encontro com as práticas escolares às características dos instrumentos aos quais os estudantes são submetidos, pois, as atividades são elaboradas priorizando a preparação para os testes padronizados, afim de que o aluno tenha um bom desempenho.

Encontramos em Freitas (2014), indicadores que nos ajudam a compreender o que Esteban nos apresenta, pois, de acordo com ela, as avaliações de larga escala e, no caso da ANA, causam um impacto alarmante, pois, o tempo de aula para a preparação dos alunos para as provas, ocorre por meio de simulados e de aulas de reforço, além de priorizar a leitura e a escrita, - dois pontos centrais que as avaliações de larga escala privilegiam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto em questão procurou levantar a questão de como as avaliações de larga escala podem influenciar na metodologia de ensino dos anos iniciais. Tendo como parâmetro inicial o fator da responsabilização pelo mau desempenho do aluno, o professor.

Portanto, concluímos que a ANA é parte integrante das estratégias docente para que a escola se sobressaia aos rankings escolares, bem como as demais avaliações de larga escala, pois, são elas que determinam o que será aprendido, ou não pelos estudantes. O que se observa com todo esse estudo, é que por trás dessas avaliações e dos desempenhos das escolas, em detrimentos da qualidade da educa-

ção, estão os fatores econômicos. Isto é, as Avaliações de Sistemas estão fortemente ligadas às agências financeiras, as quais estão mais interessadas na qualidade da educação escolar como estratégia de êxito da globalização econômica, do que na qualidade de ensino que será ofertada aos nossos estudantes.

Além disso, toda decisão a respeito do repasse de verbas é feito com base em critérios econômicos e não com base no social e no pedagógico da escola, logo, se a instituição não atinge sua meta, poderá ficar sem o recurso ou recebê-lo em menor quantia, ou seja, não leva em consideração o contexto em que o aluno está inserido. E para além do problema do recurso, temos ainda o cerceamento daqueles alunos que são bons ou ruins, o que poderia levar a escola escolher aqueles que farão a avaliação para que não perca o recurso.

4. REFERÊNCIAS

- Bonamino, A.; Sousa, S.Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 373-388.
- Dickel, A. (2016). A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. *Caderno Cedes*, 36, (99), 193-206.
- Esteban, M.T. (2012). Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 17, (51), 573-592.
- Freitas, P.F. (2014). *Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 194f.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo (Documento não publicado).
- Libâneo, J. C. (2001). Avaliação de sistemas escolares e de escolas. In J. C. Libâneo, *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*, p.199-220 (4ª ed). Goiânia: Editora Alternativa.

Factores personales que determinan la afiliación sindical de los/as jóvenes en Galicia

Introducción

El descenso en la afiliación a los sindicatos, provoca que estos pierdan representatividad en el mercado laboral, ya que disminuyen sus seguidores y afiliados/as. La falta de identificación con los sindicatos por parte de la población activa, hace que descienda el interés por ellos, y en el caso español más, puesto que tienen diferencias muy significativas con respecto a su rol en otros países de la Unión Europea; por ejemplo en Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega (países europeos con mayores tasas de afiliación), los acuerdos alcanzados en la negociación colectiva son destinados únicamente a sus afiliados, en el caso de España, lo acordado en los convenios colectivos afecta a todos los asalariados y asalariadas (Muñoz, 2016).

El objetivo principal de nuestro trabajo ha sido estudiar la situación actual de la juventud con respecto a su afiliación sindical en el territorio gallego, en base a la información proporcionada por los tres sindicatos más representativos en la actualidad: Unión General de Trabajadores (UGT), Comisiones Obreras (CC.OO) y Confederación Intersindical Galega (CIG). También a partir de lo obtenido del colectivo objeto de nuestro estudio.

Consideramos que la afiliación sindical de la población joven en Galicia está en descenso, siendo esta una hipótesis que tiene una perspectiva de futuro, es relevante saber cuáles son las razones de que esto sea así o de lo contrario, cuáles son las causas de que esta afiliación esté aumentando, para registrar los puntos fuertes de esta relación, ante posibles problemas a corto y largo plazo.

De manera más específica, se ha pretendido estudiar la relación actual entre la juventud y las organizaciones sindicales, como preludio de las futuras relaciones entre trabajadores y trabajadoras y sindicatos, además de identificar los factores que influyen en la afiliación del colectivo juvenil, de cara a adoptar medidas para tratar esta realidad, en el caso de que los resultados obtenidos nos afirmen que esta afiliación sindical se encuentra en descenso o estancada, hecho que no es positivo para ninguna de las dos partes, tanto a nivel gallego como nacional.

Asimismo, consideramos que la información recogida en esta investigación, servirá para posteriores estudios que traten este fenómeno con una muestra más representativa que nos aporte conclusiones sobre la realidad social de los sindicatos y la juventud, además de poder ampliar el ámbito territorial si fuera preciso.

La representatividad de los sindicatos depende de los resultados que obtengan en las elecciones sindicales. Su mayor o menor representatividad determinará sus competencias y derechos territoriales y funcionales, permitiendo establecer su clasificación en:

- Representatividad a nivel estatal
- Representatividad en las comunidades autónomas
- Representatividad en otros ámbitos

En relación a nuestro trabajo, contextualizado en la Comunidad Autónoma de Galicia, nos interesa destacar que los sindicatos más representativos a nivel autonómico son aquellos que: acrediten, al menos, el 15 por 100 de los delegados de personal, de los representantes de los trabajadores en los comités de empresa¹ y en los órganos correspondientes de las Administraciones públicas, siempre que cuenten con un mínimo de 1.500 representantes y no estén federados o confederados con organizaciones sindicales de ámbito estatal (Guía Laboral, 2016, 23.2). Por eso hemos constextualizado nuestra investigación en los tres sindicatos mencionados.

2. La función social de los sindicatos.

Las organizaciones sindicales cumplen su misión social velando por los derechos de los trabajadores y trabajadoras ante los cambios de la economía y el mercado laboral que puedan repercutir en las condiciones laborales de la población activa. Son instituciones oficiales que velan por el capital humano y que tiene como instrumento de actuación principal la negociación colectiva, donde acuerdan lo mejor para sus representados/as comunicándose con los empresarios.

Según la Unión General de Trabajadores (UGT), las competencias que tienen los sindicatos en favor de sus representados y representadas son (UGT, s.f., pp. 9-15):

- Informativas (derecho de información pasiva): es la transferencia de información de los empresarios a los sindicatos para conocer los temas tratados. Informe financiero, información trimestral del empleo y la producción en la empresa, extinción de contratos, entre otras.
- Consultivas, (derecho de información activa): intercambio de información entre empresario y comités de empresa sobre una determinada cuestión. Según el artículo 64 del Estatuto de los Trabajadores: reestructuración y cese en la plantilla; reducciones de jornada; planes de formación profesional; controlar el trabajo y su organización; valoración y primas en los puestos de trabajo, estudiando el trabajo durante la jornada laboral; consulta en casos de fusión, absorción o modificación del status jurídico de la empresa.
- Vigilancia y control: se basa en la capacidad de denuncia de los sindicatos ante una inspección de trabajo o en los tribunales.
- Procesales o de denuncia: a la hora de ejercer las actividades propias de estas competencias, los sindicatos tienen el derecho por ley de proteger los derechos e intereses de los trabajadores y trabajadoras por medio de procesos judiciales si fuese necesario.
- Colaboración y gestión directa: una relación directa con las empresas para gestionar la producción, participar respetando los convenios colectivos con fines sociales en beneficio de la plantilla y por último, colaborar con las directivas empresariales para determinar y activar medidas de conciliación.
- Negociación (colectiva): sería la competencia más importante usada por los sindicatos para defender los intereses y derechos de sus representadas y representados. Instrumento reconocido en la Constitución y llevado a cabo mediante los convenios colectivos, en los cuales sindicatos y empresarios son los titulares.

¹ “Los delegados de personal y los miembros del comité de empresa con mandato prorrogado no se computarán a efectos de determinar la capacidad representativa”. http://www.empleo.gob.es/es/guia/texto/guia_11/cotenidos/guia_11_23_2.htm

Pérez y González (2016, p. 102), las concretan en las siguientes:

- Ejercer como representantes ante la Administración Pública
- Participar en la negociación colectiva
- Intervenir como interlocutores de las condiciones de trabajo ante la Administración Pública
- Participar en los sistemas no jurisdiccionales de solución de conflictos laborales
- Promover elecciones para delegados de personal y comités de empresa y órganos correspondientes de la Administración Pública
- Obtener cesiones temporales del uso de inmuebles patrimoniales públicos

3. La representatividad de los sindicatos y su evolución.

“Las relaciones laborales en España se han configurado sobre la base de una representación de los trabajadores centrada en la audiencia y no en la presencia (afiliación) (...) allá donde hay afiliación hay más representación” (Alós, Pere, Pere, Molina y Vidal, 2015, p.191). Entre las tendencias generales recogidas en las conclusiones del informe sobre La representación sindical en España, elaborado por los autores anteriores para Fundación 1º de mayo, se afirma que

CCOO obtiene menos mayorías conforme aumenta el tamaño de la empresa, muy en especial en las de más de 1000 trabajadores. UGT y los sindicatos nacionalistas siguen una pauta similar a la de CCOO, aunque más acentuada el primero y más moderada los segundos. Por su parte, los sindicatos generales obtienen más mayorías en las empresas de tamaño intermedio. Con todo, debe tenerse presente que conforme aumenta la plantilla de una empresa se reduce la posibilidad de que una opción sindical obtenga por sí sola mayoría en el órgano de representación unitaria de los trabajadores. (p. 195)

Las elecciones sindicales celebradas en 2015 han vuelto a revalidar el liderazgo de CC.OO. frente a su rival UGT.

CC.OO. sumaba 94.723 (...), lo que supone el 36,17% del total, mientras que UGT ha conseguido 87.214 delegados (33,30%). La diferencia entre ambas organizaciones ha vuelto a aumentar, ya que si en 2012 era de 6.293 delegados a favor de CC.OO., de 7.206 en 2013 y de 7.144 en 2014, en octubre de este año se elevaba a 7.508 (González, 2015)

A diferencia de buena parte de las demás Comunidades Autónomas, en Galicia, ambas organizaciones no alcanzarán el 50% de los Delegados.

Frente a la voluntariedad de la afiliación en España, en el caso de los países escandinavos, estar afiliados a un sindicato es necesario para protegerse dentro del mercado laboral, por lo que se crea una dependencia de estas organizaciones para trabajar y defenderse de ataques a derechos y condiciones laborales, creando en los trabajadores y las trabajadoras una dualidad individual: trabajador de su actividad y defensor activo de su estancia laboral.

En España, no se crea ese compromiso entre sindicatos y representados/as, aunque estos velan por los intereses del colectivo, por otra parte no se formaliza un apoyo que les dé más fuerzas para seguir trabajando en su favor, como por ejemplo son las afiliaciones y las cuotas consiguientes, esto se da en gran parte por la opinión social que tiene la sociedad de los sindicatos, que han ido perdiendo popularidad en los últimos años del siglo XXI, a partir de la crisis del 2008 principalmente. Asimismo, las subvenciones que reciben los sindicatos por parte del gobierno también descienden, provocando un descenso de sus ingresos que les resta recursos para operar.

La representatividad de los sindicatos en España está dominada por la Unión General de Trabajadores (UGT) y las Comisiones Obreras (CCOO), ambos son los que cubren mayoritariamente el número de delegados presentes en los diferentes Comités de Empresa, un 75% según los resultados en las elecciones sindicales. La presencia de otros sindicatos no parece crear una competencia preocupante para estos dos gigantes, sin embargo se genera entre ellos una competitividad por ver quién es el sindicato con mayor representatividad del país (Führer, 1996).

La autora (1996) nos dice que en los primeros congresos de la transición CCOO tenía el mayor número de delegados, entre 1978 y 1986 donde hubo 4 procesos electorales. UGT pasó a quitarle el liderazgo, Comisiones Obreras iba perdiendo cifras absolutas tanto en 1978 como 1980, mientras que UGT empujaba su porcentaje en 1980 y lo superaba en 1980 un 3,3%, aumentando su ventaja en 1986 en un 6,7%.

La opinión de la población acerca de UGT y CCOO, era más positiva que la del resto de sindicatos minoritarios, por diferentes razones valiosas para trabajadores/as: su mayor representatividad a nivel nacional, mayor financiación por el número de afiliados debido a la cuota de afiliación y, consecuentemente, poder llevar a cabo acciones más fuertes a la hora de arreglar conflictos en favor de los intereses de sus representados/as. Su alcance de adhesión era tal, que muchos sindicatos no pudieron mantener la afiliación a su propia organización, por los beneficios utilitaristas comentados que ofrecían; esto concuerda con la pérdida de identidad social hacia las organizaciones sindicales, consideradas como meros apoyos y asesores.

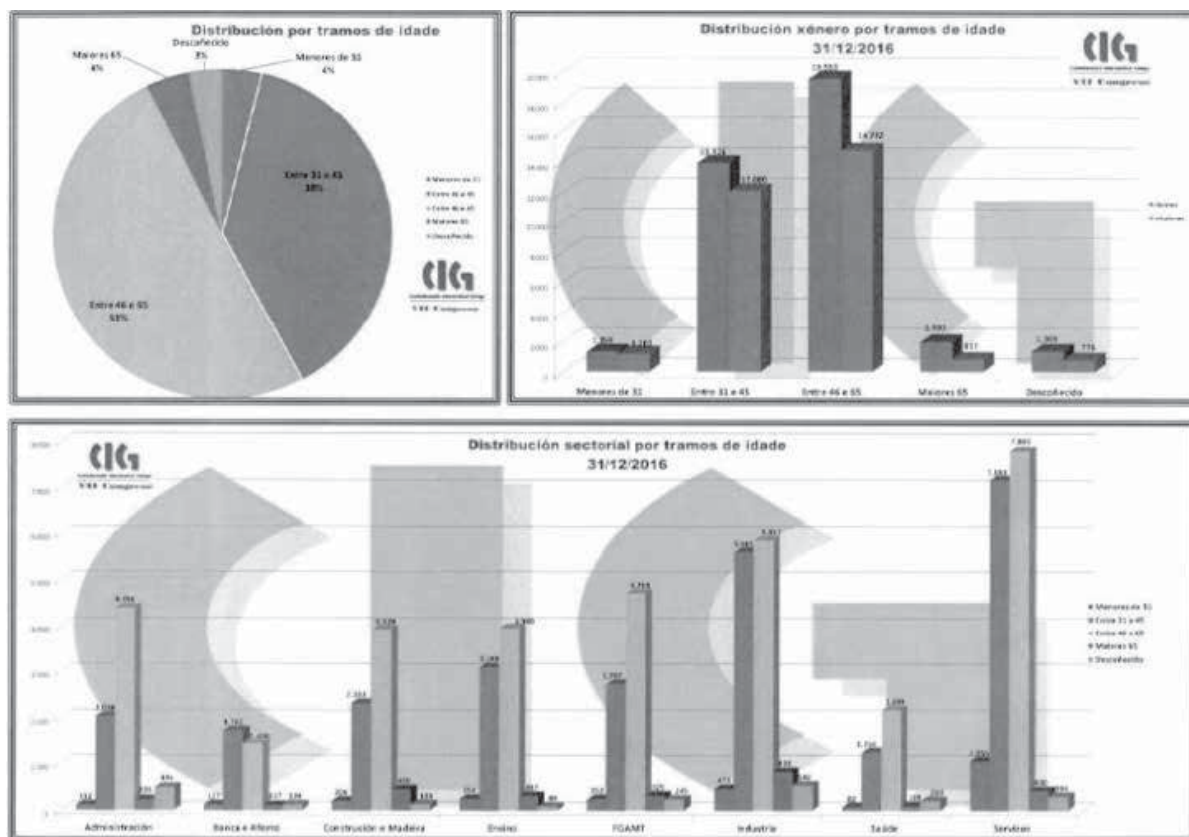
El sindicato nacionalista más exitoso en la Comunidad Autónoma de Galicia es la Confederación Inter-sindical Galega (CIG), que no existía con anterioridad a 1986, surgió de la fusión entre la Confederación Xeral de Traballadores Galegos (CXTG) y la Intersindical Nacional dos Traballadores Galegos (INTG), ambos sindicatos gallegos que independientes no recibían el suficiente apoyo para constar como representantes.

Las posibilidades por la existencia de un sindicato gallego a nivel estatal sería que ambos se uniese por el bien de Galicia, y así surge la CIG el 19 de marzo de 1994, consagrando el pacto de alianza firmado en 1990. Es un sindicato de clase que defiende la identidad nacional de Galicia, integrado por dos subdivisiones: una comarcal, compuesta por Vigo, A Coruña, Santiago de Compostela, Lugo, Ourense, Pontevedra y Ferrol; y otra sectorial, compuesta por 8 federaciones: Administración, Banca, Ahorro, Seguros y Oficinas, Construcción y Madera, Educación, Industria, Salud, Servicios, y Alimentación, Mar, Textil y Transporte (FGAMET).

4. La afiliación sindical en los y las jóvenes

En palabras de Taboadela (1993, p. 42), “(...) la afiliación sindical es un fenómeno complejo, imposible de abordar y ser explicado en su totalidad por un modelo simple”. Cada sindicato dentro del territorio gallego tiene cifras propias que dividen en función de diferentes criterios: por grupos de edad, por género y por sectores o federaciones. Esta división ayuda a tomar medidas más concretas para cada grupo de afiliados, que pueden tener problemáticas comunes dentro de su grupo de afiliación.

Figura 1. Gráfico afiliación Sindical Joven.



Fuente: CIG, 2016

Tomamos como ejemplo la información obtenida de la Confederación Intersindical Galega (CIG). El gráfico anterior consta de tres partes, cuyos datos son recogidos para el 2016: una distribución por tramos de edad; una distribución por género dentro de cada tramo de edad; y por último una distribución de afiliados por tramos de edad en cada uno de los sectores en los que se dividen las federaciones internas del sindicato.

El porcentaje de afiliados y afiliadas del grupo de jóvenes (menores de 31 años), es muy bajo con respecto a otros grupos de edad (4%), junto con los mayores de 65 años, (igualmente 4%). Este dato no varía en las otras distribuciones, únicamente está más repartido todavía.

Por lo que respecta al género, en el grupo de afiliados jóvenes —aun tratándose de una diferencia mínima— hay más hombres (1.359) que mujeres (1.203). Esto es una evidencia de la baja afiliación juvenil. Se aprecia una diferencia de 12.567 hombres más en el tramo de edad de 31 a 45 años, y de 10.877 mujeres. Si tenemos en cuenta los sectores económicos, es en Servicios (1.056) e Industria (473) donde más afiliación joven se concentra. Lo siguen, por orden: enseñanza (254), FGAMT (252) y Construcción y Madera (206).

5. Metodología

El objeto de investigación se puede tratar desde dos puntos de vista, por un lado las organizaciones sindicales y por otro, el colectivo en cuestión, la juventud. Conocer ambas opiniones o juicios sobre la afiliación, nos ha ayudado a entender cuáles son las verdaderas razones de su descenso y, si este se produce en realidad o no.

Al tener en cuenta dos perspectivas, prestando especial atención a detalles, elegimos una metodología cualitativa, que nos ha permitido tener un punto de partida para una posterior investigación, en función de la información recogida a partir de las técnicas elegidas.

Realizamos una entrevista en profundidad a las tres representantes de los tres sindicatos más representativos de Galicia antes mencionados, relacionada con la afiliación joven. Exponemos en esta comunicación solamente la información obtenida en el Bloque II de dicha entrevista: “Factores personales que determinan la afiliación sindical de las personas jóvenes”, en el cual, se trataba de responder abiertamente a la cuestión de cuáles de los factores propuestos, consideraban como factores más influyentes en la afiliación sindical de los/as jóvenes. Hemos reservado el resto de la información relativa a otros factores, para otro trabajo posterior.

Los factores personales, cuyos resultados exponemos, fueron los siguientes:

1. El sexo de la persona trabajadora.
2. El nivel de estudios.
3. La afiliación política.
4. La “herencia” (familiares afiliados)

Nuestro interés residía en conocer el impacto de dichos factores en la afiliación joven.

6. Resultados

3.1. El sexo de la persona trabajadora.

- Al mantenerse la división sexual del trabajo y sufrir las chicas peores condiciones laborales, el género influye en la afiliación sindical juvenil de forma desigual en cada sindicato, en alguno se afilian más chicas y son más activas (CCOO) *“a ver a segregación sí que segue a existir e segue a reproducirse, ehh...desde a propia formación que fai a persoa hasta incluso logo as ocupacións propiamente non, entón os estereotipos de xénero se manteñen desde a escola i se siguen reproducindo en en na formación superior, co cal o mercado laboral sigue estando estratificado claramente por sexo i normalmente, normalmente digo xa aínda se siguen mantendo maioritariamente ese tipo de componentes, pode ser i temos casos de traballadoras do...soldadeiras quero dicir, xente que está a soldar pois eso que está no sector naval que son mulleres pero que pode ser esa, do mesmo xeito que hai matronas que son homes, matróns non (...) (E3); “es curioso, pero todos los datos de seguimiento que hacemos de la afiliación seguimos teniendo más chicas que chicos (E2)].*

3.2. El nivel de estudios.

- El nivel de estudios no es un factor determinante en la afiliación, si lo es en el empleo, aunque con menos incidencia en la actualidad [*“ehh... pois... a ver está claro que nós, eso é unha realidade, a maior porcentaxe de xente que se afilia é porque está traballando e porque ten un problema, ou lle acontece un problema, entón é certo que moitas veces sí que eh... se acercan máis pois xente que xa ten un posto de fai tempo cun (...) digo, a ver, porque a diferenza é que hoxe en día a xente está máis formada”* (E1); *“(...) El tema del nivel de estudios no incide, no incide”* (E2).

3.3. La afiliación política.

- Los jóvenes se organizan más a partir del 15-M y se movilizan más política y sindicalmente. En el caso de la afiliación a un sindicato nacionalista sí que incide la afiliación política por la coincidencia de valores e ideología de la organización sindical [*“as afiliacións políticas, a participación política sí que tamén, eu eso sí que creo que é un factor que moita xente lle leva a acercarse ou interesarse por, polos sindicatos e de formar parte deles, tanto de afiliarse como participando na súa... eso sí que o vexo.”* (E1); *“yo creo que fue el gran momento del 15M ¿No? En este momento yo creo que hay una participación política de personas muy jóvenes, te hablo de 17 o sea de ámbito instituto, porque me los encuentro que algunos están en el instituto ya organizados, organizados políticamente ¿No? Y también a nosotros nos está llegando jóvenes que ya están organizados políticamente y que también quieren estar organizados sindicalmente (...) entienden que el sindicato también es útil para esta, como instrumento para cambiar la sociedad* (E2)].

3.4. La “herencia” (familiares afiliados)

- La herencia si es un factor determinante en la afiliación porque contribuye a interiorizar el valor social de los sindicatos desde edades muy tempranas. [*“eu creo que eso tamén inflúe moito, porque sí que o ves, e como no fútbol por dicilo de algunha forma”* (E1); *“e que o mamas na casa, as miñas fillas son muy pequenas pero vamos saben perfectamente o que é a CIGA, saben perfectamente claro entón... logo ti loxicamente podes desviarte diso e me pode salir unha filla pepera (...)* (E3)].

7. Conclusiones

La conclusión principal es que la decisión de afiliarse a un sindicato es individual y personal, aunque existan factores externos que afecten a esta decisión, la probabilidad aumenta por ciertos factores de la vida de la persona. Esta casuística viene de un consenso entre las opiniones recogidas a los sindicatos mediante las entrevistas y, a los/as jóvenes en el grupo de discusión.

La valoración de las representantes sindicales se traduce en un consenso, acerca de una serie de factores que a su juicio tienen mayor peso en la decisión de afiliarse, como por ejemplo, las situaciones personales derivadas de una situación laboral determinada, el interés hacia la política y su actividad y, la cercanía de las organizaciones sindicales en el día a día de la persona.

El resto de factores personales no cuenta con la misma puntuación por parte de cada representante, asegurando que dependen de la actividad y situación de su sindicato, lo cual es curioso ya que no debería haber diferencias muy significativas, aunque estas pueden darse por las diferencias en el perfil de las personas registradas en cada uno de los sindicatos. En este sentido, las diferencias vienen dadas en el género y el nivel de estudios de la juventud afiliada o en contacto con cada sindicato, ya que éstas afirman tener afiliados/as de todas las edades y con diferentes niveles de formación que consecuentemente ocupan diferentes tipos de puestos laborales.

8. Referencias bibliográficas

- Alós, R.; Pere, J.B.; Pere, J.; Molina, O. y Vidal, S. (2015). La representación sindical en España. Madrid: Fundación 1º de mayo. Recuperado de <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/LibroRepresentacion.pdf>
- Führer, I. (1996). Los sindicatos en España. Madrid, España: Consejo Económico y Social.
- García, J. (18 de diciembre de 2015). CC.OO. gana las elecciones sindicales y aumenta su ventaja sobre UGT. P. 1. Recuperado de http://www.abc.es/economia/abci-ccoo-gana-elecciones-sindicales-y-aumenta-ventaja-sobre-201512181159_noticia.html.

- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2016). Guía Laboral. Recuperada de http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_5/contenidos/guia_5_12_2.htm
- Muñoz, L. (2016). Los sindicatos en España: baja afiliación, poca representatividad. *Los Replicantes* (online) Recuperado de <https://www.losreplicantes.com/articulos/sindicatos-baja-afiliacion-poca-representatividad/>
- Pérez, R. y González, J. C. (2016). Formación y Orientación Laboral. Madrid: Paraninfo
- Simón, H. (2003). ¿Qué determina la afiliación a los sindicatos en España?. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 41. 69-88.
- Taboadela, O. (1993). *La afiliación sindical: hacia una aproximación del sistema de representación de intereses en el sindicalismo español contemporáneo*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- UGT Andalucía (s.f.). Funciones de los representantes de los trabajadores. Recuperado de <http://www.fudepa.org/fudepaweb/Actividades/FMedia/FuncRepresentantes.pdf>

4. DESENVOLVIMENTO E HUMANIDADE



M^a del Carmen Gutiérrez Moar
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Teresa M^a Gutiérrez Moar
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
tetemagutierrez@gmail.com

El Desarrollo Emocional Humano: Un Aprendizaje para La Vida

Introducción

En la actualidad, hablar de «desarrollo sostenible» ha alcanzado una gran notabilidad en el lenguaje político, económico y social a nivel global y, a pesar de que trata de dar respuesta a una amenaza/peligro de actividades que dañan a la humanidad, ya sea contaminando, sobreexplotando o aumentando la desigualdad social, condenando a la mayoría de la población a la pobreza, el aspecto emocional es el gran olvidado.

Aunque que el desarrollo sostenible nace de la necesidad de dar respuesta a las amenazas y/o peligros que asolan a la humanidad, el desarrollo emocional solo está implícito en la búsqueda de paz y prosperidad, por ello, esta comunicación hace hincapié en la necesidad de formación que integre lo cognitivo y lo emocional, para que las personas puedan acceder a su propia construcción de felicidad, participando en la reducción de conflictos y/o problemas que sufre la humanidad, así como actuar desde la prevención y, no solo desde la intervención.

Reflexión sobre el Desarrollo Emocional Humano: Un aprendizaje para la vida

El término emoción, etimológicamente, procede del latín *ex-movere*, que implica mover hacia fuera (Barragán & Morales, 2014, Bericat, 2012, Bisquerra, 2000, Rodríguez Sutil, 2013), con lo cual, nos predispone a actuar; pero la respuesta va a depender de la situación socio-ambiental concreta de tal modo que las relaciones entre la persona y el ambiente, van cambiando al lado de las emociones que comparten y, a estas últimas, los investigadores (Bericat, 2012, Chóliz, 2005) le han otorgado diferentes funciones como son la motivadora, adaptativa, informadora y social. La que más influye, en un principio, en la consecución del desarrollo sostenible, es la adaptativa, por su facilitación del equilibrio sujeto-entorno, abarcando un proceso que consta de cuatro fases organizadas linealmente: anticipación, provocación, revelación y resultados. La primera, nos permite ver el peligro de las acciones contaminantes, sobreexplotación y pobreza, provocadas (segunda), por las malas acciones del ser humano y nos revela (tercera), que si continuamos con ellas, nos estamos cargando las generaciones futuras al no poder gozar de un entorno

saludable. El resultado (cuarta), es la creación de políticas, organizaciones y estrategias educativas de desarrollo sostenible, que exigen un desarrollo socioeconómico más humano, donde deberán actuar el factor emocional y cognitivo de forma concomitante en aras de ese desarrollo integral de los sujetos, con pragmáticas que frenen/corrijan obstáculos y limitaciones que pongan en riesgo el desarrollo vital de la humanidad.

Se trata de que las generaciones actuales presenten satisfacción sin comprometer el disfrute de las generaciones futuras y convertirlo en el principio rector del desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2017; Unesco, 2012; Unesco, 2017; Unicef y Oxfam Intermón, 2016), cuyo origen es fruto de una emoción de peligro (defensa y supervivencia), que ha propuesto el cambio/transformación, modificando nuestro pensamiento, creando nuevas actuaciones que han puesto de relieve una necesaria pragmática que conlleve la consecución de equilibrio, compuesta por la interactuación de la terna pensar, sentir y actuar (razón, corazón y voluntad para actuar). Esta emoción de peligro (Mulsow, 2008), también lleva implícita la labor informativa, entrando ya en la dimensión social de las emociones, las cuales permiten intercomunicarnos e influirnos para poder hacer plausible el cambio. Aunque los investigadores como Chóliz (1995) y Zepa (2009) le han dado más importancia a la función adaptativa o filogenética de las emociones, también está presente la ontogenética, puesto que las personas necesitamos coordinarnos con otras en este proceso de desarrollo sostenible, en el que intervienen constantemente las emociones y prueba de ello decir, que ante la contaminación, sobreexplotación, explotación laboral, hambre, pobreza, desigualdad,..., experimentamos emociones negativas como tristeza, disgusto, ira, enfado, vergüenza, peligro, culpa, amenaza, inseguridad, preocupación,...y, y ante la lucha para erradicarlas vivenciamos amor, compasión, esperanza, optimismo, confianza, seguridad, altruismo, felicidad, solidaridad,...

Por todo ello, podemos deducir el carácter funcional de las emociones, las cuales, a su vez, tienen influencia en los procesos cognitivos que forman parte del aprendizaje como la percepción, atención y memoria, razonamiento, creatividad y resolución de conflictos (García Retama, 2012; León y Pereira, 2004; Logatt, 2016; Moleiro, Otero y Nieves, 2007).

En resumen, el desarrollo emocional humano, es un aprendizaje para la vida (Bisquerra, 2003) que complementa al intelectual, donde confluyen la motivación, adaptación, información y socialización, en aras de un equilibrio intra/interpersonal, centrado en la cooperación mundial y ayuda mutua entre sus habitantes, para construir un espacio sociopolítico, económico y emocional más humano, y que no solo lo disfrutemos en el presente sino también las generaciones venideras. Asegurar un presente y una prospectiva, que disponga de la creación y construcción de un universo que evoluciona con prácticas de desarrollo sostenible eficiente, garantes del bienestar de la humanidad a largo plazo, que se vaya gestando en un contexto global de metas, las cuales, siempre doten de valor positivo a la vida, formando parte de un proyecto vital, que implique no solo una reorientación profesional, sino también una orientación para el desarrollo personal y socioemocional armónico con el medio socionatural, disponiendo de metas unificadoras con un objetivo común, donde los sujetos unifican sus acciones en un contexto global que denota sentido y conciencia de control sobre la propia vida personal y social. Este objetivo unificador de alcanzar el desarrollo sostenible, da significado a nuestras vidas porque además de ofrecer objetivos específicos claros, nos otorga pautas de actuación saludables.

El desarrollo emocional (Mulsow, 2008), debemos entenderlo como un complemento del desarrollo cognitivo, formando un binomio inseparable en el desarrollo de la personalidad integral de las personas y necesario para afrontar cualquier reto que se plantee en la vida, como este que nos asiste en esta comunicación y, cuyo propósito es el bienestar emocional, personal y social, no solo en el momento presente, sino mirando hacia el futuro, ya que se trata de una inversión que capacita a todos los sujetos para que adopten comportamientos donde tengan cabida principios como intervención, prevención y desarrollo humano.

En la medida en que trabajamos por un desarrollo sostenible y establecemos lazos de unión con las otras personas, estamos en el camino para mejorar la calidad de vida y disfrutar del bienestar subjetivo personal y social. Se trata de experimentar pasión ejercitando bien el trabajo, posibilitándonos realizar cosas relevantes en la vida y que dichas emociones, sean permeables en el comportamiento profesional. El trabajo y las relaciones sociales, son dos factores esenciales para poder experimentar calidad de vida, porque además de un espacio saludable, se necesita del afecto y de la aprobación de los demás para reconocernos felices; aunque en la vida nos esforcemos por trabajar muy bien por causas justas y necesarias, no siempre obtenemos éxito en los resultados; teniéndonos que enfrentar a situaciones no solo peligrosas sino también frustrantes (incendios, sequías, condiciones laborales pésimas, inundaciones,...) pero hay que afrontarlas con habilidades técnicas sin olvidar las emocionales. A pesar de que estas puedan provocar un fuerte impacto emocional, no tendrán que disminuir ni socavar ni el éxito ni la felicidad venideras a largo plazo, porque el propio esfuerzo de afrontarlo, tiene que poner el valor en el proceso mediato y no en el éxito cortoplacista y/o inmediato; pues si ponemos la atención en el proceso y no en el producto o resultado exitoso no rápido, seguimos conservando la capacidad de disfrutar plenamente de la vida.

Se necesita coraje y resistencia para responder a las amenazas anteriormente citadas, transformándolas en retos que se asuman como compromisos, es decir, luchar por un mundo mejor para todos,

teniendo siempre presentes las acciones de control y disfrute en todo el proceso. Para que esto acontezca o suceda, debemos contar con tres elementos, que nos permitan abordar con éxito futuro las situaciones de riesgo:

- Autoconfianza: Seguridad en sí mismo.
- Atención: Enfocar la atención en el mundo que nos rodea.
- Creatividad: Descubrimiento de novedosas soluciones.

La solución exitosa de las amenazas, no se centra en el beneficio extrínseco, sino que ya posee una finalidad y valor intrínseco, pues tienen un fin en sí mismo, ya que, la asunción de los retos (amenazas), son vividas como oportunidades para la acción y el cambio positivo (resiliencia). Para el desarrollo de esta competencia, llamada resiliencia, se necesita formación que permita adquirir dichas habilidades y ello implica la necesidad de una política educativa al respecto, que no solo aborde lo cognitivo (definición de desarrollo sostenible, trabajo digno, desarrollo humano,...), sino también lo emocional (autoconfianza, autoestima, autocontrol, motivación, resiliencia, optimismo, felicidad,...), ya que esta permite el logro de objetivos y aspiraciones de forma procesual, con un índice bajo de fracasos, porque si algo sale mal, no se abandona, se vuelve a empezar (resiliencia) y esta es la vía para la felicidad, gracias a que se experimenta autorrealización personal y social.

Las personas que se preocupan y se comprometen sensiblemente ante los problemas que aquejan a la humanidad y se esfuerzan en contribuir a solucionarlos, están sembrando el camino que conduce a la felicidad, pues participan en la creación de un mundo mejor.

Estas personas gozan de cinco características socioemocionales e intelectuales, las cuales, definimos a continuación:

- Equilibrio en la terna pensar, sentir y actuar.
- Actividad: Ocuparse en vez de preocuparse.
- Asertividad: Ser uno mismo con respeto hacia los otros.
- Optimismo y resiliencia: Pensamiento positivo y sentir los fracasos como oportunidades.
- Solidaridad: Activismo social.

Conclusiones

Para concluir, esta comunicación hace hincapié en la necesidad de una formación que integre lo cognitivo y lo emocional, como si fueran la cara y cruz de una misma moneda, posibilitando a todas las personas el acceso al camino de la felicidad, pudiendo participar en la resolución de conflictos y/o problemas que afecten a la humanidad, así como el poder de actuar no solo desde la intervención, sino también desde la prevención.

El trabajo digno y el empleo sustentable se trabajan ordinariamente desde la política, organizaciones, fundaciones y diferentes medios comunitarios y más bien desde una perspectiva económica y administrativa, por eso desde nuestra aportación, reclamamos la necesidad de incidir en el aspecto emocional (salud personal y social), como garantía de un verdadero desarrollo integral.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, D. N. (2010). El Desarrollo humano y la generación de capacidades. *Revista Diálogos*, 5, 47-58.
- Asociación Elisabeth d'Ornano (2012). *¿Qué es la educación emocional? Guía breve de educación emocional para familiares y educadores*. Madrid: Autor.
- Barragán Estrada, A. R. & Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(19), 103-118.
- Bericat, E (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. Recuperado en <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012) Educación emocional estrategias para una puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.

- Chóliz, Montañés M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps). *Prácticas de Historia de la Psicología* (pp. 1-11). Valencia: Promolibro.
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la Emoción: El Proceso Emocional. Recuperado en <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- García Retama, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Junta de Andalucía (2016-2017). *Creciendo en salud: Línea de intervención Educación emocional*. Sevilla: Autor.
- León Sáenz, A. T. & Pereira Pérez, Z. (2004). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica@ Educare*, 6, 71-92.
- Logatt Grabner, C. A. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Descubriendo el Cerebro y la Mente*, 6, 6-7.
- Moleiro Pérez, O.; Otero Ramos, I. & Nieves Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/3, 1-9.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 1(31), 61-65.
- Naciones Unidas (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Autor. Recuperado en <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017-Spanish.pdf>
- Pérez-González, J. C. & Pena Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Revista Padres y Maestros, (P & M)* 342, 32-35.
- Rodríguez Sutil, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. *Clínica e Investigación Relacional*, 7(2), 348-372.
- Romero Llanos, K. (sd). Estableciendo las bases para un desarrollo socioemocional favorable. *Cerebrum. Neurociencia Educación y Desarrollo Humano*. Recuperado en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/295/5Bases%20para%20un%20desarrollo%20emocional%20favorable%20-%20Katherine%20Romero.pdf>
- Unesco (2012). *La Educación para el Desarrollo Sostenible en acción*. Francia: Autor. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Autor. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>
- Unicef y Oxfam Intermón (2016). *Un año de Agenda 2030 en España. Mucho por hacer*. Madrid: Autores. Recuperado en https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/un_ano_de_agenda_2030_en_espana.pdf
- Zerpa, C. E. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en Psicología. *Summa Psicología UST*, 6(1), 113-123.

**Helena Moutinho**

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade
do Porto (FPCEUP)
Bolsiros de Iniciação
Científica na FPCEUP,
no quadro do Projeto 024012.

André Monteiro

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto
Bolsiros de Iniciação
Científica na FPCEUP,
no quadro do Projeto 024012.

Ana Costa

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto
Bolsira de Pós-Doutoramento
em Psicologia da FCT no
CPUP/FPCEUP (ref.^a SFRH/
BPD/117479/2016).

Luísa Faria

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto
Prof.^a Associada com
Agregação da FPCEUP.

Inteligência Emocional, Felicidade e Flow: que Relações com o Trabalho Académico e o Bem-Estar Subjetivo em Jovens-Adultos¹

RESUMO

O objetivo é explorar a relação entre variáveis positivas - Inteligência Emocional, Felicidade e *Flow* -, trabalho académico e bem-estar subjetivo de jovens-adultos.

A amostra inclui 170 estudantes universitários, maioritariamente do norte do país, a frequentar diferentes cursos (1.º ao 5.º ano), na sua maioria de Ciências Sociais (53%), e do género feminino (80%), dos quais 14% são trabalhadores-estudantes.

Os instrumentos administrados incluíram escalas de autorrelato (e.g. TEIQue-SF, OHI, SHS, DFS-2 e JAWS), adaptadas ao contexto português e com bons indicadores psicométricos.

Globalmente, os resultados indicaram correlações positivas de magnitude média a forte entre variáveis positivas e resultados académicos. Análises de regressão linear demonstraram que o *Flow* e a Felicidade foram as variáveis com maior poder preditivo do bem-estar subjetivo e dos resultados académicos.

Propor-se-ão linhas de intervenção na promoção da qualidade de vida e bem-estar subjetivo, na senda do desenvolvimento e da formação ao longo da vida.

¹ Este trabalho insere-se no projeto “Plataforma Informática Integradora de Aplicações, Serviços Web e Análise de Características Emocionais e de Bem-Estar”, financiado pelo Portugal 2020 (projeto 024012).

Introdução

Desde a década de sessenta que, na Psicologia, a perspectiva positiva tem ganho dinamismo em diferentes áreas de intervenção (e.g., clínica, educativa e organizacional), quer no contexto de investigação quer no de prática profissional, expresso no interesse pelo estudo da relação entre variáveis positivas - *inteligência emocional*, *felicidade* e *flow* – e resultados da realização, como o desempenho académico ou profissional, ou indicadores subjetivos, como os níveis de bem-estar psicológico.

A inteligência emocional (IE) é um tipo de inteligência que se define, globalmente, como a capacidade para reconhecer, compreender, expressar e regular emoções (no próprio e nos outros), utilizando, ainda, conteúdo emocional na resolução de problemas (Mayer & Salovey, 1993). Ora, Petrides e Furnham (2001) distinguiram, neste conceito, duas componentes diversas: (a) a IE como competência mental e (b) a IE como traço de personalidade (*Trait Emotional Intelligence* - TEI). A primeira assume a IE enquanto conjunto de habilidades cognitivo-emocionais, numa perspectiva de medição do desempenho ótimo, enquanto a segunda entende a IE como um conceito multidimensional (Perera, 2015), envolvendo autopercepções e disposições afetivas e motivacionais, medindo-se, nesta, o desempenho típico.

Na sua meta-análise, O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver e Story (2011) verificaram que todos os modelos de IE se correlacionam significativamente com o desempenho em contexto de trabalho. No contexto académico, Perera (2016), numa revisão da literatura sobre a relação entre a TEI e o desempenho académico, concluiu que a primeira poderá prever o segundo de forma positiva, através de processos cognitivos, motivacionais e interpessoais, relação que foi corroborada por Bukhari e Khanam (2016) numa amostra de estudantes universitários. Considerando o modelo de competência de IE, a literatura tem evidenciado de forma similar a associação positiva e a capacidade preditiva da IE sobre o rendimento académico dos alunos (Costa & Faria, 2014, 2015).

Na verdade, a IE está, também, associada com o bem-estar subjetivo ou felicidade (Di Fabio & Kenny, 2016; Koydemir & Schütz, 2012; Sánchez-Álvarez, Extremera, Fernández-Berrocal, 2016; Wang, Zou, Zhang & Hou, 2018), que é, segundo Lyubomirsky (2008), um estado mental ou emocional que ocorre em função da frequência e intensidade com que se vivenciam afetos positivos, e, por oposição, mediante a ausência de afetos negativos. Este estado resulta, igualmente, de um sentimento de elevada satisfação durante um determinado período de tempo.

Já segundo Diener (1984), a felicidade resulta de uma “propensão geral para se experienciar eventos de forma positiva” (p. 565), sendo este o fator que explica porque é que diferentes indivíduos utilizam critérios distintos para se considerarem felizes ou não. Lyubomirsky (2008) acrescenta que a felicidade depende não só da experiência de afetos positivos, mas que estes devem coocorrer com a sensação de que a vida do próprio é boa, tem valor e tem significado.

Quer a felicidade quer o bem-estar confundem-se, pois o bem-estar consiste num estado de satisfação do indivíduo consigo mesmo e com o seu meio (Ryan & Deci, 2001), sendo constituído por uma componente cognitiva – a satisfação com a vida – e por uma componente afetiva – a possibilidade de a pessoa sentir emoções de prazer e desprazer (Diener, Suh & Oishi, 1997). No que diz respeito a esta componente afetiva, Warr (1987, 1990) defende, considerando a perspetiva bidimensional do bem-estar afetivo (segundo a qual diferentes emoções são consideradas em função da intensidade e do prazer que suscitam), existirem 3 eixos principais no estudo do bem-estar: (1) desprazer-prazer, (2) ansiedade-contentamento, e (3) depressão-entusiasmo, sendo os segundo e terceiro eixos particularmente relevantes no domínio ocupacional. No que toca ao domínio académico, Antaramian (2015) aponta o bem-estar subjetivo, a par da ausência de sintomas psicopatológicos, como sendo um preditor do comprometimento de estudantes universitários. Kim, Sung, Park e Dittmore (2015) evidenciam também o efeito positivo da satisfação com atividades extracurriculares e de lazer no bem-estar de estudantes universitários (melhor autoestima, menos solidão e menos stresse percebido). Assim, uma atitude positiva em relação a estas atividades está associada a um maior bem-estar subjetivo, sendo esta uma condição importante na experiência académica dos estudantes.

O *flow*, ou experiência ótima, consiste num estado de consciência em que a pessoa está absolutamente envolvida no momento presente, na atividade que está a desempenhar (Csikszentmihalyi, 1990; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Segundo Csikszentmihalyi (1990), este estado envolve nove dimensões: balanço entre desafio e competência, fusão entre ação e consciência, clareza de objetivos, *feedback* rigoroso, concentração na tarefa, percepção de controlo, perda da autoconsciência, transformação do sentido de tempo, e experiência autotélica. Csikszentmihalyi (1990) aponta a possibilidade de certos indivíduos terem maior tendência para viverem experiências autotélicas do que outros, afirmando que possuem uma personalidade autotélica. A esta maior predisposição para experimentar estados de *flow*, independentemente da situação, dá-se o nome de *flow*-disposicional, por oposição ao *flow*-estado (Jack-

son & Eklund, 2002; Jackson, Ford, Kimiecik & Marsh, 1998; Jackson & Marsh, 2006). De acordo com a literatura, o *flow* é um bom preditor do desempenho acadêmico (Sumaya & Darling, 2018) e correlaciona-se significativamente com o bem-estar (Asakawa, 2004).

Conforme supramencionado, o objetivo deste estudo é, então, o de explorar a relação entre variáveis positivas - inteligência emocional, felicidade e *flow* -, trabalho acadêmico e bem-estar subjetivo em estudantes universitários.

Método

Participantes

A amostra inclui 170 estudantes (80% do gênero feminino), com uma média etária de 22 anos ($M = 22,1$; $DP = 4,80$), a frequentar diferentes cursos universitários, maioritariamente de Ciências Sociais (53%). A maioria dos participantes frequenta o 2.º ano de licenciatura (36,4%) e 14% são trabalhadores-estudantes. Quanto à participação em atividades extracurriculares, 35,3% da amostra não revela participar ($n = 60$), 34,7% participam numa atividade ($n = 59$), e os restantes 30% participam em duas ou mais atividades ($n = 51$).

Instrumentos

Inteligência emocional

Para avaliar a IE utilizou-se o TEIQue-SF (*Trait-Emotional Intelligence Questionnaire - Short Version*), proposto por Petrides e Furnham (2006) e validado para a população portuguesa por Carvalho, Neto e Mavroveli (2010). Neste questionário de autorrelato de 30 itens, o respondente deve assinalar o seu grau de concordância com as afirmações, numa escala de Likert de 7 pontos ("1 - Discordo totalmente" a "7 - Concordo totalmente"). O instrumento compreende 4 dimensões: emocionalidade (e.g., "Expressar as minhas emoções com palavras não é um problema para mim."), sociabilidade (e.g., "Consigo lidar eficazmente com as pessoas."), autocontrolo (e.g., "Tendo a mudar de ideias frequentemente.") e bem-estar (e.g., "Geralmente não acho a vida agradável."). Segundo vários autores (Carvalho, Neto & Mavroveli, 2010; Petrides & Furnham, 2006), o TEIQue-SF apresenta boas qualidades psicométricas, providenciando resultados fiáveis, e cuja estrutura de 4 dimensões é suportada por estudos de análise fatorial. Neste estudo, a escala total apresentou um valor excelente de consistência interna através do alfa de Cronbach ($\alpha = 0,90$).

Felicidade

O *Oxford Happiness Inventory*; (OHI; Argyle, Martin, & Crossland, 1989), adaptado para o contexto português por Neto (2001), foi uma das duas escalas utilizadas para medir o constructo de felicidade. É constituído por 29 itens, sendo apresentadas, em cada item, 4 afirmações distintas numa escala de 4 pontos, entre 0 e 3 (e.g., "0 - Eu passo pela vida", "1 - A vida é boa", "2 - A vida é muito boa" e "3 - Eu amo a vida"). O participante deve assinalar a opção de resposta que mais se aproxime da forma como se tem sentido na última semana, incluindo o próprio dia. A adaptação portuguesa deste instrumento, de Neto (2001), demonstrou validade convergente e discriminante, e verificou a existência de 4 fatores (i.e., satisfação com a vida, timidez, solidão e sociabilidade), que explicam 58% da variância total. No presente estudo, o instrumento revelou níveis excelentes de consistência interna ($\alpha = 0,93$).

A segunda escala utilizada para aferir o constructo felicidade é a *Subjective Happiness Scale* (SHS; Lyubomirsky & Lepper, 1999), adaptada por Pais-Ribeiro (2012) para a população portuguesa. É composta por 4 itens (e.g., "Comparativamente com a maioria dos meus pares, considero-me:."), respondidos numa escala de Likert de 7 pontos (e.g., "1 - Menos feliz" a "7 - Mais feliz"), em que dois dos itens apresentam situações nas quais o respondente deve assinalar o seu grau de identificação com as mesmas, e nos outros dois itens deve ser assinalado o quão feliz se sente, quer de forma global, quer em comparação com os pares. A SHS apresenta correlações substanciais ao nível de validade convergente com a escala de satisfação com a vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), apresentando uma correlação de 0,60, com uma magnitude semelhante à apresentada no estudo original, que variava entre 0,61 e 0,72. Ao nível da consistência interna, a escala apresentou bons valores de alfa de Cronbach ($\alpha = 0,76$).

Bem-estar no trabalho

A escala *Job-related Affective Well-being Scale* (JAWS; Katwyk, Fox, Spector, & Kelloway, 2000) é baseada no modelo de bem-estar afetivo no trabalho (Warr, 1987), e foi adaptada para a língua portuguesa, no Brasil, por Gouveia, Fonsêca, Lins, Lima e Gouveia (2008), tendo sido esta a versão utilizada neste estudo. Na sua versão curta, apresenta ao respondente um total de 12 emoções - 6 negativas (e.g., “Incomodado(a)”) e 6 positivas (e.g., “Entusiasmado(a)”) -, solicitando-lhe que assinale, numa escala Likert de 5 pontos (“1 – Nunca” a “5 – Sempre”), a frequência com que sentiu cada uma delas durante atividades relacionadas com o seu trabalho académico, nos últimos 30 dias. No presente estudo, a análise fatorial exploratória revelou a existência de um fator, e, no que respeita à consistência interna, a escala total ($\alpha = 0,92$), a subescala positiva ($\alpha = 0,90$) e a subescala negativa ($\alpha = 0,88$) apresentam bons índices de fidelidade.

Flow

Para medir o *flow* disposicional foi utilizado a *Dispositional Flow Scale-2* (DFS-2; Jackson & Eklund, 2002), adaptado ao contexto português por Gouveia, Pais-Ribeiro, Marques e Carvalho (2011). Esta escala, de 43 itens (versão portuguesa), foi originalmente desenvolvida para aferir a tendência de um indivíduo para experienciar estados de *flow* durante a atividade física, sendo que, neste estudo, as referências a atividade física foram adaptadas para referências a trabalho académico. A escala avalia as 9 dimensões propostas por Csikszentmihalyi (1990): balanço entre desafio e competência (e.g., “Sinto-me desafiado(a) mas acredito que as minhas capacidades estão à altura das exigências da situação.”), fusão entre ação e consciência, clareza de objetivos, *feedback* rigoroso, concentração na tarefa, perceção de controlo, perda da autoconsciência, transformação do sentido de tempo e experiência autotética. A versão portuguesa do instrumento apresentou qualidades psicométricas adequadas (Gouveia et al., 2011), sendo que, no presente estudo, revelou excelentes níveis de consistência interna ($\alpha = 0,94$).

Trabalho académico

O trabalho académico foi avaliado de duas formas distintas: de forma subjetiva e de forma objetiva. Quanto à avaliação subjetiva, o respondente era inquirido sobre como se considerava enquanto aluno/a, sendo que a resposta era dada numa escala de Likert de 5 pontos (“1 – Mau (má)” a “5 – Excelente”), com uma amplitude de respostas entre 1 e 5 ($M = 2,92$; $DP = 0,82$). Por sua vez, a avaliação objetiva foi conseguida através da resposta dos participantes acerca do valor da sua média académica atual. As respostas foram compreendidas entre 10,5 e 20 valores ($M = 14,6$; $DP = 1,79$).

Procedimento

A recolha de dados foi realizada por questionário, que incluiu os instrumentos acima mencionados e questões acerca do percurso académico, bem como algumas perguntas de cariz sociodemográfico. A administração do questionário foi feita *online*, através da plataforma *Google Forms*, a uma amostra de conveniência (i.e., redes pessoais dos investigadores, divulgação a estudantes da FPCEUP por parte de professores e divulgação em redes sociais). O objetivo do estudo foi apresentado aos participantes e o consentimento informado assegurado no início da participação, sendo-lhes dada a opção de desistir a qualquer momento e sem quaisquer consequências. O tempo médio de resposta foi de cerca de vinte minutos. A análise de dados (i.e., correlações, regressões, testes *t*, análises de variância univariada, análises fatoriais exploratórias e alfa de Cronbach) foi efetuada utilizando o IBM SPSS *Statistics* (Versão 25).

Resultados

Globalmente, as análises correlacionais evidenciaram uma relação positiva e significativa, de magnitude moderada, entre as variáveis positivas (IE, felicidade e *flow*) e o desempenho académico subjetivo e bem-estar subjetivo dos alunos. Apenas o *flow* estabeleceu uma correlação positiva e significativa com o desempenho académico objetivo dos alunos (i.e., a média das notas).

Quadro 1. Correlações de Pearson entre variáveis positivas, desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo

	Desempenho objetivo	Desempenho subjetivo	Bem-estar subjetivo JAWS
Inteligência Emocional TEIQue-SF	0,10	0,22*	0,44**
Felicidade OHI	0,12	0,35**	0,49**
Felicidade SHS	0,05	0,16	0,43**
Flow DFS-2	0,30**	0,49**	0,57**

** p < 0,001; *p < 0,05.

Os resultados de análises de regressão linear evidenciaram o poder preditivo das variáveis positivas sobre o desempenho acadêmico e o bem-estar subjetivo. Verificou-se que os modelos explicativos dos resultados acadêmicos (i.e., desempenho acadêmico objetivo, subjetivo e bem-estar subjetivo), preditos pelas variáveis positivas, foram significativos. A autoavaliação dos estudantes (i.e., desempenho subjetivo) e o bem-estar subjetivo foram os modelos melhor explicados pelas variáveis positivas. Os resultados demonstraram que o *flow* foi a única variável preditora do desempenho objetivo e do bem-estar subjetivo, e que, tal como a felicidade, foi preditora do desempenho subjetivo. A inteligência emocional não foi preditora do desempenho acadêmico (subjetivo ou objetivo) nem do bem-estar subjetivo.

Quadro 2. Modelos de regressão linear de variáveis positivas sobre o desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo

Modelo		<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	adj. <i>R</i> ²
Desempenho objetivo					3,273	4	0,014	0,070
	TEIQue-SF	0,455	0,650	0,068				
	OHI	-0,760	0,940	-0,013				
	SHS	-1,022	0,309	-0,170				
	Flow	3,177	0,002	0,353				
Desempenho subjetivo					11,728	4	0,000	0,263
	TEIQue-SF	0,257	0,798	0,034				
	OHI	2,320	0,022	0,345				
	SHS	-2,489	0,014	-0,368				
	Flow	4,500	0,000	0,445				
Bem-estar subjetivo					16,815	4	0,000	0,345
	TEIQue-SF	0,795	0,428	0,099				
	OHI	0,703	0,483	0,099				
	SHS	0,448	0,655	0,062				
	Flow	0,434	0,000	0,434				

Utilizaram-se *t*-testes para amostras independentes para averiguar a existência de diferenças entre géneros e entre estudantes e trabalhadores-estudantes (i.e., estatuto).

No que respeita ao género, os resultados não evidenciaram diferenças entre os alunos do género feminino (♀) e do género masculino (♂) quanto aos níveis de inteligência emocional (♀ $M = 145$; $DP = 23,3$; ♂ $M = 138$; $DP = 28,1$; $t(44,9) = 1,32$; $p = 0,193$), felicidade (OHI: ♀ $M = 37,8$; $DP = 12,6$; ♂ $M = 35,9$; $DP = 17,1$; $t(42,4) = 0,62$; $p = 0,54$); SHS: ♀ $M = 18,9$; $DP = 4,92$; ♂ $M = 17,4$; $DP = 6,47$; $t(43) = 1,22$; $p = 0,23$), *flow* (♀ $M = 137$; $DP = 21,1$; ♂ $M = 133$; $DP = 27,2$; $t(168) = 0,94$; $p = 0,35$), desempenho académico objetivo (♀ $M = 14,5$; $DP = 1,81$; ♂ $M = 14,6$; $DP = 1,74$; $t(168) = -1,00$; $p = 0,32$) nem subjetivo (♀ $M = 2,87$; $DP = 0,82$; ♂ $M = 3,12$; $DP = 0,81$; $t(168) = -1,60$; $p = 0,11$), nem para o bem-estar (♀ $M = 40,8$; $DP = 8,32$; ♂ $M = 39,7$; $DP = 9,80$; $t(168) = 0,68$; $p = 0,50$).

Em relação ao estatuto, os resultados indicaram que o facto de os alunos terem estatuto de estudante ou de trabalhador-estudante não os diferenciou no que diz respeito às variáveis positivas - inteligência emocional (estudante $M = 143$; $DP = 25,0$; trabalhador-estudante $M = 143$; $DP = 21,0$; $t(168) = 0,04$; $p = 0,97$), felicidade (OHI: estudante $M = 37,2$; $DP = 13,5$; trabalhador-estudante $M = 39,0$; $DP = 14,2$; $t(168) = -0,59$; $p = 0,56$; SHS: estudante $M = 18,5$; $DP = 5,21$; trabalhador-estudante $M = 18,8$; $DP = 5,8$; $t(168) = -0,26$; $p = 0,79$) e *flow* (estudante $M = 135$; $DP = 22,1$; trabalhador-estudante $M = 140$; $DP = 24,4$; $t(168) = -0,93$; $p = 0,35$) - nem quanto ao desempenho académico objetivo (estudante $M = 14,6$; $DP = 1,73$; trabalhador-estudante $M = 14,3$; $DP = 2,18$; $t(168) = 0,81$; $p = 0,42$) ou subjetivo (estudante $M = 2,95$; $DP = 0,80$; trabalhador-estudante $M = 2,75$; $DP = 0,90$; $t(168) = 1,09$; $p = 0,28$), nem em relação aos níveis de bem-estar subjetivo (estudante $M = 40,4$; $DP = 8,33$; trabalhador-estudante $M = 41,8$; $DP = 10,3$; $t(168) = -0,75$; $p = 0,45$).

Procedeu-se a uma ANOVA para testar se haveria diferenças entre os estudantes mediante a sua participação em atividades extracurriculares. Globalmente, os resultados indicaram que aqueles que participam em atividades académicas extracurriculares têm melhores perceções de felicidade, quer através do OHI (alunos sem nenhuma atividade: $M = 33,8$, $DP = 14,3$; alunos com duas ou mais atividades: $M = 40,6$, $DP = 12,6$; $F(2) = 3,85$, $p = 0,023$), quer através do SHS (alunos sem nenhuma atividade: $M = 16,7$, $DP = 5,19$; alunos com 1 atividade: $M = 19,4$, $DP = 5,08$; alunos com duas ou mais atividades: $M = 19,9$, $DP = 5,06$; $F(2) = 6,55$, $p = 0,002$). Mais ainda, verificou-se que estudantes que participavam em mais do que duas atividades tinham melhor desempenho académico subjetivo (alunos sem nenhuma atividade: $M = 2,77$, $DP = 0,85$; alunos com duas ou mais atividades: $M = 3,14$, $DP = 0,87$; $F(2) = 2,99$, $p = 0,048$).

Discussão

Globalmente, este trabalho demonstrou a importância das variáveis positivas como a inteligência emocional, felicidade e *flow* no trabalho académico, quer considerando resultados objetivos de desempenho (i.e., média de notas dos alunos) quer subjetivos (i.e., perceção de competência/autoavaliação enquanto aluno), quer o bem-estar subjetivo dos estudantes.

Em particular, os resultados indicaram correlações positivas de magnitude média a forte entre variáveis positivas e resultados académicos, o que reforça a importância das competências cognitivo-emocionais na perceção de bem-estar subjetivo (Di Fabio & Kenny, 2016; Koydemir & Schütz, 2012; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Wang et al., 2018) e de competência dos estudantes, bem como no seu resultado académico efetivo. Não se verificou, no entanto, qualquer relação entre a IE e o desempenho académico objetivo, não se corroborando, assim, a literatura no domínio (Bukhari & Khanam, 2016; Costa & Faria, 2014, 2015; O'Boyle et al., 2011; Perera, 2016).

Os resultados obtidos evidenciaram o poder preditivo das variáveis positivas sobre o trabalho académico. Assim, verificou-se que os modelos explicativos dos resultados académicos (i.e., média das notas, autoavaliação dos alunos e bem-estar subjetivo) foram significativamente preditos pelas variáveis positivas. As análises de regressão linear demonstraram que o *flow* foi a variável com maior poder preditivo sobre o trabalho académico em todos os modelos, tal como seria esperado (Asakawa, 2004; Sumaya & Darling, 2018), o que revela a pertinência do estudo desta variável em contextos em que o desempenho é valorizado. Por sua vez, a felicidade demonstrou capacidade para predizer somente a autoavaliação dos alunos (i.e., desempenho académico subjetivo).

Considerando possíveis diferenças de género, os resultados não demonstraram diferenças significativas. Por sua vez, alunos que realizavam uma ou mais atividades extracurriculares tinham perceções mais elevadas de felicidade, e estudantes que realizavam mais de duas atividades extracurriculares tinham melhores perceções de competência enquanto alunos (i.e., desempenho subjetivo), quando comparados com estudantes que não desempenhavam qualquer atividade extracurricular. Estes resultados podem dever-se ao facto de estudantes mais envolvidos em atividades extracurriculares terem redes pessoais mais abrangentes e um maior leque de experiências, que permitem o desenvolvimento de competências socioemocionais e autoestima. Os resultados demonstraram, ainda, que alunos com estatuto de estudante e alunos com estatuto de trabalhador-estudante não diferiram quanto às variáveis positivas estudadas, nem quanto aos resultados objetivos e subjetivos do desempenho académico.

Este trabalho reforça a importância que a promoção de competências socioemocionais pode assumir na preparação para o trabalho acadêmico, enquanto importante contributo para a formação integral e holística do indivíduo e para a promoção da sua adaptação e qualidade de vida futura no trabalho e nos vários contextos de vida.

Conclusões

Uma vez que as variáveis positivas demonstraram ter poder preditivo sobre o bem-estar e os resultados objetivos e subjetivos do desempenho acadêmico dos indivíduos, torna-se importante:

- Valorizar, desenvolver e promover competências cognitivo-emocionais na formação académica, que prepara a integração no mundo do trabalho;
- Promover a oferta e a participação dos estudantes em atividades extracurriculares, no sentido de potenciar o desenvolvimento de competências socioemocionais e interpessoais, a interdependência no grupo e um maior envolvimento no contexto académico; e
- Promover a oferta e a participação de estudantes em grupos de desenvolvimento pessoal e emocional (e.g., tutorias e mentoria, entre outros), tendo em vista a promoção de um acompanhamento individualizado do aluno ao longo do seu percurso académico.

Referências Bibliográficas

- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 419-429.
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In P. Forgas & J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective* (pp. 189-203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.
- Asakawa, K. (2004). Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5, 123-154. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89>
- Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2016). Trait emotional intelligence as a predictor of academic performance in university students. *Pakistan Journal of Psychology*, 47(2), 33-44.
- Carvalho, D., Neto, F., & Mavroveli, S. (2010). Trait emotional intelligence and disposition for forgiveness. *Psychological Reports*, 107(2), 526-534. doi: 10.2466/02.09.20.21.PR0.107.5.526-534
- Costa, A., & Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on Academic Achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience* (1st ed.). New York: Harper & Row.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7(1182), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Gouveia, M. J., Pais-Ribeiro, J., Marques, M., & Carvalho, C. (2001). Estudo 3: Validity and reliability of the Portuguese version of the Dispositional Flow Scale-2 in exercise (DFS-2). In M. J. Gouveia (Ed.), *Flow disposicional e o bem-estar espiritual em praticantes de actividades físicas de inspiração oriental* (pp. 131-146). Lisboa: Instituto Universitário de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Lins, S. L. B., Lima, A. V., & Gouveia, R. S. V. (2008). Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho (JAWS): Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 464-473.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Jackson, S. A., Ford, S. K., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 358-378. <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.358>
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>

- Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(2), 219-230. doi: 10.1037//1076-8998.5.2.219
- Kim, S., Sung, J., Park, J., & Dittmore, S. W. (2015). The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological well-being for college students. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(1), 70-76.
- Koydemir, S., & Schütz, A. (2012). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self- and informant reports. *The Journal of Positive Psychology, 7*(2), 107-118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.647050>
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A new approach to getting the life you want*. USA: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*, 137-155.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. *The Handbook of Positive Psychology, 13*, 89-105. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Neto, F. (2001). Personality predictors of happiness. *Psychological Reports, 88*, 817-824.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 788-818.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Validação transcultural da escala de felicidade subjectiva de Lyubomirsky e Lepper. *Psicologia, Saúde & Doenças, 13*(2), 157-168.
- Perera, H. N. (2015). The internal structure of responses to the trait emotional intelligence questionnaire-short form: An exploratory structural equation modeling approach. *Journal of Personality Assessment, 97*(4), 411-423. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1014042>
- Perera, H. N. (2016). The role of trait emotional intelligence in academic performance: Theoretical overview and empirical update. *The Journal of Psychology, 150*(2), 227-249. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1079161>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(2), 552-569.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sumaya, I. C., & Darling, E. (2018). Procrastination, flow, and academic performance in real time using the experience sampling method using the experience sampling method. *The Journal of Genetic Psychology Research, 179*(3), 123-131. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1449097>
- Wang, M., Zou, H., Zhang, W., & Hou, K. (2018). Emotional intelligence and subjective well-being in Chinese university students: The role of humor. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9982-2>
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology, 63*(3), 193-210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>



Patrícia Marcelina Loures
Pedagoga.
Professora Mestre em Educação
da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.
Professora da rede pública
de ensino. Membro de PEC/
Programa de Direitos Humanos
(PROEX / CDEX / PUC Goiás).
Membro do Diretório de Pesquisa
CNPq-PROPE PUC Goiás
Educação, História, Memória
e Culturas em diferentes
espaços sociais.
Presidente da Comissão
Novavenezina de Folclore
de Goiás.
patricia.lourespucgo@gmail.com

O Programa de Educação e Cidadania e a Alfabetização de Adultos

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar elementos importantes acerca do Projeto de Alfabetização de Adultos e Idosos, que vem sendo desenvolvido pelo Programa de Extensão Educação e Cidadania (PEC), vinculado ao Programa de Direitos Humanos (PDH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O Projeto tem como objetivo minimizar, por meio do acesso à alfabetização, os processos de injustiça e exclusão social, caracterizados pela negação do direito à escola. O trabalho consiste em desenvolver processos de alfabetização e letramento a partir das vivências, experiências do universo da cultura dos alunos, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire. Seguindo a perspectiva freireana, busca-se oportunizar aos alunos os usos da leitura e da escrita como mecanismos de participação social para que esses sujeitos compreendam o sistema alfabético e sua função na sociedade e exercitem os conhecimentos aprendidos em situações da vida cotidiana. Espera-se, com este projeto, contribuir para a garantia do direito à cidadania na perspectiva da justiça social.

Palavras-chave: Alfabetização. Justiça Social. Cidadania.

1. O Programa de Educação e Cidadania e o compromisso com as questões sociais

O Programa de Educação e Cidadania (PEC PUC Goiás, hoje ligado ao PDH PUC Goiás, Programa de Direitos Humanos) constitui sua história desde a década de 80, período este de discussões importantes para a educação brasileira no sentido da luta pela garantia de direitos educacionais e sociais nos diversos campos, como pode-se observar no texto da Constituição Federal e demais textos legais do mesmo período. Como bem expressa o Projeto Político Pedagógico do Programa:

O Programa de Educação e Cidadania (PEC) foi instituído, em 1982, por meio da parceria da então Universidade Católica de Goiás (UCG) com segmentos sociais comprometidos com um processo de educação mais amplo, consciente e crítico, alicerçado nas concepções freireanas de educação e sociedade. O Programa, nas décadas de 1980 e 1990, atuou como um programa de formação de professores da rede pública dos municípios da Diocese de Goiás, num contexto educacional marcado pela ausência de políticas públicas para formação em nível superior de professores da e para educação básica. Nesse contexto, o PEC nasce com a perspectiva de contribuir com a formação inicial de professores na região da Diocese de Goiás, posteriormente ampliou suas ações também para os municípios de Abadia de Goiás, Hidrolândia, Caldas Novas, Morrinhos e Goiânia. (PUC Goiás, p. 4, 2017).

Em todo seu histórico, o programa vem promovendo estudos que vão ao encontro de uma compreensão mais ampla dos processos que envolvem a organização da sociedade bem como a minimização das desigualdades sociais, promovendo um conjunto articulado de ações envolvendo os princípios da Universidade brasileira no que diz respeito ao Ensino, Pesquisa e Extensão.

A compreensão de educação e cidadania, tanto dos precursores do programa como dos atuais membros, concorda com os princípios filosóficos de Paulo Freire (1980), o qual afirma que esse comprometimento com a consciência histórica significa uma inserção crítica na história no sentido de que o homem assuma o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Portanto, objetiva-se contribuir para a formação dos acadêmicos da PUC Goiás e da comunidade goianiense por meio de debates e de ações no campo da educação, educação aqui compreendida no sentido ampliado como está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A concepção de Freire sobre o diálogo vai ao encontro do trabalho extensionista no PEC, porque a todo instante há a troca de saberes entre acadêmicos, professores e membros da sociedade. Cada sujeito possui uma caminhada diferente imprimindo suas contribuições frente às ações. Contudo, é preciso esforço para que ocorra um processo dialógico e o direito à palavra não seja negado. Nessa perspectiva, o trabalho ocorre com maior fluidez, supera-se a centralização de poder e todos sentem-se representados nas tomadas de decisões no coletivo.

Desde 2013, o PEC desenvolve um conjunto articulado de projetos e ações de extensão, em caráter multidisciplinar, integrando atividades de pesquisa e ensino. Atualmente, o Programa constitui-se, no âmbito da PUC Goiás, em *locus* privilegiado de formação de professores da e para educação básica por meio das seguintes ações: alfabetização de jovens e adultos; acompanhamento de políticas públicas de educação (Fóruns, Conselhos e Comitês e Comissões) e de diálogo com os movimentos sociais, bem como das organizações populares; a exemplo das discussões envolvendo Educação Popular, Cultura Popular e Alfabetização de Jovens e Adultos, entre outras.

A extensão universitária é compreendida na LDB (Lei n. 9394/1996), primeiramente no Capítulo IV, Artigo 43, que trata das finalidades do ensino superior e em seu último inciso ao afirmar sobre a importância de se “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (LDB 9394/96, p.13). Nesse sentido, as ações do programa vêm sendo desenvolvidas, ou seja, prima-se pelo desenvolvimento de atividades que propiciem a participação de alunos da universidade, professores e comunidade em geral.

A elaboração das ações permite que tanto alunos da instituição quanto professores possam delas participar ativamente exercendo seu protagonismo e ministrando atividades, assim como delas também participam pessoas da comunidade matriculadas como voluntários ou ministrando atividades condizentes com a proposta político pedagógica do programa.

2. O Projeto de Alfabetização do Programa de Educação e Cidadania da PUC Goiás

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (Paulo Freire, 2011, p. 19-20)

O trabalho desenvolvido pelo PEC, desde a sua criação, em 1982, sustenta-se teórica e metodologicamente nos pressupostos da educação e da cultura popular (FREIRE, 1980, 2000; BRANDÃO, 2007). Com base neste referencial, busca-se contribuir por meio do estudo, do debate e da ação para a construção da democracia e da cidadania como fundamento da vida social contemporânea na contraposição a qualquer forma de exclusão.

Sabe-se que no Brasil há 12,9 milhões de analfabetos, segundo a PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios - IBGE). Há ainda mais de 700 milhões de adultos no mundo que são analfabetos, de acordo com a Unesco, e o Brasil está no grupo daqueles que investem menos do que deveriam nesse processo. Nesse cenário, o PEC PUC Goiás vem atuando desde 2016 com o projeto de alfabetização de adultos e idosos por meio de um processo de Educação não formal como sinaliza Maria da Glória Ghon (2010).

O projeto de alfabetização não está ligado formalmente aos sistemas públicos de ensino, uma vez que esta demanda, por uma exigência do tempo dedicado ao trabalho e à própria subsistência, impede os alunos de estarem matriculados no sistema regular de ensino. Isso pode ser verificado por meio de depoimentos de alguns alunos que por vezes deles relatam dificuldades de liberação em dias úteis para estarem na instituição escolar. Raros não são os casos em que fazem relatos parecidos com o da Sra D 43 anos: “professora, trabalho o dia todo, pego três ônibus para chegar ao trabalho, então não consigo estudar a noite, pois é muito cansaço”. Outros fazem relatos semelhantes, como o do Sr R 50 anos: “me matriculei e não consegui terminar. Era cansaço, e alunos jovens que não querem estudar atrapalham quem quer”. Ou como o relato da Sra E 85 anos, que diz: “professora, morava na roça, não tinha como estudar. Meu sonho era estudar e estou tendo oportunidade agora”.

Sabe-se que mesmo estando garantida, na forma da lei brasileira, o processo de alfabetização, por meio do ensino formal, por diversas razões e ao mesmo tempo por razões bem parecidas, não tem chegado a todos e tem sido difícil fazer valer esses direitos apesar de estar assim expresso:

Art. 4º . O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; Art. 5º . O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. §1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso.

A compreensão que se tem é que o mercado de trabalho absorve o trabalhador de tal forma que os mesmos, sem outra escolha, optam pelo trabalho, pelo sustento em detrimento aos estudos. Diversos alunos têm-nos relatado, de forma emocionada, os motivos da escolha e dizem da esperança em poder estudar, aprender a ler, escrever, aprender e poder ter a chance de participar do mundo de forma mais efetiva.

Atualmente, o Programa de Educação e Cidadania, em seu conjunto de ações semestrais, atua com o projeto de Alfabetização de Adultos e atende, no momento, a quinta turma. O projeto iniciou-se em 2016 recebendo alunos acima de 18 anos e sem limite máximo de idade. O público inicialmente era composto por funcionários efetivos da instituição, funcionários terceirizados, alunos da comunidade e, por fim, alunos do Programa de Gerontologia Social e Universidade Aberta à Terceira Idade. Em média de idade, há atendimento entre alunos acima de 30 anos até 85, em sua maioria mulheres. A sala em que o programa acontece é ambientada para o processo de alfabetização, fruto de parceria com a professora do curso de Pedagogia, que atua com a temática alfabetização e letramento.

Com o apoio de voluntários da universidade nos dois últimos semestres foi possível a organização de duas turmas distintas. A primeira com alunos que já detinham parte do processo de leitura e escrita e demandavam leitura, produção e interpretação; e a segunda composta de alunos que estavam no processo inicial de alfabetização. Há, por vezes, voluntários da comunidade que atuam colaborando com o processo de desenvolvimento da turma.

O Programa de Educação e Cidadania, em seu projeto de Alfabetização de Adultos, procura priorizar os pressupostos freireanos primando pela dialogicidade e pela participação ativa dos sujeitos visando o processo de conscientização frente à realidade vivenciada, o que não se constitui como tarefa fácil. Os alunos chegam com diversas demandas e diversas justificativas para o afastamento da escola, sendo quase sempre a lógica de subsistência frente às exigências do trabalho a razão que os afastou da educação formal. Daí os motivos pelos quais os processos trabalhados no projeto de alfabetização estarem diretamente ligados à compreensão de direitos enquanto cidadãos promovidas em atividades grupais.

Por todo o perfil apresentado pelas turmas atendidas, priorizam-se os pressupostos da Educação Popular defendidos por Paulo Freire como mola propulsora para as ações a serem desenvolvidas. A participação efetiva do coletivo conta tanto com professores do programa, como com voluntários e alunos. O projeto de alfabetização de adultos apresenta-se como um espaço também de cultivar a esperança e prima pela permanente busca por conhecimentos que lhes são negados ao longo de suas histórias como sujeitos.

De acordo com Santos (2014), o pensamento do educador Paulo Freire é de significativa relevância nesse momento e propõe uma educação corajosa, por meio da qual o analfabeto seria sujeito de sua alfabetização. Essa educação deve propiciar ao educando uma reflexão sobre suas potencialidades e, para isso, cabe ao educador ajudar o homem a ajudar-se¹ e, assim, adquirir uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

Para tanto, o programa conta com ações permanentes como o Grupo de Estudos e Trabalho, cine-debates e momentos de planejamento para as atividades realizadas com os alunos das turmas. Os estudos realizados semestralmente envolvendo professores, alunos das licenciaturas e demais graduações das universidades são abertos ao público em geral e primam pelo percurso histórico, mas não vislumbram somente essa abordagem, pois há uma opção clara dos pressupostos do grupo, ou seja a dialogicidade está presente em todos os processos.

Com o público de voluntários que atuam diretamente no trabalho com as turmas de alfabetização são discutidos exemplos como o Movimento de Educação de Base (MEB), como um movimento que não foi aleatório no país, sofrendo algumas consequências em determinados períodos da história do Brasil, justamente acerca da metodologia da participação ativa do aluno e demais participantes.

Assim, os monitores e os voluntários que passam pelo PEC, levam consigo uma bagagem diferenciada na atuação extensionista na PUC Goiás. Não são raros os relatos de alunos voluntários como o da aluna J:

“professora, se eu tivesse frequentado a universidade e não tivesse participado deste projeto de alfabetização, tendo somente as leituras e trabalhos em sala eu jamais poderia ter a compreensão da realidade que tenho hoje. No estágio com a Educação Infantil, Ensino Fundamental com crianças aprendi muito, mas não tinha noção do quanto a sociedade deve a estes trabalhadores que aqui estão conosco nesta turma e também o modo de lidar, organizar a turma e produzir atividades significativa para estes alunos, atividades que sirvam para a vida deles. Hoje percebo ao final de semestre que os alunos se desenvolveram bastante e sentem mais confiantes”.

Hoje, conta-se com o apoio da coordenadoria de Extensão, que viabiliza apoio dos canais de comunicação da PUC Goiás, jornais locais, Rádio Difusora e também com o incentivo e as parcerias de diversos professores e voluntários que não têm medido esforços para a ampliação dos atendimentos às turmas de alfabetização.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, buscou-se, inicialmente, orientações de professores que haviam atuado no projeto de alfabetização na década de 80. Uma delas carinhosamente fez orientações pontuais aos atuais professores e também aos monitores voluntários. Esta professora também gentilmente cedeu materiais, livros para pesquisa, todos ligados ao modo como Paulo Freire atuava, dessa maneira, cultivamos muita esperança!

2.1. O MEB – Movimento de Educação de Base - Goiás

O intuito de tratar do MEB Goiás nesta seção não é aleatório. O MEB Goiás apresentou, como sempre diz Carlos Rodrigues Brandão, um grande diferencial. Sabe-se que outros estados brasileiros também desenvolveram experiências exitosas. Mas a intenção aqui é descrever brevemente a essência desse

¹ Neste trabalho, esse assunto será tratado brevemente. No Fórum EJA, Osmar Fávero realiza um histórico mais aprofundado das experiências. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>>. Acesso em: jun. 2018.

movimento, pois preza-se pelos seus princípios ao serem desenvolvidas atividades do projeto de alfabetização de adultos.

Santos (2014) sinaliza que as ideias filosóficas e pedagógicas do educador Paulo Freire puderam ser colocadas em práticas por meio do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife e no Rio Grande do Norte. Nesse projeto, os Centros de Cultura e os Círculos de Cultura eram utilizados para alfabetizar; nesses locais, surgiram métodos e as diversas contribuições teóricas e práticas até hoje utilizadas nas concepções de educação de adultos. O método inaugurado por Paulo Freire modificou a estrutura dos cursos para adultos, permitindo criar uma nova maneira de interpretar o adulto analfabeto. O analfabeto passa a não ser tratado com um ser a quem lhe falta algo que precisa adquirir, mas como uma pessoa necessitada de rever suas posições, conscientiza-se de seu mundo, procurar analisar, compreender, transformar-se.

O mesmo ocorreu com o MEB Goiás e se atribui o sucesso do movimento no Estado por conta do comprometimento dos professores, animadores envolvidos, da parceria com a rádio Difusora e, principalmente, do apoio da Igreja e também da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Conforme Rodrigues, Costa e Gomes (2015), o MEB – Movimento de Educação de Base, desenvolvido no estado de Goiás, conseguiu transpor os limites do projeto anterior (Mobral²) uma vez que era condição a participação efetiva de todos os envolvidos no processo. Goiás teve um grande diferencial, pois professoras goianas que haviam realizado curso com Paulo Freire em Recife estavam à frente do processo e puderam desenvolver com muita riqueza o trabalho de alfabetização de adultos em turmas na capital do estado e no interior de Goiás. As Escolas Radiofônicas em Goiás, foram constituídas com apoio da Universidade Católica de Goiás hoje PUC Goiás, de nomes como Dom Fernando, Dom Tomás Bauduino, professoras da então UCG e monitores (pessoas da comunidade, muitos deles alunos alfabetizados do MEB), comprometidos com a luta contra o analfabetismo. Um dos exemplos estudados até os dias atuais é o material produzido: Benedito de Jovelina³ que é um conjunto didático do MEB-GO - Movimentos Populares da Década de 60.

Rodrigues, Costa e Gomes (2015) ressaltam que esse foi um trabalho realizado envolvendo o processo de Animação Popular (ANPO), um movimento que conseguiu se efetivar, no início da década de 1960, por meio das escolas radiofônicas com recepção organizada em contato direto com a comunidade. Assim, não havia padronização no processo de desenvolvimento das turmas. Respeitavam-se as diferenças culturais.

Frente ao Sistema de Ensino, encontramos diversas iniciativas. Percebe-se que a escola e os profissionais que nelas trabalham são facilmente encontrados, mas os alunos que compõem os dados apresentados mal conseguem chegar à escola, e se chegam desistem no percurso. Os alunos que fazem parte dos índices do analfabetismo no Brasil não vão à escola por não quererem ir ou porque optam por não estudar. Tem-se uma realidade amarga e contraditória e não se pretende, aqui, esgotá-la, mas objetiva-se compor um relato do pouco que se consegue fazer frente ao exposto.

Hoje, o programa conta com a quinta turma de alfabetização que se caracteriza como educação não formal, funcionando nas dependências da Escola de Formação de Professores e Humanidades. Na turma, há, em sua maioria, mulheres e constitui-se como um projeto permanente de alfabetização tendo com público-alvo funcionários (prestadores de serviço da PUC Go), a comunidade de maneira geral e alunos de municípios vizinhos. Há um longo caminho a percorrer.

Enfatiza-se, aqui, o valor dos trabalhos extensionistas realizados pela universidade, sobretudo os projetos de educação não formal que, por sua natureza, podem adequar-se às necessidades postas pela sociedade atual. De igual modo, a atuação dos monitores voluntários têm sido de grande importância para a realização das atividades.

Nesse sentido, o PEC PUC Goiás contribui enormemente desde a década de 80 com projetos e ações que propiciam a inserção daqueles que, de algum modo, são postos à margem da sociedade. As ações são permeadas pelos princípios da transformação social concebendo a educação no sentido mais amplo que garante ao sujeito a possibilidade de compreensão e de intervenção significativa no mundo.

² De acordo com Santos (2014), o Mobral tinha o intuito de alfabetizar adolescentes e adultos e em um período tido como breve - dez anos - erradicar o analfabetismo do país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores. Buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, caracterizada pela faixa etária de pessoas que constituíam a demanda por mão-de-obra.

Desse modo, a prioridade não era proporcionar educação de qualidade, mas suprir as necessidades da industrialização, caracterizando como um método tradicional que levava somente à decodificação e a não participação do aluno. As aulas eram ministradas pelos professores seguindo rigidamente um manual padronizado para todo o país. Não se fazia, assim, o uso da reflexão e nem se admitia a construção de um material que partisse da realidade dos alunos.

³ Material didático disponível em: <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/conjunto-didatico-benedito-e-jovelina-meb-go-movimentos-populares-da-decada-de-60>. Acesso em junho de 2018

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal: Brasília, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Ministério da Educação: Brasília, 1996.
- FÁVERO, Osmar. MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>. Acesso em junho de 2018
- FREIRE, Paulo (1927-1997). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire - 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (coleção questões da nossa época).
- _____, Paulo. A pedagogia do Oprimido. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal e o educador social: atuação nodesenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões danossa época; v. 1)
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. PROJETO PEDAGÓGICO – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA. Goiânia, 2017
- RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Claudia Borges; GOMES, Dinorá de Castro. Movimento de Educação de Base em Goiás no Centro Memória Viva. Disponível em: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 3, nº 6, 2015. Acesso em Abril de 2015
- SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBRL: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. Revista Crítica Histórica Ano V, nº 10, dezembro/2014
- Universidade Católica de Goiás. Perfil da Universidade Comunitária: Estudo de suas características predominantes e o seu desempenho. UCG: Goiânia, 1988.



Laura Rego-Agraso

Universidade da Coruña
laura.rego@udc.gal

Eva M. Barreira Cerqueiras

Universidade de Santiago
de Compostela
evamaria.barreira@usc.es

O Desenvolvemento Humano e Sustentable como Contido no Contexto da Formación Profesional Inicial: A Perspectiva dos Axentes Sociais

Resumo:

Tomando como referente o modelo de Desenvolvemento Humano e Sustentable (DSH) (PNUD, 1990) fórmase un estudo descritivo centrado na contribución que poden realizar as ensinanzas de formación profesional do sistema educativo a este modelo na contorna comarcal en Galicia (España). Foi posible aplicar a técnica de triangulación de fontes, instrumentos e datos baixo unha metodoloxía mixta para coñecer a perspectiva dos axentes sociais implicados na FP da comarca (denominada *O Barbanza*) — alumnado, profesorado e egresados/as— sobre os contidos relacionados co DSH e en que medida estes se abordan ou non no contexto dos ciclos formativos. Ditos contidos foron clasificados en dous grandes bloques que teñen que ver por un lado, coa formación cidadá —aproveitamento responsable dos recursos naturais; participación social mediante os representantes dos traballadores/as (sindicatos) ou mediante activismo social e comunitario dentro do propio territorio ou efectos da Responsabilidade Social Corporativa das empresas no territorio e nos propios empregados/as, entre outras— e por outro, con aqueles vinculados ao desempeño técnico dunha profesión e orientados especificamente á inserción laboral — orientación laboral; prevención de riscos laborais; coñecementos técnicos vinculados coas demandas empresariais ou emprendemento, entre outros—. Tamén se indagou en relación exclusivamente ao profesorado se contaban no seu centro con algún documento que fixera explícito o compromiso da comunidade educativa co DSH ou se nas súas programacións de aula estaban recollidos estes contidos. En xeral tódolos axentes sociais enquisados manifestan que os contidos sinalados e vinculados co DSH se desenvolven nos ciclos formativos, aínda que cada colectivo que se fai en distinto grao.

Palabras Chave: Formación Profesional; Desenvolvemento Humano Sustentable; currículo;

1. Introducción

Nunha primeira aproximación ao concepto, podemos entender por desenvolvemento, en xeral, aquela situación social dentro dun país, na cal as necesidades da súa poboación se van satisfacer co uso racional e sostible dos seus recursos e sistemas naturais (Reyes, 2001). Esta definición trae consigo unha concepción utilitarista dos recursos naturais, xa que estes atópanse a disposición do ser humano co obxectivo de acadar un maior nivel de benestar. Aínda así, esta concepción de desenvolvemento tería como marco de acción o respecto aos dereitos humanos e ás identidades culturais dos pobos, xa que propón, entre outras medidas, o acceso dos grupos sociais aos servizos básicos —nutrición, saúde, educación e vivenda por exemplo—. No plano económico, o feito de que un estado ou nación se poida considerar desenvolto, implica que a súa poboación teña oportunidades de emprego, satisfacción das necesidades básicas e unha taxa positiva de distribución da riqueza nacional. No ámbito da política, esta definición de desenvolvemento implica que os gobernos deben ter lexitimidade legal, así como tamén, a posibilidade de proporcionar beneficios sociais para unha maioría da poboación.

Aínda así, non sempre se tiveron en conta estes elementos de índole social á hora de aludir ao concepto de desenvolvemento, xa que este termo nace profundamente ligado ao crecemento económico e o aumento do capital de forma exclusiva, tomando como o indicador máis significativo do mesmo, o aumento da renda nacional, é dicir, o Produto Interior Bruto (PIB). Dito indicador, tal e como establece Núñez (1992), non sempre implica un maior desenvolvemento —baixo unha concepción do mesmo centrada nos dereitos humanos—, xa que pode existir un aumento na renda e, en consecuencia un crecemento económico, sen que exista desenvolvemento, entendido este como maior benestar para a maioría social.

Tras realizar un breve percorrido pola historia do termo desenvolvemento e as implicacións do modelo de Desenvolvemento Humano e Sustentable (de aquí en diante, DSH), presentaremos a parte metodolóxica da investigación realizada. Dita investigación, realizada a partir dun estudo de tese de doutoramento (Rego-Agraso, 2013) tiña como obxectivo esencial coñecer a perspectiva dos axentes sociais vencellados á FP do sistema educativo sobre a relación entre FP e DSH. Todo iso enmarcado nunha comarca concreta de Galicia (España). Preséntanse así, nesta comunicación, unha serie de resultados da mesma que pretenden mostrar como valoran os docentes, o alumnado e os titulados/as de FP o DSH como contido curricular e como elemento chave que pode ser entendido dende unha dobre perspectiva en relación aos obxectivos da FP: a inserción laboral e a formación cidadá.

2. Do progreso e o crecemento económico ao desenvolvemento humano sustentable (DSH)

Se analizamos o termo *desenvolvemento* dende unha perspectiva cronolóxica, podemos apreciar como foi evolucionando dende unha concepción eminentemente económica ata unha consideración na que tamén se inclúen aspectos humanistas e culturais. Sen embargo, tradicionalmente estivo sempre máis vinculado ao mundo económico e ao incremento do capital. A existencia de desigualdades entre as persoas e, en consecuencia, entre os propios estados é unha característica que ven precedendo ao ser humano dende séculos atrás. Filósofos como Platón, Aristóteles ou Jenofonte realizaron escritos acerca da xustiza social e do uso que se fai das riquezas, a pesar de que non destacaron por unha predisposición cara a completa igualdade das persoas (Mata Iturralde, 2004). Comézase a distinguir así o termo desenvolvemento no século I A.C. estreitamente vinculado á concepción de *progreso* existente na Grecia clásica, a cal segundo Nisbet (1981) implica a crenza de que a humanidade avanza dende unha situación de primitivismo cara unha mellora do seu modo de vida. Esta asociación *desenvolvemento-progreso* implica a existencia dunha tendencia intrínseca pola cal a humanidade pasa por unha serie de fases, nas cales, a pesar das regresións, as últimas son superiores ás primeiras. Segundo este mesmo sociólogo (Ídem), a idea de progreso está conformada por varias premisas básicas, entre as que podemos destacar por exemplo, a convicción de que a civilización occidental é superior ás outras ou a existencia dunha fe case cega na razón e no coñecemento científico como motores da mellora das sociedades humanas.

Deste xeito, o termo progreso discorreu inicialmente por camiños estreitamente ligados aos do desenvolvemento. Este último concepto foi antecedido polo termo progreso e, ao mesmo tempo, vinculouse con aspectos como civilización, evolución, riqueza e crecemento. Co paso do tempo, o progreso foise relacionando máis co mundo económico e tamén empresarial, posto que o traballo era xerador de bonanza económica e, á súa vez, de acceso aos recursos e a un maior nivel de benestar.

A partir dos anos 70 algúns teóricos comezan a realizar estudos tratando de explicar de forma coherente o desenvolvemento económico como un proceso histórico e dende un enfoque multidisciplinar, o cal vai ser unha das aportacións máis interesantes da corrente das denominadas teorías alternativas do desenvolvemento (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009). Chegarán á conclusión de que o mercado non é a panacea que solucionará os problemas de subdesenvolvemento, polo que defenderán abertamente e sen trabas unha intervención do Estado na economía.

Aparece así, unha nova corrente holística e integradora que vai provocar a superación da consideración do desenvolvemento como acumulación de capital e crecemento económico, para entendelo como un mecanismo para a satisfacción das necesidades básicas, é dicir, pasouse dun *desenvolvemento-riqueza* a un *desenvolvemento-non pobreza* (Hidalgo Capitán, 1996, p. 9). Neste senso, a teoría da satisfacción das necesidades básicas é considerada como a primeira incursión das teorías alternativas ao *pensamento único* da economía clásica. Esta teoría toma como elemento central a satisfacción das necesidades humanas, tanto materiais como inmateriais, e en función da súa extensión a unha maior ou menor parte da poboación, é posible caracterizar ás sociedades como máis ou menos desenvoltas.

O que podemos denominar a formulación máis uniforme dos anos 70 de desenvolvemento alternativo ímola atopar no relatorio de Uppsala que leva por título *Another Development (O outro desenvolvemento)* e que foi publicado pola Fundación The Dag Hammarskjöld. Os elementos que van definir este desenvolvemento alternativo segundo este mesmo relatorio serán os seguintes (íbidem, p. 10):

- O *desenvolvemento igualitario*. A satisfacción das necesidades básicas, tanto as materiais como as non materiais.
- O *desenvolvemento endógeno*. Un desenvolvemento que naza do interior de cada sociedade, sendo esta a que defina de forma soberana sobre os valores a ter en conta e a perspectiva de futuro.
- O *desenvolvemento autónomo*. Refírese á confianza de cada sociedade na súa propia fortaleza e tamén nos seus recursos, nos seus membros e no seu medio natural e cultural.
- O *desenvolvemento ecolóxico*. A utilización racional dos recursos biosféricos, sendo conscientes das limitacións dos ecosistemas locais e dos límites externos -globais e locais- que se lle imporán ás xeracións futuras.
- O *desenvolvemento como transformación estrutural*. Consiste na creación e consolidación das condicións para que se de a autoxestión e a participación na toma de decisións de todos aqueles afectados polas mesmas, tanto nas comunidades urbanas como nas rurais.

Este relatorio de Uppsala parte da satisfacción das necesidades básicas e, polo tanto, dos postulados deste enfoque heterodoxo que aparece en 1969. Este vai ser o elemento central do desenvolvemento alternativo, engadíndose ao mesmo tempo outras dimensións que tamén é preciso ter en conta: o eco-desenvolvemento, o endodesenvolvemento e o desenvolvemento autónomo. Nos anos 90 van aparecer novos adxectivos para o termo desenvolvemento que, mantendo a satisfacción das necesidades básicas como eixo central, van engadir outros elementos precisos para que se poida falar de desenvolvemento. Nacen así, termos como *etnodesenvolvemento*, *desenvolvemento local*, *desenvolvemento sustentable* ou *desenvolvemento humano*.

Posto que o modelo de desenvolvemento alternativo se vai centrar na redución da pobreza e non no aumento da riqueza —tal e como facían as perspectivas neoclásicas centradas no crecemento económico—, a súa formulación vai pasar de focalizarse nos países-nación a tomar ao individuo e á comunidade como centro de atención. Ademais, segundo Albuquerque (2012) este movemento alternativo do desenvolvemento coincide na súa totalidade en rexeitar a suposición de que o crecemento económico conduce ao desenvolvemento. Todas e cada unha das dimensións que compoñen as teorías alternativas do desenvolvemento foron construindo unha nova perspectiva do mesmo, engadíndolle á visión economista novos elementos e centrando a atención sobre eles. Outra das dimensións que define este desenvolvemento alternativo sería o cuestionamento da orde internacional. A partir de 1976 vanse publicar unha serie de documentos que van incidir en que dita orde prexudica seriamente as posibilidades de desenvolvemento dos países subdesenvoltos. Algúns destes documentos son o Informe R.I.O. (1976), o Informe Brandt (1980) e o Informe Nyerere (1990)¹. Todos eles coinciden en que a orde internacional establecida impide o desenvolvemento dos países subdesenvoltos, a pesar de que difiren no que respecta ás políticas de cambio que é preciso levar a cabo para mudar esta situación.

Unha das últimas aportacións a esta perspectiva alternativa é a do *desenvolvemento humano*, a cal está sendo usada actualmente polo Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (de aquí en diante, PNUD) e que é a que tomamos como referente neste traballo. Con ela faise un intento por facer referencia á mellora da capacidade dos individuos para satisfacer as súas propias necesidades, tal como no seu día propuxo Sen (2001), sen comprometer a satisfacción das necesidades vitais dos habitantes do futuro. Ao mesmo tempo, a influencia do enfoque das necesidades básicas vese claramente no indicador

¹ O Informe RIO é o nome polo que se coñece á publicación do Clube de Roma de 1977 que leva por título Reestruturación da Orde Internacional e que coordinou Jan Tinbergen (1976). O Informe Brundt refírese ao que leva por título Un programa para a supervivencia e que foi realizado pola Comisión Independente sobre problemas internacionais de desenvolvemento dirixido por Willy Brundt. O Informe Nyerere foi elaborado pola Comisión do Sur presidida por Julius Nyerere e publicado en 1990 baixo o título de Desafío para o Sur.

que naceu para tratar de medir o desenvolvemento dende o PNUD: o Índice de Desenvolvemento Humano (IDH), o cal vai estar composto por tres dimensións: sanitaria —lonxeidade—, educativa —alfabetización e escolarización— e económica —nivel de renda—. É así como no concepto de desenvolvemento humano se van incluír unha serie de dimensións sociais indisolubles do termo desenvolvemento, unificando nunha soa acepción tódalas propostas e correntes teóricas.

Tal e como vimos de sinalar, o concepto de desenvolvemento humano foi introducido polo PNUD no ano 1990 tomando as propostas de Amartya Sen e Mahbub ul Haq como base, mais de forma previa a teoría das necesidades de Maslow (1977) determinaría que os seres humanos son motivados á acción en función da satisfacer determinadas necesidades —as que posteriormente se consideraron básicas— que abarcan a tódalas especies. O concepto de desenvolvemento humano implica un dos cambios máis positivos da década dos noventa, dado que por primeira vez recoñécese a nivel internacional que o desenvolvemento contempla obxectivos máis amplos que os relativos ao crecemento económico. Tal e como nos indica Obregón Davis (2008) vanse situar os dereitos humanos, a promoción social, a equidade de xénero, o respecto á diversidade étnica e cultural e a protección do medio ambiente na axenda de valores que debemos considerar como globais. De feito, esta última asunción —a protección e consideración do medio ambiente— vai adquirir relevancia a nivel internacional baixo o concepto desenvolvemento sustentable. A definición comunmente aceptada da sustentabilidade é á proposta pola *World Commission on Environment and Development* (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento) da ONU no ano 1987 no libro *Our Common Future*, popularmente coñecido como Informe Brundtland². Enténdese aquí, que o desenvolvemento sustentable é aquel que satisfai as necesidades do presente sen comprometer a capacidade das xeracións futuras de satisfacer as súas propias. Debido polo tanto, ás implicacións sociais e humanas que ten este termo, entendemos que pode ser asociado ao de desenvolvemento humano, seguindo así o modelo de DSH que estableceu o propio PNUD (1990) e asociándolle con igual relevancia á necesidade de acadar unha relación co medio ambiente que non comprometa a satisfacción das necesidades básicas da poboación no presente e no futuro.

Por outra banda, dende o punto de vista da FP do sistema educativo, cabe contemplar, tomando como referente esencial o modelo do DSH, que é posible clasificar os contidos vinculados co DHS dentro do contexto das ensinanzas de Formación Profesional en dous grandes bloques: aqueles que teñen que ver coa formación cidadá —aproveitamento responsable dos recursos naturais; participación social mediante os representantes dos traballadores/as (sindicatos) ou mediante activismo social e comunitario dentro do propio territorio ou efectos da Responsabilidade Social Corporativa das empresas no territorio e nos propios empregados/as, entre outras— e aqueles que se vinculan directamente cos coñecementos técnicos que capacitan para o desempeño dunha profesión e para a inserción laboral —orientación laboral; prevención de riscos laborais; coñecementos técnicos vinculados coas demandas empresariais ou emprendemento, entre outros—.

No estudo que aquí se presenta, analizarase a perspectiva dos axentes sociais vinculados coa FP en relación a estas e outras cuestións que enmarcan curricularmente ao modelo do DSH neste ámbito das ensinanzas profesionalizadoras.

3. Método

Nesta comunicación presentaremos unha serie de resultados parciais dunha investigación de tese de doutoramento cuxo método de indagación é de carácter descritivo. Deste xeito, o estudo combina a metodoloxía cualitativa coa cuantitativa, polo que se desenvolve un proceso mixto de obtención e análise dos datos. Nos epígrafes seguintes describiremos o proceso metodolóxico seguido, centrándonos nos obxectivos e a metodoloxía; os instrumentos utilizados para a recompilación dos datos e os distintos tipos de poboación e mostra a partir dos cales se obtivo a información.

² O Informe Brundtland, presentado pola Comisión Mundial para o Medio Ambiente e o Desenvolvemento da ONU en 1987 co título orixinal de “Our common future” (O noso futuro Común), leva ese apelativo pola doutora Go Harlem Brundtland, directora do proxecto. Nel analizouse a situación mundial en canto ao desenvolvemento e, chegouse á conclusión de que a co modelo imperante se está destruíndo o medio ambiente e deixando cada vez máis persoas na marxinación e na pobreza (Comisión Mundial de Medio Ambiente das Nacións Unidas, 1988).

3.1. Obxectivos e metodoloxía

Este estudo foi construído tomando en consideración unha metodoloxía descritiva mixta —cualitativa e cuantitativa—, na que o obxectivo xeral da investigación foi coñecer a perspectiva dos axentes sociais —alumnado de FP; titulados/as; empresarios/as e profesorado destes estudos— acerca da relación entre a FP inicial e o desenvolvemento humano e sustentable nun territorio comarcal concreto de Galicia (Rego-Agraso, 2013, neste caso, a comarca do Barbanza, localizada ao sur da provincia da Coruña. A pesar de que o proceso metodolóxico seguido foi aínda máis amplo³, nesta comunicación presentaremos sen embargo, os resultados obtidos a partir do cuestionario aplicado a alumnado de FP, profesorado e egresados/as procedentes dos centros de FP do territorio.

En canto ao proceso seguido para a obtención e análise dos datos, partimos da formulación esquemática do problema para determinar as fontes e a información necesaria para a resolución do mesmo e tamén os instrumentos empregados para tal fin. Unha vez establecido isto, procedeuse á fase de recollida de información e a súa análise posterior, no que confrontamos cada unha das perspectivas recompiladas para dar lugar ás conclusións do estudo.

Construíronse así, catro cuestionarios diferenciados en función de cada un dos informantes clave, en cuxos resultados respecto da relación entre FP e DSH, nos centraremos no epígrafe seguinte. Neste caso presentaremos os resultados derivados dos cuestionarios dirixidos a alumnado, profesorado e titulados/as en FP. Os devanditos instrumentos foron aplicados no ano académico 2011-2012⁴.

3.2. Poboación e mostra

No caso das variables obxecto de estudo que aquí se presentan empregouse en tódolos casos —alumnado, titulados/as e persoal docente— unha mostraxe aleatoria probabilística estratificada en función do centro educativo co que manteñen ou mantiveron vinculación. Na táboa que se presenta a continuación é posible apreciar a poboación e a mostra en cada caso, así como o nivel de confianza alcanzado e a marxe de erro.

Táboa 1. *Poboación, mostra, nivel de confianza e marxe de erro*

Colectivo	Poboación	Mostra	Nivel de confianza	Marxe de erro
Alumnado	676	267	95,5%	4,67%
Titulados/a	1.510	24	95,5%	19,85%
Profesorado	90	38	95,5%	12,15%

³ Ademais do xa sinalado, buscouse coñecer a perspectiva e os modelos de actuación establecidos pola Administración Educativa autonómica —responsable da FP do sistema educativo— respecto da vinculación entre a FP inicial e o desenvolvemento humano sustentable. Con todo iso, tratouse de analizar as perspectivas de tódolos axentes enquisados de forma comparada, contrastando a información obtida cun estudo previo do mercado laboral e a oferta formativa do territorio.

⁴ Tal como xa se indicou anteriormente, obtívose a modo de contraste e en aras de alcanzar unha triangulación real de métodos, instrumentos e datos, a perspectiva do Director Xeral de FP da Xunta de Galicia como representante da Administración Educativa Autonómica, empregando para iso, unha entrevista semiestructurada. Por último, de forma complementaria, realizouse unha análise do mercado laboral da comarca obxecto de estudo en contraposición á oferta formativa existente —ciclos de FP—, obtendo a información do que se denomina fontes secundarias e dos directores dos centros implicados mediante a realización dunha entrevista con cada un deles.

3.3. Instrumentos e variables obxecto de estudo

Tódolos cuestionarios empregados foron deseñados especificamente para a investigación, pasando por un dobre proceso de validación: xuízo de expertos/as e realización de probas piloto. Trala realización destas probas, obtivéronse tres cuestionarios diferenciados compostos por ítems tanto abertos como pechados —dicotómicos, politómicos e de escala tipo Likert—. Na táboa que se presenta a continuación podemos apreciar o número de variables e ítems que compoñen cada un dos cuestionarios, así como o coeficiente de alfa de Cronbach, que determina a fiabilidade do instrumento en cada caso. Dado que todos eles superan o índice 0.7, podemos afirmar que os instrumentos poden ser considerados consistentes e válidos para a obtención de resultados fiables.

Táboa 2. *Número de ítems, variables e coeficiente alfa de Cronbach de cada un dos cuestionarios*

Cuestionario	Número de ítems	Número de variables	Coeficiente de Cronbach
Alumnado	40	103	.75
Titulados/as	45	116	.79
Profesorado	54	129	.74

As variables que compoñen cada un dos cuestionarios agrúpanse en tres bloques de contido: datos persoais e contextuais; a relación entre a FP, o emprego e o desenvolvemento humano sustentable no marco local e, por último, currículo e docentes de FP e a súa relación co desenvolvemento. Centrarémonos no segundo e terceiro dos bloques, escollendo aquelas variables nas que se aborde a perspectiva que manteñen os enquisados/as respecto do vínculo entre FP e DSH.

Entre as variables obxecto de estudo atópase por exemplo, se os/as docentes consideran que no seu centro de FP se aprobou algún documento onde se reflicta o compromiso da comunidade educativa co desenvolvemento humano e sustentable da comarca ou concello ou se consideran que contan con contidos e actividades relacionadas coa educación para o desenvolvemento humano e sustentable nas súas programacións de aula vinculadas á FP. De igual modo, tamén se tiveron en conta en relación ao profesorado, ao alumnado e aos titulados/as variables como se os coñecementos técnicos adquiridos están directamente relacionados coas demandas que se fan dende a empresa ou se no ciclo formativo se traballan contidos vinculados ao aproveitamento responsable dos recursos naturais e o respecto polo medio ambiente no posto de traballo, entre outras que analizaremos no apartado de resultados.

Para finalizar, cabe sinalar que a análise estatística dos datos cuantitativos procedentes dos cuestionarios levouse a cabo baixo a utilización do programa PASW Statistics 18.

4. Resultados

A continuación trataremos de determinar ata que punto a FP que se imparte na comarca obxecto de estudo vai máis alá do obxectivo da inserción laboral a ollos dos axentes sociais participantes, centrándose tamén nos outros obxectivos que lle son propios a estas ensinanzas e que se establecen na lexislación educativa: [...] *contribuír ao desenvolvemento persoal do alumno/a e ao exercicio dunha cidadanía democrática* (art. 39.2º da LOE, 2006). Así, a partir das variables que imos analizar a continuación pretendemos obter elementos para valorar en que medida estas ensinanzas forman tamén ao alumnado para enfrontarse a unha sociedade con importantes déficits ambientais e sociais que se atopa en permanente cambio, elementos chave vinculados co DSH.

Respecto do grao de conformidade co feito de que os **coñecementos técnicos adquiridos —ou en proceso de adquisición— están directamente relacionados coas demandas que se fan dende a empresa**, a maior parte do alumnado sinala estar de acordo (49,1%), aínda que un 24% non o ten especialmente claro —sinalan que non están nin de acordo nin en desacordo—, mentres que unha porcentaxe máis baixa, en concreto do 7,1% considera que está en desacordo ou moi en desacordo. Ao mesmo tempo, un 6% estaría totalmente de acordo. Respecto dos titulados/as, a maior parte estaría tamén de acordo (66%), estando moi de acordo un 12,5% e nin de acordo nin en desacordo un 16,7%. Tan só un 4,2% se mostra moi en desacordo. Os docentes pola súa banda concordan tamén maioritariamente —quizais de forma

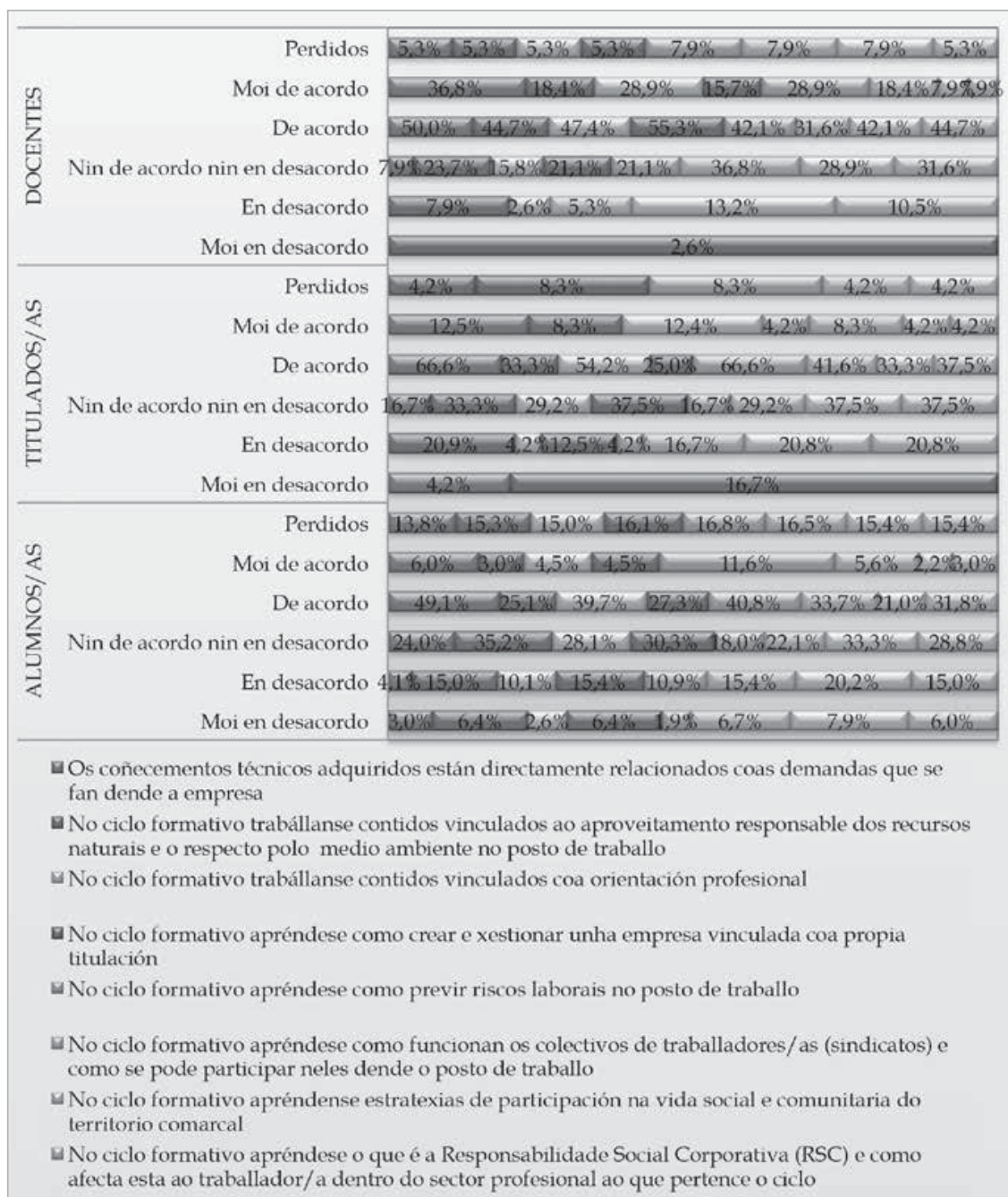
aínda máis clara que os dous colectivos anteriores —, con esta afirmación. Un 50% móstrase de acordo e un 36,8% moi de acordo, existindo unicamente un 7,9% que estaría nunha posición intermedia ou indecisa (nin de acordo nin en desacordo) e non constando ningunha resposta en desacordo ou moi en desacordo.

O grao de conformidade respecto de se **no ciclo se traballan contidos vinculados ao aproveitamento responsable dos recursos naturais e o respecto polo medio ambiente no posto de traballo** é valorado maioritariamente polos alumnos/as de forma dubitativa, posto que un 35,2% afirma non estar nin de acordo nin en desacordo. Serán un 28,1% os que afirmen estar de acordo ou moi de acordo e un 21,4% todo o contrario: en desacordo ou moi en desacordo. Unha porcentaxe similar de titulados/as móstrase tamén en desacordo (20,9%), mentres que un 33,3% non estaría nin de acordo nin en desacordo e a maioría, un 41,6% afirma estar de acordo ou moi de acordo. A perspectiva dos docentes é, ao igual que vai ocorrer en tódalas variables representadas no gráfico 1, moito máis optimista. Tan só un 7,9% se mostra en desacordo con esta afirmación, mentres que un 63,1% afirma estar de acordo ou moi de acordo. Nesta ocasión sitúanse nunha posición intermedia, un 23,7% dos enquisados/as.

Respecto de se **no ciclo formativo se traballan contidos vinculados á orientación profesional** —técnicas de procura activa de emprego; toma de decisións no posto de traballo, etc.—, os alumnos/as sinalan maioritariamente estar de acordo (39,7%) ou moi de acordo (4,5%), aínda que unha cifra bastante relevante (28,1%) móstrase nunha posición intermedia: nin de acordo nin en desacordo. Un 12,7% pola súa banda, vaise considerar contrario a esta afirmación sinalando estar en desacordo ou moi en desacordo. Os titulados/as tamén se mostran na súa maioría de acordo (54,2%) ou moi de acordo (12,4%), aínda que unha cifra similar á dos alumnos/as —un 29,2%— móstrase indeciso: non está nin de acordo nin en desacordo. Será unicamente un 4,2% dos mesmos os que non están de acordo co feito de que no ciclo se traballan contidos vinculados coa orientación profesional. Os docentes móstranse tamén de acordo (47,4%) ou moi de acordo (28,9%) con esta afirmación, destacando unicamente un 15,6% dos mesmos que non está nin de acordo nin en desacordo e un reducido 2,6% que se mostra en desacordo.

Enquisados/as acerca de se **no ciclo se aprende como crear e xestionar unha empresa vinculada coa propia titulación**, a maior parte dos alumnos/as móstrase indecisa: un 30,3% sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo con esta afirmación. Sen embargo vai ser un pouco superior a cifra daqueles que se mostran de acordo ou moi de acordo, posto que ambos colectivos suman o 31,8% dos enquisados/as. Ao mesmo tempo un 21,8% sinalan estar en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación, o cal non deixa de ser unha cifra máis alta do previamente esperado. Se analizamos neste senso as respostas dos titulados/as atopamos unha proporción aínda maior de enquisados/as que se mostran contrarios á veracidade da afirmación proposta —en desacordo ou moi en desacordo—: referímonos a unha porcentaxe do 29,2%. Cifra superior á de aqueles que se mostran a favor (de acordo ou moi de acordo), dado que a porcentaxe de titulados/as que se sitúa nesta categoría é do 25%. Ao mesmo tempo, a maior proporción de titulados/as —un 37,5%— sitúase nun termo intermedio (nin de acordo nin en desacordo). Os docentes sen embargo, concordan nunha proporción moi elevada coa afirmación proposta —o 71% sinala estar de acordo ou moi de acordo—, mentres que tan só un 2,6% se mostra moi en desacordo e un 21,1% ten dúbidas ao respecto.

Gráfico 1. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as e docentes ante as afirmacións que vinculan os contidos impartidos na FP co Desenvolvemento Humano e Sustentable.



Fonte: Elaboración propia.

Por outra banda, a proporción de alumnos/as que consideran que **no ciclo formativo se aprende como prever riscos laborais no posto de traballo** é máis elevada que no caso dos contidos vinculados ao autemprego. Neste caso, un 52,4% se mostra de acordo ou moi de acordo, mentres que tan só un 12,8% se sitúa na perspectiva contraria. Ao mesmo tempo, un 18% non se inclina por ningunha destas dúas opcións e sinala non estar nin de acordo nin en desacordo. Tamén un 70,8% dos titulados/as afirman estar de acordo ou moi de acordo, mentres un 16,7% se sitúa nunha postura intermedia (nin de acordo nin en desacordo) e só un 4,2% se mostra en desacordo. As cifras relativas aos docentes mostran unha vez máis o seu acordo case masivo coas afirmacións propostas: un 71% afirma estar de acordo ou moi de acordo, mentres que un 21,1% se mostran dubitativos —sinalan nin de acordo nin en desacordo— e ningún deles sinala non estar de acordo.

Con respecto á consideración dos alumnos/as acerca de **se no ciclo formativo se aprende como funcionan os colectivos de traballadores/as (sindicatos) e como se pode participar neles dende o posto de traballo**, un 39,3% móstrase de acordo ou moi de acordo, mentres que vai ser un 22,1% a porcentaxe dos que non concordan con esta afirmación. Ao mesmo tempo, outro 22,1% vaise mostrar indeciso, sinalando non estar nin de acordo nin en desacordo. Os titulados/as pola súa banda, tamén se mostran maioritariamente de acordo ou moi de acordo (49,9%) coa devandita afirmación, situándose en desacordo un 16,7% e nunha postura intermedia un 29,2% dos enquisados/as. Os docentes concordan case nunha proporción similar, posto que o 50% dos mesmos afirma estar de acordo ou moi de acordo, mentres que unha nada desprezable cifra do 36,8% se sitúa nunha postura dubitativa entre mostrarse ou non de acordo. Unicamente un 5,3% dos profesores/as enquisados sinala estar en desacordo co feito de que nos ciclos se aprende como funcionan os colectivos sindicais e como participar neles dende o posto laboral.

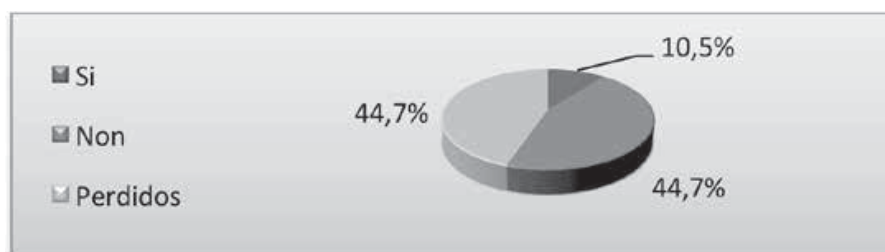
Aludindo agora a **se no propio ciclo se aprenden estratexias de participación na vida social e comunitaria do territorio comarcal**, a maioría do alumnado sitúase nunha posición intermedia (non está nin de acordo nin en desacordo). Sen embargo, aqueles/as que se mostran en desacordo ou moi en desacordo superan en porcentaxe aos que concordan con esta afirmación (de acordo ou moi de acordo): mentres que os primeiros acadan o 28,1% os segundos representan o 23,2%. No caso dos titulados/as esta proporción muda, superando aqueles/as que están de acordo ou moi de acordo aos que se mostran contrarios: mentres os primeiros representan ao 37,5% dos enquisados/as, os segundos quédanse co 20,8%. Outro 37,5% vaise mostrar nin de acordo nin en desacordo. No caso dos docentes volve repartirse esta mesma proporción, aínda que cunhas cifras de acordo máis elevadas: vai ser o 50% dos enquisados/as os que se mostren de acordo ou moi de acordo co feito de que nos ciclos formativos o alumando aprende estratexias de participación na vida social e comunitaria, mentres que un 28,9% se mostrará indeciso e tan só un 13,2% se vai mostrar en desacordo.

Por último, valoraremos en que medida alumnos/as, titulados/as e docentes están de acordo co feito de que **no ciclo formativo se aprende o que é a Responsabilidade Social Corporativa e como esta afecta ao traballador/a dentro do seu sector profesional**. Os alumnos/as móstranse maioritariamente de acordo ou moi de acordo (34,8%), mentres que aqueles/as que sinalan estar en desacordo ou moi en desacordo van constituír o 21% da mostra. Ao mesmo tempo, existe un 28,8% que se mostra nunha posición intermedia (nin de acordo nin en desacordo). Superior é a cifra de titulados/as que se mostran de acordo ou moi de acordo, en concreto un 41,7% do total. Pola contra, un 20,8% dos mesmos vaise mostrar en desacordo e un 37,5% non ten unha opinión clara ao respecto (sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo). Os docentes, como ven sendo habitual neste bloque de variables referidos aos contidos e aprendizaxes dos ciclos formativos vinculados co DSH, coinciden en mostrarse, nunha porcentaxe máis elevada que os dous colectivos anteriores, de acordo ou moi de acordo coa afirmación proposta. Están nesta situación o 52,6% do profesorado enquisado, mentres que só un 10,5% indica estar en desacordo e un 31,6% non ten unha perspectiva clara ao respecto: sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo.

Unha vez aclarada a perspectiva dos tres colectivos maioritariamente implicados no currículo e nas aprendizaxes adquiridas nos ciclos formativos, pretendemos enquisar exclusivamente aos docentes acerca de **se se ten aprobado polo centro educativo algún documento onde se reflicta o compromiso da comunidade educativa co DSH da comarca ou do concello** no que se sitúan; así como de que documento se trata ou se **na programación de aula aparecen tamén recollidos contidos e actividades relacionadas coa educación para o DSH**.

Respecto da primeira cuestión (ver gráfico 2), a maior parte dos docentes optan ou ben, por non contestar (44,7%) ou por sinalar que este compromiso non existe (44,7%). Tan só un 10,5% dos enquisados/as sinala que existe un compromiso por parte da comunidade educativa —manifestado nalgún documento aprobado pola mesma— que determina que o centro contribúe ao DSH da comarca ou concello no que se sitúa. Ante a cuestión de en que documento aparece manifestado este compromiso, tan só resposta 1 dos 4 docentes que na cuestión anterior afirmaron que si existía dito documento. Esta persoa sinala que o compromiso da comunidade educativa co DHS aparece sinalado no Proxecto Educativo de Centro (2,6%), mentres que os demais documentos onde este compromiso podería aparecer non obteñen ningunha resposta por parte dos docentes —un 97,4% polo tanto, opta por non contestar a esta cuestión—.

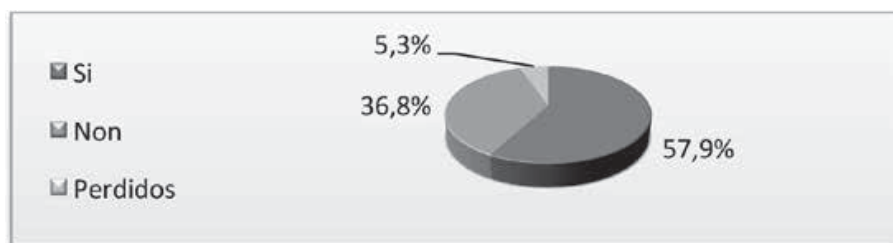
Gráfico 2. Distribución porcentual dos docentes en función de se consideran que no centro de FP se aprobou algún documento onde se reflecta o compromiso da comunidade educativa co DSH da comarca ou concello no que se sitúa.



Fonte: Elaboración propia.

Aludindo agora a **se nas programacións de aula dos docentes existen contidos vinculados co DSH** (ver gráfico 3), podemos sinalar que a maior parte sinala que si están contemplados (57,9%). Pola contra, un 36,8% indica todo o contrario: que non aparecen contidos nin actividades vinculadas con este tema dentro da súa programación de aula.

Gráfico 3. Distribución porcentual dos docentes en función de se contan ou non con contidos e actividades relacionadas coa educación para o DSH nas súas programacións de aula.



Fonte: Elaboración propia.

5. Discusión e conclusións

A aplicación dos principios do modelo de desenvolvemento que dende esta investigación se propugna – desenvolvemento humano e sustentable – van determinar a contribución da FP Inicial nesta comarca ao devandito modelo. A inclusión no currículo da FP de contidos que vinculen a formación, non só coa aprendizaxe técnica, senón tamén con estratexias de análise crítica da realidade mundial ou de participación cidadá, van constituírse no *leitmotiv* deste apartado

Un dos elementos que mellor deben caracterizar a singularidade dun determinado centro é o seu proxecto educativo, documento básico no que a comunidade vai reflectir as súas intencións clave respecto do alumnado e tamén dos demais colectivos que se sitúan no seu radio de influencia (Lavín & Del Solar, 2000). Neste senso, é de especial importancia clarificar neste proxecto a que modelo de desenvolvemento pretende contribuír o centro, mostrando a súa participación explícita daqueles modelos de ensino-aprendizaxe que decididamente favorecen o *saber*, pero tamén o *saber facer* e o *saber estar* (Riesco González, 2008). Espertar no alumnado a capacidade autodidacta e a curiosidade polo coñecemento, así como a capacidade de vivir nunha contorna democrática e plural deben ser entendidos como responsabilidades clave. Baixo esta perspectiva, resulta especialmente significativo que a maior parte dos docentes enquisados –un 44,7%, tal como se recolle no gráfico 2– sinala que non existe un compromiso manifesto por parte da comunidade educativa para contribuír ao DSH da comarca ou concello no que se sitúa o centro. Corroboran así, que non se aprobou en ningún documento do centro a determinación de contribuír en concreto a este modelo de desenvolvemento. Ademais, outro 44,7% do profesorado opta por non contestar, polo que podemos deducir que descoñecen se existe dito compromiso ou non. Tan só un 10,5% afirma que este compromiso existe e ante a cuestión de en que documento aparece reflectido, un 2,6% sinala que no Proxecto Educativo. O 97,4% restante opta por non responder a esta cuestión, polo que podemos deducir que ningún dos centros dos que proceden os enquisados/as conta con documentos como a *Carta Escolar do Medio Ambiente* ou forman parte dun *Foro de participación cidadá* impulsado polo Concello no marco do Programa Axenda 21 Local (Gutiérrez Bastida, 2008), por exemplo.

En relación directa con esta situación, vemos que en moitas das programacións de aula —un 36,8% dos docentes así o sinala— non se recollen nin contidos nin actividades vinculadas co DSH (ver gráfico 3). Unha porcentaxe certamente elevada tendo en conta que en todas elas deberían establecerse contidos dos tradicionalmente denominados *transversais* e que presumiblemente poderían ir encamiñados a abordar algunha das cuestións que vinculan o desenvolvemento profesional dos técnicos co DHS.

Neste senso, enquisados/as os docentes acerca de ambos bloques de contido (ver gráfico 1), a maior parte afirman que todas estas cuestións teñen presenza nos ciclos formativos que se imparten na comarca. Tal é así, que por exemplo o 63,1% dos docentes afirman que nos ciclos formativos se traballan contidos vinculados ao aproveitamento responsable dos recursos naturais e o respecto polo medio ambiente no posto de traballo, o cal entra en contradición dalgunha maneira con que isto non apareza reflectido nun 36,8% das programacións de aula dos docentes enquisados/as, tal como acabamos de sinalar. Ao mesmo tempo, van confirmar esta percepción dos docentes —situándose de acordo ou moi de acordo con esta afirmación—, só o 41,6% dos titulados/as e o 25,4% do alumnado. Cifras que non representan á maioría dos discentes e que poñen de manifesto a existencia de diferenzas nas apreciacións sinaladas en función do colectivo do que se trate.

Respecto dos contidos vinculados coa representación sindical dos traballadores/as, a maior parte dos titulados/as coincide co expresado pola maioría dos docentes —case na mesma porcentaxe—, non así no caso do alumnado. Mentres un 39,3% dos alumnos/as consideran que nos ciclos formativos se aprende como funcionan os colectivos de traballadores/as (sindicatos), a cifra ascende ao 49,9% no caso dos titulados/as e ao 50% no caso dos docentes. Aínda así, quedaría a outra metade da mostra, tanto dos titulados/as como dos propios docentes, que non coinciden con esta afirmación, posto que ou ben sinalan non estar de acordo ou non ter clara a resposta (non están nin de acordo nin en desacordo).

Ante a cuestión de se nos ciclos formativos se aprenden estratexias de participación na vida social e comunitaria do propio territorio comarcal, vai volver ser o 50% dos docentes os que están de acordo ou moi de acordo, así como o 37,5% dos titulados/as e o 23,2% do alumnado. A perspectiva máis *optimista* volve ser a dos docentes, mentres que a dos alumnos/as é a máis pesimista e a dos titulados/as se sitúa nun punto intermedio entre ambas.

Por último, con respecto ao coñecemento do que é a Responsabilidade Social Corporativa das empresas e como esta afecta aos traballadores/as no marco do sector profesional ao que pertence o ciclo formativo, ao igual que nos casos anteriores, a maior parte dos docentes —neste caso un 52,6%— vaise mostrar de acordo ou moi de acordo, mentres que coinciden nesta resposta un 41,7% dos titulados/as e un 34,8% do alumnado. A pesar de que a maior parte dos colectivos enquisados/as se mostran favorables, non representan cifras moi elevadas, posto que só o colectivo de docentes supera lixeiramente a metade da mostra, mentres que os demais non chegan nin sequera a esta cifra. Ao mesmo tempo, semella de novo ampla a diferenza existente entre as percepcións de alumnado e titulados/as por unha banda, e as dos docentes por outra.

Tal como vimos sinalando ata o de agora, na maior parte das cuestións analizadas, os docentes mostran na súa maioría máis optimistas que os demais colectivos enquisados/as. Podemos afirmar pois, que teñen unha percepción da Formación Profesional en xeral, máis positiva en relación ao modelo de DSH que os colectivos de alumnos/as e sobre todo, que os titulados/as. Sen embargo, tamén é certo que, como eles/as mesmos poñen de manifesto maioritariamente, non semella existir ningún documento do centro —incluíndo aquí as programacións de aula—, no que se aluda directamente ao DSH como modelo de desenvolvemento ao que contribúe o centro e, particularmente, as ensinanzas de FP. Isto implica tamén a existencia de certas carencias, especialmente á hora de establecer a nivel de centro que modelo de sociedade se quere contribuír a construír.

Referencias bibliográficas

- Aguado Moralejo, I., Echebarria Miguel, C. e Barrutia Legarreta, J.M. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía Mundial*, 21, 89-110.
- Albuquerque, F. (2012). *Foro virtual sobre desarrollo territorial y economía del desarrollo. Un intento de situar el enfoque del Desarrollo Territorial dentro de los Estudios sobre el Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.delalbuquerque.com/images/subidas/Documento%20foro%20virtual%20enfoque%20DEL.pdf>
- Brundtland, G.H. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future*. ONU. Recuperado de: http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf

- Comisión Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Gutiérrez Bastida, J. (2008). Programa 21 e Educación Ambiental: raíces da Axenda 21 Escolar. *AmbientaMENTEsustentable*, xaneiro-xuño, 5, 7-32.
- Hidalgo-Capitán, A.L. (1996). *Una visión retrospectiva de la economía del desarrollo*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://www.uhu.es/antonio.hidalgo/documentos/Economia-Desarrollo.pdf> (Data de consulta 01/10/2010).
- Lavín, S. & Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lei 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) (BOE 04/05/2006).
- Maslow, H. (1977). *La tercera fuerza. La psicología propuesta por Abraham Maslow*. México DF: Editorial Trillas.
- Mata Iturralde, C. (2004). *Desarrollo Económico Local: Análisis del debate teórico y metodológico en América Latina*. Guayaquil: FLACSO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/663>
- Nisbet, R. A. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Obregón Davis, S.A. (2008). *Planeación para el desarrollo humano y bases metodológicas para su instrumentación. Análisis de las experiencias en Andalucía y Jalisco*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Conserjería de la Presidencia.
- Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rego-Agraso, L. (2013). *A ordenación da Formación Profesional Inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos* (tese de doutoramento inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Reyes, E.G. (2001). Principales Teorías sobre el Desarrollo Económico y Social. Nómadas. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Núm. 4, Xullo-Decembro. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/4/gereyes2.pdf> (Data de consulta: 24/02/2010)
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-105.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.



Irene Santos Almeira
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
Máster en Gerontología
almeira.santos.irene@gmail.com

Tamara Bouzas Lampón
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
Máster en Gerontología
tamarabouzaslampon@gmail.com

M^a del Carmen Gutiérrez Moar
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
Máster en Gerontología
mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Desarrollo Humano y Envejecimiento Activo: Un Binomio de Trabajo Digno

Introducción

El desarrollo humano tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de los miembros de una sociedad a través de un incremento de los bienes y servicios con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias al mismo tiempo que es capaz de crear un entorno sociocultural donde se respeten los derechos humanos (Kail, 2006). Siendo conscientes del gran peso que el grupo etario de 65 años y más está cobrando en la actualidad, este desarrollo debe hacer especial hincapié en la etapa de la vejez procurando, que las debilidades que se puedan producir sean erradicadas o afrontadas a través de la satisfacción de las necesidades sin olvidar resaltar su importancia social para afrontar el envejecimiento como un fenómeno vital; resaltando el papel fundamental de los profesionales gerontológicos a la hora de inculcar un aprendizaje para un envejecimiento activo en cada individuo o grupo y en la sociedad en su conjunto.

Si estos profesionales despiertan en los individuos, grupos y comunidades sus capacidades para aprender podrán, a través de las herramientas más apropiadas, mostrarles el camino hacia una etapa vital tan relevante como las demás, donde la calidad de vida no está reñida con los años que se tienen, pues si los sujetos son protagonistas de su envejecimiento activo lograrán afrontar aquellas situaciones de mayor complicación sabiendo responder en positivo al mismo tiempo que aportan salud a sus años.

En esta comunicación, en formato póster, realizamos una aproximación conceptual al término envejecimiento activo, es decir, acercándonos al lector para darle a conocer cómo puede ser vista esta etapa e identificando los conocimientos necesarios para ello. Posteriormente, analizamos el envejecimiento en dos países vecinos como son España y Portugal para comparar este fenómeno y profundizar en el rol que en la actualidad el adulto mayor experimenta como sujeto activo socialmente; resaltando para ello, el papel de los profesionales gerontológicos a la hora de aportar conocimientos sólidos sobre la vejez de forma individual y grupal así como a las comunidades con el fin de que puedan vivir la vejez con la mayor calidad de vida posible y sin sentimientos de rechazo. En la búsqueda de estos objetivos otro elemento a destacar es la

Euroregión Galicia-Norte de Portugal: Un espacio para el trabajo digno colaborativo y transfronterizo que favorezca una atención gerontología, sociocultural, educativa, sanitaria adaptada a la población mayor de ambos países.

Para finalizar, aportamos unas conclusiones que emanan del contenido aquí expuesto.

Envejecimiento Activo

Los primeros documentos relacionados con el tema surgieron en los años 90, al tratar la importancia de la actividad física y el estilo de vida saludable para envejecer mejor. Esta apuesta se reforzó con el lema del Día Mundial de la salud de 1999 «*El envejecimiento activo marca la diferencia*» («*Active aging makes the difference*»). Ese mismo año fue declarado «Año Internacional de las Personas Mayores» por la Organización Mundial de la Salud (OMS), confirmando su fuerte implicación. El objetivo era dejar atrás los antiguos clichés alrededor de la vejez y el envejecimiento apostando por una participación activa durante toda la vida (Martínez, 2016).

No fue hasta el año 2002 cuando se ofreció una definición y terminología clara sobre este estilo de envejecimiento, así la OMS (2002, p. 79) definió envejecimiento activo como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”. Este concepto es aplicable a individuos, grupos y comunidades de población. Permite a las personas realizarse ante su potencial de bienestar físico, social, emocional y mental a medida que se desarrolla y participa en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, sin olvidar proporcionar y recibir protección, seguridad y cuidados adecuados cuando se necesitan.

Partiendo de esta definición el IMSERSO (2011) indica cinco pautas clave para reforzar dicho envejecimiento:

1. Tener una buena salud objetiva y subjetiva: Actitudes positivas hacia la prevención, intervención y promoción de la salud.
2. Tener un adecuado funcionamiento físico: mantener la actividad física realizando «ejercicio adaptado» a cada persona. Los efectos beneficiosos del ejercicio regular indican que es la acción determinante para promover el envejecimiento activo saludable. Debemos ser capaces de controlar su aplicación y cumplimiento, conociendo estrategias efectivas y viables.
3. Tener un funcionamiento mental apropiado: mantener la capacidad mental y de aprendizaje activa realizando las adaptaciones oportunas.
4. Ser y mantenerse independiente y autónomo cuanto más tiempo mejor: Es una prevención específica de la discapacidad y la dependencia.

El objetivo de la promoción de este estilo de envejecimiento, es extender la calidad, la productividad y esperanza de vida hasta edades avanzadas. Además de seguir siendo activo física, mental y socialmente, participando en actividades recreativas, de voluntariado o remuneradas (pequeños trabajos o «mini jobs»), culturales, sociales, y educativas. El envejecimiento activo se sitúa en la base del reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores para mantener su independencia, participación, dignidad, atención, autodesarrollo y autocuidado. Así, desde esta perspectiva, los determinantes del envejecimiento activo serían: económicos, sociales, físicos, emocionales, servicios sociales y de salud, personales (psicológicos y biológicos) y comportamentales (Zamarrón, 2007). Es por ello que tanto las políticas como los programas llevados a cabo por los distintos países de la comunidad europea han de basarse en los derechos, necesidades, preferencias y capacidades de las personas mayores. Además, se recomienda que desde una perspectiva de ciclo vital se reconozca la influencia de las experiencias vivenciadas en relación con la manera de envejecer (OMS, 2002).

En lo que concierne al individuo, el foco de atención es como «aprender a envejecer», lo que significa captar de forma óptima lo que puede ofrecer la vida en la ancianidad aceptando las limitaciones biológicas normales y potenciando las experiencias enriquecedoras. Así, este saber, acaba transformándose en aprender a vivir las etapas de la vida afrontándolas naturalmente (Fernández-Ballesteros, 2002). Para que este afrontamiento pueda realizarse de forma correcta y coherente es relevante que las personas, desde bien temprano, asocien los conocimientos relacionados con la vejez de la mano de los profesionales que conforman el campo educativo, psicológico, social y gerontológico¹, para que posteriormente, desde un aprendizaje permanente podamos ampliarlos a las esferas formativas no formales y/o informales.

¹ A la especialización gerontológica pueden acceder profesionales con titulaciones de base muy dispar. Profesionales de la salud, psicología, pedagogía, trabajo social,...

El envejecimiento en España y Portugal

En las sociedades avanzadas actuales, caracterizadas por una intensa conexión social, hay en las últimas décadas un descenso de la tasa de fecundidad. Un ejemplo son los casos de España y Portugal donde la tasa de fecundidad se encuentra en unos valores muy bajos (entre los países del mundo desarrollados que tienen una tasa baja de fecundidad), junto Italia para los últimos años 2014-2016. En 2016 en España se registro que hay 1,34 nacimientos por cada mujer (con una edad media de 30,8 años para su primer hijo), al igual que Italia por nacimientos por mujer (edad media 31 años, superior a la española) y tras estos países está Portugal con 1,36 nacimientos (edad media 30 años). Estos datos pueden ser ocasionados por factores como la incorporación de las mujeres al mercado laboral, aumento del nivel educativo femenino, dificultades para la independencia económica y la posibilidad de formar pareja estable debido a la situación en la que se encuentra el mercado inmobiliario (Baizán, 2001) y; a un desplazamiento de prioridades al valorar más otros aspectos de la vida (trabajo, vida en pareja y tiempo libre) antes que la formación de una familia (Delgado, 2003).

En contraposición a estos datos, existe un incremento en la esperanza de vida lo que provoca un alto porcentaje de población en edad avanzada. Alcanzar estas edades en épocas anteriores era impensable, sobre todos/as los/as octogenarios/as que ya han vivido muchas experiencias y que pueden aportar a la sociedad un gran valor experiencial (inteligencia cristalizada) y sociocultural.

En los casos del estado español y portugués, el fenómeno del envejecimiento se incrementa, porque en los últimos 30 años, se ha multiplicado el número de personas con edades superiores de 65 años. Siguiendo al INE (2017a y b) y INEEP (2017), en España existen más de 7 millones de mayores y el 25% de ellas son octogenarias. En la misma línea se encuentra nuestro país vecino, donde las regiones Centro y Alentejo son las más envejecidas de Portugal, representando el 22,5% de la población (INE, 2012), INE (2017a y b) y INEEP (2017). El índice de esperanza de vida a los 65 años es para España del 18% y para Portugal del 21,7% (INEEP, 2017). Sin embargo, hay que destacar que un continuado envejecimiento demográfico no tiene por qué suponer una alta calidad de vida, bienestar y/o mejores cuidados o autocuidado pues existe un importante porcentaje de personas que viven solas, con una pensión baja, que no pueden satisfacer sus necesidades y le aporten un nivel de vida sostenible o, pueden ser víctimas de violencia sufriendo maltrato por parte de profesionales o de sus familiares y/o allegados (cuidadores formales e informales) (Adroher, 2000). Además, las tasas de síndromes y trastornos que producen situaciones de dependencia aumentan de forma considerable a partir de los 75 años.

Dentro de esta perspectiva demográfica, se aprecia una estructura de la población en donde los grupos de edad de entre 65-80 años aumentan alcanzando un 33%. La estimación para un futuro próximo va incrementándose con el paso de los años en ambos países de una forma más acentuada con respecto a la media del resto de países europeos (Abellán, Ayala, Pérez y Pujol, 2018, Fernández, Parapar y Ruíz, 2010, INEEP, 2017).

En relación al rol que asume la persona mayor en la actualidad, ha experimentado grandes cambios y en los próximos años su dinámica aún será mayor, ya que el número de abuelos aumentará. Comienzan hoy a ser descubiertas por sus protagonistas unas características modernas de quienes se resisten a aceptar el estereotipo de ancianos asexuados, apáticos, dejados o abandonados, con falta de proyección de futuro, anticuados, pasivos, sin intereses personales, educativos, sanitarios y/o socioculturales... Aparece la figura del abuelo del siglo XXI como una persona con vida propia, intereses y ejecutor de actividades con gran variedad. Cada vez habrá más abuelos y abuelas y menos nietos y nietas, situación demográfica única en la historia de la humanidad (Hernández Rodríguez, 2000).

El desarrollo humano en el trabajo gerontológico

El desarrollo humano es un proceso por el que la sociedad mejora las condiciones de vida de la ciudadanía cubriendo sus necesidades básicas e instrumentales respetando los derechos humanos. Nos muestra una visión multidimensional que pone al profesional en el centro de su trabajo como pilar para combatir las desigualdades, dignificar la vida de las personas y, fomentar la cohesión y los vínculos entre todos los componentes de la comunidad en la que viven. Va más allá de una medida que se sustente en cifras económicas, ingresos y poder adquisitivo, sino que; se preocupa por el bienestar de la sociedad maximizando su participación activa combinando los indicadores de esperanza de vida, lucros de educación e ingresos (Jahan, 2016).

Centrado en el trabajo gerontológico, se encamina a potenciar el capital sociocultural y educativo de la población con edad más avanzada de forma individual, familiar, grupal y comunitaria para mejorar su calidad de vida a través de una intervención socioeducativa, sanitaria, psicológica y pedagógica integral.

Así se desarrolla una nueva concepción tanto para la persona geronte, porque se enfrenta a una etapa de vida diferente como, para el profesional que trabaja «con» y «para» ellos y, que junto a su ayuda y apoyo, les facilitará como envejecer correctamente acorde a los tiempos (OIT, 2014).

Para que el desarrollo humano sea posible en el campo gerontológico es necesario comprender lo que significa envejecer y llegar a ser una persona «vieja» no solo para sí mismos, sino también para aquellos que están junto a ellos para poder mejorar su vida. La educación del individuo, los grupos y las comunidades será la base en la que se sostiene todo proceso.

Muñoz Moncada (2017), menciona que el desarrollo humano durante el envejecimiento es un arma muy poderosa y que constituye un gran capital. Se proyecta así, una oportunidad para que los mayores fortalezcan todo su potencial.

La Eurorregión Galicia-Norte de Portugal: Un espacio para el trabajo digno, colaborativo y transfronterizo

La Eurorregión Galicia-Norte de Portugal es un espacio histórico, económico, sociocultural y lingüístico donde existe un elevado índice de interrelaciones para la promoción y defensa de intereses comunes (Cancela, 2010-2011) entre Galicia y Portugal. La vinculación transfronteriza que hasta el momento ha propiciado la configuración de un entorno, principalmente, político-institucional adecuado para el desarrollo y la intensificación de la cooperación, así como para su puesta en valor lleva en la actualidad al convencimiento común acerca de la utilidad de este instrumento para mejorar las condiciones de vida y el bienestar de los ciudadanos y en el área de la atención geriátrica favorecer el desarrollo humano y el envejecimiento activo de ambas poblaciones.

La movilidad transfronteriza asociada al flujo de personas a ambos lados de la frontera crea un «espacio libre» donde los ciudadanos españoles y portugueses cruzan la «raya húmeda»² por diversos motivos: Estudios, salud, ocio, compras, trabajo,... Desde los años 90, la integración de los lados del Miño, desde el punto de vista laboral, mueve a profesionales cualificados (personal sanitario, educativo, docentes universitarios,...) al país vecino con la finalidad de gestionar servicios sociales, culturales, educativos y sanitarios desde un trabajo en red hacia los beneficios mutuos. Se configuraría como un espacio profesional de liderazgo horizontal que ayuda a planificar estudios, planes, programas y proyectos para promocionar el desarrollo humano y el envejecimiento activo como oportunidad para crear sociedades sostenibles para todas las edades, o sea, haciendo nuestra la máxima de la *IV Conferencia sobre Envejecimiento*: “Una sociedad sostenible para todas las edades. Entendiendo el potencial de vivir más”. La finalidad será promover el envejecimiento activo, sano y digno combatiendo el edadismo (Declaración Ministerial de Lisboa, 2017)³.

Conclusiones

De forma clara y precisa hemos realizado una aproximación al binomio entre desarrollo humano y envejecimiento activo con la finalidad de demostrar la importancia que tiene el contar con los conocimientos necesarios para vivir una vejez saludable y activa que nos permita aportarles a los años calidad de vida.

Llegados a este punto, a modo de conclusiones, realizamos un breve resumen que recoge la información más relevante que hemos reflejado en las líneas anteriores.

El concepto de envejecimiento activo va más allá de lo meramente clínico y físico, atravesando sus fronteras e involucrando ámbitos de igual importancia como son el educacional, el cultural o el social, así como la relación entre todos ellos. Además, pone sobre la palestra el papel que el sujeto debe afrontar a la hora de recibir una formación que le permita conocer las técnicas e instrumentos necesarios para lograr aprender a envejecer activamente. Esto supone que el rol de persona mayor asexual, inactiva, indefensa e inútil que hasta ahora se mostraba se vea transformado al polo contrario al visualizar a este colectivo como sujetos activos y participativos en la sociedad junto a los demás grupos poblacionales.

Para lograr que el modelo de desarrollo humano siga poniendo especial interés en reflejar la existencia de poder envejecer activamente, es de especial interés el papel que los profesionales vinculados al mundo gerontológico juegan ya que son los encargados de transmitir los conocimientos especializados y específicos necesarios para que, por una parte, todo sujeto o grupo sea capaz de vivir una vejez activa donde

² El río Miño es la frontera natural entre Galicia y el Norte de Portugal.

³ Revista Enlace, nº 32 (2018). Declaración Ministerial de Lisboa 2017 (pp. 24-31). Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/enl32informe.pdf>

no se deje arrastrar por los estereotipos y falsas imágenes que a veces se asocian a esta etapa vital, y por otra, que la sociedad en su conjunto sea consciente de que la vejez es una etapa natural del individuo que debe ser vivida de forma muy diferente a la visión tradicional.

Finalmente, estos conocimientos sobre cómo vivir un envejecimiento activo deben suponer un primer escalón para futuras generaciones para que vean y quieran llegar a esta etapa de la vida, ya que convivirán en comparación a la actualidad con un mayor número de gerontes que quieran continuar con sus estilos de vida y no se vean frenados por la edad.

La Eurorregión Galicia-Norte de Portugal es un espacio para la promoción y defensa de intereses comunes entre países. Laboralmente facilita un liderazgo horizontal y el trabajo en red hacia el logro de beneficios mutuos en áreas y servicios sociales, culturales, educativos y sanitarios. Desde el saber gerontológico el desarrollo humano y el envejecimiento activo son la oportunidad para crear sociedades sostenibles para todas las edades promoviendo el envejecimiento activo, sano y digno.

Referencias bibliográficas

- Abellán, A.; Ayala, A.; Pérez, J. & Pujol, R. (2018). *Un perfil de las personas mayores en España*, 2018. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, Informes Envejecimiento en Red, 17, 1-34.
- Adroher Biosca S. (Coord.). (2000). *Mayores y Familia*. Madrid: Universidad Pontificia. Comillas y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Amor Pan, J. R. (2010). Bioética y Dependencia, Capítulo VI (pp. 271-339). A Coruña: Obra Social Caixa Galicia.
- Baizán, P. (2001). «Transition to Adulthood in Spain». En M. Corijn & E. Klijzing (Eds.), *Transitions to Adulthood in Europe* (pp. 379-312). London, Kluwer Academic Publishers.
- Cancela Outeda, C. (2010-2011). La Eurorregión Galicia-Norte de Portugal: Un escenario de cooperación territorial. *Razón y Palabra*, 74(15), 1-18.
- Delgado, M. (2003). La fecundidad en España a fines del siglo XX. *Sistema. Revista. Ciencia Sociales*, 175-176, 51-66.
- Fernández-Ballesteros, R. (2002). *Envejecer bien: qué es y cómo lograrlo* (Vol. 1). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández, J. L.; Parapar, C. & Ruíz, M. (2010). *El envejecimiento de la población*. Envejecimiento: línea estratégica de la Fundación General del CSIC. *Revista Lychnos*, 2. [Texto online]. Recuperado de: http://www.fgcsc.es/lychnos/es_es/articulos/envejecimiento_poblacion
- Hernández Rodríguez, G. (2000). Aportación de los mayores en la familia. En Caritas, *Mayores Solidarios* (pp. 69-97). Madrid: Cáritas Española.
- IMSERSO (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012). Censos 2011. Resultados Definitivos. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017a). Movimiento Natural de la Población. Resultados definitivos 2016. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254_736177007&menu=resultados&secc=1254736195442&idp=1254735573002
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017b). Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero del 2016. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254_736177012&menu=resultados&idp=1254734710990
- Instituto Nacional de Estadística Español & Portugués (INEEP, 2017). *Península Ibérica en cifras*. Lisboa: Autores.
- Jahan, S. (Dir.) (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Desarrollo humano para todos. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Kail, R. V. (2006). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

- Martínez, M. (2016). «20 años de Envejecimiento Activo, una visión optimista de la vejez». *Apuntes de Demografía. CSIC. ApdD*. [Texto online]. Consultado el 28 de abril de 2017.
- Muñoz Moncada, N. E., (2017). *Educación para el trabajo y el desarrollo humano: Una lectura desde la formación (Bildung)*. Colombia: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. Medellín.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014). *Informe sobre el Trabajo en el Mundo*. El desarrollo a través del empleo. Suiza; Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2002). Envejecimiento activo: Un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37, 74-105.
- Zamarrón, M. D. (2007). Envejecimiento activo. *Infocop*, 34, 7-9.



Laura Rodríguez Rodríguez

Universidad de Santiago
de Compostela (España)
laura.rr_brion@hotmail.com

M^a del Carmen Gutiérrez Moar

Universidad de Santiago
de Compostela (España)
mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Manteniendo el Desarrollo Humano en la Vejez. La Atención Gerontológica Centrada en la Persona (AGCP): ¿Un Modelo de Trabajo Digno?

Introducción

Sabemos que las personas desde el mismo momento del nacimiento iniciamos el proceso de envejecimiento. Todos envejecemos a lo largo del ciclo vital dándole distintas consideraciones a la vejez a medida que transitamos por él. Debido al aumento de la esperanza de vida se consiguió vivir más años (bienestar) y también que cada vez sean más las personas que logran alcanzar una edad avanzada. De este modo, es determinante hacer mención a los distintos servicios que permitan envejecer y recibir cuidados siempre respetando la dignidad, la preservación de derechos y deberes y, sobre todo, aumentando la calidad de vida tanto física como mental y emocional de las personas mayores. En este medio que une desarrollo humano sustentable para la calidad de vida, vejez y proceso de envejecimiento presentamos la Atención Gerontológica Centrada en la Persona (AGCP) como un modelo que da cuerpo a la «ética del cuidado», al empoderamiento de los mayores y deseo de saber si puede ser reconocida la AGCP como un modelo de trabajo digno.

La estructura de contenido de esta aportación se divide en varios apartados: La introducción a nuestra propuesta de acción técnica, tres grandes ejes temáticos desglosados deductivamente. Estos son: Cómo es el desarrollo humano en la vejez, qué caracterización podemos hacer de la AGCP y cómo respondemos a la pregunta de si la AGCP es un modelo de trabajo digno. Y finalmente las conclusiones y referencias bibliográficas.

El desarrollo humano también en la vejez

El origen del concepto de desarrollo humano se ubica en la década del 90 cuando el primer Informe del Desarrollo Humano elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) veía la luz para configurar el bienestar humano en todos los aspectos de la vida. El modelo de Desarrollo Humano se centrará en todas las dimensiones, prioridades, necesidades y fines encamina-

dos a luchar por una vida mejor, larga y sana, que eleve el nivel de conocimiento, de acceso a bienes y servicios y aumente la posibilidad de poseer un empleo e ingresos adecuados para que nuestro nivel de vida sea decente.

Las características actuales del desarrollo humano que establecen Moleiro; Otero y Nieves (2007) son:

- a) Centrarse en la mejora de la vida y el bienestar, es decir, en como valoramos la vida.
- b) Vinculado al fortalecimiento de las capacidades de las personas.
- c) Buscar la libertad para poder vivir como nos gustaría.
- d) Genera la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos protagonistas y beneficiarios de su desarrollo (agentes de cambio).

Se debe comprender el desarrollo humano como un empoderamiento de la población, porque está enfocado hacia las personas y su bienestar.

La problemática educativa del modelo de desarrollo se centra en el papel activo del sujeto que aprende a autodesarrollarse y desarrollarse en el marco del ciclo vital. Es un vínculo dialéctico entre desarrollo y aprendizaje configurando procesos educativos formales, no formales e informales para la vida (pedagogía del ser y del estar). Así, se define aprender como un proceso permanente de transformación individual y grupal, activo, en construcción y reconstrucción continua de conocimientos, habilidades y destrezas, un espacio de descubrimientos personales, emocionales, sociales, culturales y significativos.

Los aprendizajes para la vida enmarcados dentro del desarrollo del sujeto que aprende son los siguientes:

1. Estimular el aprender a vivir consigo mismo, a afrontar la vida desde el autocuidado y el cuidado para mejorar la autoestima, la voluntad, elegir valores y elaborar un proyecto de vida.
2. Aprender a socializarse como miembro activo y participante de la sociedad, desde la comunicación; convivencia y cooperación con los otros.
3. Aprender a elegir, estimar, disfrutar y crear los valores positivos de la vida (belleza, amor, bondad, verdad, justicia, dignidad, felicidad), a pensar, sentir y actuar equilibradamente, a enfrentarse positivamente a las situaciones de la vida ya sean logros, frustraciones o fracasos.

La noción de desarrollo humano puede servir como puerta de entrada excepcional para revisar nuestra acción educativa en el nivel universitario senior (González y de la Fuente, 2014), porque desde los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUMs) es importante educar en la responsabilidad y respeto del autocuidado y cuidado, gestando un nuevo concepto de envejecimiento exitoso basado en la búsqueda de la calidad de vida y bienestar (físico, social, emocional y mental) de los mayores, es decir, desde la evolución, crecimiento y desarrollo que la experiencia vital les facilite.

Concepto, principios y derechos de la Atención Gerontológica Centrada en la Persona (AGCP)

Cuando hablamos de la «ética del cuidado» sabemos que es necesaria para vivir, convivir, satisfacer necesidades, construir proyectos de vida y bienestar individual y proyectos comunitarios y ciudadanos en torno al bien común, la igualdad y la solidaridad. Su campo de acción se centra tanto en el mundo íntimo y privado como en el público, configurando indicadores que permiten valorar la forma en que las personas pueden tomar sus propias decisiones y como una sociedad aborda el reconocimiento de la dignidad humana, garante de la unión entre derechos y deberes así como invertir socialmente, en termos de costes y efectividad.

Camps (1998) recoge las características de la ética del cuidado bajo los puntos siguientes:

- 1) Es una ética relacional, donde lo relevante es el vínculo con las personas.
- 2) No se limita solo a cumplir la ley, sino que le interesa una aplicación situacional.
- 3) Considera que la racionalidad debe mezclarse con la emotividad.
- 4) El centro está en la implicación, compromiso directo y personal con los demás.
- 5) Añade un enfoque particularizado con una visión del ser humano como individuo autónomo y libre con necesidades y capacidades específicas. Un «Yo» que va asociado con los otros (igualdad formal y reciprocidad complementaria).
- 6) Busca superar la brecha entre lo público y lo privado.

La clave se asienta en la reconstrucción de un sujeto arraigado en un contexto sociocultural, educativo y político, con una historia personal con identidad junto a la experiencia afectivo-emocional concreta. La integración de estos elementos requiere que se desarrolle con un enfoque global y local (glocal) a la vez

que diacrónico ante las necesidades que exigen ser evaluadas continuamente por los cambios que van surgiendo a lo largo del espacio y tiempo, es decir, a lo largo de la vida del ser humano.

La prioridad reside en el reconocimiento de cada persona como un ser singular y valioso, favoreciendo la autonomía de las personas mayores y la interdependencia de estas con su entorno social sin olvidar la posibilidad de un apoyo en la cooperación cuidadosa que configuraría una ciudadanía glocal.

La AGCP es un modelo anclado en la personalización e integridad de la atención entendiendo que cada individuo se construye como persona en procesos de apertura y comunicación con los demás. Es agente central y activo de su vida. El objetivo consiste en empoderar a la persona desde la relación social, para que ella misma pueda seguir gestionando su devenir vital y tomando decisiones que afectan al desarrollo vital.

Para universalizar que debemos entender por AGCP es preciso tomar como punto de partida la dignidad de la persona, un atributo intrínseco a todos en cada una de las etapas vitales, como eje fundamental del modelo. La preservamos en el respeto absoluto por la intimidad, creencias, identidad e imagen, el derecho a desarrollar su proyecto de vida, etc. Respetamos la dignidad bajo la premisa de que todos somos iguales, en derechos y deberes, así como merecedores de un buen trato.

El modelo de la AGCP se fundamenta en una serie de principios y derechos junto a unos criterios metodológicos que hacen posible su cumplimiento. Estos son:

- a) Principio de autonomía bajo los criterios de diversidad y empoderamiento.
- b) Principio de individualidad asociado a los criterios de personalización y flexibilidad.
- c) Principio de integralidad y criterio de globalidad.
- d) Principio de independencia y criterios de prevención e visibilización de capacidades.
- e) Principio de participación asentado en los criterios de accesibilidad e interdisciplinariedad.
- f) Principio de inclusión social unido al criterio de proximidad bajo un enfoque comunitario.
- g) Principio de continuidad de la atención con criterios de coordinación e convergencia.

No existe una definición única y consensuada de la AGCP debido a la diversidad y el alcance que abarca el concepto. Hay múltiples acercamientos al término en función de la parcela de la realidad en la que se aplica. Incluso dentro de un mismo espacio técnico-profesional los términos empleados adquieren diferentes matices.

Martínez Rodríguez (2011, p. 39) propone que la AGCP es “un enfoque donde la persona, desde su autodeterminación en la búsqueda de la calidad de vida, es el eje central de las intervenciones propias y profesionales”.

La AGCP es una propuesta en el logro del bienestar del geronte desde la atención profesional y con otros agentes (familia, amigos,...); un modelo que permite ganar en calidad de vida a las personas que necesitan ayudas y apoyos, pero también en la que los profesionales se comprometen día a día con una buena praxis técnica.

El modelo de AGCP consiste en el desarrollo de diversas medidas en el entorno físico, social y organizativo, con el fin de promover la calidad de vida de las personas que precisan cuidados. La persona es protagonista activa y el entorno y la organización se convierten en apoyos para desarrollar los proyectos de vida y asegurar el bienestar de las personas.

La promoción de la autonomía de la vida cotidiana es el principal componente del modelo de la AGCP. Su objetivo parte del reconocimiento de la persona mayor como ser único, global y con derecho a tomar decisiones sobre su atención; con independencia del grado de deterioro y nivel de apoyos que precise.

El concepto de *dignidad* está basado en el “reconocimiento de la persona como valiosa en sí misma por el mero hecho de su condición humana” (Martínez Rodríguez, 2011, p. 21). Toda persona, independientemente de sus características individuales, situación económica, social y cultural, así como de sus creencias o formas de pensar, es, por tanto, merecedora de respeto.

La AGCP: ¿Un modelo de trabajo digno?

Alrededor de la AGCP Martínez Rodríguez (2016) establece una diferenciación de tres tipos de acepciones que subyacen a las diversas aproximaciones conceptuales y definiciones que fueron propuestas en cuanto a los servicios gerontológicos: la AGCP como enfoque, modelo de atención y como intervenciones o metodologías afines. Se describen como: 1. A AGCP como enfoque de atención, es decir, una filosofía de la atención: Dignidad, singularidad y respeto a sus decisiones y a su modo de vida; 2. A AGCP como modelo de atención con pluralidad de dimensiones: Atención personalizada al mayor dentro de la relación que mantiene con su entorno de cuidado y atenciones y 3. A AGCP como intervenciones y metodologías afines: Buenas prácticas orientadas a los cambios desarrollados en los alojamientos para mayores bus-

cando la flexibilidad para ajustarse a las rutinas; a las actividades espontáneas, no programadas hacia el goce personal y social. Desde la profesionalización del «saber hacer» de los cuidadores es determinante que se vinculen afectiva y emocionalmente con los usuarios, pero donde la implicación personal se mantenga en unos límites éticos sin comprometer la acción profesional en el ejercicio de la empatía.

Como reconocen Villar y Serrat (2017) la AGCP se afianza como una atención óptima para los mayores, ya estén institucionalizados (especialistas en gerocultura, geriatría y gerontología, así como cualquier otro profesional que tenga conocimientos en estos ámbitos) o no (cuidadores informales -familiares, servicios de ayuda a domicilio, etc.-).

Reconociendo el valor que las aportaciones de Martínez Rodríguez (2013a y b; 2016) y Rodríguez Rodríguez (2010, 2013 y 2014) hacen a la AGCP también es cierto que en el vocabulario científico-técnico, ambas emplean indistintamente los términos de modelo, paradigma, método, metodología y enfoque. Dentro de la definición y relación terminológica de dichos vocablos hay que hacer precisiones adaptadas al saber científico. Teniendo en cuenta esta necesidad para no incurrir en un desajuste terminológico y científico procedemos a indicar las definiciones más ajustadas para las intenciones de nuestra aportación dentro de la AGCP.

- Paradigma: Cosmovisión del mundo. Modo de concebir la realidad. Se trata de un esquema teórico, una vía de percepción y comprensión del mundo que se adopta desde distintos modelos científicos. Un paradigma establece límites y normas dentro de los procesos sociales que asumen las comunidades científicas.
- Teoría: Es un sistema conceptual para facilitar la interpretación y explicación de la realidad.
- Enfoque: Atiende a los diferentes puntos de vista que sustentan la realidad y operan como marco teórico-conceptual en el que asentarse. Los enfoques metodológicos determinan el diseño del trabajo de investigación y, además, representan el posicionamiento del investigador frente a la realidad a investigar. En este sentido, se relaciona con el marco teórico.
- Modelo: Herramienta conceptual para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica.
- Metodología: Marco conceptual de referencia mediante el cual se describe, explica y justifica el proceso de investigación. Determinar la metodología implica tener en cuenta las opciones ontológicas (presentación de la realidad como estática y dinámica; es decir se reformulan clasificaciones para categorizar o agrupar la información en clases o tipos) y epistemológicas (los modos en los que podemos conocer la realidad. De tal manera que el sujeto establece una determinada forma de conocimiento humano para desarrollar su pensamiento, a través de creencias, principios y valores, empleando diferentes metodologías. La epistemología crea nociones verdaderas, creencias y justificación del conocimiento científico en sus distintas áreas). La unión de ambos determinará cuál es la formulación del problema a investigar, que técnicas son las más adecuadas, así como el análisis de la información a emplear.
- Método: Formas de trabajar la investigación mediante las cuales se derivan las decisiones o implicaciones para la práctica (conocimiento de la realidad acorde con la metodología).

Atendiendo a las precisiones científico-técnicas del lenguaje científico, la AGCP debe ser entendida de modo general como un paradigma (percepción de los límites y normas de una comunidad científica en un espacio y en un tiempo) que, en la búsqueda de soluciones desde la atención de personas mayores, se convierte en un modelo en la medida en que a partir de la relación teoría-práctica se puede explicar la AGCP.

Esta forma de trabajar es una propuesta abierta y flexible, cuya finalidad será crear una cultura organizativa centrada en dar un servicio de calidad a las personas mayores desde cuatro grandes áreas: Reconocer el valor de la vida humana por encima de la edad y las capacidades, el eje central es responder a la singularidad de los usuarios y, desde su perspectiva se configura un servicio de calidad en un entorno que satisface cuestiones pedagógicas, psicológicas, socioculturales, educativas y sanitarias.

Para nosotros, siguiendo a Melé (2010) la AGCP es una forma de «trabajo digno» en la medida en que los trabajadores que la adoptan en su «saber» y «saber hacer» profesional responden a una ética en la organización del trabajo entendida como el modo de mejorar a quién/es lo realiza además de contribuir al «bien común», tanto en macro como en micro comunidades. Trabajan ejecutando una actividad intencional, libre y consciente que interactúa con su propia dignidad. En este sentido, facilita el desarrollo personal y profesional de trabajadores sin olvidar que la tipología y calidad del servicio (bienes materiales, socioculturales...; finalidades educativas, asistenciales...) que pongan en marcha repercutirá en otras personas (compañeros, destinatarios de la atención, etc.). Desde la dignidad del trabajo los trabajadores rinden más si laboralmente reciben un buen trato. Así, hablamos de un «trabajo con sentido» si domina el «qué hacer», descubre motivos valiosos en lo que hace, ve utilidad en el «saber hacer» y conoce a las personas a las que atiende.

Conclusiones

El envejecimiento poblacional es un triunfo cultural y sociocomunitario de la humanidad, pero también un desafío del siglo XXI en relación al tipo de atención gerontológica y educativa que se demanda. En este sentido, la AGCP sitúa a la persona en el centro del servicio y de la atención especializada para actuar según sus necesidades singulares nos lo indiquen, mantenimiento su autonomía funcional; este modelo conjuga sinergias positivas entre el autocuidado y el cuidado profesional e informal; la calidad de la vida asistencial obliga a defender la dignidad de la persona, así como el derecho a ejercer el control de su propia vida como un valor nuclear.

El ajuste terminológico del conocimiento científico-técnico para a AGCP es un elemento innovador para generar la competencia del «saber» y «saber hacer» desde la Gerontología y el ámbito de la Pedagogía Gerontológica al unir educación y atención especializada y específica.

La AGCP es una forma de «trabajo digno» en la medida en que los trabajadores recibiendo un buen trato pueden autorrealizarse personal y laboralmente a la vez que realizan un «trabajo con sentido».

Referencias bibliográficas

- Arteaga, D. N. (2010). El Desarrollo humano y la generación de capacidades. *Revista Diálogos*, 5, 47-58.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- González Bernal, J. y Fuente Anuncibay, R. de la (2014). Desarrollo humano en la vejez: Un envejecimiento óptimo desde los cuatro componentes del ser humano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(7), 121-129.
- Martínez Rodríguez, T. (2011). *La atención gerontológica centrada en la persona*. Álava: Departamento de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno del País Vasco.
- Martínez Rodríguez, T. (2013a). La atención centrada en la persona: enfoque y modelos para el buen trato a las personas mayores. *Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales*, 41: 209-231.
- Martínez Rodríguez, T. (2013b). La atención centrada en la persona. Algunas claves para avanzar en los servicios gerontológicos. *Actas de la Dependencia*, 8, 25-48.
- Martínez Rodríguez, T. (2016). La atención centrada en la persona en los servicios gerontológicos españoles. *Gaceta de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología*, 53, 16-17.
- Martínez, T., Díaz-Veiga, P., Sancho, M. e Rodríguez, P. (2014). *Modelo de Atención Centrada en la Persona*. Cuadernos prácticos. Vitoria: Departamento de Empleo y Políticas Sociales. Gobierno Vasco.
- Martínez, T.; Díaz-Veiga, P.; Rodríguez, P.; Sancho, M. (2015). *Modelo de atención centrada en la persona. Presentación de los Cuadernos prácticos*. Madrid: Informes Envejecimiento en Red, 12, 1-25.
- Melé, D. (2010). Ética en la organización del trabajo: Trabajo decente y trabajo con sentido. Navarra: IESE Business School. Occasional Papers, (172), 1-8. Recuperado en  <https://www.iese.edu/research/pdfs/OP-0172.pdf>
- Moleiro Pérez, O.; Otero Ramos, I. & Nieves Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/3, 1-9.
- Rodríguez Rodríguez, P. (2010). La atención integral centrada en la persona. Madrid: *Informes Portal Mayores*, 106. 1-17.
- Rodríguez Rodríguez, P. (2013). La atención integral y centrada en la persona. Madrid: Fundación Pilares. *Papeles de la Fundación Pilares para la autonomía personal*, 1, 1-122.
- Rodríguez Rodríguez, P. (Coord.) (2014). *Modelo de atención integral y centrada en la persona. Teoría y aplicaciones en ámbitos del envejecimiento y la discapacidad*. Madrid: Tecnos.
- Villar, F. y Serrat, R. (2017). Hable con ellos: cuidados narrativos en el marco de una atención centrada en la persona. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. 4(52), 216-222.

**M^a Paula Ríos-de Deus**

Doctora en psicopedagogía.
Personal docente e investigador
de la Universidad de A Coruña.
paula.rios.dedeus@udc.es

Thais Pousada-García

Doctora en ciencias de la salud.
Personal docente e investigador
de la Universidad de A Coruña.
thais.pousada.garcia@udc.es,

Liliana Rodrigues-Mota

ONG-Mestura.
educacion@ongmestura.es

Nerea Díez-Ríos

Terapeuta ocupacional.
nerea.diez.rios@udc.es

ONG-Mestura como proveedora de justicia ocupacional para personas migrantes

Objetivo: Presentar el trabajo desarrollado por ONG-Mestura (A Coruña) en su servicio de Orientación e Intermediación Laboral, prestando asesoramiento y apoyo a personas migrantes en riesgo de exclusión social.

Resumen: Las diferencias culturales e idiomáticas, la falta de experiencia laboral o de formación, desprotección y ausencia de redes sociales, favorece una situación de vulnerabilidad y exclusión social, limitando la inserción laboral y participación en ocupaciones significativas. Esta restricción por factores externos al control de las personas se concibe como injusticia ocupacional. ONG-Mestura desarrolla actividades y proyectos para orientar, informar y acompañar a estas personas, según sus necesidades e intereses, para la inclusión laboral, igualdad de género, sensibilización y mediación intercultural. Busca promover comunidades inclusivas, igualdad, dignidad, empatía, respeto y generar y garantizar oportunidades de participación en ocupaciones significativas.

Palabras clave: ONG-Mestura, personas migrantes, justicia ocupacional.

1. Introducción

Históricamente, las diferentes sociedades se han ido creando y modificando a través de los movimientos migratorios, pero no es hasta principios del siglo XX, con la Revolución Rusa, la I Guerra Mundial y otros conflictos a nivel internacional, cuando se comienza a hablar de personas refugiadas y desplazamientos masivos. Así, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en 1948, se contempla por primera vez el fenómeno de las migraciones y el refugio (ACNUR, 2012).

La II Guerra Mundial provocó millones de desplazamientos forzados, lo que dio lugar a la creación, en 1950, de ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados). Esta organización surge tras considerar que el movimiento de las personas refugiadas era competencia internacional y se debía legislar y ayudar a quien decidía no regresar a su país de origen por razones justificadas como el incumplimiento de sus derechos básicos y fundamentales o situaciones en las que corre peligro su vida, teniendo derecho a decidir sobre su propio futuro (Gordenker L., 1987).

Según establece el Estatuto de los Refugiados (1951), el término “refugiado” se aplica a toda persona que:

“Debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera de su país de nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde tuviera antes su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él”. (Naciones Unidas, 1951)

Las personas desplazadas son, generalmente, víctimas de la intolerancia política, social, cultural, religiosa y/o étnica que huyen de la persecución, los conflictos armados, la violencia o las violaciones de los derechos humanos. (ACNUR, 2006)

2. Tendencias globales

Durante los años 80, los flujos crecientes de migraciones forzadas y solicitudes de asilo estaban llegando directamente a Europa desde zonas de conflicto en América Latina, África y Asia. En los inicios de la década de los 90 se constató un aumento de las migraciones. Este deseo de movilidad se puede considerar como parte integral de procesos globales de transformación social. “La globalización implica la proliferación de flujos transfronterizos no sólo de capital y mercancías sino también de valores culturales, ideas y personas”. (Forzada, Castles y Morán, 2003).

La población global de refugiados creció de 2.4 millones en 1975 a 10.5 millones en 1985 y a 14 millones en 1990. Se alcanzó un clímax, con 18.2 millones en 1993. En el año 2000, la población global de refugiados descendió a 12.1 millones. (ACNUR, 2016).

La población mundial de desplazados forzosos ha aumentado en las últimas décadas. El crecimiento de este fenómeno se consolidó entre los años 2012 y 2015, a causa del conflicto en Siria. Estos flujos crecientes no sólo alertan a organizaciones de ayuda, ONG's, etc. (ACNUR, 2016), sino que también debería ser un factor que llame a la reflexión de los dirigentes políticos y organizaciones comunitarias internacionales

Los datos más recientes indican que esta situación no es provisional y se estima que en los próximos años el número de personas migrantes siga ascendiendo (European Commission, 2015), resaltando la importancia de este desafío social.

El 20 de junio se celebra el **Día Mundial del Refugiado** y ACNUR hace público que 68.5 millones de personas han sido, hasta finales de 2017, desplazados a la fuerza.

A finales de 2016 había 65.6 millones de personas desplazadas forzosamente en todo el mundo a consecuencia de la persecución, los conflictos, la violencia o las violaciones de derechos humanos. Esta cifra representaba un aumento de 300.000 personas respecto al *año anterior*, cada 3 segundos una persona tiene que marcharse de su hogar, siendo el tercer año consecutivo en que se supera el récord de desplazamientos en el mundo y que el 51% de los refugiados son niños. (ACNUR, 2016)

3. Impacto de los desplazamientos forzosos en la calidad de vida relacionada con la salud

El aumento de migraciones forzadas puede implicar que exista un elevado número de personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social, lo que repercute en su salud, bienestar, calidad de vida y autonomía personal (Díez-Ríos, 2016).

Siguiendo a la Organización Internacional para la Migraciones (OIM), a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), las personas migrantes suelen experimentar distintas vivencias que ponen en riesgo su salud física, mental, social y su bienestar. Por ejemplo, en el país de origen, pueden vivir situaciones de guerra, violencia, tortura o abuso sexual, entre otros traumas; las condiciones en que se realiza el trayecto (peligro en el medio de transporte, condiciones de salubridad y duración), tipo de desplazamiento (que puede ser masivo o individual), así como eventos traumáticos de abuso o violencia. Ya, en la nueva comunidad, se enfrentan a diferentes factores, las políticas migratorias/sanitarias, la inclusión o discriminación, el estatus legal en el que se encuentren, el acceso a los servicios, la diferencia de idioma y cultura, la separación de su familia, la duración de la estancia, el abuso o la violencia y explotación, las condiciones de vida o el trabajo (International Organization for Migration, s. f.); que dificultan, en gran medida, que las personas puedan participar en la educación o formación y acceder a los servicios y recursos de la sociedad (Organización Mundial de la Salud, 2008).

Todos estos factores están fuera del control inmediato de la propia persona, lo que condiciona que estos individuos vivan una situación de injusticia ocupacional, al no tener las mismas oportunidades que los demás ciudadanos para involucrarse y decidir sobre su participación en las ocupaciones elegidas. Este fenómeno está socialmente construido sobre las bases de los valores culturales que generan la exclusión (Crawford E, et al, 2016; Whiteford, 1997; Wolf L, Ripat J, Davis E, Becker P, s. f.)

Por ello, cada vez es más urgente considerar los desplazamientos forzados y la migración como un determinante social de la salud:

“El riesgo de enfermedad o de resultados de salud adversos es mayor en ciertos grupos de migrantes. Migrantes con origen en áreas de pobreza, aquellos desplazados por un conflicto o desastre natural, grupos vulnerables (por ejemplo, personas con condiciones de salud previas, migrantes no acompañados, los mayores los jóvenes y las familias monoparentales) y aquellos con habilidades educativas, laborales y lingüísticas limitadas, tienen mayor riesgo de resultados de salud adversos. Además, las personas migrantes que son sujetos de exclusión legal, económica y/o social (especialmente migrantes en situaciones irregulares) pueden ser desproporcionadamente vulnerables a contraer enfermedades y desarrollar problemas de salud mental, como resultado de las malas condiciones de vida, las condiciones abusivas de trabajo y la falta de acceso a los servicios sociales y sanitarios” (original en inglés- traducción propia) (International Organization for Migration, s. f.).

Dicha situación no sólo afecta a las personas migrantes, sino que estos movimientos repercuten sobre el conjunto de la sociedad (Achotegui, 2009). Es responsabilidad de la ciudadanía, transformar este desafío en una oportunidad. Para que estas personas “[sean] capaces de identificar y realizar sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente”, (Organización Mundial de la salud, 1986) es necesario trabajar, también, con los entornos y contextos para que ofrezcan oportunidades de participación en ocupaciones significativas, salud y bienestar.

4. ONG-Mestura

La ONG-Mestura se crea en 2003, siendo su ámbito de actuación el Área Metropolitana de A Coruña (Galicia, España). Su misión es ofrecer un servicio social, profesional y especializado para las personas migrantes en riesgo de exclusión social y/o dependencia; orientando, informando y acompañando en aquellos aspectos sociales que los involucren directamente, así como facilitando su esencial y necesaria inclusión en nuestra sociedad. También, presta sus servicios a otros colectivos como: mujeres víctimas de maltrato y/o explotación, infancia, juventud, parados/as de larga duración, enfermos/as y personas mayores, entre otros (ONG-Mestura, 2015, 2016) que son directamente demandados por los mismos.

Estas acciones se traducen en que la entidad se convierta en proveedora de justicia ocupacional, promoviendo la participación social y ciudadana, a través de actividades de cooperación y educación para el desarrollo y de campañas de sensibilización en la realidad de las personas migrantes y más desfavorecidas. De esta forma, la entidad potencia la ética en valores humanos, de convivencia, tolerancia e igualdad de las personas (ONG-Mestura, 2015).

Desde el año 2016 ha experimentado un aumento de usuarios/as, apoyando, entre 2016 y 2017, a tantos usuarios como en los 12 años anteriores (ONG-Mestura, 2016).

La visión de la ONG-Mestura es velar por la integridad y los derechos de todas las personas, trabajando en tres áreas fundamentales: la inclusión sociolaboral y mejora de empleo (favorecer el acceso al trabajo, entendido como herramienta fundamental para la inclusión y la dignidad humana), la sensibilización y mediación intercultural y el fomento de la igualdad de género. En concreto, se atiende de forma integral a las familias trabajando las áreas de mayor vulnerabilidad (infancia, mujer y juventud), ya que ofreciendo servicios a la unidad familiar en su conjunto se pueden generar cambios efectivos y favorecer la justicia social, a través de acciones de sensibilización. Los principios éticos (valores) sobre los que se asienta la ONG y que permiten crear las pautas de comportamiento son: transparencia, justicia, igualdad, solidaridad, dignidad, compromiso y coherencia (ONG-Mestura, 2016).

4.1. Inclusión sociolaboral y mejora del empleo

Partiendo de la idea de que la inserción laboral es la principal herramienta para la integración, ONG-Mestura asesora y apoya a las personas durante el proceso de búsqueda de empleo, a través de los servicios de Orientación e Intermediación Laboral.

Para cada individuo se plantean itinerarios personalizados de inserción sociolaboral, que incluyen acciones formativas y de capacitación e intermediación con empresas.

Entre las acciones más destacadas en esta línea se pueden enumerar las siguientes:

- Mejorar la integración sociolaboral de mujeres gestantes y/o con cargas familiares que estén en situación o riesgo de vulnerabilidad. El eje conductor es un servicio de acogida, información y orientación sobre recursos, alrededor del cual se articulan una unidad de inserción laboral y un programa de mejora de la salud psicoafectiva. En cada una de estas unidades se proporciona a las mujeres participantes una atención personalizada, en base a un proyecto individualizado de inserción.
- Proporcionar orientación laboral adaptada a las características particulares de los usuarios. Se imparten talleres de búsqueda activa de empleo, formación laboral y prelaboral y orientación laboral individual.
- Potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la búsqueda de empleo. Se pretende romper la brecha digital existente en colectivos vulnerables, mediante la formación presencial sobre recursos digitales para la búsqueda activa de empleo, y la difusión de directorios y portales especializados en orientación laboral para colectivos desfavorecidos.

4.2. Sensibilización y mediación intercultural

Con el objetivo de contribuir a una convivencia cultural enriquecedora, ONG-Mestura se ha especializado desde sus inicios en desarrollar campañas de sensibilización intercultural tanto educativa como comunitaria, y en ofrecer servicios de mediación que faciliten la comunicación y el acceso a los recursos a las personas que presentan algún tipo de barrera lingüística, personal o social.

Algunos ejemplos:

- Facilitar la integración en el nuevo entorno mediante el aprendizaje de los idiomas del país de acogida: castellano y gallego. Para ello se realizan actividades de inmersión lingüística como ARTELLAMOS (clases de artesanía y manualidades), EDUCOCIÑA (clases de cocina española y gallega) y EMPREGAD@S (búsqueda activa de empleo).
- Promover la participación de jóvenes en las actividades de la ONG-Mestura. Su involucración es imprescindible en el trabajo diario de la organización, enriqueciéndolo y fomentando el aprendizaje intercultural e intergeneracional.
- Captar y sensibilizar a personas voluntarias para dar apoyo a las actividades de sensibilización de la ONG, que fomenten valores de igualdad y tolerancia hacia las personas migrantes dentro del contexto educativo, en particular, y para la sociedad en general. Se realizan representaciones de títeres, sesiones de musicoterapia, lectura de manifiestos en fechas señaladas, etc.
- Crear espacios de encuentro, socialización e intercambio de experiencias entre la población juvenil local y migrantes con el objetivo de empoderar al movimiento juvenil como parte activa de la sociedad y motor de cambio.
- Ofrecer un refuerzo educativo para niños y niñas de educación primaria, pertenecientes a familias en situación de vulnerabilidad. Paralelamente, se brinda a las familias un servicio de atención integral en salud física y/o emocional a través de actividades grupales e individuales, como talleres, charlas, acompañamientos, etc...

4.3. Fomento de la igualdad de género

El derecho a la no discriminación y el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, están presentes en la totalidad de los proyectos de ONG-Mestura y son un eje prioritario de trabajo.

Algunos ejemplos:

- Facilitar la conciliación de la vida personal y laboral de las personas que participan en los proyectos de la Organización.
- Velar por la implementación de medidas de discriminación positiva hacia las mujeres, especialmente a aquellas con cargas familiares no compartidas.

5. Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Abendua*.
- ACNUR. (2006). Refugiados. Víctimas de la intolerancia.
- ACNUR. (2012). La situación de los refugiados en el mundo. En busca de la felicidad.
- ACNUR. (2016). Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2016.
- Crawford E, Turpin M, Nayar S, S. E. (2016). The structural-personal interaction: Occupational deprivation and asylum seekers in Australia. *Journal Occupational Science*.
- Díez Ríos, N. (2016). Aproximación crítica a las ocupaciones de personas refugiadas en España , desde la perspectiva de profesionales : proyecto de investigación como contribución a desafíos sociales. Recuperado a partir de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17208/DiezRios_Nerea_TFG_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- European Commission. (2015). European Economic Forecast. *European Union*. Recuperado a partir de http://ec.europa.eu/economy_finance/eu/forecasts/2015_autumn_forecast%0A_en.htm
- Forzada, L. A. M., Castles, S., & Morán, L. R. (2003). A política internacional de la migración forzada, 1-28.
- Gordenker L. (1987). Refugee in International Politics. *Beckenham*.
- International Organization for Migration. (s. f.). International Migration, Health and Human Rights.
- Naciones Unidas. (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 189, 137.
- ONG-Mestura. (2015). Estatutos de la Asociación ONG MESTURA para la integración social de personas inmigrantes y emigrantes.
- ONG-Mestura. (2016). Memoria 2016. *Centro de Datos*. Recuperado a partir de <http://www.datosdelanza-rota.com/itemDetalles.asp?idFamilia=18&idItem=7589>
- Organización Mundial de la salud. Carta de Ottawa para la promoción de la salud., 53 Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud § (1986). Ginebra. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Organización Mundial de la salud. (2008). Subsanan las desigualdades en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud. *Global Health Promotion*, 40. Recuperado a partir de <http://www.who.int>
- Whiteford, G. E. (1997). Occupational Deprivation and Incarceration. *Journal of Occupational Science: Australia*, 4(3), 126-130. <https://doi.org/10.1080/14427591.1997.9686429>
- Wolf L, Ripat J, Davis E, Becker P, M. J. (s. f.). Applying an occupational justice framework, 12, 15-18.



Tamara Bouzas Lampón
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
Máster en Gerontología
tamarabouzaslampon@gmail.com

Irene Santos Almeira
Universidad de Santiago
de Compostela (España)
Máster en Gerontología
almeira.santos.irene@gmail.com

Desarrollo Humano en la Vejez y Educación para la Salud: Un Nicho de Empleo Interdisciplinar

Introducción

En la actualidad, en todos los países desarrollados el porcentaje de personas mayores es alto, por lo que resulta clara la importancia que las personas de edad avanzada tienen en la sociedad, y tendrán en el futuro inmediato a la vista de las proyecciones de población.

Ante este panorama ya no sólo es importante tener salud, sino también estar bien educado para tener un óptimo estado de salud, una cuestión que a veces puede pasar desapercibida pero que es fundamental para la sociedad. Cuando hablamos de Educación para la Salud nos referimos al proceso social que implica transmisión, recreación, creación y apropiación del conocimiento con la intención de fomentar y preservar la salud, así como la prevención de problemas y enfermedades que dificultan el desarrollo de una vida saludable y que incluso pueden llevarnos a la muerte prematuramente (Villaseñor, 2004).

Conceptuar y dimensionar de manera realista este binomio (Educación-Salud) no le resta importancia; al contrario, nos permite ver y analizar de manera más consciente los modelos educativos que dificultarían o facilitarían el desarrollo de su verdadero potencial para el cambio. Educar para la salud como proceso grupal activo de enseñanza-aprendizaje busca generar los elementos necesarios para propiciar que se asuma en lo individual y en lo colectivo una conciencia social, una postura reflexiva, crítica y creativa y el ejercicio de una práctica transformadora del proceso salud-enfermedad.

Lo que aquí pretendemos es realizar una breve aproximación al concepto de salud y a la tipología existente para así vincular el término con la población mayor y durante el proceso de envejecimiento. Partiendo de esta base, relacionamos los conceptos con la educación para la salud a fin de poder reflejar la importancia que ésta tiene no sólo en los gerontes, sino en la población en general al ser conscientes de la necesidad que existe de estar dotado de conocimientos vitales que pueden dar calidad de vida a los años. Para ello, es necesario reflejar el papel que tienen los profesionales para dotar a los sujetos de dicha formación, por lo que resaltamos la creación de los equipos multidisciplinares necesarios para tal fin, cerrando nuestro trabajo con las conclusiones que durante toda esta labor hemos obtenido.

El desarrollo humano y el proceso de envejecimiento

Se han puesto de manifiesto diversos términos y conceptos sobre el envejecimiento, de nombre y connotación diferente; y a criterio de algunos investigadores (IMSERSO, 2011; Rodríguez, 2010), la mayoría son conceptos negativos, que varían desde la visión patológica del envejecimiento, a conceptos neutros que incluyen envejecimiento primario o fisiológico y normal, u otras referidas al envejecimiento positivo o el «envejecer bien» («agingwell») que es una expresión común utilizada por los no profesionales como sinónimo de un conjunto de etiquetas verbales que en la literatura científica se atribuyen a una trayectoria positiva del envejecimiento saludable, exitoso, competente, óptimo, vital, activo o productivo (Fernández-Ballesteros, Molina, Schettini y Santacreu, 2013). En opinión de estos autores, son términos asociados a conceptos multidimensionales, con variados niveles y referidos a una forma positiva de envejecimiento al proponer la apertura a un nuevo paradigma en la gerontología, basado en el retraso de la senescencia, la compresión de morbilidad y mortalidad, la diversidad de las formas de envejecimiento y la plasticidad de la naturaleza humana.

El desarrollo humano se define como un proceso continuo donde las experiencias biológicas, psicológicas y socioculturales producen el crecimiento y el avance social (Rodríguez, 2010), y, en este sentido, como parte de ese desarrollo se enlaza la acepción de envejecimiento. El que sean reconocidos como un proceso continuo, determina que las etapas anteriores condicionan las sucesivas. Así, el desarrollo humano es un proceso de relaciones transversales y longitudinales, con el objetivo de aumentar la calidad de vida y potenciar la madurez de las personas (Griffin, 2001). De modo que el envejecimiento no tiene un comienzo definido ni termina mientras vive el individuo, y la vejez es un estado caracterizado en cada cultura por rasgos o características biopsicosociales.

Hay dos tipos de envejecimiento, en presencia o ausencia de la enfermedad; el denominado *fisiológico* y el *patológico*, que no siempre son fácilmente diferenciables desde la geriatría clínica (Rodríguez, 2010). El envejecimiento fisiológico permite una buena homeostasis o adaptación al medio ambiente y el patológico supone que aparecen algunas de las denominadas enfermedades o síndromes propios de la vejez, que no son otras que los procesos degenerativos o situaciones clínicas comunes y de causa diversa que derivan en una irregular evolución funcional que dificulta la adaptación al medio de la persona mayor (López, 2009).

La Educación Permanente o Educación a lo Largo de la Vida en gerontes

Los antecedentes de este concepto son relativamente recientes, fue en los años sesenta cuando se empieza poco a poco en la Unión Europea a hablar del aprendizaje a lo largo de la vida. Destaca en Toulouse (1973), la primera generación de programas socioeducativos para personas mayores. En España y Portugal este proceso es de finales del siglo XX, al ponerse en funcionamiento las primeras Aulas de la Tercera Edad y multitud de Programas Universitarios para Mayores que también se transformaron durante el nuevo milenio, para generar una formación senior adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior a partir de la Declaración de Bolonia en el año 1999 (Eliseo, 2015).

La Educación Permanente o Educación a lo largo de la Vida desempeña una función integradora y significativa en las personas de edad siendo un transcurso continuo de formación que se extiende a lo largo de su ciclo vital. La actividad educativa adecuada a todos los rangos de edades es un proceso accesible siempre que el educando (discente) desee mejorar conocimientos, destrezas, actitudes, comportamientos, competencias..., orientados a favorecer el perfeccionamiento personal, así como la participación social (Sarrate y Pérez, 2005). Se ha convertido en un hecho transcendental e indispensable porque los sujetos son protagonistas de su propia educación, formación y aprendizaje. Por tanto, al hablar de un aprendizaje permanente Lirio (2008), se refiere a que abarque todas las dimensiones generales de intervención¹ y contextos, sea flexible y diverso en técnicas educativas y significativo para la persona al conectar experiencias, intereses y enseñanzas previas. En este aprender descrito, la Gerontología nos ofrecen una visión sobre el envejecimiento y las personas que lo vivencian más acorde con los tiempos de hoy. Se pretende caminar hacia un envejecimiento activo con matices de corte socioeducativo y sanitario.

¹ Para crear un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con la necesidad de atender a todas las dimensiones del ser humano (Intelectualidad: inteligencia-cognición = pensar, Voluntad-volitiva = querer, Afectivo-emocional = sentir, Operativa-intencional = elegir y hacer, Proyectiva-moral = decidir y actuar y Creativa= crear) en la configuración del ser humano que realiza su proyecto de vida.

Salud, educación para la salud y personas mayores

El aumento de la esperanza de vida plantea la cuestión acerca de si ésta esperanza de vida más larga resulta en aumentar más años de vida con buena salud, o si por el contrario se asocia con una mayor morbilidad y más años vividos con discapacidad y prolongada dependencia.

La salud, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006), es un estado completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones. Esta definición es el resultado de una evolución conceptual, que reemplaza una noción lineal referida a la ausencia de enfermedades biológicas (signos y síntomas). Llegados los años cincuenta, la OMS la reemplazó por la noción de bienestar humano que trasciende lo meramente físico al reconocer que somos, en tema de salud, una entidad biopsicosocial, emocional y espiritual. A esta segunda definición, la Organización Panamericana de la Salud aportó luego un dato más: “la salud también tiene que ver con el medio ambiente que rodea a la persona” (Moreno, 2008, p. 102).

En la actualidad se pueden identificar múltiples tipos de salud, pero todos ellos giran en torno a cuatro principales bloques:

- *Salud física*: vinculada con la capacidad de una persona de mantener el intercambio y resolver las propuestas que se plantea. Esto se explica por la historia de adaptación al medio que tiene el hombre, por lo que sus estados de salud o enfermedad no pueden estar al margen de esa interacción (Rodríguez, 2014).
- *Salud mental*: el rendimiento óptimo dentro de las capacidades que posee, relacionadas con el ámbito que la rodea. La salud radica en el equilibrio de la persona con su entorno de ese modo, lo que le implica una posibilidad de resolución de los conflictos que le aparecen (Bertolote, 2008).
- *Salud social*: representa una combinación de las dos anteriores: en la medida que el hombre pueda convivir con un equilibrio psicodinámico, con satisfacción de sus necesidades y también con sus aspiraciones, goza de salud social (Rojas, 2004).
- *Salud emocional*: Identificada como una parte del bienestar general cuando respondemos a ¿cómo te sientes?, ¿qué piensas? y ¿cómo actúas?, es decir, hay estados emocionales que afligen y nutren nuestra salud (Gutiérrez, 2009).

La OMS en 1969, definía ya la educación sanitaria como aquella que induce a las personas a adoptar y mantener costumbres para una vida sana, utilizar razonablemente los servicios sanitarios puestos a su disposición y a tomar decisiones, individual y colectivamente, para mejorar su estado de salud y el del medio en que habitan. Así decimos que la educación sanitaria se dirige a promover estilos de vida saludables (hábitos, costumbres, comportamientos) a partir de las necesidades específicas de individuos, familias y/o comunidades.

Según la Constitución Española (1978), norma básica del ordenamiento jurídico, la Educación y la Salud son dos derechos fundamentales que tenemos las personas, artículos 27 y 43 respectivamente. Ambos derechos se sustentan y se desarrollan en dos leyes orgánicas la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública.

Así, como derechos fundamentales, la Educación en la Salud debe considerarse como un elemento muy importante en la formación tanto de los individuos como de toda la sociedad tanto a nivel formal, no formal como informal. Este proceso favorecerá que la calidad de vida de las personas sea mejor, generando una nueva conciencia sociosanitaria más actual y consecuente con los tiempos del siglo XXI.

Educación sociosanitaria en el campo gerontológico

La Educación para la Salud en el colectivo de las personas mayores es una necesidad que no siempre se visibiliza adecuadamente en las actividades de la vida cotidiana de nuestros gerontes. Sin embargo, es fundamental que se trabaje en iniciativas formativas dirigidas a optimizar la alfabetización sanitaria porque de ello dependerá su calidad de vida (bienestar).

Las personas somos responsables de nuestra propia salud y en concreto con más fuerza, los ancianos son un grupo poblacional vulnerable atendiendo al vocablo de envejecimiento anteriormente mencionado. Que disfruten de una buena salud dependerá de una serie de factores interrelacionados (genéticos, sociales, ambientales, estilo de vida,...) y sobre todo, aquellos aspectos que por medio de la educación se pueden modificar. Gracias a la información y a la formación, cada persona puede gestionar su salud porque serán conocedores de las enfermedades, los riesgos que les amenazan y, tendrán las herramientas y los medios adecuados y necesarios, para poder intervenir. Al mismo tiempo, abarca las acciones encaminadas a modificar las condiciones que tienen impacto en los determinantes de la salud (Perea, 2001).

Este ámbito educativo tiene la finalidad de responsabilizar a la ciudadanía más anciana acerca de la defensa de la salud tanto individual como colectiva. Además, constituye una atención integral que engloba la asistencia, la prevención, la adaptación social y la promoción sanitaria; es decir, es un instrumento transversal y necesario que da una respuesta eficaz a los problemas sanitarios (Figueroa, Villaseñor y Alfaro, 2004).

Para abordar la Educación para la Salud desde la realidad educativa y sanitaria, se debe de responder de forma coherente a las distintas necesidades y carencias de cada individuo. Igualmente, hay que tener en cuenta los escenarios en los que se efectúa la intervención educativa a nivel local y supranacional para que llegue a toda la sociedad independientemente del lugar en el cual viva.

El equipo interdisciplinar potenciador de cambio entre áreas técnicas

Los profesionales sanitarios, sociales y de la educación tienen un papel muy importante en el proceso asistencial, de prevención, tratamiento y rehabilitación en el área de la salud. Para ello, los técnicos tienen que estar capacitados, cualificados e implicados en su labor para dar lo mejor de sí mismos.

Verdejo (1998) menciona que el rol que asume el equipo interdisciplinar es muy complejo. Serán los responsables de analizar las necesidades desde una perspectiva biopsicosocial, definir los objetivos, seleccionar las estrategias, realizar el seguimiento y, la evaluación del proceso educativo. Para que esto sea posible, las funciones serán complementarias para que el trabajo en red sea efectivo. De este modo, se realiza la composición del equipo, cada técnico aporta sus conocimientos especializados y específicos que son adjuntos del resto. Todos los componentes participan y son responsables de las decisiones que se toman en consenso, porque todos tienen algo que decir y, dan su punto de vista técnico de forma compartida. Esto será más factible si existe un coordinador que modere al grupo y asuma el liderazgo.

En Gerontología, los distintos profesionales (sanitarios, profesionales de la educación y trabajadores sociales) intercambian información de una manera sistemática para crear y compartir una metodología de trabajo común. En el grupo actúan juntos para alcanzar los objetivos comunes. La formación del equipo puede ser variable pero en él se pueden encontrar: el personal de Enfermería y auxiliares, Trabajo Social, Educación Social, Terapia Ocupacional, Medicina, Psicología, Pedagogía, Fisioterapia, entre otros. Todos ellos, repercuten de forma positiva en los mayores, en sus familias y entorno más cercano. Así mismo, consideramos que este equipo es responsable del cambio porque poseen las herramientas necesarias para que esto sea posible.

Conclusiones

Hemos realizado de forma precisa y clara una aproximación a la importancia que tiene educar a los mayores y a la población general en el área de la salud, ya que es de vital importancia ser portadores de unas herramientas y técnicas de conocimientos que nos ayuden a evitar futuras complicaciones.

Llegados a este punto, a modo de conclusión, realizamos un breve resumen de la información más relevante que hemos reflejado en las líneas anteriores: El concepto de salud es un término complejo que ha sido modificado con el avance del tiempo y la ampliación de conocimientos, por lo que si el fenómeno demográfico del envejecimiento poblacional continúa acelerándose y los estudios sobre el fenómeno de la vejez se amplían, este término acabe por copar un mayor significado del que hoy entendemos al seguramente abarcar nuevos campos de actuación interrelacionados con el proceso.

Siendo conscientes de que la salud y la educación son derechos fundamentales por el mero hecho de ser personas, debemos ser conscientes también, que la Educación para la Salud es un elemento de vital importancia en toda sociedad y que no sólo se enmarca en el ámbito formal, sino que atraviesa los límites de ésta teniendo que estar presente en todo momento e independientemente del entorno que nos rodea. Para poder lograr esta capacidad de educación, formación y aprendizaje entendemos fundamentales dos elementos: por una parte todo individuo debe ser sujeto activo de su propio aprender para ser conscientes de la importancia que esta educación tiene y poder responder de manera eficaz a los problemas que se les puedan presentar; por otro lado, debe resaltarse el papel de los profesionales del campo que unen conocimientos y técnicas creando equipos multidisciplinares capaces de aportar coherencia y estructura a los nuevos conocimientos que la sociedad adquiere sobre la Educación para la Salud.

Referencias bibliográficas

- Bertolote, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *WorldPsychiatry*, 6(2), 113-116.
- Cuadras, A. & Rovira, E. (2014). Carga de enfermedad en la comunidad autónoma de Cataluña utilizando años de vida ajustados por discapacidad (2005-2010). *Revista Española de Salud Pública*, 88, 279-288.

- Cortes Generales (1978). Constitución Española. Publicado en el BOE. 311 de 29 de Diciembre de 1978. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html
- Eliseo, J. (2015). *Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social*. *Revista de la Educación Superior*, 171(43), 117-138.
- Fernández-Ballesteros, R., Molina, M. A., Schettini, R., & Santacreu, M. (2013) The Semantic Network of Aging Well. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 33(29), 79-107. doi: 10.1891/0198-8794.33.79
- Griffin, K. (2001): Introducción. Desarrollo Humano: origen, evolución e impacto. En P. Ibarra & K. Unceta, *Ensayos sobre el desarrollo humano* (pp. 25-40). Barcelona, España: Icaria.
- Gutiérrez Moar, M^a C. (2009). As emocións do enfermo versus coidador cando existe un diagnóstico de Alzheimer: buscando a saúde emocional. En Zapico Barbeito, M^a H. & Outros (Coords.), *O Alzheimer e outras demencias en Galicia: unha visión interdisciplinaria* (pp. 217-236). A Coruña: Toxosoutos.
- IMERSO (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMERSO).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en el BOE, núm. 159. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública. Publicado en el BOE, núm. 240. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-15623&p=20140328&tn=0>
- Lirio, J. (2008). *La Gerontología educativa en España: Realidad sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de mayores "José Saramago" de la Sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla La Mancha* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- López, J. M. (2009). Hipótesis del envejecimiento. En J. Álvarez y J. F. Macías (Eds.). *Dependencia en Geriatría* (pp. 21-28). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Moreno, G. A. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 93-107.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Documentos básicos, suplemento de la 45 edición. Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Perea, R. (2001). *La educación para la salud, reto de nuestro tiempo*. Educación XX1, 4, 15-40.
- Rodríguez, K. D. (2010). *Vejez y envejecimiento*. Grupo de Investigación en actividad física y desarrollo humano. Documento de Investigación, 12. Escuela de Medicina y Ciencias de la salud. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Rosario.
- Rodríguez, P. L. (2014). *Salud física en los pacientes con trastornos depresivos: estudio naturalístico*. (Tesis Doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rojas, F. (2004). El componente social de la salud pública en el siglo XXI. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(3) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000300008&lng=es&tlng=pt.
- Sarrate, M^a L. & Pérez, M^a V. (2005). *Educación de personas adultas: Situación actual y propuestas de futuro*. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- Verdejo Bravo C. (1998). *El equipo interdisciplinar como metodología de trabajo*. En J. M. Ribera Casado & P. Gil Gregorio (Eds.). *Atención al anciano en el medio sanitario* (pp. 39-43). Madrid: Editores Médicos S.A.
- Valadez, I., Villaseñor, M. & Alfaro, N., (2004). *Educación para la Salud: la importancia del concepto*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 43-48.
- Vázquez, M. A. (2015). *Estereotipos y autoestereotipos ante el envejecimiento y la vejez*. (Tesis Doctoral). Vigo: Universidad de Vigo.
- Villaseñor, M. (2004). Educar para la salud: reto de todos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 70-72.

5. FORMAR FORMADORES



Eva M. Barreira Cerqueiras

Departamento de Pedagogía
e Didáctica (USC)
Integrante do Grupo de Estudos
en Formación e Inserción Laboral
(GEFIL) da Universidade
de Santiago de Compostela
evamaria.barreira@usc.es

Laura Rego-Agraso

Departamento de Pedagogía
e Didáctica (UDC)
Colaboradora do Grupo
de Estudos en Formación
e Inserción Laboral (GEFIL)
da Universidade de Santiago
de Compostela
laura.rego@usc.es

O Curso de Especialización en Formación Pedagóxica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional: Perfil de Acceso do Alumnado¹ *The Specialization Course in Pedagogic and Educational Training of Technical Teachers of Vocational Training: Access Profile of Pupils*

RESUMO

Ao longo do curso académico 2017/2018 desenvolveuse o *Curso de Especialización en Formación Pedagóxica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional*, unha formación nacida no seo da colaboración entre o Grupo GEFIL (pertencente á Universidade de Santiago de Compostela) e a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia). Este curso nace co obxectivo esencial de dar resposta ás demandas do colectivo de titulados Técnicos en FP que, dada a súa traxectoria formativa e titulación, non pode ter acceso ao Máster de Formación do Profesorado de Secundaria e Formación Profesional, requisito indispensable para poder acceder á docencia no sistema público e privado de educación. Na presente comunicación, analizamos o proceso de creación deste Curso así como o perfil de acceso do

¹ Esta comunicación complementábase con outro traballo presentado a este Congreso: "Percepción del futuro profesorado técnico de formación profesional sobre su formación pedagógica y didáctica".

alumnado, atendendo aos datos aportados polo instrumento de avaliación creado *ad hoc* para este Curso de Especialización.

Palabras chave: Formación Profesional, formación do profesorado, deseño de programas formativos.

ABSTRACT

During the academic year 2017/2018, the Specialization Course in Pedagogic and Educational Training of Technical Teachers of Vocational Training. was developed, a training born from the collaboration between the Gefil Group (belonging to the University of Santiago de Compostela) and the Department of Culture, Education and University Organization (Xunta de Galicia). This course has the essential objective of responding to the demands of the group of technical graduates in VET which, because their training path and qualification, cannot access the Teacher Training of Secondary School and Vocational Training. This is an indispensable requirement to be able to access teaching in the public and private education system. In this paper, we analyse the process of creating this Course as well as the access profile of students, taking into account the data provided by the evaluation tool created for this Specialization Course.

Key Words: Vocational Training, teachers training, design of formative programmes.

1. Introducción

A reforma educativa levada a cabo en España pola *Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación* (LOE) establece que, para converterse en docente de Formación Profesional (FP) en España será preciso dispoñer ademais da titulación correspondente (coa posibilidade de habilitarse outras titulacións non universitarias, a efectos de docencia, por parte do Goberno), “a formación pedagóxica e didáctica de nivel de Posgrao” (art. 94, LOE). É dicir, esixírase a posuír un Título Oficial de Máster Universitario que acredite dita formación pedagóxica (art. 94, 95 e 97, LOE).

Non obstante, tendo en conta que determinados Títulos de Formación Profesional non teñen o seu referente de ‘continuidade’ no Sistema Universitario español, na *disposición adicional primeira* da LOE recoñécese a posibilidade de acreditar esta formación pedagóxica e didáctica por vías de formación equivalentes e alternativas ao Máster, sobre todo, atendendo ás situacións de determinados titulados que desexan dedicarse á docencia.

Tendo en conta estas recomendacións realizadas pola normativa en materia de formación inicial do profesorado e, sabendo da demanda da formación alternativa para a acreditación didáctica, púxose en marcha o *Curso de Especialización en Formación Pedagóxica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional* na Universidade de Santiago de Compostela.

2. Aspectos legislativos que rexen a organización da formación equivalente ao master universitario para a formación inicial do profesorado en España

Como mencionamos con anterioridade, foi a LOE a normativa que estableceu a posibilidade de deseñar formación equivalente ás ensinanzas de master destinada a aquel alumnado que, por motivos de titulación, non poidan acceder a un Máster de formación inicial do profesorado.

No artigo 5 da Orde EDU/2645/2011, de 23 de setembro recóllense os requisitos que debe cumprir esta tipoloxía de formación. Así, no que respecta á **duración** destas ensinanzas de 60 créditos europeos, sendo cada unha das administracións educativas autonómicas as que concreten dita duración para o seu ámbito territorial, tendo en conta os Módulos (Xenérico e Específico) que se especifican no *ANEXO II* da citada Orde.

A **modalidade** de impartición desta **formación** poderá ser presencial ou a distancia. Na primeira das modalidades, serán presenciais os estudos que se correspondan co Practicum e, polo menos, o 80% dos créditos totais. No caso da modalidade a distancia, os únicos estudos que deberán ser presenciais son aqueles vinculados co Practicum.

Outro dos requisitos esixidos por parte da normativa para estes programas de formación, é a realización do Practicum en colaboración coas **institucións educativas** que impartan as ensinanzas correspondentes, as cales deberán estar recoñecidas como centros de prácticas, incluídos os titores/as colaboradores/as.

A estes programas de formación soamente poderán acceder aquelas persoas que posúan unha titulación recoñecida como equivalente e que non poidan acceder aos estudos de Máster² universitario (art. 4, Orde EDU/2645/2011). Ademais, seralles esixible o dominio dunha lingua estranxeira ao nivel de B1 do Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas (*disposición adicional segunda*, Orde EDU/2645/2011).

3. O Curso de Especialización en Formación Pedagóxica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional

A pesar de comprobar que a normativa de desenvolvemento deste tipo de formación equivalente se sitúa no ano 2006 e se desenvolve en anos posteriores; e a pesar de que se percibe unha verdadeira necesidade real e unha demanda social e profesional no contexto galego, deberemos esperar ata o 2017 para que na Comunidade Autónoma de Galicia, se deseñe unha oferta de formación pedagóxica e didáctica dirixida aos técnicos e técnicos superiores de Formación Profesional que desexen converterse en docentes deste nivel: o *Curso de Especialización en Formación Pedagóxica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional*.

3.1. Características organizativas do Curso de Especialización

A **primeira edición** desta formación desenvólvese ao longo do **curso 2017/2018**, tralo correspondente convenio de colaboración asinado entre a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela.

Cunha **duración** de 60 créditos ECTS –tal e como establece a normativa estatal– adopta a **modalidade** semipresencial para permitir a súa compatibilización con outras actividades profesionais e/ou formativas permitidas. Por tanto, a metodoloxía docente combina obradoiros presenciais co estudo autónomo dos materiais que realiza o alumnado, apoiado pola titorización do equipo docente. E todo isto grazas á mediación e aos recursos de e-learning que a Plataforma Virtual na que se insire o Curso nos proporciona.

Os **obxectivos** que se perseguen con esta acción formativa, poderían resumirse nos seguintes:

- a. Proporcionar unha aproximación á evolución histórica do sistema educativo español e á normativa que o regula.
- b. Valorar a necesidade, como profesional do ensino, de desenvolver competencias profesionais vinculadas ao rol docente.
- c. Afondar nos procesos de ensino – aprendizaxe e nos factores influíntes no desenvolvemento persoal.
- d. Coñecer e valorar as repercusións dos procesos e contextos educativos no desenvolvemento do ensino – aprendizaxe.
- e. Identificar os criterios dun ensino de calidade nos centros de FP.
- f. Aproximarse ao trinomio sociedade – familia – educación.
- g. Coñecer os elementos da orientación profesional e planificar accións concretas.
- h. Ser conscientes da importancia da acción tutorial.
- i. Afondar nas características das ensinanzas de FP Básica e desenvolver estratexias dirixidas a unha mellor atención ao seu alumnado.
- j. Coñecer os elementos dunha proposta formativa no ámbito da FP, a nivel formal e de contido.
- k. Ser capaz de deseñar propostas didácticas no ámbito da especialidade.
- l. Aproximarse ás tecnoloxías e recursos dixitais de apoio á labor docente.
- m. Valorar os procesos de innovación e investigación como elementos inherentes ao desenvolvemento profesional docente.
- n. Aplicar as competencias docentes en contextos reais de ensino – aprendizaxe.
- o. Ser capaz de reflexar os coñecementos e competencias pedagóxicas e didácticas nunha proposta de acción no ámbito da especialidade.

² Os estudos de Master en España son regulados mediante a Orde ECI/3858/2007, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos universitarios oficiais que habiliten para o exercicio das profesións de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas [BOE, núm. 312, de 29 de decembro de 2007].

Os **módulos** nos que se organiza a formación son de tres tipoloxías. Por unha banda, atopamos os *módulos xenéricos* que engloba aqueles contidos vinculados coa evolución histórica do sistema educativo, procesos e contextos educativos, a atención á diversidade do alumnado, as competencias profesionais docentes, o contexto social (con especial relación á familia e á educación) e a calidade nos centros docentes de FP. En segundo lugar, atopamos os *módulos específicos*, relacionados máis directamente co ensino – aprendizaxe na formación profesional (FP Básica e Ciclos Formativos, proceso de E-A, recursos dixitais educativos, a orientación e a acción tutorial nos centros). Finalmente, debemos mencionar os *módulos de Practicum*, vinculados coas prácticas que o alumnado realizará nos centros con titores cualificados.

4. Deseño e desenvolvemento do estudo

Para coñecer a perspectiva e a valoración do alumnado con respecto a este *Curso de Especialización* elaborouse un cuestionario final *ad hoc* para esta finalidade. Neste caso centrarémonos nunha parte dos datos recollidos a través deste instrumento.

4.1. Obxectivos do traballo.

Os obxectivos desta comunicación son os seguintes:

- Dar a coñecer o *Curso de Especialización en Formación Pedagóxica e Didáctica do Profesorado Técnico de Formación Profesional*.
- Achegar ao lector ás características fundamentais do alumnado que desenvolveu o curso nesta primeira edición de 2017/2018.
- Establecer un perfil xeral de acceso do alumnado a este Curso de Especialización.

4.2. Metodoloxía do estudo

Este estudo enmárcase na perspectiva da estatística descritiva, pois este traballo trata de achegarse “á descrición de datos experimentais, máis especificamente, da recompilación, organización e análise de datos sobre algunha característica de certos individuos pertencentes á poboación e mostra” (Casco, s. f., p. 1). O que desexamos pois é outorgarlle aos datos recollidos unha interpretación axeitada describindo as características básicas en torno a unha serie de dimensións das que se extraeron unha serie de informacións en base a un instrumento de investigación, do cal falaremos no seguinte apartado.

A mostra participante compóñena 55 estudantes que representan o 78% do total do alumnado matriculado no *Curso de Especialización*. O seu carácter foi incidental, isto é, enquisouse a todos os suxeitos que se atopaban na aula no momento de aplicación do instrumento, coincidindo coa última sesión dos obradoiros presenciais desta formación.

4.3. Instrumento de recollida de información

A recollida de datos sobre o *Curso de Especialización*, algúns dos cales se presentan nesta comunicación, realizouse a través dun **cuestionario** –composto por unha combinación de diversa tipoloxía de ítems (de resposta múltiple, aberta e en escala Likert de valoración)– o cal solicita ao alumnado a resposta en torno a varias dimensións:

- Datos xerais da persoa que responde.
- Aspectos motivacionais (de cara á profesión docente).
- Grao de desenvolvemento de competencias.
- Contribución da formación e dos módulos do curso á adquisición das competencias
- Valoración e satisfacción co Curso desenvolvido (centrándose na valoración de cada un dos módulos).

Nesta comunicación centrarémonos en analizar as respostas do alumnado dadas en torno ao primeiro bloque de información solicitada, *datos xerais*, realizando unha análise da información ofrecida neste bloque polos participantes, centrada na situación de partida dos alumnos no momento de iniciar este programa formativo e as súas motivacións para realizalo.

4.4. Análise da información recollida a través do cuestionario

O tratamento e análise dos datos foi realizada empregando o programa estatístico SPSS 19.0 para Windows, moi utilizado nas ciencias sociais e aplicadas e no ámbito empresarial, non soamente porque nos permite traballar cun conxunto moi amplo de casos e de datos senón tamén pola posibilidades que outorga ao investigador para tratar a información e as variables de investigación.

5. Resultados en torno á dimensión de *datos xerais* respondida polos enquisados

Como mencionamos con anterioridade, centrarémonos na concreción dos resultados obtidos na primeira dimensión do noso instrumento de investigación, o de *datos xerais*, dos 55 cuestionarios que foron cumprimentados.

Así, en primeiro lugar, debemos destacar que un foron 36 homes (65,5%) e 19 mulleres (34,5%) os participantes na avaliación deste Curso, contestando ao instrumento. Tanto no caso dos homes como das mulleres, a maior parte sitúase no rango de idade superior aos 35 anos, un 67,3% do total da mostra (21 homes e 16 mulleres dos totais acumulados para ambos). É de destacar que o alumnado máis novo, aquel que se sitúa no rango de idade entre os 20 e 25 anos, está composto unicamente por homes (12, 7% da mostra).

Preguntamos aos nosos enquisados pola familia profesional á que pertence o seu título de acceso a este *Curso de Especialización*. Foron 7 as familias profesionais obtidas e tal e como podemos observar na táboa seguinte. Deste xeito, é a familia de *Hostalaría e Turismo* aquela que acumula un maior número de participantes, cun 27,3% do total da mostra, seguido moi de cerca pola familia profesional de *Imaxe Persoal*, cun 25,5% dos enquisados, sendo a totalidade dos que marcan esta familia profesional mulleres. Por contra, en *Hostalaría* existe unha predominancia masculina, con 11 varóns fronte a 4 mulleres. Por conseguinte, é nestas dúas familias é onde se acumula a case totalidade de mulleres que responderon ao cuestionario, pois un caso feminino situámo-lo na familia profesional de *Transporte e Mantemento de Vehículos*. Ademais, como observamos na táboa, soamente atopamos un caso, home, que marca *Artes e Artesanías* (1,8%) como familia profesional de acceso, e dous casos –varóns tamén– que enmarcan a súa titulación na familia de *Téxtil, Confección e Pel* (3,6%).

Táboa 1. Xénero e Familias Profesionais de acceso dos participantes no cuestionario de valoración do Curso de Especialización. Fonte: elaboración propia

	Frecuencia	Xénero		Porcentaxe Total
		Home	Muller	
Imaxe Persoal	14	0	14	25,5
Turismo	15	11	4	27,3
Téxtil, Confección e Pel	2	2	0	3,6
Transporte e Mantemento de Vehículos	11	10	1	20,0
Madeira, moble e cortiza	4	4	0	7,3
Fabricación mecánica	8	8	0	14,5
Artes e artesanías	1	1	0	1,8
Total	55	36	19	100,0

Tal e como advertimos anteriormente, un 67,3% do total da mostra sitúase no rango de idade ‘maior de 35 anos’, situándose esta a maior parte destes casos en dúas familias profesionais concretas: *Imaxe Persoal* e *Transporte e Mantemento de Vehículos*.

Por outra banda, en canto a se, no momento de cumprimentar o cuestionario do curso se atopaban traballando, un 21,8% da mostra contestaba que non, fronte a un 78,2% que si estaba traballando. Deste 78,2% de persoas que se atopan traballando, a maior parte son homes (26 casos fronte a 17 mulleres). Cabe destacar que tamén é máis amplo o número de varóns que non están a traballar no momento de responder, concretamente 10 homes, fronte a 2 mulleres que responden negativamente ante esta pregunta.

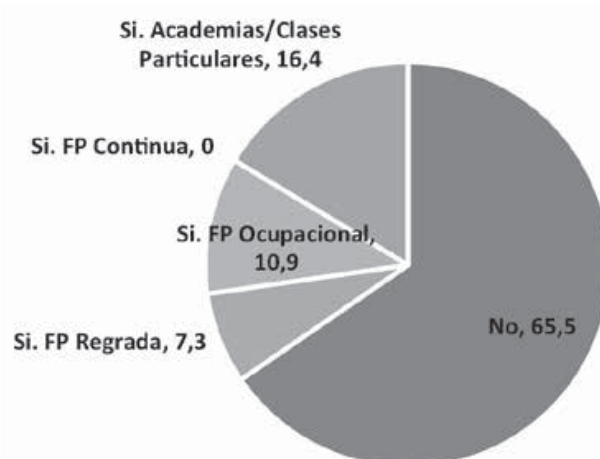
Igualmente, se lles preguntou se o traballo que estaban exercendo se correspondía coa súa titulación de FP e canto tempo levaban traballando. Neste caso, consideramos necesario advertir que 12 enquisados (dun total de 55) non responderon a estas dúas preguntas. Por tanto, aquí faremos alusión aos resultados obtidos de 43 dos cuestionarios nos que si se respondeu a estes ítems (78,2% do total da mostra).

Deste modo, un 61,8% dos enquisados (34 casos) indican que o traballo que desempeñan se corresponde coa súa titulación fronte ao 16, 4% que sinalan que non. Nesa porcentaxe maioritaria que sinala que existe correspondencia entre titulación e traballo, debemos destacar que case a metade son homes (18 casos) e os restantes casos son mulleres (16 respostas).

Moi relacionado con isto, fórmulase o ítem acerca de canto tempo levan exercendo nese emprego. Das respostas dadas, atopamos que o 58,2% levan máis de 3 anos desenvolvendo o mesmo posto, dos cales existe a mesma proporción de homes que de mulleres exercendo este tempo, isto é, 16 homes e 16 mulleres.

Por outra banda, quixemos achegarnos ás súas motivacións para realizar este *Curso de Especialización*. Neste sentido, preguntámoslle se algunha vez exerceran como profesor/a, ofrecéndolles varias posibilidades de resposta (resposta negativa; resposta afirmativa, determinándose en que nivel da FP –Regrada, Ocupacional e/ou Continua–; resposta afirmativa sinalando academias/clases particulares).

Gráfica 1. Porcentaxe da mostra que exerceu coma docente algunha vez con anterioridade á realización do curso. Fonte: elaboración propia



Tal e como podemos observar na gráfica anterior, unha porcentaxe ampla da mostra responde que non exerceu de profesor/a con anterioridade, concretamente un 65,5% e, daqueles que si exerceron, o fixeron no ámbito das academias e/ou impartindo clases particulares. Se analizamos esta cuestión tendo en conta o xénero, nos atopamos que son maioría os homes que non exerceron a docencia (26 homes fronte a 10 mulleres). Pola contra, son as mulleres as que, maioritariamente exerceron a docencia en academias e ou clases particulares (concretamente 6 mulleres fronte a 3 homes do total da mostra).

En relación co anterior, preguntámoslle polo nivel de motivación cara a profesión docente. As respostas mostran un nivel de motivación alto ou moi alto cara esta profesión, concretamente un 49,1% respectivamente.

6. Conclusións e valoracións

Cabe mencionar, aínda que non sexa obxecto desta comunicación, o nivel xeral de satisfacción existente co *Curso de Especialización* por parte do alumnado nesta primeira edición de 2017/2018³.

Atendendo aos obxectivos propostos neste traballo, cremos que cumprimos cada un deles convenientemente. En primeiro lugar, con esta comunicación – e con outras que se van presentar neste ámbito– demos a coñecer unha tipoloxía de formación inicial do profesorado para aqueles titulados técnicos en

³ Algúns destes resultados vinculados coa satisfacción do alumnado do Curso de Especialización poden consultarse noutra comunicación presentada a este Congreso, titulada “*Percepción del futuro profesorado técnico de formación profesional sobre su formación pedagógica y didáctica*”.

FP. Trátase dunha formación novidosa no ámbito da comunidade autónoma de Galicia. En segundo lugar, expuxemos as características máis importantes, correspondentes ao alumnado que levou a cabo o *Curso de Especialización* e que, ademais, cumprimentaron o cuestionario de valoración do mesmo. En terceiro lugar, establecemos a necesidade de establecer un **perfil xeral de acceso do alumnado** a esta formación. Tendo en conta a análise dos datos e as características anteriormente expostas, podemos dicir que a este *Curso de Especialización* accede un varón con máis de 35 anos, cunha titulación de acceso pertencente ou ben **á familia de Hostalaría e Turismo** en primeira instancia, ou ben **á de Transporte e Mantemento de Vehículos**. No momento de realizar o Curso, atópase traballando nun emprego vinculado directamente coa súa titulación profesional, levando unha antigüidade de máis de 3 anos. Así mesmo, a pesares de que non é unha persoa que exercera a docencia con anterioridade, a motivación cara a realización deste curso de formación inicial do profesorado é alta ou moi alta.

Todo isto lévanos a pensar que se trata dun alumnado que, a pesar de estar maioritariamente traballando, desexa ampliar as posibilidades académicas e profesionais.

Referencias Bibliográficas

Cascos, I. (s. f.). Estadística Descriptiva (Estadística – Curso 2008 – 2009). Recuperado de http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/icascos/esp/resumen_descriptiva.pdf

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación [BOE, núm. 106, de 4 de maio de 2006]. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Orde ECI/3858/2007, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos universitarios oficiais que habiliten para o exercicio das profesións de Profesor de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas [BOE, núm. 312, de 29 de decembro de 2007]. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450

Orde EDU/2645/2011, de 23 de setembro, pola que se establece a formación equivalente **á** formación pedagóxica e didáctica esixida para aquelas persoas que estando en posesión dunha titulación declarada equivalente a efectos de docencia non poden realizar os estudos de máster [BOE, núm. 240, de 5 de outubro de 2011]. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/10/05/pdfs/BOE-A-2011-15628.pdf>



Iris Estévez

Universidade da Coruña, España

Iria M^a González

Universidade da Coruña, España

Francisco Santos

Universidade da Coruña, España

Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña, España

Aprendizajes Informales y Desarrollo Profesional Docente

Resumen

El aprendizaje a lo largo de la vida no se desarrolla de forma lineal ni únicamente en espacios concretos y específicos. Existen infinitud de contextos formales e informales, en los que se experimentan aprendizajes, a veces intencionados y otras veces casuales. El aprendizaje informal se corresponde con aquel que sucede en el día a día, que ocurre en situaciones cotidianas (con la familia, con los amigos, con los compañeros de trabajo...). No está organizado, y puede darse por pura casualidad, de forma incidental. Esto exige a los individuos tomar cada vez más el control de su propio proceso de actualización. La presente investigación se ha desarrollado con el propósito de estudiar cómo el profesorado de Educación Infantil valora y utiliza el abanico de posibilidades que se incluyen dentro de los contextos informales y como ello puede contribuir a su desarrollo profesional. Para ello, hemos identificado los mecanismos, estrategias y recursos utilizados por los docentes en su proceso de formación o de autoformación. Este estudio se enmarca dentro de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo y los resultados se han obtenido mediante análisis descriptivos y de frecuencias.

Palabras clave: aprendizaje informal, desarrollo profesional, docentes, Educación Infantil.

Abstract

Lifelong learning does not develop linearly or in specific and specific spaces. There are many formal and informal contexts, in which learning is experienced, sometimes intentional and sometimes casual. Informal learning corresponds to what happens on a day-to-day basis, which occurs in everyday situations (with family, with friends, with co-workers ...). It is not organized, it can be seen by chance, incidentally. This requires individuals to take more and more control over their own process of actualization. The present investigation has been developed with the purpose of studying how the teachers of Infantile Education value and use the spectrum of the possibilities that are included within the informal contexts, for their professional development. To do this, we have identified the mechanisms, strategies and resources for teachers in their training or self-training process. This study is framed within an empirical-analytical perspective of a quantitative nature and the results have been obtained through descriptive and frequency analysis.

Key words: informal learning, professional development, teachers, Early Childhood Education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en la Sociedad de la Información tenemos, de acuerdo con Tyner, Gutiérrez y Torrego (2015), una gran cantidad y variedad de espacios de aprendizajes reales y virtuales, lo que hace al aprendizaje continuo en el tiempo y en el espacio. Por lo tanto, sería necesario tener en cuenta la constante interrelación entre espacios de aprendizaje formal, no formal e informal, para proponer una alfabetización múltiple como tarea de todos.

Las nuevas tecnologías están cambiando las formas de interactuar, comunicarse, trabajar y actuar en nuestro día a día (Maina y García, 2016). La revolución digital está marcando diferentes cambios en distintos ámbitos de nuestra sociedad. Y a esta revolución digital también tiene que dar respuesta la educación.

El aprendizaje a través de las nuevas tecnologías se considera un género de aprendizaje tecnológicamente mediado por los medios sociales y las tecnologías web que se utilizan para promover conexiones entre aprendizaje, recursos humanos, recursos de contenido y comunidades de aprendizaje (Saadatmand y Kumpulainen, 2012). Así mismo, las nuevas tecnologías han contribuido a crear oportunidades para prácticas de aprendizaje flexibles y auto-organizadas. De esta manera, estas nuevas tecnologías tienen un papel muy importante en la creación de ecologías de aprendizaje (Salinas, 2004).

La tecnología digital y las nuevas formas de recibir, procesar, crear y distribuir información multimedia que tenemos en la sociedad actual han generado, de acuerdo con Tyner, Gutiérrez y Torrego (2015), nuevos entornos de aprendizaje y modificado sustancialmente los existentes. Hoy en día, las teorías del aprendizaje deben tener en cuenta los sistemas ricos, dinámicos, interconectados y complejos en los que se crea y comparte el conocimiento, de ahí el afloramiento de conceptos como el de ecologías de aprendizaje (Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018).

Este término surgió recientemente de la mano de autores tales como Barron (2006), Siemens (2007) o Jackson (2013), que definen las ecologías de aprendizaje como un conjunto de contextos donde encontramos espacios virtuales o físicos que promueven oportunidades para el aprendizaje. A mayores, Barron (2006) y Jackson (2013) coinciden en que cada contexto comprende una configuración única de objetivos, actividades, recursos materiales, relaciones personales y los aprendizajes que surgen de esa configuración.

Looi (2001) establece que la metáfora ecológica permite desarrollar un enfoque más amplio del aprendizaje ya que tiene en cuenta todas las formas en que éste puede ocurrir. Esta metáfora da lugar a un nuevo enfoque, una nueva perspectiva de análisis, que proporciona los cimientos para modelos educativos futuros, cuya afinidad con el contexto y las características del conocimiento actual: caótico, interdisciplinario y emergente, es mayor (Siemens, 2007).

Sangrà, Guitert, Pérez-Mateo y Ernest (2011) manifiestan que las ecologías de aprendizaje aportan un marco para interpretar las múltiples oportunidades de aprendizaje que ofrece el complejo panorama digital actual. En este contexto, cuestiones como la integración de oportunidades formales, informales y no formales, y algunos meta-espacios intermedios que dan lugar a aprendizajes invisibles, pueden contribuir a la mejora del aprendizaje a lo largo de la vida y del desarrollo profesional. (Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018). Por su parte, Tabuenca, Ternier y Specht (2013) también manifiestan que la formación continua, el aprendizaje permanente o el aprendizaje a lo largo de la vida comprenden los diferentes contextos en los que los individuos actúan. Estos contextos incluyen tanto la educación formal, como la no formal e informal.

Hager (1998, citado en Marcelo, 2009) señala que el aprendizaje informal es eminentemente implícito, por lo que el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sí es consciente de los resultados de esos aprendizajes. No es planificado. Así mismo, dicho autor defiende que a menudo el aprendizaje informal es colaborativo y de naturaleza contextualizada, no es predecible, ni tampoco posee un currículum formal, y su énfasis recae en la práctica como espacio de aprendizaje.

Por tanto, la formación informal comprende el aprendizaje a lo largo de la vida a través del que se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes a partir de la experiencia en los diversos contextos en los que se inserta el individuo y gracias a la influencia e interacción con la familia, amistades, colegas y medios de comunicación. No acontece bajo una organización determinada ni a partir de una estructura específica. No tiene carácter intencionado y no suele reconocerse ni conduce a una certificación.

OBJETIVOS

Por todo lo anteriormente mencionado, el objetivo del presente estudio es analizar en qué medida los docentes realizan determinadas actividades en contextos informales, de cara a facilitar su aprendizaje y desarrollo profesional. Examinaremos cuáles son los mecanismos, con o sin base tecnológica, que el profesorado de la etapa de Educación Infantil emplea para llevar a cabo una formación permanente, y que, de este modo, conforman su ecología de aprendizaje.

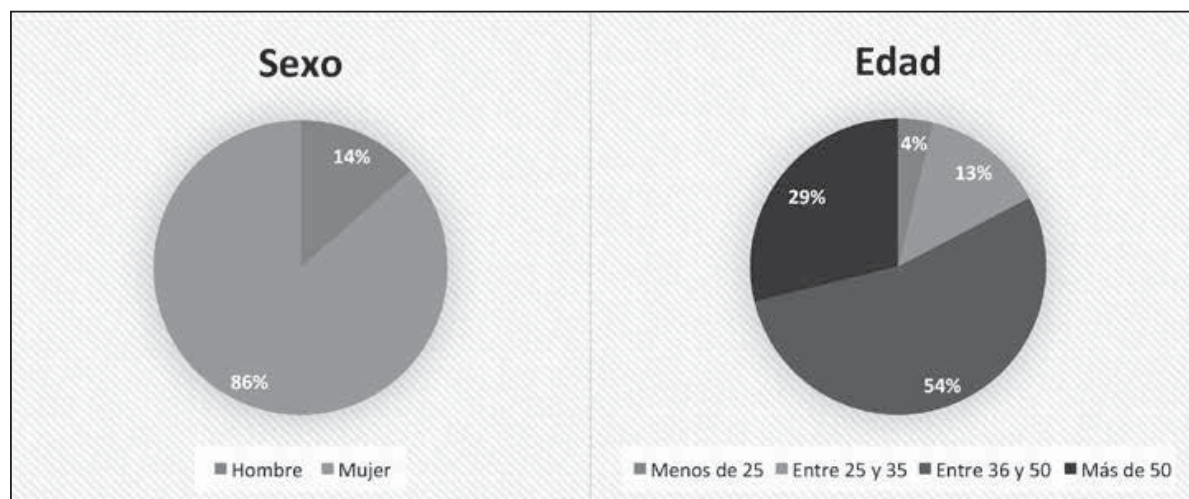
METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo. Se abordarán seguidamente los siguientes subapartados con el fin de explicar las características y condiciones del estudio empírico: participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadístico de los datos.

PARTICIPANTES

A través de un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, se seleccionó una muestra de 52 profesores y profesoras de la etapa de Educación Infantil de varios colegios públicos de la provincia de A Coruña. Se aplicó el criterio de accesibilidad para la selección de dicha muestra, escogiendo aquellos profesores y profesoras a los que se tenía mejor acceso. Un 14 % de los participantes fueron profesores y un 86%, profesoras (Véase gráfico 1). E cuanto a la edad, el 54% de los participantes tienen entre 36 y 50 años (Véase gráfico 2). En lo que respecta a la experiencia docente, el 42,3 % tiene entre 11 y 20 años de experiencia docente, seguido de un 36,5% de entre 21 y 35 años; un 13,5% que tiene entre 5 y 10 años y, por último, un 7,7% que tiene menos de 5 años de experiencia docente.

Gráfico 1: Sexo de los participantes y **Gráfico 2:** Edad de los participantes



INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el cuestionario de elaboración propia. Cabe destacar que se ha recurrido al sistema basado en el juicio de expertos para la validación del instrumento. El cuestionario se compone de 18 dimensiones, aunque para llevar a cabo este estudio nos hemos centrado en una sola dimensión, compuesta por 31 ítems. La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 4, siendo: 1-nada, 2-poco, 3-bastante y 4-mucho.

PROCEDIMIENTO

Para proceder a la recogida de información, en primer lugar, se informó de los propósitos de la investigación a los directores/as de los distintos colegios públicos en los que se quería aplicar el cuestionario. Una vez dada su aprobación, se repartieron dichos cuestionarios entre el profesorado, que fueron aplicados dentro del horario escolar en una única sesión.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis de datos se llevaron a cabo a través del Software estadístico SPSS. Primeramente, se realizó un análisis exploratorio de los datos para evaluar la calidad, la distribución (asimetría y curtosis), determinar las medidas de resumen (moda, media y mediana) y calcular las medidas de dispersión (varianza y rango). A continuación, y con el fin de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, se realizaron análisis de frecuencias. Además, se realizaron análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias para averiguar cuál era la puntuación media y los porcentajes por cada una de las variables estudiadas.

RESULTADOS

Partiendo del análisis de los datos, hemos podido evidenciar los resultados de la Tabla 1. Hay varios ítems cuyas medias son significativamente más altas: la reflexión personal sobre la experiencia diaria (3.29), la búsqueda en internet (3.27), la elaboración de recursos materiales para el aula (3.19) y la reflexión con compañeros de centro sobre la experiencia diaria (3.13) y la consulta de blogs (2.71). Otros ítems, sin embargo, presentan medias significativamente más bajas como: la participación en redes sociales (1.88), la visita a otras aulas o centros (1.88), la elaboración de blogs (1.98), o la realización de cursos masivos en línea- MOOC- (1.27).

Tabla 1 Estadísticos descriptivos - Actividades de formación informal.

	N	Media	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Reflexión personal sobre la experiencia diaria	52	3,29	-,801	1,918	1	4
Reflexión con compañeros de centro sobre la experiencia diaria	52	3,13	-,598	1,762	1	4
Reflexión con compañeros de otros centros sobre las experiencias diarias	52	2,77	-,429	,178	1	4
Reuniones informales con otros profesionales	52	2,02	-,034	-1,332	1	3
Visita a otras aulas y centros	52	1,88	,479	-,221	1	4
Visitas a museos	51	2,47	-,302	-,598	1	4
Visitas a exposiciones	52	2,52	-,300	-,349	1	4
Consulta periódicos revistas profesionales	52	2,38	-,168	-,582	1	4
Consulta periódicos de divulgación científica	52	2,15	,095	-,851	1	4
Consulta libros impresos	52	2,69	-,647	,047	1	4
Consulta libros impresos de contenidos	52	2,56	-,322	-,748	1	4
Consulta informes académicos	52	2,13	-,058	-1,156	1	4
Medios de comunicación de masas	52	2,21	-,200	-1,074	1	4
Conversaciones informales con familiares	52	2,21	-,095	-1,147	1	4
Conversaciones informales con amistades	52	2,56	-,432	-,250	1	4
Conversaciones informales con colegas	52	2,75	-,722	-,007	1	4
Redes de aprendizaje profesional	52	2,08	,152	-1,243	1	4
Elaboración de recursos materiales para el aula	52	3,19	-,971	1,838	1	4
Utilización de recursos materiales para el aula	52	3,12	-1,206	1,435	1	4
Diseño de planes de trabajo específico	52	2,52	-,126	-,883	1	4
Intercambios de experiencias	52	2,56	-,351	-,594	1	4
Búsqueda en internet	52	3,27	-1,117	2,158	1	4
Tutoriales de internet	52	2,62	-,146	-,976	1	4
Consulta de bibliotecas digitales	52	2,04	,637	-,424	1	4
Trabajo con libros digitales	52	2,06	,624	-,379	1	4
Consulta materiales digitales	52	2,60	-,339	-,898	1	4
Participación en redes sociales	52	1,88	,786	-,413	1	4
Elaboración de blogs	52	1,98	,765	-,636	1	4
Consulta blogs	52	2,71	-,380	-1,071	1	4
Búsqueda en repositorios de recursos abiertos	52	2,17	,350	-1,288	1	4
Cursar un MOOC	52	1,27	2,952	8,748	1	4

CONCLUSIONES

El concepto de ecologías es un término reciente y complejo, cuyo poder explicativo está cobrando cada vez, más importancia. Hace referencia a todos aquellos mecanismos, recursos y estrategias, que utiliza el profesorado para formarse a lo largo de su vida. Teniendo esto en cuenta, se hace imprescindible conocer cómo diseñan y utilizan las ecologías el profesorado, con el fin de entender cuáles son las necesidades y las preferencias actuales de formación de los docentes de Educación Infantil. Resulta evidente que las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en muchos de los procesos de formación, pero esta realidad se intensifica en los contextos informales de formación. Es en este contexto donde se ubica la autoformación, y también el aprendizaje espontáneo no intencionado, derivado de vivencias y situaciones, así como intercambios derivados de la trayectoria vital, que es lo que hemos analizado en este estudio.

Los resultados evidencian que los profesores determinan como actividades que utilizan en mayor medida para desarrollarse profesionalmente: la reflexión personal y grupal sobre la práctica diaria, las búsquedas en internet, la elaboración de recursos materiales para el aula y la consulta de blogs. Podríamos hacer una especificación más en detalle de las propuestas que se determinan como más útiles para el desarrollo profesional, pero sin base tecnológica, que serían: la reflexión personal y con compañeros sobre la experiencia diaria, y la elaboración de recursos materiales para el aula. Siguiendo, las actividades que más han contribuido a un mejor desempeño docente y tienen una raíz tecnológica son: la búsqueda de información en internet y la consulta de Blogs. Sin embargo, la realización de MOOCs y la participación en redes sociales (actividades también con base tecnológica) son, de entre todas las propuestas, las menos valoradas por los docentes de cara a su mejora profesional.

El interés en participar y socializar ha precipitado el surgimiento de sistemas de red diferenciados, los cuales se entienden, de acuerdo con Maina y García (2016), como servicios que proporcionan a cualquier persona formas de conectar y establecer relaciones sociales de grupos, redes o establecer configuraciones. Actualmente, siguiendo a Sangrá y Wheeler (2013), las oportunidades para recoger, crear y compartir contenido y conocimiento son múltiples. Así, se considera el aprendizaje en red como un género de aprendizaje tecnológicamente mediado, donde las redes sociales y las tecnologías web son usadas para promover conexiones entre estudiantes, recursos humanos, recursos de contenido y comunidades de aprendizaje, y todo ello permite lidiar continuamente con una cantidad cada vez mayor de información digital.

Sin embargo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los recursos menos utilizados para el desarrollo profesional docente tienen una base tecnológica y son: los MOOCs y las Redes Sociales. Aunque las Tecnologías de la Información y Comunicación estén presentes en nuestro día a día, hay algunas modalidades que todavía parecen no ser tan próximas al profesorado y no las están utilizando masivamente para formarse.

Es por esto que proponemos como futuras líneas de investigación, un estudio más amplio sobre los recursos tecnológicos como vías de formación y autoformación del profesorado. De este modo podremos hacer una radiografía de cuál es el panorama actual sobre la utilización de estos recursos y diseñar una propuesta de formación ajustada a las necesidades reales de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barron, B. (2006). Interest and self- sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human development*, 49, 193-224.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48, 11-38.
- Jackson, N. J. (2013). *The concept of Learning Ecologies*. En Jackson, N. y Cooper, G. B. (Eds) *Lifewide Learning, Education and Personal Development E- Book* (p. 1- 21). Recuperado de: http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Looi, C. (2001). Enhancing learning ecology on the internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 13-20.
- Maina, M. y García, I. (2016). Articulación de pedagogías personales a través de las ecologías de aprendizaje. En B. Gros, Kinshuk y Maina M. (eds.). *El futuro del aprendizaje ubicuo: aprender diseños para pedagogías emergentes* (pp. 73-94). Notas de la Conferencia en tecnología educativa. Berlín Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-47724-3

- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Saadatmand, M. y Kumpulainen, K. (2012). *Emerging technologies and new learning ecologies: learners' perceptions of learning in open and networked environments*. En Proc. of the 8th Int. Conf. on Networked Learning (pp. 266-275).
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-8.
- Sangrà, A. y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10
- Sangrà, A., Guitert, M., Pérez-Mateo, M. y Ernest, P. (2011). *Lifelong Learning Ecologies and Teachers' Professional Development: A Roadmap for Research*. En Paulsen, M.F. y Szűcs, A. Learning and Sustainability. The New Ecosystem of Innovation and Knowledge. In Proc of the 2011EDEN Annual Conference. Dublin, Ireland.
- Siemens, G. (2007). *Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments*. En Hug, Th. (ed). Didactics of microlearning. Münster, Waxmann, 53- 68
- Tabuenca, B., Ternier, S. y Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje, *Revista de Educación a Distancia*, 37. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/37>
- Tyner, K., Gutiérrez, A., Torrego, A. (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la "cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 41-56

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación (ECO4LEARN-HE), financiado por el MINECO y FEDER (Referencia EDU2015-67907-R).



Alba Souto-Seijo
Universidade da Coruña

Olalla Sande
Universidade da Coruña

Sara López
Universidade da Coruña

Bibiana Regueiro
Universidade da Coruña

Aprender en la Era Digital: recursos que favorecen el desarrollo profesional docente *Learning in the Digital Age: resources that favour teacher professional development*

Resumen

En la sociedad actual, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) potencian otra forma de acceso al conocimiento, posibilitando nuevas oportunidades de formación y actualización. El presente trabajo tiene como objetivo identificar los recursos que emplean los docentes en la Era Digital para favorecer su desarrollo profesional docente. Esta investigación, de corte cualitativo, se desarrolla a través de un estudio de casos de cuatro docentes de Educación Infantil. Los resultados indican que estos profesionales utilizan los medios tecnológicos para su autoformación. Así, por ejemplo, emplean las redes sociales para contactar con personas expertas en un determinado tema o para intercambiar experiencias con profesorado de otros centros educativos. Además, también se forman a través de la consulta de blogs, de MOOCs o de diferentes plataformas online. Esta investigación pretende mostrar las grandes oportunidades de formación que tienen los docentes, además de las ofrecidas por las propias instituciones educativas. Es importante que el profesorado sea consciente de ello, y se aproveche de los diversos recursos a los que puede acceder según sus necesidades.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, aprendizaje continuo, sociedad de la información, profesorado de Educación Infantil

Abstract

Nowadays, information and communication technologies (ICT) develop another way of access to knowledge, enabling new learning opportunities. The aim of this research is to identify the resources that teachers use in the Digital Age to favour their professional development as teachers. This research is qualitative and is developed through a case study of four teachers of Early Childhood Education. The results show that these professionals use the technological resources for their self-learning, for example, they use social networks to contact experts in a certain topic or to exchange experiences with teachers from other schools. In addition, they also learn through the consultation of blogs, MOOCs or different online platforms. This research expects to show the great learning opportunities that teachers have, in addition to those offered by the educational institutions. It is important that teachers are aware of this, and of the different resources that can be accessed according to their needs.

Keywords: teacher professional development, lifelong learning, information society, teachers of Early Childhood Education

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están presentes en todos los contextos de la vida e influyen en cómo nos comportamos y nos comunicamos, generando cambios significativos en los ámbitos laboral, económico, de entretenimiento y, por supuesto, el educativo (Saadatmand y Kumpulainen, 2012). De acuerdo con Fenwick (2001), esta revolución tecnológica ha transformado los procesos de aprendizaje, favoreciendo la aparición de nuevas posibilidades formativas. Tal y como afirman González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez (2018, p.17), “se ha producido una verdadera metamorfosis en las maneras en cómo aprendemos dadas las nuevas oportunidades que se generan”.

A pesar de que ha habido múltiples cambios, estos autores señalan cuatro elementos principales que impulsan esta metamorfosis (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018):

- la conectividad, que favorece la interacción entre iguales;
- el empoderamiento del estudiante en lo que respecta a la toma de decisiones sobre su aprendizaje;
- la superación de las barreras espacio-temporales, ya que las TIC posibilitan que el aprendizaje se lleve a cabo en cualquier momento y lugar, pudiendo toda situación potenciar el aprendizaje;
- la aceptación de la existencia de un aprendizaje que a veces no percibimos pero que nos permite obtener competencias esenciales para nuestro desarrollo profesional.

Es fundamental ser conscientes de estos aspectos, pues el profesorado debe dar respuesta a las demandas que van emergiendo a raíz de los avances que se producen gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (Amar, 2008; Lombardi y Abrile de Vollmer, 2009). Así, se hace necesario que, los ciudadanos en general y los docentes en particular, asuman la idea del aprendizaje permanente, no sólo para tener y proporcionar una educación actualizada, sino para ser capaces de desarrollar capacidades que les permitan adaptarse y responder a los cambios del mañana (Cobo y Moravec, 2011).

Tal y como afirma Coll (2013), la formación continua es una estrategia fundamental para poder afrontar todos esos desafíos que se producen cada día en nuestra sociedad. Una de las características más relevantes de la sociedad actual es que el aprendizaje ya no sólo tiene lugar en los marcos formativos formales, sino que también se halla en espacios no formales e informales (López Camps y Leal Fernández, 2002).

De acuerdo con el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2014), el aprendizaje formal es intencional, se produce en entornos organizados, como puede ser una escuela, y tiene unos objetivos, duración y recursos determinados. Sin embargo, el aprendizaje informal no está estructurado y, en la mayoría de los casos, no es intencional. Este aprendizaje es característico de actividades cotidianas como pueden ser el trabajo, el ocio o los múltiples intercambios y oportunidades que ofrecen las relaciones familiares. En lo que respecta al aprendizaje no formal, este no es siempre intencional, y hace referencia al aprendizaje que se produce como consecuencia de la participación en actividades organizadas por diferentes instituciones, pero fuera de lo que se conoce como formación reglada.

Como se ha podido observar, las instituciones educativas ya no son el único lugar en el que se realizan actividades formativas, cobrando relevancia otros contextos que cada vez se hacen más necesarios a la hora de aprender (Colardyn y Bjornavold, 2004). Por todo ello, es fundamental que exista una interacción constante entre la formación formal, no formal e informal.

Objetivo

La presente investigación tiene como objetivo identificar los recursos que emplean los docentes en la Era Digital para favorecer su desarrollo profesional docente.

Método

Esta investigación, de corte cualitativo, se desarrolla a través de la estrategia del estudio de caso. Se ha elegido la metodología cualitativa porque ésta nos proporciona un contacto directo con los participantes, permitiendo “captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (Massot, Dorio y Sabariego, 2014, p. 330). De esta manera, este enfoque nos ayuda a comprender realidades complejas y a captar los elementos subjetivos de los procesos sociales (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014). Asimismo, se ha recurrido al estudio de caso porque esta estrategia nos proporciona la oportunidad de investigar un fenómeno en profundidad dentro del contexto donde se desarrolla (Yin, 2018). En palabras de Simons (2011, p.19), “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo”.

Participantes

Los participantes son cuatro docentes de Educación Infantil, tres mujeres y un hombre, de entre 34 y 48 años. De éstos, una persona imparte docencia en el primer ciclo (0-3 años), concretamente en una escuela dependiente de la Xunta de Galicia, y tres en el segundo ciclo (3-6 años), siendo funcionarios con destino definitivo en Centros Rurales Agrupados (CRA) de la provincia de A Coruña.

Instrumento

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012), en investigación cualitativa hay tres principales técnicas de obtención de datos: la observación, la entrevista y la lectura de textos. En este estudio se ha escogido la segunda de ellas ya que, como afirman Verd y Lozares (2016), la entrevista es el procedimiento de recogida de datos cualitativos por excelencia. En concreto, se ha utilizado la entrevista semiestructurada ya que ésta permite al entrevistador ir adecuando las preguntas a las respuestas ofrecidas por la persona entrevistada con la finalidad de obtener la mayor información posible (Mayorga Fernández, 2004). En esta investigación se han realizado dos entrevistas a cada participante: una entrevista de carácter biográfico, para poder contextualizar tanto su trayectoria personal como profesional, y una entrevista en la que indagamos acerca de los mecanismos de aprendizaje que emplea cada uno de ellos para mantenerse actualizado día a día.

Procedimiento

En primer lugar, es necesario señalar que, para escoger al grupo de docentes que ha participado en el estudio, se ha utilizado una muestra intencional en base a los criterios de idoneidad y disponibilidad. Una vez seleccionados los participantes se ha contactado con ellos a través de una carta de presentación en la que se les explicaba la finalidad de la investigación y se los invitaba a participar en la misma, quedando a su disposición para resolver cualquier tipo de duda, así como para fijar las fechas de los encuentros. Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción, para después poder efectuar los análisis, los cuales se realizaron a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

Es preciso destacar que se empleó un esquema de análisis para cada entrevista. En la entrevista biográfica se diferenciaron dos etapas: etapa escolar y etapa profesional. Con respecto a la etapa escolar la información fue organizada en dos categorías: experiencias e influencias. Esto nos permitió identificar cómo transcurrieron las diferentes etapas educativas que cursaron los docentes y el papel que jugó su entorno a la hora de tomar ciertas decisiones académicas. En relación a la etapa profesional, los datos se agruparon en tres categorías: vivencias profesionales (información relativa tanto a sus primeras experiencias laborales como a su puesto actual), valoraciones (acerca del sistema educativo, del rol docente y de la enseñanza) y reflexiones (sobre sus miedos y expectativas).

La segunda entrevista se organizó a partir de tres categorías principales: formación institucional, formación informal y no formal, y autoformación. En la primera de ellas se recogió la información relativa a cómo acceden a este tipo de formación, cuáles son sus preferencias y cómo la valoran. Con respecto

a la formación informal y no formal, se analizaron las influencias del entorno y la transferencia de estos conocimientos a su práctica docente. Finalmente, en la categoría de autoformación se diferenciaron los mecanismos y recursos que emplean en este proceso.

Resultados

Los resultados indican que todos los docentes emplean los medios tecnológicos en su proceso de actualización. Además de formarse a través del Centro de Formación y Recursos (CFR), los tres docentes que imparten clase en el segundo ciclo de Educación Infantil, también buscan cursos fuera de la oferta formativa que proporciona la Xunta de Galicia, al igual que la participante que trabaja en el primer ciclo, debido a que los profesionales de este ciclo no tienen acceso a las actividades que se organizan a través del CFR.

Así, por ejemplo, emplean las redes sociales para contactar con personas expertas en un determinado tema o para intercambiar experiencias con profesorado de otros centros educativos. Estos docentes le dan una gran importancia a la autoformación, es decir, a la búsqueda de recursos que ellos mismos realizan para ampliar sus conocimientos sobre diferentes aspectos y así paliar esas necesidades formativas de las que son conscientes. Los recursos más empleados con este fin son la consulta de blogs, la participación en Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC) o el registro en diferentes plataformas online.

En lo que respecta a los recursos que emplean en el aula, es preciso señalar que todos los profesores emplean diariamente el blog, tanto para comunicarse con las familias como para compartir sus experiencias de aula con otros profesionales. Asimismo, todos los docentes, aunque en mayor medida los que trabajan en el segundo ciclo, utilizan una gran cantidad de recursos digitales para crear sus materiales de aula de manera personalizada. Algunas de las herramientas que destacan son: Calameo, LIM, WIX, Issuu, Prezi, Google Earth o aplicaciones de realidad aumentada. Finalmente, es importante señalar que uno de los participantes colabora de manera activa en un banco de recursos para docentes, creando tanto recursos online como actividades para imprimir, los cuales son colgados en la red para que todos los docentes puedan acceder a ellos.

Conclusiones

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de mantenerse actualizados en la Era Digital. Las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel fundamental en el proceso de actualización de los docentes, ya que posibilitan que éstos se formen de manera personalizada, tanto en lo que se refiere al contenido como al tiempo y al espacio.

Este estudio nos ha permitido observar las grandes oportunidades de formación que tienen los docentes, además de las ofrecidas por las propias instituciones educativas. Es importante que el profesorado sea consciente de ello, y de los diversos recursos a los que puede acceder según sus necesidades, ya que esto favorecerá su desarrollo profesional.

Referencias

Amar, V.M. (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación*. Madrid: Editorial Tébar.

CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: <http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf>.

Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x/epdf>

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.

Fenwick, T. (2001). Tides of change. New themes and questions in workplace learning. En T. Fenwick (ed.), *Socio-cultural perspectives on learning through work* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey Bass.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine Publishing Company.

González-Sanmamed, M., Sangrá, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>

Lombardi, G., y Abrile de Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 59-66.

López Camps, J. & Leal Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-368). Madrid: La Muralla.

Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-39.

Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., & Palmar, A.M. (2014). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.

Saadatmand, M., y Kumpulainen, K. (2012). Emerging Technologies and New Learning Ecologies: Learners' Perceptions of Learning in Open and Networked Environments. En V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnel, T. Ryberg y P. Sloped (eds.), *Proceeding of the 8th International Conference on Networked Learning* (pp. 266-275). University of Helsinki.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Verd, J.M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6th edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Agradecimientos

Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación (ECO4LEARN-HE), que ha contado con fondos del MINECO y de FEDER (Referencia EDU2015-67907-R).



Jesús García-Álvarez
Grupo de Investigación
ESCULCA - Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela, España
jesus.garcia.alvarez@usc.es

Ana Vázquez-Rodríguez
Grupo de Investigación
ESCULCA - Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela, España
ana.vazquez@usc.es

Variables determinantes en el acceso al empleo de los graduados universitarios. Validación de una escala

Resumen

El seguimiento de los graduados es un tema de reciente aparición en las universidades españolas. No obstante, estas han tardado poco tiempo en asumir nuevos procesos que le permitiesen medir el desarrollo académico-laboral de sus estudiantes, incluso en algunas se ha vuelto un procedimiento regular de control a nivel institucional. Las principales conclusiones en relación al nivel de empleabilidad de los universitarios que se han formado en base al modelo *Bolonia* empiezan a conformarse ahora. Pero la bibliografía existente sobre este tema continúa siendo escasa y, en la mayoría de los casos, no contempla el marco del EEES. Además, los análisis realizados son puramente exploratorios, limitándose a describir la situación de estos jóvenes en el mercado de trabajo sin profundizar en las condiciones de acceso, preparación percibida, valoración de estudios o factores de empleabilidad y ocupabilidad. Ello nos ha llevado a diseñar una Escala tipo Likert que recoge un conjunto de ítems para valorar el grado de satisfacción del alumnado con los estudios cursados y la contribución de la institución universitaria a su empleabilidad. Con ella se pretende analizar la necesidad de completar la formación recibida, el nivel de preparación para la inserción, contribución de los estudios al desarrollo personal, grado de configuración de un itinerario académico-profesional, y el nivel de relación de los estudios con el mercado de trabajo. Para su validación, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de Componentes Principales y, posteriormente, un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), obteniendo en ambos casos, resultados que evidencian una buena consistencia interna y validez de constructo.

Palabras clave: empleabilidad; graduados universitarios; formación; educación superior.

Introducción

La adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se llevó a cabo mediante la redefinición del catálogo de titulaciones existente. Dicho proceso trajo consigo una transformación de la estructura universitaria como consecuencia de la promulgación de los Reales Decretos de estudios oficiales de grado y de posgrado. Estos decretos reactualizaron el marco jurídico que permitió a las universidades la estructuración, con flexibilidad y cierta autonomía, de las enseñanzas oficiales pensando en una senda de armonización más coherente en el ámbito europeo.

Sin embargo, la organización de los programas requiere identificar en qué medida se han alcanzado los objetivos inicialmente planteados. Desde un punto de vista práctico, la universidad asume como objetivo participar en el desarrollo personal y formativo de su alumnado con la finalidad de capacitarlo para su inserción laboral. Fue así que la propuesta de estructuración de las nuevas enseñanzas de Grado asumió explícitamente que lo fundamental pasaba por favorecer la empleabilidad y la ocupabilidad de los futuros graduados. El propósito era inequívoco: armonizar el sistema de educación superior y favorecer la movilidad de docentes, discentes e investigadores.

De las diversas transiciones por las que pasa todo individuo, la transición a la vida activa, es una de las verdaderamente críticas, máxime ante la situación del actual mercado de trabajo. Y si añadimos la reciente aparición de un nuevo “sistema de capacitación laboral” el cuadro se perfila más complejo. Esta transición se vincula a ciertos factores o elementos que merecen reflexión; ahí contamos los aspectos que dificultan el proceso de inserción laboral, las preferencias académico-laborales, el grado de conocimiento de recursos y técnicas para la busca de empleo, la situación académico-laboral, la valoración de competencias transversales y específicas, la consideración acerca de determinados factores importantes para la empleabilidad, o el mismo nivel de satisfacción general con la formación.

El seguimiento de los graduados es un tema de reciente aparición en las universidades españolas. No obstante, estas han tardado poco tiempo en asumir nuevos procesos que le permitiesen medir el desarrollo académico-laboral de sus estudiantes, incluso en algunas se ha vuelto un procedimiento regular de control a nivel institucional. Las principales conclusiones en relación al nivel de empleabilidad de los universitarios que se han formado en base al modelo *Bolonia* empiezan a conformarse ahora. Pero la bibliografía existente sobre este tema continúa siendo escasa y, en la mayoría de los casos, no contempla el marco del EEES.

En este sentido, el estudio de la inserción laboral de los graduados, al margen de su titulación, resulta controvertido a la par que de gran relevancia en términos de optimización de la empleabilidad, motivo por el cual hemos diseñado un cuestionario con el objetivo de conocer la opinión del alumnado en relación con la formación que le ha proporcionado la universidad y la utilidad que le asocian en su futuro acceso al empleo. Dicho cuestionario, se compone de cuatro escalas, de las cuales, analizaremos la fiabilidad y validez de la referida a las principales variables determinantes de acceso al empleo.

Método

A través de una metodología de corte cuantitativo, hemos efectuado un análisis de validación de una de las escalas recogidas en un cuestionario dirigido a universitarios, el cual fue aplicado con anterioridad a un total de 259 estudiantes de último curso. Con dicho instrumento, se pretendía recoger información acerca de expectativas, conocimiento sobre recursos y factores de interés para la obtención de un empleo, nivel de preparación percibido, participación de la universidad en su desarrollo profesional y valoración general de sus estudios desde la perspectiva de la inserción laboral.

Resultados

En la escala analizada se plantean una serie de ítems relacionado con el grado de satisfacción del alumnado con los estudios cursados. Entre otras cuestiones, se aborda la necesidad de completar la formación recibida, nivel de preparación para la inserción, contribución de los estudios al desarrollo personal, grado de configuración de un itinerario académico-profesional, o nivel de relación de los estudios con el mercado de trabajo. Al principio eran once (11) los ítems de la escala, pero tras realizar el AFE de Componentes Principales, fue preciso eliminar dos (2), resultando una escala de nueve (9) ítems (véase tabla 1).

Tabla 1: Matriz de Componentes Rotados

ITEMS	Factor I	Factor II
5. ¿Consideras que tu universidad te ayudó a conocer las salidas profesionales de tus estudios?	.690	
1. ¿Crees que los contenidos que se desarrollan en tu carrera se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo?	.674	
9. A nivel general, ¿piensas que tus estudios de Pedagogía se encuentran en conexión con la realidad sociolaboral?	.665	
6. ¿En qué medida tus estudios te ayudaron a configurar tu itinerario académico-profesional?	.584	
8. ¿En qué medida tu formación te permitió establecer vínculos entre la realidad académica y la social y laboral?	.569	
7. ¿Consideras que desde tu carrera se trabajan competencias clave para la inserción en el mundo laboral?	.509	
3. ¿Crees que los estudios de Pedagogía favorecen tu acceso al empleo?		.757
2. ¿Consideras que estás suficientemente preparado para insertarte en la ocupación que deseas?		.733
4. ¿Consideras que los estudios de Pedagogía contribuyeron a tu desarrollo personal?		.548

La extracción inicial distingue dos (2) factores significativos: conexión de los estudios con el mercado laboral (ítems 1, 5, 6, 7, 8, y 9) y autoevaluación de la formación recibida (ítems 2, 3, y 4), que explican el 48.21% de la varianza. También observamos una buena consistencia interna, tal y como recogen los valores α (entre .60 y .73). Concretamente, la matriz de componentes rotados nos muestra los siguientes resultados:

- Factor I: Conexión de los estudios con el mercado laboral ($\alpha=.73$): ítem 1 (.674), ítem 5 (.690), ítem 6 (.584), ítem 7 (.509), ítem 8 (.569), e ítem 9 (.665).
- Factor II: Autoevaluación de los estudios ($\alpha=.60$): ítem 2 (.733), ítem 3 (.757), e ítem 4 (.548).

Asimismo, se procedió a realizar un AFC con la finalidad de reafirmar la validez de constructo, tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1: Análisis Factorial Confirmatorio¹

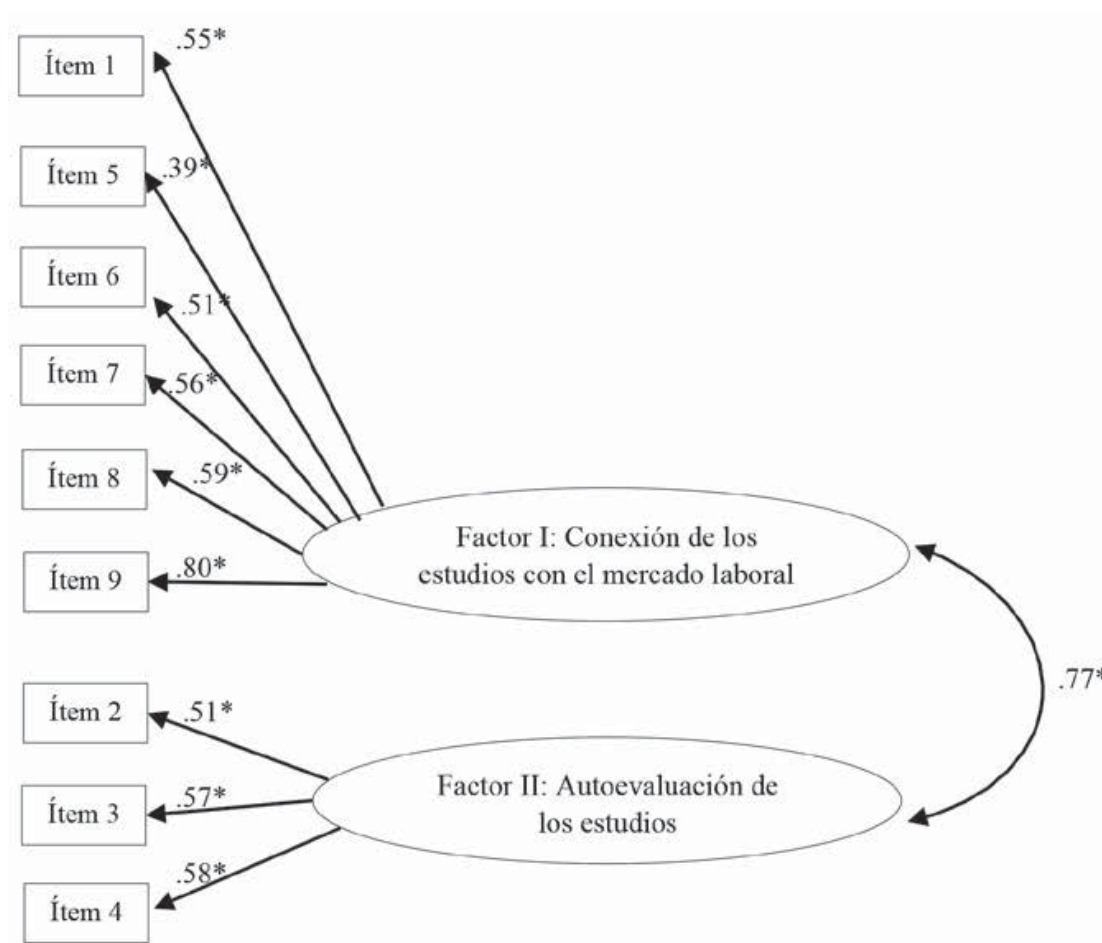


Tabla 2: Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
34.48	26	.050	1.49	.97	.97	.041[.010-.066]	.030

Los índices de la tabla 2 nos informan de un buen ajuste al modelo. La prueba de $\chi^2(26)=34.48$, $p=0.050$, nos indican de una distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral y la hipotética no significativa, señalando que dicho valor no debe ser significativo para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices (Bentler & Bonett, 1980). No obstante, es un estadístico muy sensible al tamaño de la muestra (con $n \geq 200$ suele ser significativo). Por tanto, debe acompañarse con otros índices, entre los cuales destacan:

- GFI (Tanaka & Huba, 1985) que toma valores entre 0 y 1 y puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado. Un valor superior a .90 es indicativo de buen ajuste.
- CFI (Bentler, 1990) que es un índice de ajuste comparativo, y valores entre .90 y .95 son indicadores de buen ajuste.

¹ Las elipses representan los factores y los rectángulos las variables observadas.

- RMSEA (Steiger, 1990) que informa de la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo de la muestra utilizada. Valores menores a .08 indican un buen ajuste.
- SRMR (Hu & Bentler, 1999) que informa de los residuales estandarizados y, al igual que el anterior, un valor inferior a .08 indica un buen ajuste.

Teniendo en cuenta los parámetros que los autores arriba citados establecen para cada uno de los índices, comprobamos que todos los valores obtenidos nos indican un buen ajuste.

Conclusión

A nivel general, la escala muestra tanto una buena consistencia interna, como validez de constructo. Los ítems que finalmente la componen correlacionan significativa y positivamente con el total de la escala. De igual modo, los indicadores de bondad de ajuste muestran índices que corroboran, en todos los casos, la validez de constructo.

Bibliografía

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25, 173-180.



Sarceda-Gorgoso, M. Carmen
Departamento de Pedagogía
y Didáctica (USC)
Grupo de Estudios en Formación
e Inserción Laboral (GEFIL)
de la Universidad de Santiago
de Compostela
carmen.sarceda@usc.es

Rodicio-García, M. Luisa
Dpto. Didácticas Específicas
y Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación (UDC)
Grupo de Estudios en Formación
e Inserción Laboral (GEFIL)
de la Universidad de Santiago
de Compostela
mrodicio@udc.es

Caldeiro-Pedreira, Mari Carmen
Departamento de Pedagogía
y Didáctica (USC)
Grupo de Estudios en Formación
e Inserción Laboral (GEFIL)
de la Universidad de Santiago
de Compostela
mcarmen.caldeiro@usc.es

Raquel Mariño Fernández
Departamento de Pedagogía
y Didáctica (USC)
Grupo de Estudios en Formación
e Inserción Laboral (GEFIL)
de la Universidad de Santiago
de Compostela
raquel.marino@usc.es

Percepción del Futuro Profesorado Técnico de Formación Profesional Sobre su Formación Pedagógica y Didáctica

Perception of the Future Technical Teachers of Vocational Training on Their Pedagogical and Didactic Training

RESUMEN

El Curso de especialización en formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de formación profesional (FP) da respuesta a una exigencia legal establecida a nivel de formación inicial del profesorado técnico de FP vinculada a la necesidad de desarrollar las competencias didácticas para la futura labor docente. Aunque este requisito se establece con la Ley Orgánica de Educación en el año 2006, no será hasta el curso 2017-2018 cuando, a través de un convenio firmado por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria y la Universidad de Santiago de Compostela, se dé respuesta a esta necesidad en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En este trabajo se realiza una evaluación de este curso. A través de una metodología cuantitativa de corte descriptivo en la que el cuestionario se constituye en el instrumento de recogida de información, las valoraciones de los participantes ponen de manifiesto su satisfacción general con el desarrollo del curso. Sin embargo, se aprecian también espacios para la mejora, especialmente en lo que respecta a la duración de los distintos módulos.

Palabras clave: Formación profesional, formación del profesorado, diseño de programas.

ABSTRACT

The specialization course in pedagogical and didactic training of vocational training technical staff (VT) responds to a legal requirement established at the level of initial training of the technical faculty of VT linked to the need to develop the Didactic Skills for future teaching work. Although this requirement is established with the Organic Law of Education in the year 2006, it will not be until the course 2017-2018 when, through an agreement signed by the Department of culture, education and university planning and the University of Santiago de Compostela, is in response to this need in the context of the autonomous community of Galicia.

This paper carries out an evaluation of this course. Through a quantitative methodology of descriptive cut in which the questionnaire is the instrument for collecting information, the manifestations of the participants highlight the overall satisfaction with the development of the course. However, areas for improvement, is also especially appreciate with respect to the duration of the different modules.

Key words: Vocational training, teacher training, design of programs

Introducción

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, en el artículo 95.1 especifica que para impartir enseñanzas de formación profesional se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, contemplándose la posibilidad de otras titulaciones no universitarias que se puedan habilitar, a efectos de docencia, para determinados módulos de formación profesional.

En lo que respecta a la formación pedagógica y didáctica, será necesario poseer un título oficial de Máster que la acredite, conforme a lo exigido en los artículos 94, 95 y 97 de la citada ley. En la disposición adicional primera establece que la formación pedagógica y didáctica del profesorado que, por razones derivadas de su titulación, no pueda acceder a los estudios de Máster, será acreditada mediante una formación equivalente.

En la Orden EDU/2645/2011, del 23 de septiembre, se establecen los requisitos de esta formación, especificándose, en el artículo 5 los siguientes aspectos relativos a la planificación de estas enseñanzas.

1. Tendrán una duración de 60 créditos europeos y será concretada para cada ámbito territorial por la correspondiente Administración educativa, incluyendo los módulos especificados en el Anexo II de la Orden.
2. Los estudios se podrán impartir en modalidad presencial o a distancia. En el primero de los supuestos han de ser presenciales los correspondientes al Prácticum y al menos el 80 por ciento de los créditos totales. Cuando la formación se imparta a distancia, en todo caso los créditos correspondientes al Prácticum habrán de ser presenciales.
3. El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas que impartan las enseñanzas correspondientes establecidas por las Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Con todo, en la Comunidad Autónoma de Galicia y hasta el año 2017, no existía una oferta de formación pedagógica y didáctica dirigida a estos profesionales, produciéndose por tanto un desajuste entre la norma y la realidad educativa.

Por este motivo, y con la finalidad de responder a una necesidad real y a una demanda social y profesional en el marco de la Comunidad Gallega, se firma un convenio de colaboración entre la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela, que permite ofertar para el curso 2017-2018 el denominado *Curso de especialización en formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de Formación Profesional*. Sus características básicas son las siguientes:

Duración	60 créditos ECTS	
Carácter	Semipresencial (68% <i>on line</i> y 32% presencial). El dotarlo de carácter semipresencial facilita su realización por personas que estén trabajando, tanto en la enseñanza como en otras actividades profesionales.	
Metodología	<i>e-learning</i> y talleres presenciales que faciliten la profundización y aplicación práctica de los contenidos trabajados. En las clases online se ofreció todo el material teórico que el alumno debía trabajar autónomamente con la orientación docente necesaria	
Objetivos	1. Aproximarse a la evolución histórica del sistema educativo en España y a la normativa básica que lo regula. 2. Valorar la necesidad, como profesional de la enseñanza, de desarrollar competencias profesionales y transversais vinculadas al rol docente. 3. Profundizar en los procesos que promueven el aprendizaje y en los factores que influyen en el desarrollo de la personalidad. 4. Conocer y valorar la repercusión de los procesos y contextos educativos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. 5. Identificar los criterios que promueven una enseñanza de calidad en los centros de Formación Profesional. 6. Aproximarse al trinomio sociedad/familia/educación 7. Conocer los elementos constituyentes de la orientación profesional e iniciarse en la planificación de acciones concretas. 8. Ser consciente de la importancia de la acción tutorial como elemento de mejora individual y colectiva del alumnado. 9. Profundizar en las características de las enseñanzas de Formación Profesional Básica y desarrollar estrategias dirigidas a una mejor atención a su alumnado. 10. Conocer los elementos canónicos de una propuesta de formación en el ámbito de la formación profesional, tanto a nivel formal como de contenido. 11. Ser capaz de diseñar propuestas didácticas en el ámbito de la especialidad. 12. Aproximarse a tecnologías y recursos digitales de apoyo a la labor docente. 13. Valorar los procesos de innovación e investigación como elementos inherentes al desarrollo profesional docente. 14. Ser capaz de aplicar las competencias docentes en contextos reales de enseñanza-aprendizaje. 15. Ser capaz de reflejar los conocimientos y competencias pedagógicas y didácticas en una propuesta de acción en el ámbito de la especialidad.	
Módulos	Genérico	• Evolución histórica del sistema educativo en España y aproximación a la normativa básica que lo regula • Procesos y contextos educativos • Aprendizaje y desarrollo de la personalidad • Las competencias profesionales y transversales del rol docente • Sociedad, familia y educación • La calidad en los centros de FP
	Específico	• Las enseñanzas de formación profesional: de la FP Básica a los ciclos superiores • Aprendizaje y enseñanza • Recursos digitales de apoyo a la labor docente • Innovación docente e iniciación a la investigación educativa • La acción tutorial • Orientación profesional
	Prácticum	• Prácticum I en la especialización • Prácticum II en la especialización • Trabajo final de estudios

Tabla 1: Características del Curso de Especialización

Acorde a estos planteamientos, en septiembre de 2017 se inicia el Curso de Especialización que finaliza en marzo de 2018. En esta comunicación, se analiza la satisfacción de los estudiantes con el mismo, para lo cual se da respuesta a dos objetivos concretos:

1. Presentar la valoración de la satisfacción global de los estudiantes con el Curso.
2. Analizar cuáles han sido los aspectos mejor y peor valorados en los diferentes módulos.

Método

Participantes

La muestra participante la componen 54 estudiantes que representan el 77,14% del total matriculado en el Curso de Especialización. Su carácter ha sido incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, coincidente con la última sesión de los talleres presenciales.

En cuanto a su perfil, casi dos terceras partes (65,5%) son hombres, con edad superior a 35 años (67,3%). Atendiendo a la familia profesional de procedencia, se constata un predominio de *Imagen personal* (25,5%), *Hostelería y turismo* (27,3%) y *Mantenimiento de vehículos* (20%). Con menor presencia, encontramos titulados de *Fabricación mecánica* (14,5%), *Madera, mueble y corcho* (7,3%), *Textil, confección y piel* (3,6%) y *Artes y Artesanías* (1,8%).

Finalmente, y en lo que respecta a la situación laboral, la mayor parte (78,2%) indica estar en situación activa, existiendo además, en el 79,1% de los casos, correspondencia con la titulación que se posee. Destacar que el 74,4% de los participantes, afirma poseer una experiencia laboral superior a los 3 años.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario, elaborado *ad hoc* y formado por 5 dimensiones, que se responden en una escala tipo Likert con 5 categorías de respuesta, habitual en este tipo de estudios. Se combinan con preguntas abiertas que permiten profundizar en la motivación de la valoración realizada.

Una de esas dimensiones, que es la que motiva este trabajo, tiene que ver con la valoración del Curso y, más concretamente, la satisfacción de los estudiantes con tres aspectos:

- Coordinación y Dirección.
- Módulos del curso.
- Cuestiones relativas a la duración, contenidos, actividades, atención docente, solución de problemas y, nivel de exigencia.

Análisis de datos y resultados

Se ha utilizado la estadística descriptiva, desde la consideración de que este trabajo supone un primer acercamiento al objeto de estudio. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 22.0 para Windows.

Para la presentación de los resultados se consideran como elementos de análisis: aspectos relativos a la organización (dirección y coordinación), los módulos (genéricos y específicos), el Prácticum, y el Trabajo Final de Estudios. Considerados en conjunto, la media se sitúa en 3,56, aunque se aprecian diferencias en las diferentes dimensiones analizadas.

Dirección y coordinación

La labor ejercida por la dirección y coordinación del curso alcanza una puntuación media de 3,93, siendo el aspecto con el que se muestra mayor satisfacción, el vinculado a la resolución de problemas (véase Gráfico 1).

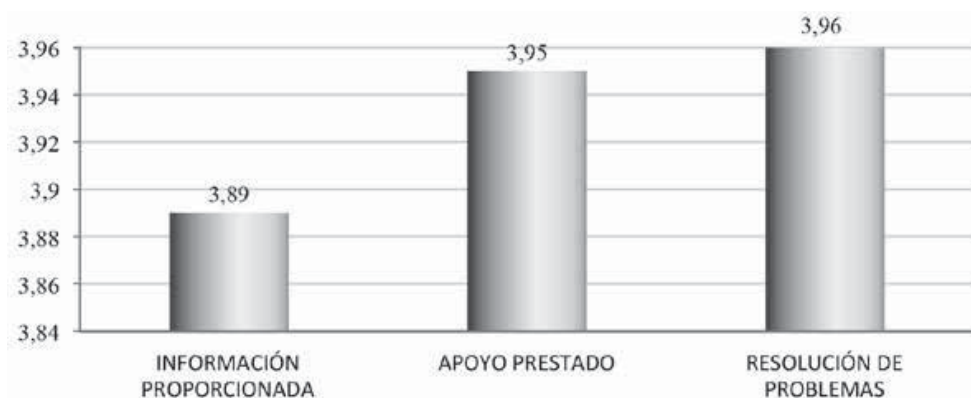


Gráfico 1: Valoración de la dirección y coordinación

Módulos genéricos

La satisfacción en el conjunto de los aspectos y dimensiones que conforman los módulos genéricos (véase Gráfico 2) oscilan entre la puntuación máxima de 3,72 (Módulo C) y la mínima de 3,27 (Módulo F), situándose la media en 3,45.

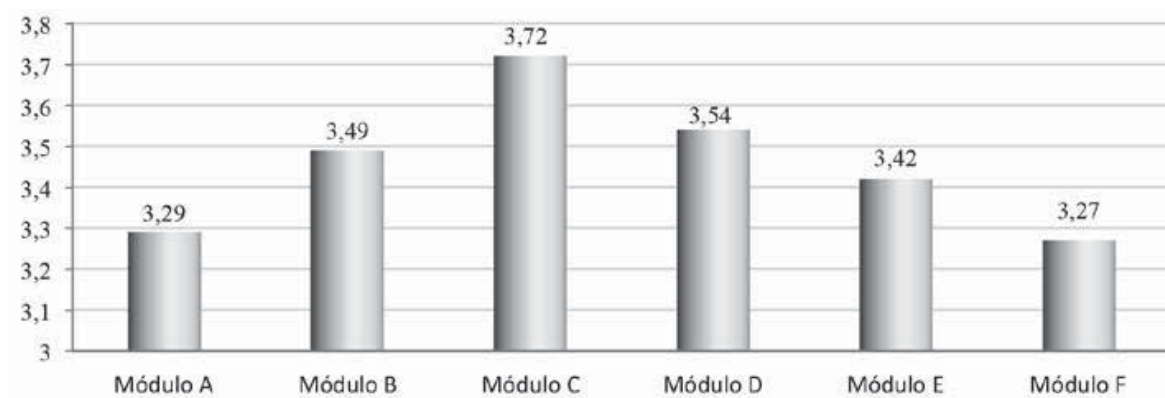


Gráfico 2: Valoración de los módulos genéricos

Las valoraciones que dan los estudiantes a diferentes aspectos didácticos de los módulos es, en general, buena (véase Gráfico 3). El ítem relativo a *la atención prestada por el docente* es el mejor valorado ($M=3,58$) seguido de la *solución de problemas* ($M=3,56$) y de los *contenidos trabajados* ($M=3,53$). Los menos valorados son: la *duración* ($M=3,19$) y las *actividades propuestas* ($M=3,38$).

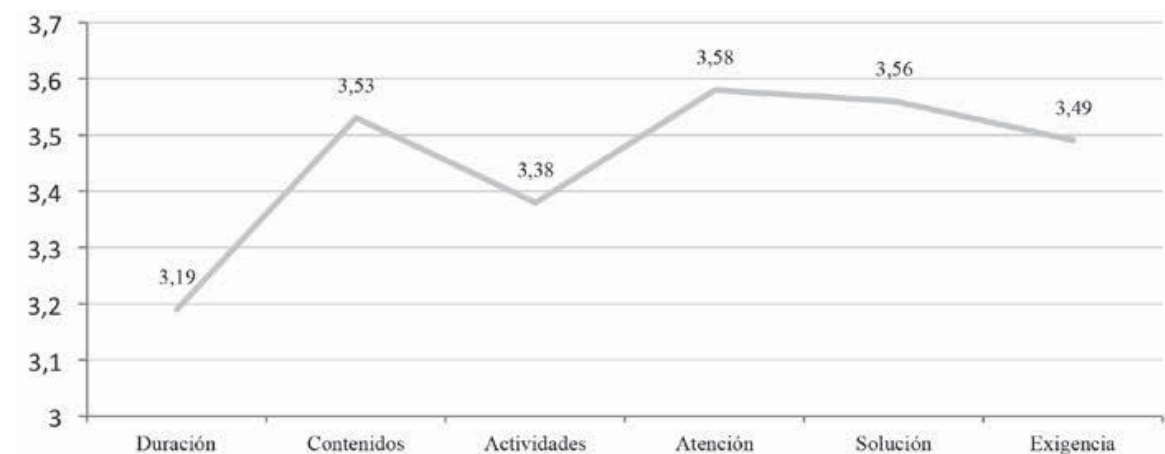


Gráfico 3: Valoración de aspectos didácticos de los módulos genéricos

Módulos específicos

La satisfacción en el conjunto es de 3,61, apreciándose diferencias importantes entre los módulos H (M= 3,8) y G (M= 3,76) que alcanzan las medias más elevadas, y el módulo L que, con una puntuación media de 3,27 es el que presenta los niveles más bajos de satisfacción.

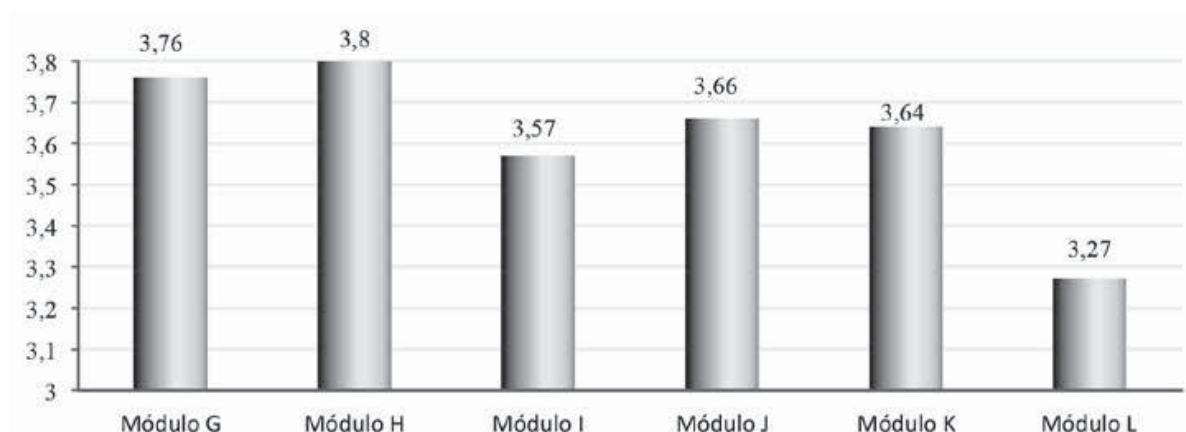


Gráfico 4: Valoración de los módulos específicos

En cuanto a los aspectos didácticos, se aprecia como de nuevo es la *atención prestada* el ítem que presenta el mayor nivel de satisfacción (M= 3,85) seguido de la *solución de problemas* (M= 3,77). Al igual que sucedía con los módulos genéricos, la *duración* se presenta como la dimensión menos valorada (M= 3,28) (véase Gráfico 5).

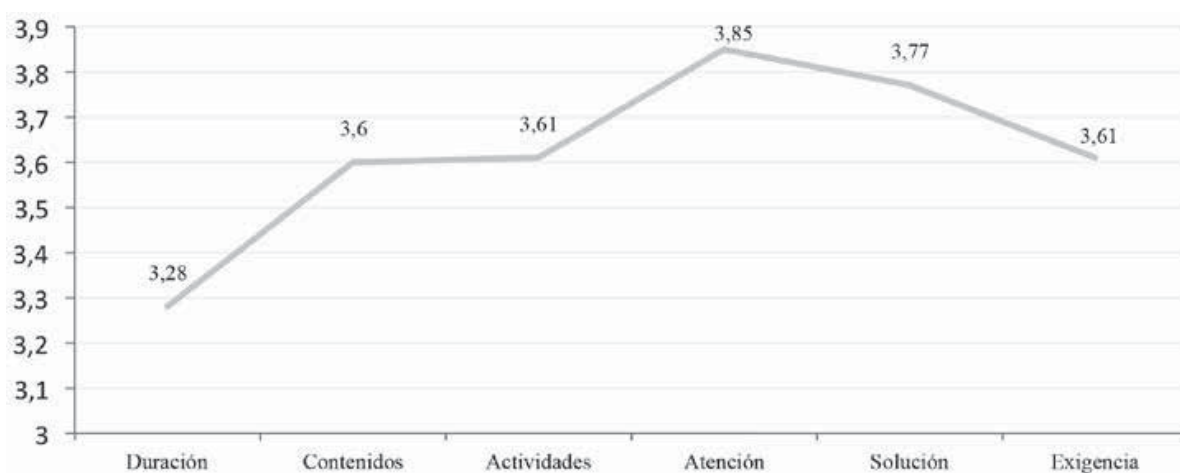


Gráfico 5: Valoración de aspectos didácticos de los módulos específicos

El Prácticum

La satisfacción global en el Prácticum es de 3,78, apreciándose una media ligeramente superior en el Prácticum II ($M= 3,87$) en relación al Prácticum I ($M= 3,69$), tal y como se muestra en el Gráfico 6

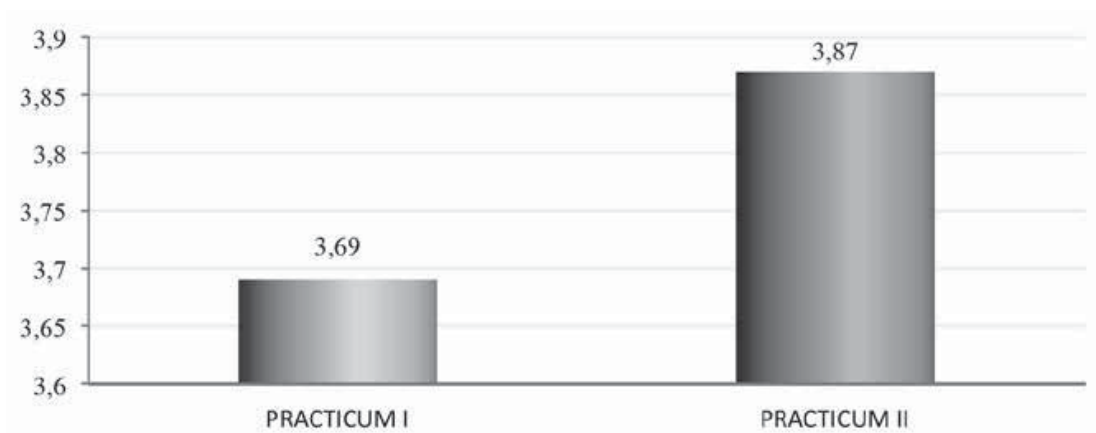


Gráfico 6: Valoración del Prácticum

Atendiendo a cada una de las dimensiones evaluadas en el contexto del Prácticum, las manifestaciones de los participantes ponen de manifiesto una mayor satisfacción general del Prácticum II sobre el Prácticum I (véase Gráfico 7). Especialmente alta es la satisfacción con el tutor del centro educativo, con una valoración de 4,51, y en relación a la *atención y solución de problemas* en el contexto del Prácticum II, valorado con un 4,45.

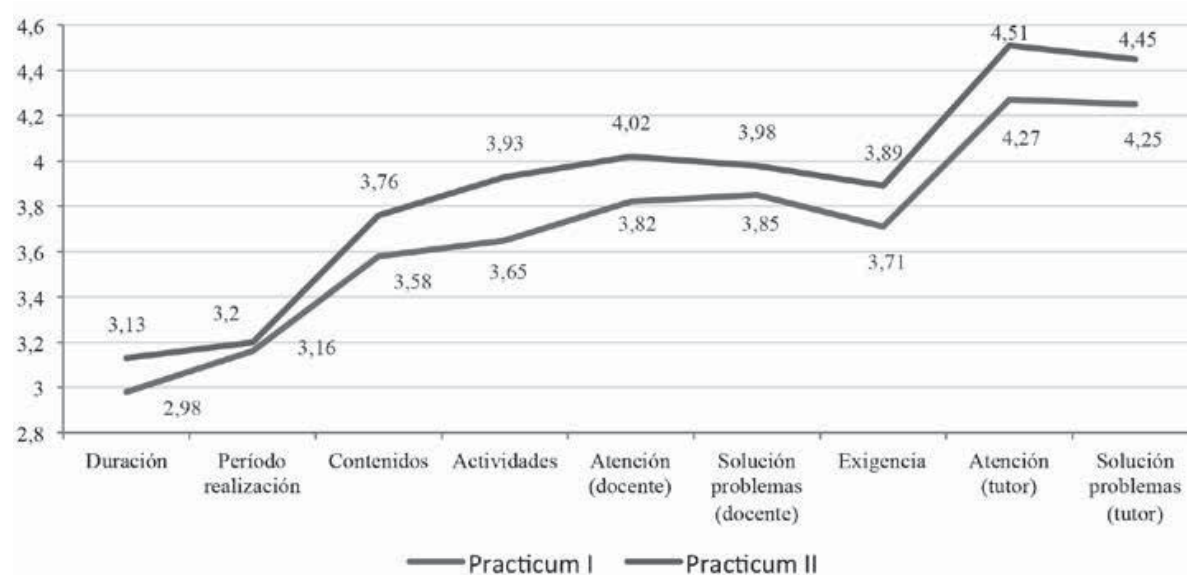


Gráfico 7: Valoración de aspectos didácticos de los módulos específicos

El Trabajo Final de Estudios

La satisfacción media del alumnado con relación al Trabajo Final de Estudios se sitúa en 3,41. Como se puede apreciar en el Gráfico 8, los niveles varían significativamente en función de la dimensión que se analice. Así, mientras la media del ítem *solución a los problemas* planteados se sitúa en el 3,78, la valoración relativa a la *duración* del Trabajo Final de Estudios desciende hasta 2,71.

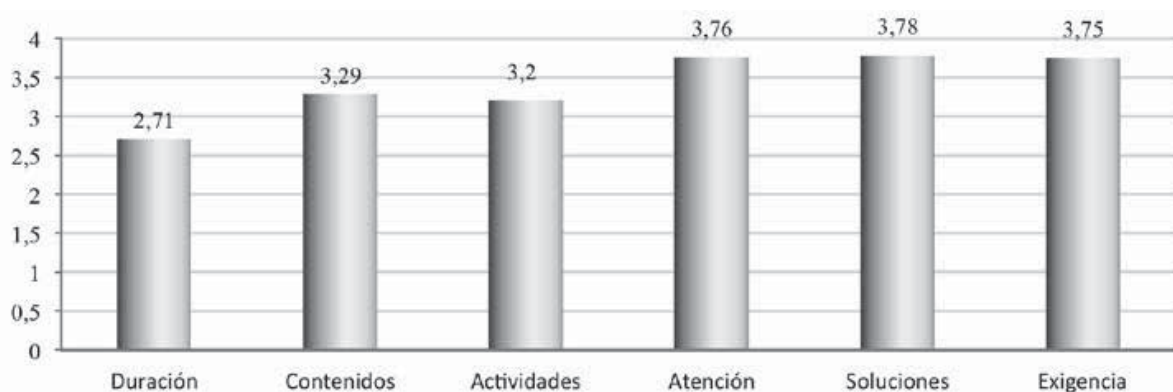


Gráfico 8: Valoración del Trabajo Final de Estudios

Conclusiones

Las principales conclusiones de este estudio se concretan en las siguientes:

- 1) La valoración de la satisfacción global del Curso de especialización pedagógica y didáctica permite concluir que los estudiantes lo han valorado positivamente, con puntuaciones superiores a la media
- 2) Atendiendo a todas y cada una de las dimensiones, las fluctuaciones en las puntuaciones dadas, es evidente. Así, la duración es el elemento que se sitúa con las medias más bajas, cuando se trata del Trabajo Final de Estudios o del Prácticum I. En el polo opuesto está la resolución de problemas planteados con relación a la coordinación y dirección y la atención prestada por los docentes del Prácticum II. Es en este momento del Curso, donde la satisfacción alcanza el nivel más alto.

Referencias

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº106, de 4 de mayo).

Orden EDU/2645/2011, del 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster (BOE nº240, de 5 de octubre)

ANEXOS

ANEXO I
COMISSÃO DE HONRA

Tiago Brandão Rodrigues – Ministro da Educação

José António Vieira da Silva – Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

João Costa – Secretário de Estado da Educação

Miguel Cabrita – Secretário de Estado do Emprego

Rui Moreira – Presidente da Câmara Municipal do Porto

Fernando Freire de Sousa – Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

António Valadas da Silva – Presidente do Conselho Diretivo do IEFP

António Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP

José Mesquita – Delegado da Direção de Serviços da Região Norte da Direção dos Estabelecimentos Escolares

Román Rodríguez González – Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia

Francisco Conde López – Conselleiro de Economía, Emprego e Industria da Xunta da Galicia

Sebastião Feyo de Azevedo – Reitor da Universidade do Porto

Linda Gonçalves Veiga – Pró-Reitora da Universidade do Minho

António Fontainhas Fernandes – Reitor da Universidade de Trás –os –Montes e Alto Douro

Isabel Braga da Cruz – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Juan Viaño Rey – Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Salustiano Mato de la Iglesia – Reitor da Universidade de Vigo

Julio Ernesto Abalde Alonso – Reitor da Universidade da Coruña

Miguel Ángel Santos Rego – Director Departamento Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela

Arménio Carlos – Secretário-Geral da CGTP

Carlos Silva – Secretário-Geral da UGT

Paulo Nunes de Almeida – Presidente da Associação Empresarial de Portugal

João Vieira Lopes – Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

Francisco Calheiros – Presidente da Comissão Executiva da Confederação do Turismo Português

Eduardo de Oliveira e Sousa – Presidente da CAP – Confederação dos Agricultores de Portugal

António Saraiva – Presidente da CIP – Confederação Empresarial de Portugal

Paulo Carril Vázquez – Secretário Geral CIG

José António Gómez Gómez – Secretario Xeral da UGT

Ramón Sarmiento Solla – Secretario Xeral de CC.OO.

Antonio Fontenla Ramil – Xunta de Presidentes da Confederación de Empresarios Galicia

ANEXO II
COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente

Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vice-Presidente

António Florencio Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela

Vogais

Paulo Feliciano – Vice-Presidente do Conselho Diretivo do IEFP

António Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP

Elsa Teixeira – Subdelegada Regional do Norte do IEFP

Ema Gonçalo – Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Celina Gerales – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro – Delegação Regional do Norte do IEFP

José Alberto Correia – Universidade do Porto

António Sousa Pereira – Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar – Universidade do Porto

Carlos Gonçalves – Universidade do Porto

Luís Imaginário – Universidade do Porto

Bártolo Paiva Campos – Universidade do Porto

Manuel António Ferreira da Silva – Universidade do Minho

José Matias Alves – Universidade Católica Portuguesa

Gilberto Igrejas – Universidade de Trás –os –Montes e Alto Douro

Luís Rothes – Instituto Politécnico do Porto

Diana Vieira – Instituto Politécnico do Porto

Rui Alberto Martins Teixeira – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Maria José Fernandes – Instituto Politécnico do Cávado e Ave

Filipe Gonçalves S. Macedo – Universidade Fernando Pessoa

Alcides Fernandes Da Moura – Universidade de Santiago de Compostela

Carmen Sarceda Gorgoso – Universidade de Santiago de Compostela

Eva Maria Barreira Cerqueiras – Universidade de Santiago de Compostela

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Santiago de Compostela

María del Carmen Santos González – Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Lorenzo Moledo – Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Sanjuán Roca – Universidade de Santiago de Compostela

María del Rosario Castro González – Universidade de Santiago de Compostela

María José Méndez Lois – Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López – Universidade de Santiago de Compostela
Miguel Ángel Santos Rego – Universidade de Santiago de Compostela
Raquel Mariño Fernández – Universidade de Santiago de Compostela
María Carmen Caldeiro Pedreira – Universidade de Santiago de Compostela
Elisa Jato Seijas – Universidade de Santiago de Compostela
José Tejada Fernández – Universidad Autónoma de Barcelona
Delmiro Barreiros de La Torre – Universidade de Vigo
María del Pilar González Fontao – Universidade de Vigo
María Luisa Rodicio García – Universidade da Coruña
Laura Rego Agraso – Universidade da Coruña
Neves Arza Arza – Universidade da Coruña
Fernando Marhuenda Fluixá – Universidade de Valencia
Luis Carro Sancristobal – Universidad de Valladolid
Miguel Ángel Carretero Díaz – Universidade Complutense de Madrid
María del Pilar Carnota Carneiro – Xunta de Galicia
Olaya Queiruga Santamaría – Fundación Laboral de la Construcción
Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Elsa María Fueyo Hernández – Benemérita Universidade Autónoma de Puebla (México)
Gabriel Huerta Córdova – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
María Refugio Plazola Díaz – Universidad Pedagógica Nacional (México)
Nancy Silva Domínguez – Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (México)
José Jaime Vázquez López – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

ANEXO III
COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

António Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP

Vice-Presidente

Elsa Teixeira – Subdelegada Regional do Norte do IEFP

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Santiago de Compostela

Antonio Florencio Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela

Vogais

Ema Gonçalo – Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Paula Ramos – Núcleo de Formação Profissional da Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Celina Geraldes – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro – Delegação Regional do Norte do IEFP

Anabela Dias – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Sílvia Vieira – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Marta Correia – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Margarida Dias – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Manuel Roboredo – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Eva María Barreira Cerqueiras – Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López – Universidade de Santiago de Compostela

María del Rosário Castro González – Universidade de Santiago de Compostela

ANEXO IV

PROGRAMA

28 JUNHO E 29 JUNHO DE 2018

AUDITÓRIO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

PROGRAMA

28 de junho – 5ª feira

8h30 RECEÇÃO AOS PARTICIPANTES

ABERTURA DO CONGRESSO

António Leite, Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional

9h15 Antonio Rial Sánchez, Universidade de Santiago de Compostela
María Eugenia Pérez Fernández, Subdirectora Xeral de Formación Profesional da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria
António Valadas da Silva, Presidente do Conselho Diretivo do Instituto do Emprego e Formação Profissional
Miguel Cabrita, Secretário de Estado do Emprego

CONFERÊNCIA INAUGURAL

O TRABALHO, O EMPREGO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

10h30 “Entre controvérsias do passado e perspectivas «mágicas»”

Conferencista: Manuel Carvalho da Silva, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

Moderador: Miguel Ángel Santos Rego, Universidade de Santiago de Compostela

11h30 PAUSA

MESA REDONDA

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO – 20 ANOS A APRENDER/APREENDER

12h00 **Orador:** Antonio Rial Sánchez, Universidade de Santiago de Compostela
Oradora: María Eugenia Pérez Fernández, Subdirección Xeral de Formación Profesional da Xunta de Galicia
Orador: José Manuel Castro, Instituto do Emprego e Formação Profissional
Oradora: Ana Maria Rodrigues, Câmara Municipal de Valongo
Moderador: António Leite, Instituto do Emprego e Formação Profissional

13h00 ALMOÇO

PAINÉIS SIMULTÂNEOS:

1) FORMAR PARA O TRABALHO: O LUGAR DOS PROJETOS DE VIDA.

Oradora: Diana Vieira, Instituto Politécnico do Porto

Oradora: Elisa Jato Seijas, Universidade de Santiago de Compostela

Relator: Jerónimo de Sousa, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

SALA 1

2) CONTEXTOS DE TRABALHO - ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E AFIRMAÇÃO DE CIDADANIA.

Orador: Joaquim Luís Coimbra, Universidade do Porto

Oradora: María Carmen Caldeiro Pedreira, Universidade de Santiago de Compostela

Relatora: María Julia Diz López, Universidade de Santiago de Compostela

SALA 2

**3) PROCESSOS DE FORMAÇÃO “4.0”
- MEDIAÇÃO HUMANA E/OU ROBOTIZAÇÃO.**

Oradora: Cláudia Almeida Pinto, CICCOPN- Centro de Formação Profissional da Indústria de Construção Civil e Obras Públicas

Orador: Miguel Ángel Carretero Díaz, Universidade de Madrid

Relatora: Ema Gonçalves, Instituto do Emprego e Formação Profissional

AUDITÓRIO

16h00 PAUSA

CONFERÊNCIA

FORMAÇÃO E TRABALHO – LUGAR(ES) DE CULTURA?

16h30 Conferencista: Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

Moderadora: Celina Gerales, Instituto do Emprego e Formação Profissional

COMUNICAÇÕES LIVRES (4 SALAS)

Moderadora Auditório: Carla Vale, Instituto do Emprego e Formação Profissional

17h30 Moderadora Sala 1: Gisela Espírito Santo, Instituto do Emprego e Formação Profissional

Moderadora Sala 2: María del Rosario Castro González, Universidade de Santiago de Compostela

Moderadora Sala 3: Maria José Correia, Instituto do Emprego e Formação Profissional

APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES DOS PAINÉIS SIMULTÂNEOS:

9h00 **Relatora:** María Julia Diz López, Universidade de Santiago de Compostela

Relator: Jerónimo de Sousa, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

Relatora: Ema Gonçalo, Instituto do Emprego e Formação Profissional

MESA REDONDA

**DA CORRIDA PARA A HIPERESPECIALIZAÇÃO
À URGÊNCIA DOS SABERES BÁSICOS.**

9h30 **Oradora:** Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña

Oradora: Olívia Santos Silva, Investigadora

Orador: José Pedro Amorim, Universidade do Porto

Moderadora: Eva Maria Barreira Cerqueiras, Universidade de Santiago de Compostela

11h00 **PAUSA**

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

**AGENDA DO TRABALHO DIGNO - MOMENTO DE (RE)COMEÇO
OU PORTO DE PARTIDA?**

11h30

Conferencista: Lucinda Dâmaso, União Geral de Trabalhadores

Moderador: María del Carmen Santos González,
Universidade de Santiago de Compostela

ENCERRAMENTO

12h30

António Moreira Jorge, Diretor do Conservatório de Música do Porto

Maria José Ascensão, Diretora do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

José Alfonso Marnotes González, Director Xeral de Orientación e Promoción Laboral,
Consellería de Economía, Emprego e Industria

Joana Gomes, OIT-Lisboa

António Leite, Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego
e Formação Profissional

Paulo Feliciano, Vice-presidente do Conselho Diretivo do Instituto do Emprego
e Formação Profissional

