

**Helena Moutinho**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) Bolseiros de Iniciação Científica na FPCEUP, no quadro do Projeto 024012.

André Monteiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Bolseiros de Iniciação Científica na FPCEUP, no quadro do Projeto 024012.

Ana Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Bolseira 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 perspectiva 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, perceção 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 género 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, percepção de controlo, perda da autoconsciência, transformação do sentido de tempo e experiência autotélica. 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		t	p	β	F	gl	p	adj. R 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 gêneros 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 prever 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 de 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. MOBREAL: 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 enténdelo 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 —lonxevidade—, 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) determinaríase 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 a 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 da 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 semiestruturada. Por último, de forma complementaria, realizouse unha análise do mercado laboral da comarca obxecto de estudo en contraposición á oferta formativa existente —ciclos de 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 reflecta 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.

CATEGORÍA	OPCIÓN	DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL (%)							
		1	2	3	4	5	6	7	8
DOCENTES	Perdidos	5,3%	5,3%	5,3%	5,3%	7,9%	7,9%	7,9%	5,3%
	Moi de acordo	36,8%	18,4%	28,9%	15,7%	28,9%	18,4%	7,9%	9,9%
	De acordo	50,0%	44,7%	47,4%	55,3%	42,1%	31,6%	42,1%	44,7%
	Nin de acordo nin en desacordo	7,9%	23,7%	15,8%	21,1%	21,1%	36,8%	28,9%	31,6%
	En desacordo	7,9%	2,6%	5,3%		13,2%		10,5%	
	Moi en desacordo					2,6%			
TITULADOS/AS	Perdidos	4,2%		8,3%		8,3%		4,2%	4,2%
	Moi de acordo	12,5%		8,3%		12,4%		4,2%	8,3%
	De acordo	66,6%	33,3%	54,2%	25,0%	66,6%	41,6%	33,3%	37,5%
	Nin de acordo nin en desacordo	16,7%	33,3%	29,2%	37,5%	16,7%	29,2%	37,5%	37,5%
	En desacordo	20,9%	4,2%	12,5%	4,2%	16,7%		20,8%	20,8%
	Moi en desacordo	4,2%				16,7%			
ALUMNOS/AS	Perdidos	13,8%	15,3%	15,0%	16,1%	16,8%	16,5%	15,4%	15,4%
	Moi de acordo	6,0%	3,0%	4,5%	4,5%		11,6%		5,6%
	De acordo	49,1%	25,1%	39,7%	27,3%	40,8%	33,7%	21,0%	31,8%
	Nin de acordo nin en desacordo	24,0%	35,2%	28,1%	30,3%	18,0%	22,1%	33,3%	28,8%
	En desacordo	4,1%	15,0%	10,1%	15,4%	10,9%	15,4%	20,2%	15,0%
	Moi en desacordo	3,0%	6,4%	2,6%	6,4%	1,9%	6,7%	7,9%	6,0%

- Os coñecementos técnicos adquiridos están directamente relacionados coas demandas que se fan dende a empresa
- No ciclo formativo trabállanse contidos vinculados ao aproveitamento responsable dos recursos naturais e o respecto polo medio ambiente no posto de traballo
- No ciclo formativo trabállanse contidos vinculados coa orientación profesional
- No ciclo formativo apréndese como crear e xestionar unha empresa vinculada coa propia titulación
- No ciclo formativo apréndese como prever riscos laborais no posto de traballo
- No ciclo formativo apréndese como funcionan os colectivos de traballadores/as (sindicatos) e como se pode participar neles dende o posto de traballo
- No ciclo formativo apréndense estratexias de participación na vida social e comunitaria do territorio comarcal
- No ciclo formativo apréndese o que é a Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e como afecta esta ao traballador/a dentro do sector profesional ao que pertence o ciclo

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 autotemplo. 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.

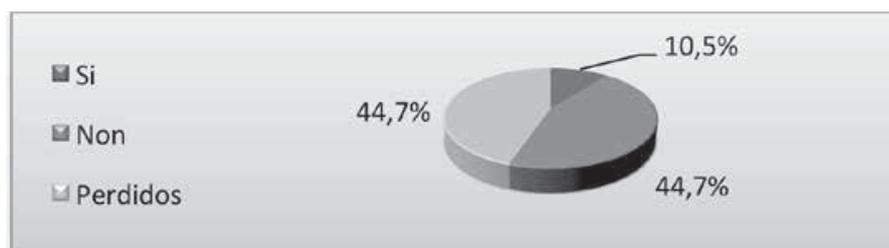
Aludindo agora a **se no propio ciclo se aprenden estratexias de participación na vida social e comunitaria do territorio comarcal**, a maioría do alumnado sitúase nunha posición intermedia (non está nin de acordo nin en desacordo). Sen embargo, aqueles/as que se mostran en desacordo ou moi en desacordo 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 ten aprobado polo centro educativo algún documento onde se reflecta 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—.

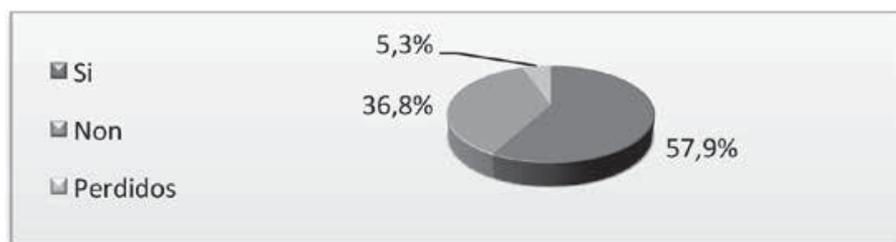
Gráfico 2. Distribución porcentual dos docentes en función de se consideran que no centro de FP se aprobou algún documento onde se reflecta o compromiso da comunidade educativa co DSH da comarca ou concello no que se sitúa.



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 – sinalen 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.delalburquerque.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. *Ambientalmente Sustentable*, 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.
- Obrigón 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

Eurorregión 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 Euroregión 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 Euroregión 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.fgcsic.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 Geriatría 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 un 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 términos 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 Geriatría 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 Geriatría 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 a *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 forzosas 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_FTG_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.datosdelanzarote.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 Almeida
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 cuidador 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.
- 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).
- 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 titorial.
- 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.

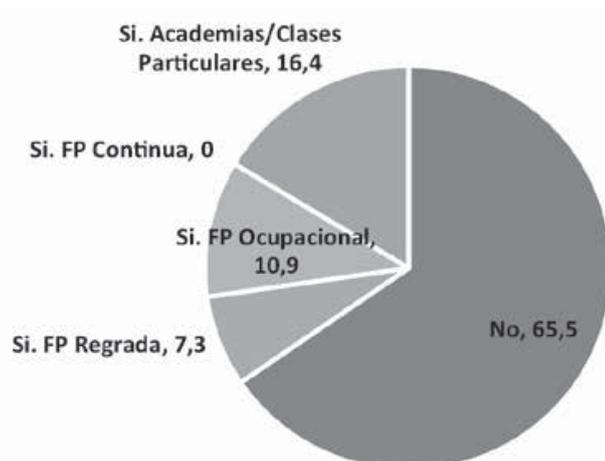
Igualmente, se lles preguntou se o traballo que estaban exercendo se correspondía coa súa titulación de FP e canto tempo levaban traballando. Neste caso, consideramos necesario advertir que 12 enquisados (dun total de 55) non responderon a estas dúas preguntas. Por tanto, aquí faremos alusión aos resultados 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, formúlase 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 infinidad 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.

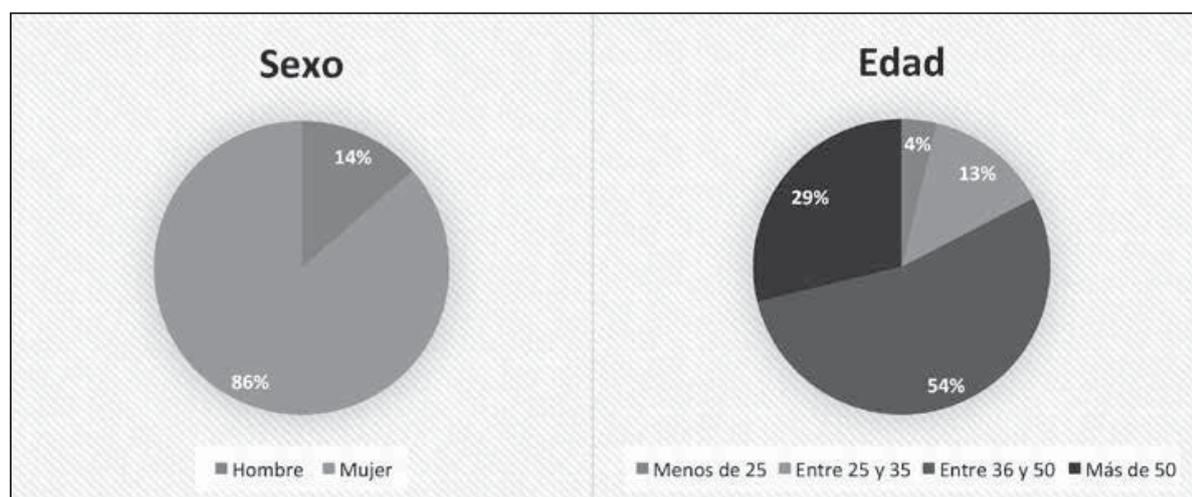
METODOLOGÍA

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 Szücs, A. Learning and Sustainability. The New Ecosystem of Innovation and Knowledge. In Proc of the 2011 EDEN Annual Conference. Dublin, Ireland.
- Siemens, G. (2007). *Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments*. En Hug, Th. (ed). Didactics of microlearning. Múnster, 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

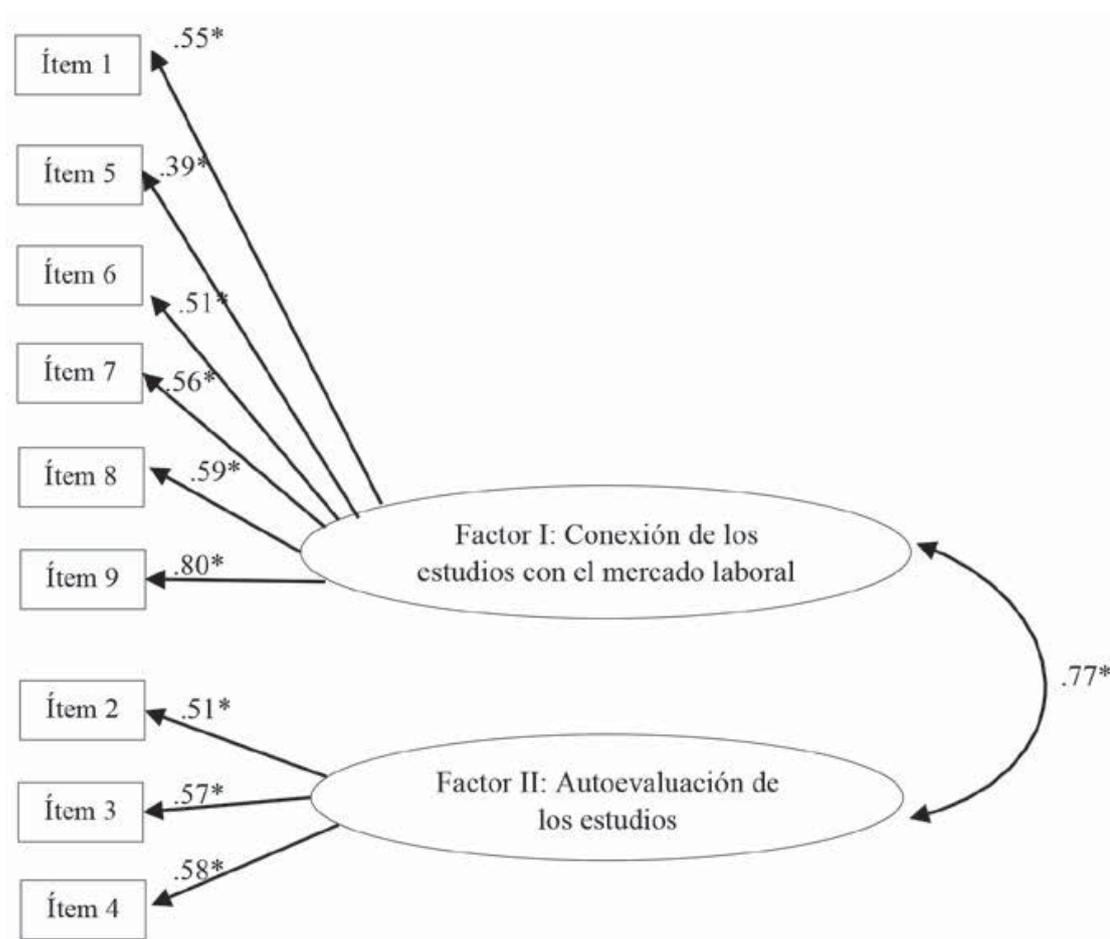


Tabla 2: Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	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 respeta 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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).

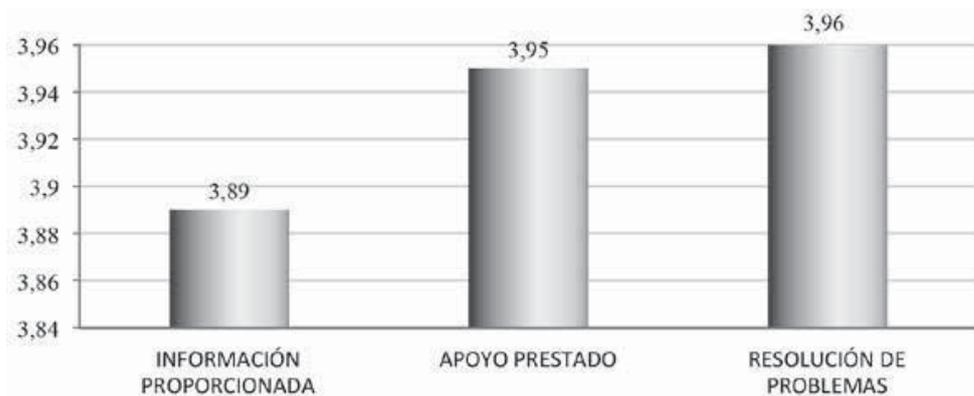


Gráfico 1: Valoración de la dirección y coordinación

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.

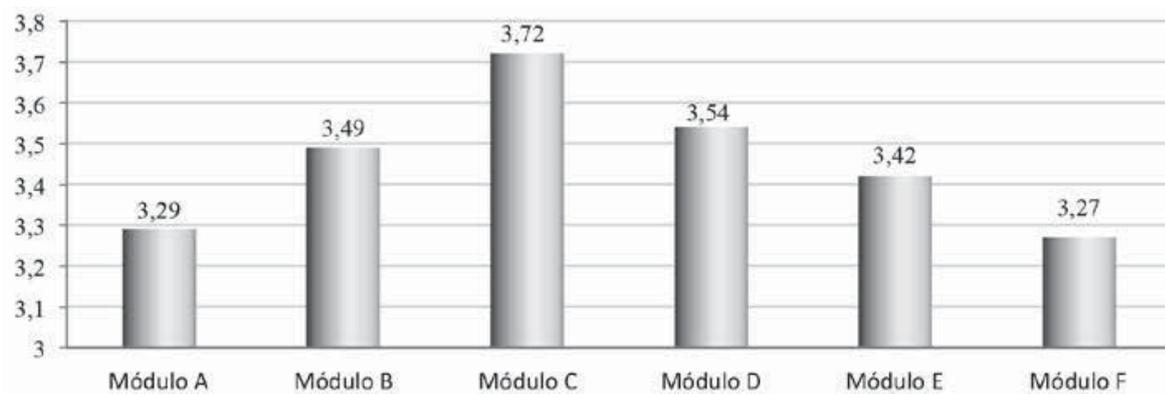


Gráfico 2: Valoración de los módulos genéricos

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).

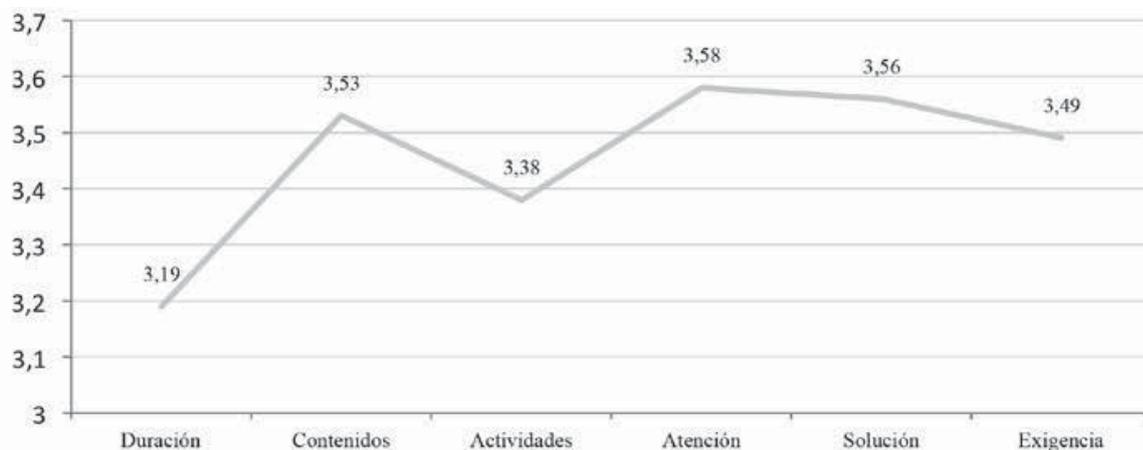


Gráfico 3: Valoración de aspectos didácticos de los módulos genéricos

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.

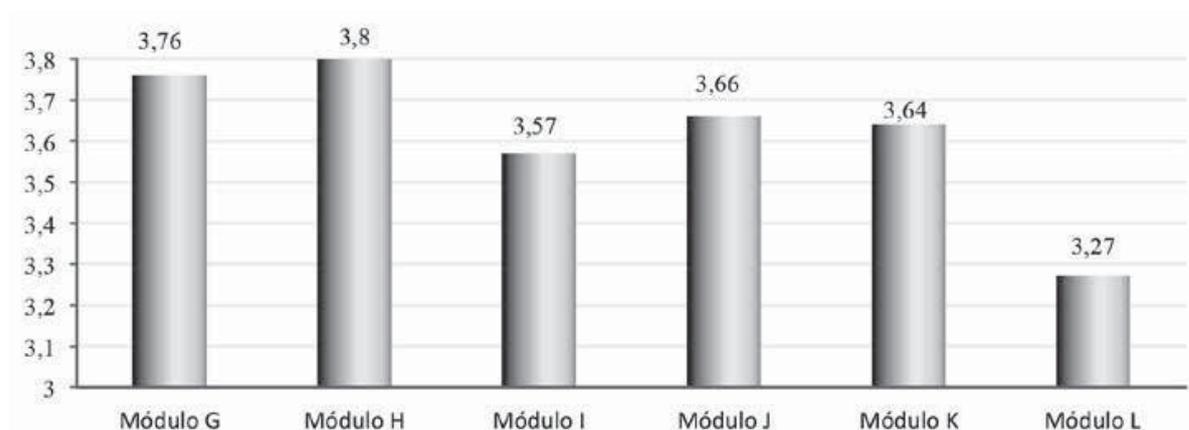


Gráfico 4: Valoración de los módulos específicos

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).

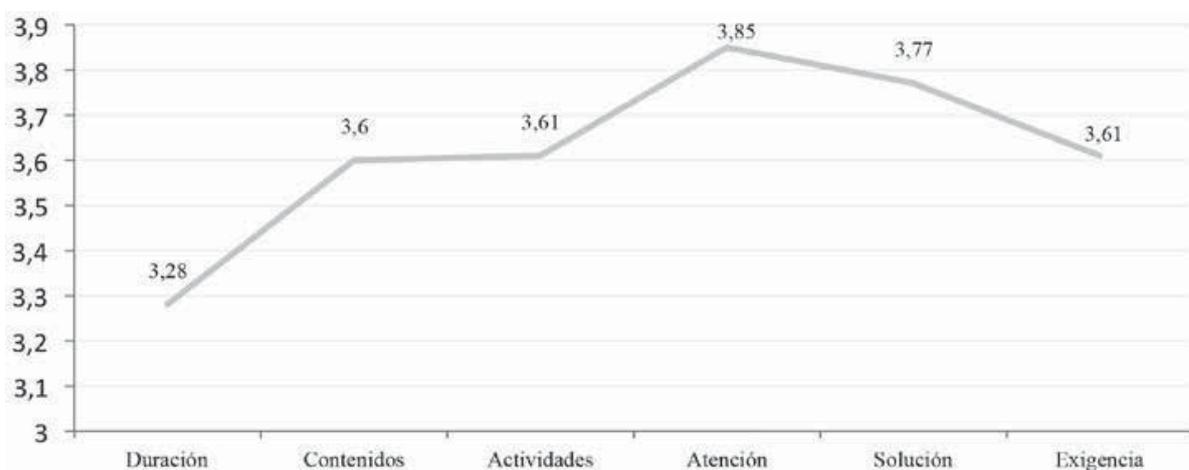


Gráfico 5: Valoración de aspectos didácticos de los módulos específicos

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

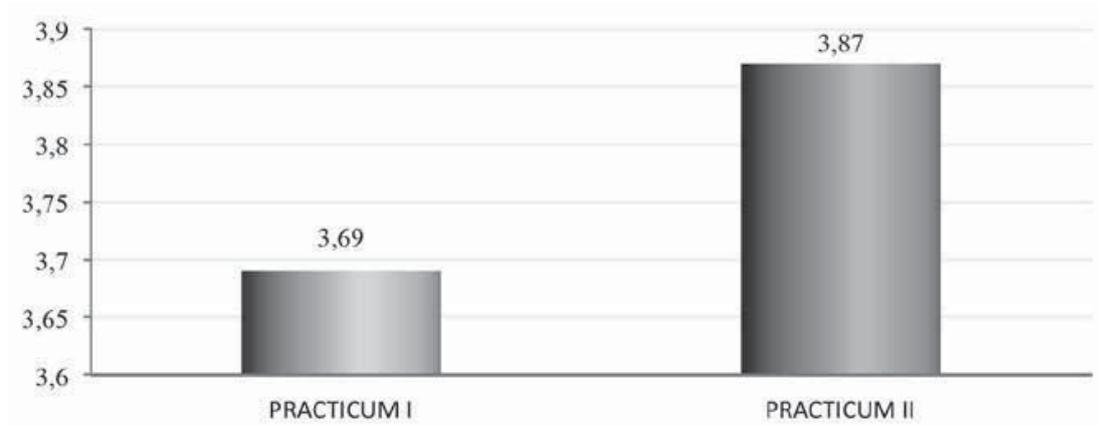


Gráfico 6: Valoración del Prácticum

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.

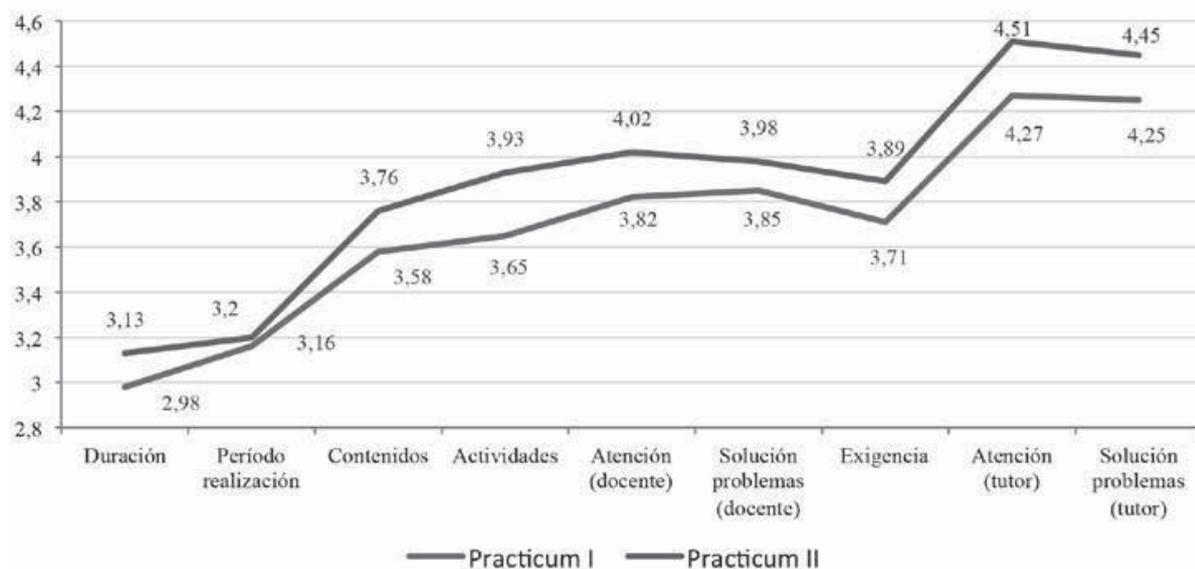


Gráfico 7: Valoración de aspectos didácticos de los módulos específicos

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.

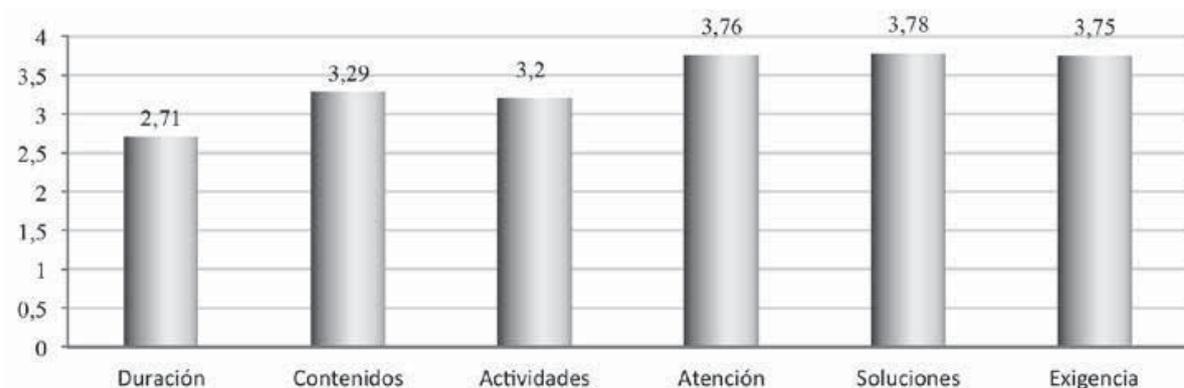


Gráfico 8: Valoración del Trabajo Final de Estudios

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 Pedagogia 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 Geraldes – 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 Gerales – 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 perspetivas «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

14h30

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 Diaz, Universidade de Madrid

Relatora: Ema Gonçalo, 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

29 de junho – 6ª feira

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

