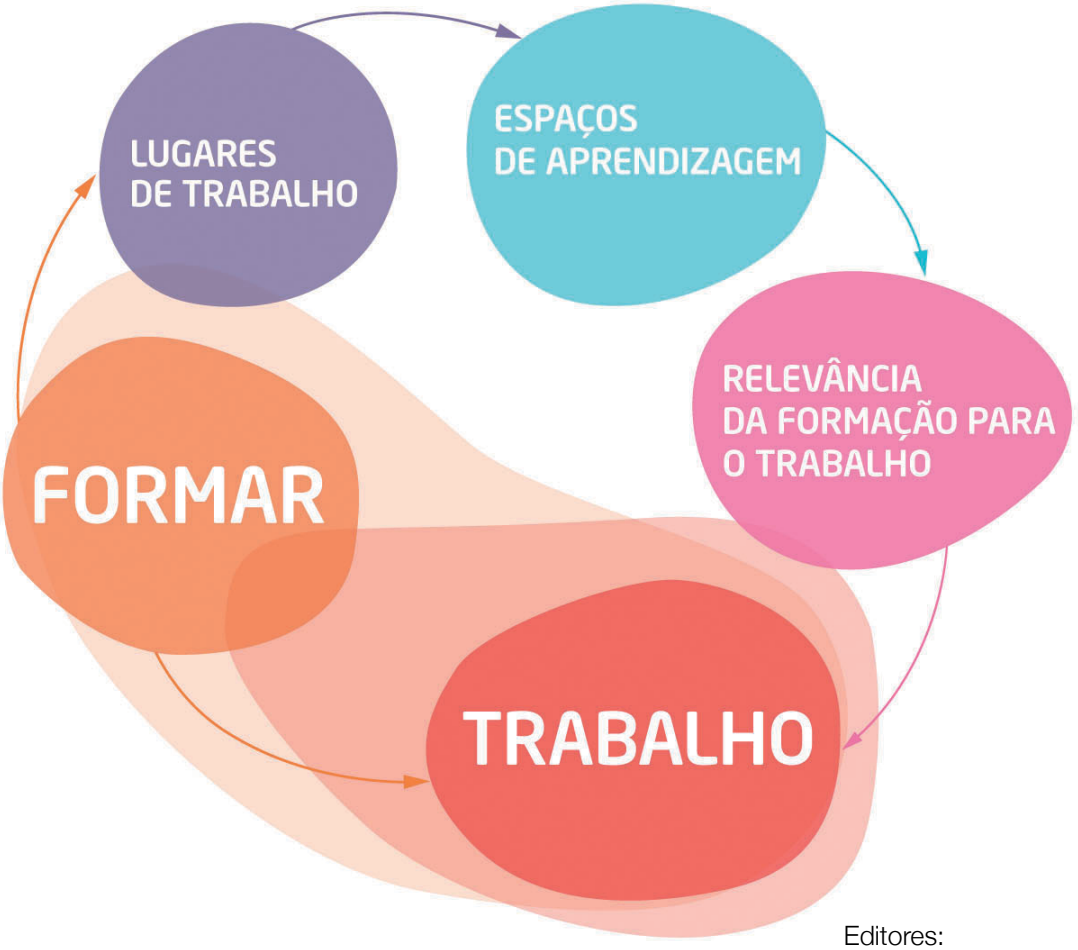
LUGARES DE TRABALHO
ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO



Editores:
César Ferreira
José Manuel Castro
Joaquim Coimbra

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE

Lugares de Trabalho – Espaços de Aprendizagem.
A Relevância da Formação para o Trabalho.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
NORTE DE PORTUGAL/GALIZA

16 e 17 de Outubro de 2014

EDIÇÃO
Instituto do Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte

Título
LUGARES DE TRABALHO – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Direcção Editorial
Celina Geraldes

Coordenação Editorial
Silvia Vieira, Marta Correia, Elisabete Pires, Maria Margarida Dias

Data da Edição
Agosto 2015

Tiragem
60 exemplares

Depósito Legal
231160/05

ISBN
978-989-638-056-4

Índice

Índice 3

Introdução 7

Prefácio - Apresentação do Congresso 11
César Ferreira
Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional 13
Margarita Valcarce Fernández e António Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela 15

I PARTE – LUGARES DE TRABALHO – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM 17

Capítulo1 - MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO DE DESEMPREGADOS. 19

Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e (re)inserção/transição profissional. Análise a partir de dois retratos sociológicos.
Abel Antunes 21
Desemprego, drama das últimas décadas/versus nascer de Ideias.
Isabel Maria Gonçalves, Mário Coelho, José Ferreira. 29
Respostas formativas e informativas de axuda e acompañamento ás persoas desempregadas
Aixa Permuy Martínez, María-José Méndez-Lois 37
Clubes ALPE - as competências tornadas visíveis e Centro de Apoio ao Empreendedorismo da ALPE.
Joana Mouta e Adélia Antunes 45
Empregabilidade e formação em contexto de trabalho.
Armando João Santos. 49
Formando para o trabalho: As competências transversais enquanto fator diferenciador no ingresso socioprofissional de economistas e gestores
Rita Santos Silva e Inês Nascimento 55

Capítulo 2. - FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: FORMAÇÃO DE FORMADORES E OUTROS PROFISSIONAIS 63

Formación y profesionalización en los nuevos títulos de Grado. El caso de Pedagogía
Jesús García Álvarez , Miguel Ángel Santos Rego, Ígor Mella Núñez 65
Formar Formadores: (Re) inventar o concreto/ Novos Mestres do quotidiano
Isabel Rodrigues Gonçalves 73
A formação e a atividade de formador – lugares de trabalho e (des)ilusão
Ana Rafael Lamas, Joana Fernandes 77
El desarrollo profesional de pedagogos/as a lo largo de la vida
Juan Llane 85
Necesidades formativas de las personas emprendedoras. Ayuntamiento de A Estrada 2014
María Julia Diz López ; Raquel Rey Iglesias 95
A certificación das competencias profesionais: Certificados de Profesionalidade
Olaya Queiruga Santamaría 103
Xornadas Educativas: as/os profesionais como recurso de formación inicial
Denébola Álvarez Seoane 109

Capítulo 3 - EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EMPREGABILIDADES 113

A participación na planificación territorial da formación profesional: a percepción dos axentes sociais
Laura Rego Agraso 115
Aprender pelo Trabalho
Eleutério Alves 125
Impactos do inemprego em graduados do ensino superior: Resultados Preliminares
Patrícia Araújo, Filomena Jordão, José Manuel Castro 131
Habilitações académicas e o actual mercado de trabalho: um estudo sobre o (des)emprego e formação
Rosina Fernandes, Joaquim Ferreira 143
Uma reflexão sobre o digital e o impacte no trabalho
Luis Borges Gouveia. 151
La gestión de la formación continua de los trabajadores en las empresas *spin-off* salidas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)
Ígor Mella Núñez, Jesús Garcia Álvarez, Carmen Fernández Morante 161
La satisfacción como indicador de impacto de políticas públicas de empleo en el ámbito local
Nuria Rebollo Quintela, Eva Maria Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Munõz Cantero 169

Capítulo 4 - PERCURSOS DE QUALIFICAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS 177

(Re)existir pelo passado – o resgate das tradições locais na (re)conquista de jovens NEET
Ângela Bragança 179
Um programa de trainees com um processo de co-mentoria: quais os ganhos?
Maria Antónia Cadilhe, Cláudia Pereira, Vanda Portela, Marta Santos. 183
La formación profesional dual: Alemania e España
Eva Barreira Cerqueiras, Laura Rego Agraso, Ángela Martín Gutiérrez 189
Trabalho no local da formação: o caso de «Uma escola nova»
Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira 199
La relación centros educativos-contextos laborales a través de los convenios administración educativa-empresas en la formación profesional dual en Galicia
M. Carmen Sarceda Gorgoso, María Natividad García Ingerto 205
Preparando(-se) para trabalhar: Estudo de caso de um curso de Educação e Formação de Jovens na área de Serviço de Mesa
Áurea Santos Graça, Inês Nascimento. 217
La colaboración de los centros de FP con el entorno: identificación de modelos
Ángela Martín Gutiérrez y Juan Antonio Morales Lozano 223
Atitudes face a si próprio e face à escola: um estudo com formandos do sistema aprendizagem
António Augusto Gomes Leite 233

Capítulo 5 -A ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO (RECURSOS E PROFISSIONAIS) 241

Catálogo de recursos de internet para a orientación profesional
Neves Arza Arza, Beatriz Soledad Reimundez Rodríguez 243
O observatorio ocupacional de galicia. Unha ferramenta para o descubrimento de necesidades formativas
Margarita Valcarce Fernández, María del Rosario Castro González. 249
Perfil personal, formativo y experiencia profesional de las Orientadoras y Orientadores de CIFP en Galicia
María Julia Diz López 257
La orientación para la inserción laboral en los CIFP de Galicia
Maria Júlia Diz López 265
O Proceso e Recursos de Orientacion Vocacional do Alumnado com NEAE na FP. De Galicia: o caso de Santiago de Compostela
Raquel Marino, David Silva 273

El caminho hacia la justicia social mediante la participación y la inclusión socio-laboral de las personas desde la ética y la orientación profesional
David Recio Moreno, Saioa Villar Solla 279
Orientación académica y profisional en escenarios virtuales: la construcción de proyectos profesionales y vitales a través del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación
David Recio Moreno, Saioa Villar Sola..... 285
Estándares de competencia no ámbito da orientación profesional e do asesoramento da carreira en Europa: Unha proposta dende a Rede NICE
Miguel Ángel Nogueira-Pérez, Cristina Ceinos-Sanz 291
Red nice: formación dos profesionais da orientación en europa. Análise comparativa
Elena Fernández Rey, Rebeca García Murias , Ana I. Couce Santalla 299

Capítulo 6 -A ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO (PRÁTICAS, MODELOS E METODOLOGIAS) 305

A orientación proporcionada ao alumnado dos Programas de Cualificación Profesional Inicial en Galicia: valoración dunha mostra de profesorado titor, orientadores e directores.
Neves Arza Arza, María del Mar Rodríguez Romero..... 307
O modelo de formación e inserción profesional para as persoas con discapacidade: unha revisión histórica dunha resposta contemporânea
Alicia Diaz Balado 313
El alumnado de Derecho y el Programa Erasmus
Maria Cruz Barreiro Carril 319
Perfil de las mujeres emigrantes retornadas de américa latina a la comunidad de Madrid
Margarita Valcarce Fernández, María Luisa Rodicio Garcia 327
Presentación de Afiprodel Galicia
Asociación finisterrae de profesionales de desarrollo local de Galicia
Rosa María Sánchez Martínez 337
Una práctica de formación para el trabajo: el videocurriculum vitae en la materia formación y recursos humanos (RRHH) del grado de pedagoxía de la USC
Mª del Carmen Gutiérrez Moar, Mª Esther Olveira Olveira, Silvana Longueira Matos..... 343
Los futuros orientadores ante el uso de las Redes Sociales como recurso de inserción laboral.
Cristina Ceinos-Sanz, Miguel Ánxo Nogueira-Pérez 355
Trabalho e formação em contexto prisional: fatores de relevo no processo de (re) integração social de mulheres em cumprimento de pena
Josiana Silva, Inês Nascimento..... 363
Iniciativa emprendedora femenina en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Santiago de Compostela
Milena Villar Varela, Mª José Méndez Lois..... 371

Capítulo 7 - A FORMAÇÃO E AS EMPRESAS..... 379

O emprendemento feminino nas liñas de acción da administración local en Galicia
Beatriz García Antelo e María del Rosario Castro González..... 381
O perfil do responsable de formación en medianas e grandes empresas de Galicia
Eva Barreira Cerqueiras 387
Las posibilidades formativas del Voluntariado Corporativo en la empresa
Marina Rivas Mata..... 397

II PARTE - SINOPSE DA CONFERÊNCIA INAUGURAL..... 407

Os lugares do trabalho no séc. XXI-Lugar de Trabalho/Lugar de Aprendizagem
Daniel Bessa 409

III PARTE - SINOPSE DAS MESAS DE DEBATE 411

Formar para o trabalho
João Brás (SONAE) 413
João Miranda (FRULACT) 415
Ruben Anido (Agência Local de Colocação de Santiago de Compostela) 417

Relevância da Qualificação: Incentivos ao Emprego no Norte de Portugal Galiza
César Ferreira (Delegado Regional do Norte do IEFP) 419
Miguel Sá Pinto (IAPMEI) 421
Formación Profesional para el Emplo, Recursos e Incentivos para la Cualificación en la Comunid Autónoma de Galicia
Sofia Agrafojo Rey (Asoc. Galega de Profesionais de Desenvolvemento Local da Galicia) 423

IV PARTE - SINOPSE DOS WORKSHOPS 439

Projectos Sectoriais: Escola Municipal de Música/Danza de Oleiros
Maria Luz Balado Prieto 441
Obrardoiros de emprego para traballar sobre o patrimonio cultural Concellos de Celanova, Verea e Bande
Antonio Piñeiro Feijóo 445
Allariz, un caso de creación de riqueza e emprego a partires da valorización do património
Bernardo Varela López 449
Formação Modular Vida Ativa no Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia Avaliação do 1º Ciclo Formativo de 2013
João Mira Paulo 451

V PARTE - SINOPSE DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO 453

Percursos de Formação
Margarida Dias, Rodrigo Santos 455

VI PARTE – APRESENTAÇÕES 457

A importancia da formación práctica nos locais de traballo e importancia das competencias profesionais, certificados de profesionalidade e a formación dos/as titores/as.
Lázaro Fernandéz López 459
A Relevância da formação para o trabalho.
João Magalhães e Rosina Fernandes 473
Formar para Empregar no MODATEX – Centro de Formação da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios
Sónia Pinto 479
Quatro boas práticas de intervenção na qualificação e inserção de desempregados nacionais e imigrantes na agricultura.
José Rita 487

ANEXOS 495

Anexo I – Comissão de Honra 497

Anexo II – Comissão Científica 501

Anexo III – Comissão Organizadora 505

Anexo IV – Programa 509

INTRODUÇÃO

A organização desta publicação *"Lugares de Trabalho – espaços de aprendizagem"* procura sistematizar, de uma forma coerente, o frutuoso trabalho de reflexão suscitado e produzido no âmbito do XVI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, realizado no Porto, nos dias 16 e 17 de Outubro de 2014.

A forte adesão por parte de diversos autores permitiu a selecção de um conjunto de textos agora publicados. Pretende-se uma nova coerência de leitura, através de uma estrutura em partes e capítulos e onde se salientam com clareza os temas centrais do XVI Congresso Internacional: A relevância da formação para o trabalho - Formar para o trabalho, formar no trabalho, formar pelo trabalho.

Assim, esta publicação está organizada em seis partes, cada uma delas focada nos diversos suportes de comunicação utilizados na Conferência.

A parte I engloba sete capítulos, cujas temáticas constituíram as múltiplas perspectivas salientes neste encontro científico:

Capítulo 1 - Modelos e Práticas de Formação em Contexto de Trabalho de Desempregados.

Capítulo 2 - Formação para o Trabalho: Formação de Formadores e Outros Profissionais.

Capítulo3 - Educação, Formação e Empregabilidades

Capítulo 4 - Percursos de Qualificação Inicial e Inserção Profissional de Jovens.

Capítulo 5 - A Orientação para o Trabalho (Recursos e Profissionais).

Capítulo 6 - A Orientação para o Trabalho (Práticas, Modelos e Metodologias).

Capítulo 7 - A Formação e as Empresas.

Na parte II é feita uma Sinopse da Conferência Inaugural do Congresso, enquanto na parte III são apresentadas as Sinopse das Mesas de Debate - Formar para o trabalho e Relevância da Qualificação: Incentivos ao Emprego no Norte de Portugal Galiza.

Nas partes IV e V são realizadas sinopses dos workshops e dos percursos de formação.

Finalmente, na parte VI, são organizados os diferentes documentos expostos e suportados em apresentações.

Esperemos que este vasto conjunto de documentação, organizado num percurso de exploração mais amigável do leitor, possa permitir a solidificação de novas contribuições para um percurso de reflexão e debate construído ao longo dos últimos 16 anos, sempre centrado nas duas regiões (Norte de Portugal e Galiza), permanentemente orientado para a desafiante, mutável, e sempre atual temática da formação para o trabalho.

índice

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO DO CONGRESSO

César Ferreira
Delegado Regional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP

"Os desafios serão ainda maiores e tudo vai depender da formação que eles tiverem para enfrentar as ameaças e agarrarem as oportunidades."

Escrevi estas palavras no prefácio do Livro de Atas do XIV Congresso Internacional de Formação Para o Trabalho Norte de Portugal – Galiza que se realizou no Porto nos dias 19 e 20 de julho de 2012, onde sublinhava o valor da formação enquanto instrumento de sucesso para os jovens. A linha do tempo não maquiou esta convicção, pelo contrário, tornou-a mais evidente.

O XVI Congresso retomou, assim, o debate e a partilha de ideias e experiências que ao longo de quinze anos marcaram o percurso conjunto do Norte de Portugal e da Galiza e se debruçaram sobre a importância do trabalho nas trajetórias do desenvolvimento humano.

A atual conjuntura não nos permite alterar o grau de importância e exigência e da formação em contexto de trabalho. Estamos conscientes de que é fundamental mudar e aperfeiçoar permanentemente os cenários da formação e continuamos a acreditar ser possível e desejável investir em modelos inovadores que ofereçam cada vez mais autonomia aos profissionais, sejam eles jovens e adultos.

Numa ótica de proximidade onde as necessidades das organizações e as aspirações profissionais dos jovens têm de interagir de forma harmoniosa, a verdade é que, não raras vezes, nos debatemos com desafiantes contradições entre teoria e prática, políticas e contextos, inovação e tradição.

Os lugares de trabalho são espaços de aprendizagem de e por excelência. Ao valorizar esta modalidade de qualificação, afirma-se decididamente, a centralidade e a relevância social da formação em contexto de trabalho, extravasando os limites da aprendizagem adquirida em contexto formal de tradição escolar.

Muito embora a valorização do ensino profissional seja uma matéria em acesa discussão desde a Declaração de Copenhaga (2002), nunca, como hoje, foi tão premente garantir a sua efetivação e reconhecimento social.

Exige-se um concreto e contínuo diálogo com as grandes estruturas empresariais e entidades representativas dos setores económicos, com os parceiros sociais e com os municípios que, com a sua intervenção, permitirão cativar para o ensino profissional, as famílias, os jovens e os adultos. Este é um dos motivos pelos quais se tem apostado cada vez mais na celebração de acordos e protocolos de cooperação com municípios e entidades representativas do tecido empresarial.

A formação é um estímulo ao pensamento criativo e positivo, à inovação e à tomada de decisões, qualidades fundamentais na criação da mudança e do sucesso.

índice

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

Antonio Florencio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

A sociedade do século XXI caracterizase pola aceleración, o dinamismo e o cambio, froito -entre outros determiñantes- do impacto das novas tecnoloxías. Sobre cómo se produce ou deberá producirse o proceso de aprender, sobre cómo pode facilitarse e melloralo é unha preocupación constante de quenes teñen que ver directa ou indirectamente cos procesos de ensino-aprendizaxe.

O traballo e a formación, teñen formado un binomio inseparable se tomamos como referente da súa relación o contexto histórico no que foi emerxendo a súa proxección e construción así como o das reformas socioeducativas experimentadas no discorrer do tempo, nas relacións entre o home e a muller coas actividades produtivas e reprodutivas. Aprender significa desenvolvemento, cambio, transformación, evolución. O traballo como actividade humana, mais aló das relacións mercantís derivadas do emprego, representa o patrimonio inmaterial que xera fronteiras entre os/as que teñen emprego e aqueles outros que o buscan. Así, os espazos de traballo convértense en medio esencial para o desenvolvemento persoal e profesional, no que recoñecerse e adquirir unha identidade produtiva e proxectar a *carreira profesional.*

É un reto para a formación do Século XXI que o currículo sexa significativo para o mercado laboral. Á vez, os lugares de traballo convértense en espazos de aprendizaxe cunha influencia determinante na motivación dos/as que aprenden e resultan de gran relevancia para unha formación baseada en competencias na que a aprendizaxe resulte efectiva, tamén, para o desenvolvemento persoal e colectivo.

Outro desafío no presente século é o de romper os muros que separan as institucións e entidades de formación da sociedade. Faise necesario mellorar as prácticas fora dos contextos académicos e formais, superar as prácticas formativas que se limitan ao exercicio de determinadas estratexias metodoloxicamente descontextualizadas e pouco efectivas para a consolidación de saberes duradeiros, válidos en si mesmos ou chave para o logro doutros mais complexos.

Os lugares de traballo contribúen a acercar os problemas académicos, sociais e laborais, facilitando unha aprendizaxe integrada da realidade. Esixen a flexibilidade dos programas formativos. Proporcionan oportunidades de vivenciar o que acontece nos espazos da produción conectados coa realidade sociolaboral da que se forma parte, impregnándose de cómo discorre e unificando saberes teóricos, prácticos e comportamentais.

Sendo a aula e mesmo os obradoiros os espazos primarios nos que desenvolver a formación e lograr as aprendizaxes, como unidades propias dos contextos formais, so desde unha visión miope poden considerarse como os únicos significativos e enriquecedores. Compre, sen embargo, activar algunha alerta acerca dun posible maior impacto do *curriculum oculto* nos lugares de traballo reais, polo momento, como unidades/espazos secundarios de aprendizaxe.

Debe ser, pois un dos obxectivos da formación, preparar as persoas para que saiban transferir o aprendido nos contextos formais aos contextos laborais. Aprender

nos lugares de traballo pode ser altamente efectivo para este desafío e transitar polo sistema produtivo de maneira áxil e rápida, contribuíndo a unha necesaria adaptación continuada ao cambio e a evolución dos sistemas formativos, sociais e produtivos.

índice

I PARTE

LUGARES DE TRABALHO – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO I

MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO DE DESEMPREGADOS

Abel Antunes

Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e (re)inserção/transição profissional. Análise a partir de dois *retratos sociológicos*[1].

Introdução

Esta comunicação é sustentada por um trabalho de investigação, no âmbito de uma tese de mestrado, apresentada e defendida na Universidade do Minho, em Ciências da Educação, na especialização de Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Nesta dissertação, elegeu-se para análise uma das medidas da política de Educação e Formação de Adultos que marcou a primeira década do século XXI e que foi designada por cursos EFA. Para além da contextualização da medida, que é realizada a partir de uma análise da sua trajetória, onde se identificaram as suas fontes de influência, a sua tradução em diploma legal e as suas metamorfoses no quadro do seu percurso sócio histórico, procurou-se centrar a análise num dos seus principais *mandatos*[2], a partir do questionamento das relações entre educação/formação e o emprego/trabalho e que se enquadra na temática definida para este XVI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. O mandato a que nos referimos é a (re)inserção/transição profissional de adultos pouco escolarizados.

O trabalho teve como objetivo geral contribuir para uma primeira abordagem exploratória, do que se considerou ser uma lacuna em termos de estudos e investigações neste âmbito. Assente num quadro teórico que concetualiza a inserção profissional enquanto processo complexo que incorpora períodos de emprego, desemprego e formação (Rose, 1984; Tanguy, 1986; Verniéres, Fourcade & Paul, 1994; Trottier, 2005; Alves, 2007; Alves, 2009), procuramos identificar dimensões, fatores e atores que intervêm nestas relações, destacando o papel desta medida, os cursos EFA, neste processo. A metodologia que adotamos é essencialmente qualitativa, utilizando como método o estudo de caso, assente

[1] Texto de suporte à comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza.

[2] Mandato no sentido que é adotado por Robertson e Dale (2011, p. 348), enquanto o que é desejável que o sistema de educacional faça. Fátima Antunes (2007, p. 234), a partir da publicação de Roger Dale: The State and Education Policy, considera que "… o mandato é constituído pelas concepções predominantes acerca do que é desejável e legítimo alcançar através do sistema educativo".

numa ação concreta, com a saída profissional de técnico/a de logística, que teve a sua implementação numa escola profissional, na região norte de Portugal. Para o nível individual de análise, apoiamo-nos num procedimento metodológico que consistiu na realização de entrevistas de cariz biográfico que depois de analisadas, se traduziram em *retratos sociológicos* (Lahire, 2004, 2012; Costa & Lopes, 2008; Bóia & Lopes, 2012).

Nesta comunicação, destacamos dois dos retratos sociológicos elaborados que, em comparação com os restantes e no caso em análise, nos levam a considerar que as pessoas que possuem uma estratégia de inserção *deliberada* (Trottier, Laforce & Cloutier, 1997; Alves, 2007) e um *envolvimento* assente num motivo *vocacional* (Carré, 2001) experimentam um processo de (re)inserção profissional mais ajustado, no que diz respeito à relação entre a saída profissional prevista pelo curso e o trabalho que desempenham depois da sua frequência.

(Re)inserção/transição profissional

Quando intitulamos *(re)inserção/transição profissional*, procuramos acentuar e considerar, no quadro exploratório que adotamos para este estudo, as diferentes abordagens que têm problematizado e conceptualizado o fenómeno social que traduz a passagem, nas sociedades atuais, entre espaços de educação/formação e espaços de trabalho/emprego, assim como, o questionamento destas relações, enfatizando as suas mediações. Sem pretendermos detalhar as principais conceptualizações tidas em consideração no estudo conduzido (Cf. Antunes, 2014: pp. 109-137), destacam-se quatro aspetos que se consideram importantes nesta análise:

1. Não existe uma concetualização única deste fenómeno, sendo relevados atores, fatores e dimensões diferentes, de acordo com o posicionamento dos diversos autores que o têm abordado. No entanto, a inserção profissional é cada vez mais analisada não como um *momento*, associada à saída da escola e à integração no mercado de trabalho, mas como um ***processo***, que incorpora períodos de emprego, desemprego e formação.
2. Uma segunda característica deste processo é a sua complexidade, que se torna evidente na dificuldade em estabilizar um quadro teórico e conceptual. É assinalada a juventude do campo de investigação sobre a inserção profissional (Alves, 2007; Tanguy, 1986) e o facto deste se situar na fronteira de várias disciplinas, adquirindo contornos pouco nítidos e em movimento[3] (Doray & Maroy, 1995; Trottier, 2005), dificultando nesse sentido uma abordagem holística da sua representação teórica.
3. Destacamos ainda o facto de ser um processo socialmente construído, na aceção defendida por Dubar (2001), no sentido de ser um processo historicamente inscrito numa determinada conjuntura económica e política; de estar dependente de uma determinada arquitetura institucional que traduz as relações específicas, de um determinado espaço societal, entre a educação/formação, trabalho e remuneração; de estar dependente das estratégias dos atores, nomeadamente das pessoas visadas, sendo que estas últimas, se encontram ligadas a trajetórias biográficas e especialmente a desigualdades sociais de acesso e sucesso escolar. Para a sua compreensão, Claude Dubar destaca a necessidade de uma abordagem em dois níveis de análise: a um nível macro, centrado nas políticas e dispositivos no contexto de uma determinada conjuntura histórica e nas conceções sobre a relação educação e trabalho, de que a medida em análise, os cursos EFA, é um exemplo; e, a nível micro, que traduza a nível individual, as relações estratégicas e compreensivas entre os atores de um sistema de ação localizado ou setorial.
4. Por último, destaca-se que para apreender e compreender o fenómeno da (re)inserção/transição profissional no quadro das relações educação/formação e trabalho/emprego, adotamos uma abordagem que fundamentamos no capítulo relativo à metodologia da investigação (Antunes, 2014: pp. 20-41) e que revimos traduzida na proposta efetuada por Annick Kieffer e Lucie Tanguy (2001), no sentido da sua apreensão através das trajetórias individuais, que integram dimensões escolares, familiares, profissionais, assim como períodos de desemprego ou estágios através de dispositivos de inserção, contextualizadas pelos períodos em que se desenvolvem.

[3] Rui Canário, no prefácio ao trabalho de Natália Alves (2009, p. 16,) considera que este aporta novos dados "…e formas originais de analisar e produzir inteligibilidade sobre um terreno, por definição, 'movediço' e que faz apelo à instituição de modos permanentes de observação".

Os retratos sociológicos da Ana e da Clara[4]

A Ana e a Clara, no momento da entrevista têm, respetivamente, 29 e 32 anos. Os seus percursos de educação e formação são diferentes, cruzando-se na frequência do curso EFA de dupla certificação, de nível secundário e com a saída profissional de técnico/a de logística.

A Ana integra o sistema educativo no 1º ciclo e sai logo que conclui o 6º ano, correspondendo à escolaridade obrigatória estabelecida na altura[5]. Os pais, com um reduzido capital económico e escolar, não colocam entraves à sua proposta de desistência dos estudos, valorizando a sua ajuda nas atividades oficinais na tanoaria do pai e o eventual apoio financeiro para a economia doméstica, resultante do seu trabalho. A Clara, por outro lado, tem gosto pelas atividades escolares, tendo sido forçada a interromper os seus estudos no 9º ano de escolaridade, por motivos financeiros, associados a uma doença e desemprego da mãe. Inicia o seu contacto com o sistema educativo mais cedo do que era comum no contexto local e social de origem. A mãe, em termos profissionais, foi durante alguns anos auxiliar num jardim-de-infância, o que de alguma forma promoveu a frequência da educação pré-escolar pela Clara, antes do ingresso no 1º ciclo. Por outro lado, a Clara destaca também o facto de pai ter habilitações acima da média da população local, o 9º ano de escolaridade, assegurando um lugar de destaque na estrutura de empregos existente, enquanto "mestre tintureiro". O seu percurso foi ainda singular, no tipo de escola que frequentou, nos primeiros quatro anos de escolaridade. Frequentou uma escola de "área aberta"[6], com uma conceção inovadora do ensino/aprendizagem. Para a Clara, este foi o melhor período do seu percurso escolar, definindo como o pior momento, o período de transição para uma nova escola e a frequência do 5º ano de escolaridade, onde sentiu grandes dificuldades na adaptação. Quando se coloca a necessidade de deixar de estudar, negoceia com o pai esta interrupção, disponibilizando-se para trabalhar, pedindo, em contrapartida, a possibilidade de estudar à noite. Embora tenha iniciado um curso "de administrativo", numa escola secundária, a dificuldade de conciliar o trabalho, o apoio nas atividades domésticas e os estudos em regime noturno, levaram a que tenha tomado a decisão de desistir. Associa também a esta desistência, uma doença de difícil diagnóstico, que tinha implicações em termos de locomoção e o pedido de casamento do marido, enquanto evento biográfico associado a este período da sua trajetória.

Embora as duas entrevistadas descrevam percursos escolares e motivações diferentes, ambas iniciam uma atividade de trabalho relativamente cedo e no setor têxtil. Como diz a Clara "era onde toda a gente nesta área começava, aqui nesta zona começavam"[7]. De acordo com José Madureira Pinto, esta inserção profissional precoce nas fábricas da região "…era tão frequente quão socialmente desejado e legitimado" (Pinto, 2012, p. 166), constituindo uma alternativa ao trabalho na construção civil ou aos serviços domésticos, situações profissionais que não seriam tão valorizadas socialmente. Esta interrupção dos estudos ao nível da escolaridade obrigatória, situação prevalecente nos nossos entrevistados, nos membros das suas famílias e na população em geral na região, reflete também a influência da estrutura produtiva da região e a relativa facilidade de acesso ao emprego nestas indústrias. De acordo com Pinto (2012), quer a atividade agrícola, quer o trabalho fabril, contribuíram para esta desvalorização dos saberes e títulos escolares. Este desincentivo à continuidade dos estudos é também reforçado pelo facto do trabalho desenvolvido em contexto fabril não fazer apelo a quaisquer competências escolares. Por outro lado e mais recentemente, é o confronto com as alterações em termos de mercado de trabalho ou a perceção das alterações que estão a ocorrer[8], que conduzem também os nossos entrevistados a reforçar os seus níveis de certificação escolar, procurando assegurar a certificação ao nível do 12.º ano de escolaridade.

---

[4] Nomes adotados para as entrevistadas no sentido de preservar a sua identificação

[5] Esta situação de frequência exclusivamente da escolaridade obrigatória, enquanto nível escolar mínimo imposto pelo Estado, constitui o referente, para a maioria das famílias deste estudo de caso, tomarem decisões, no sentido da imposição da saída da escola aos seus filhos ou de anuírem aos pedidos destes. A Ana enquadra-se nesta situação, como diz: "não gostava mesmo da escola e então fiz o 6º ano, na altura não era obrigatório fazer mais".

[6] Para uma caracterização deste tipo de escolas, consultar a dissertação de doutoramento de Miguel Henriques Martinho, "«P3» - Uma outra concepção de escola. Estudo de caso."

[7] Relativamente à prevalência deste setor de atividade na região, que decorre, segundo Ester Gomes Silva (2012), de um dos mais antigos processos de industrialização do país, veja-se a caracterização feita pela autora, num estudo recente sobre este espaço geográfico. Na região, no Vale do Ave, em 2001, mais de metade do total dos ativos está concentrado na indústria transformadora, gerando 45% do total da riqueza na região, sendo que 67% da população ativa com profissão, está integrada no setor dos têxteis e vestuário (id., ibid., p.109).

[8] Veja-se a análise da evolução de alguns indicadores económicos dos últimos 50 anos, na região do Vale do Ave, que é feita por Silva (2012, p. 111), onde se pode constatar a alteração da importância relativa dos ramos de atividade, com um decréscimo dos setores da agricultura, silvicultura e pescas, assim como, da indústria transformadora e o crescimento significativo dos serviços. Em 2001 a população ativa com profissão no setor terciário, na região do Ave, representa 34,6% do total, sendo que desta, 16,5% encontra-se no setor do comércio, restauração e hotelaria (cf. Silva, 2012, p. 113). Regista-se ainda entre 1950 e 2010 um crescimento significativo da taxa de desemprego, com os seguintes valores: 1950:1,5; 1960: 2,5; 1981: 8,3; 1991: 3,9; 2001: 5,6 e 2010: 14,2 (ibid.: p. 123)

No caso da Ana, a *primo*[9] inserção é numa empresa que produzia estofos para automóveis, mantendo-se durante um período de seis anos. Altera-se na sequência do seu casamento e por motivos associados à atividade profissional do marido, motorista de veículos pesados de transportes internacionais. Decide rever a sua situação profissional, tira a carta de condução de veículos pesados e durante cerca de quatro anos exerce a atividade de motorista de transportes internacionais, acompanhando e dividindo a condução com o marido. A atividade é exercida sem vínculo contratual, sendo-lhe assegurada exclusivamente o seguro pela entidade empregadora do marido. Investe, mesmo assim, nesta atividade, através da frequência de um curso de capacidade profissional para o exercício da atividade de transporte rodoviário de mercadorias[10], com o objetivo de, em conjunto com o marido, criarem a sua própria empresa e de adquirirem um camião. No entanto, a continuidade na atividade e o projeto são colocados em causa com a separação do casal. Embora mantenha uma identificação com esta atividade profissional, destacando o seu interesse preferencial pelo setor e continue a procurar oportunidades neste contexto, confronta-se com uma clara discriminação de género, como diz: "na altura não empregavam mulheres".

A *primo* inserção da Clara, conforme já referimos, foi também no setor têxtil, numa confeção, onde começou por assegurar as tarefas de distribuição de trabalho pelas costureiras e a cortar linhas. Permanece nesta atividade, por conta de outrem durante cinco anos, sendo que, parte destes, nas máquinas de costura, porque como diz "…uma pessoa de pé não ganha dinheiro…", referindo-se às diferenças salariais das duas funções. Posteriormente fica numa situação de desemprego e, atendendo ao facto de existir alguma dificuldade em encontrar uma oportunidade de emprego e à atividade do marido, também motorista de veículos pesados de transporte internacionais, mantém-se nesta situação, por opção cerca de três a quatro anos, fazendo companhia ao marido nas suas deslocações. Período em que considera ter desenvolvido o gosto pelo setor dos transportes e da logística. No período anterior à frequência do curso EFA e depois desta interrupção em termos de atividade profissional, retoma ainda uma oportunidade de trabalho no setor têxtil, mas não se mantém muito tempo como trabalhadora dependente, tendo resolvido criar uma empresa nesta mesma área. Durante cerca de um ano e meio desenvolve esta atividade, empregando seis pessoas. No entanto o ritmo de trabalho e as responsabilidades, nomeadamente, a gestão de toda a atividade da empresa, não se torna compatível com a gravidez que ocorre durante este período e que foi diagnosticada como de risco. Colocando-se a questão entre a empresa ou a filha em gestação, encerrou a atividade voltando para situação de desemprego, que se mantém até à frequência do curso.

A trajetória da Ana, antes de frequentar o curso EFA e depois da separação do marido, passa também pela frequência e conclusão de um curso na mesma modalidade, com a saída profissional de empregado/assistente administrativo, que a mesma tem dificuldade em lembrar a designação correta e que lhe atribui a equivalência escolar ao 9º ano. Frequenta o curso em regime noturno e durante o dia assegura, durante três anos, o primeiro turno, num posto de abastecimento, sendo responsável pela caixa, serviço de cafetaria e quiosque. É novamente o apelo à atividade anterior, de condução de veículos pesados, em contexto internacional, que a leva a despedir-se de forma mais ou menos precipitada deste emprego. A decisão é caracterizada como precipitada porque a proposta que lhe foi feita, para ir trabalhar no transporte de mercadorias entre Portugal e Marrocos, não se concretizou. A pessoa responsável pelo projeto empresarial teve um problema de saúde grave, levando a um internamento hospitalar de um mês, que condicionou de forma definitiva a implementação do negócio. Este empresário atendendo à inviabilidade da proposta inicial, propôs a sua integração na empresa que detinha em Portugal mas, com a condição de poder utilizar a sua capacidade profissional, para o exercício da atividade. Em contrapartida, a Ana exige o compromisso de apresentação de recibos trimestrais comprovativos da liquidação dos impostos da empresa às finanças e segurança social. A relação pouco clara deste acordo, entre o empresário e a Ana, não se manteve durante muito tempo, conduzindo-a a uma situação de desemprego.

É na sequência de uma situação de desemprego que, quer a Ana quer a Clara, decidem frequentar o curso EFA de dupla certificação, com equivalência ao 12º ano e saída profissional de técnico/a de logística. Mantêm, no entanto, uma procura ativa de emprego, tendo por objetivo conciliar uma atividade profissional e a frequência do curso em regime noturno.

Para a Clara este era o curso que realmente procurava, porque queria aprofundar conhecimentos na área da logística. Como diz:

> Mesmo por já ter bases… bases de logística… não de logística global, industrial, como abrange uma parte do nosso… do meu curso… mas já tinha conhecimentos de outras logísticas de transporte, de acondicionamento de mercadorias… e então queria aprofundar essas e outras matérias e por isso é que eu queria especificamente aquele curso.

índice

[9] Termo utilizado por José Rose (1998) e Natália Alves (2009) na aceção de primeiro emprego.
[10] Um dos requisitos de acesso e exercício da atividade de transporte rodoviário de mercadorias (Cf. Decreto-lei n.º 257/2007 de 16 de Julho).

A Ana teria preferido frequentar o curso de técnico/a de transportes, que se veio a concretizar mais tarde ali na escola profissional e que existia, na altura que ingressou no curso, numa cidade do distrito vizinho. Como diz: "era muito longe e tinha que pagar, por isso é que eu optei por fazer cá, pertinho de casa". Considerou que o curso que a escola lhe estava a oferecer tinha alguma proximidade com a área, tendo resolvido arriscar, sempre com a expetativa de poder voltar ao setor de atividade dos transportes. Entre um projeto profissional que continuava a acalentar e ausência de recursos para o concretizar, decide pela oportunidade apresentada pela escola profissional, que decorre de um compromisso assumido anteriormente, aquando da conclusão de um curso EFA B3 de empregada/assistente administrativa, cerca de três anos antes. O seu interesse ainda se mantém centrado na área dos transportes internacionais, que de alguma forma entende ter proximidade com a área profissional deste novo curso[11]. No entanto, a oportunidade de trabalho que surgiu e que integrou, cerca de quatro ou cinco meses depois de o curso começar, foi no setor do comércio, numa superfície comercial de uma das principais empresas de distribuição portuguesas[12]. A oportunidade surge a partir de uma colega de curso que trabalha numa unidade do mesmo grupo. Inicialmente presta serviços através de uma empresa de trabalho temporário, posteriormente acumula com um horário também parcial, diretamente com a empresa. São ainda propostos dois contratos de trabalho a prazo de seis meses, tendo efetivado o quadro de pessoal da empresa ainda durante a frequência do curso, mantendo esta situação no momento da entrevista, realizada a 17 de março de 2012.

A Clara também conseguiu uma oportunidade de emprego nos primeiros meses em que inicia o curso. Integra uma empresa industrial no setor da metalurgia de média dimensão, de fabrico de peças para automóveis, na área do planeamento industrial. Situação que se mantém no momento da entrevista, sendo que no seu caso, a relação contratual continua a ser a prazo, manifestando-se apreensiva pelo facto de estar no limite do número legal de renovações possíveis. Acede ao emprego através da organização de uma pesquisa na internet orientada de acordo com o perfil de saída do curso e das suas experiências anteriores. Nas suas próprias palavras:

> Porque eu frisei, na altura que estava, foi das primeiras coisas que eu fiz, entrei no curso, tirei todo o reportório que vem… lista do que vamos dar… aquilo que vai abranger o curso… a capa do curso… imprimi… anexei ao meu… ao currículo, mencionei no currículo que estava a tirar o curso técnico de logística, o EFA nível III, mencionei todos os dados ali… e então estavam a precisar de uma pessoa para o planeamento industrial e uma vez que eu estava com o curso… tinha uma base, já de informação, consegui o emprego por causa disso.

Para a Ana e a Clara a frequência do curso constitui-se como determinante na obtenção e manutenção os empregos que ocupam no momento das entrevistas. Nestas duas situações, a frequência do curso de técnico/a de logística exerce aqui, no que diz respeito ao processo de reinserção/transição profissional e na perspetiva dos empregadores, uma função de indicador do potencial dos sujeitos, no sentido do que é defendido pela teoria do filtro, em que o nível educacional e o tipo de estudos constituem formas de *filtrar* os trabalhadores. Este facto é valorizado no processo de recrutamento e sentem que a sua frequência foi determinante para a evolução que se verifica em termos da relação contratual, da permanência na organização e na diversificação de tarefas atribuídas, no contexto das funções que desempenham. São também as duas situações em que se verifica uma relação mais próxima entre a formação (saída profissional do curso) e o trabalho que desempenham.

---

[11] Para além da Ana, outros formandos associam de alguma forma, a saída profissional de técnico/a de logística com esta área dos transportes. No entanto, enquanto áreas de formação estas não estão integradas no mesmo setor de atividade e as suas saídas profissionais têm conteúdos funcionais diferenciados. Enquanto o técnico/a de transportes, maquinista marítimo/a e o marinheiro/a estão integrados na área 840 – serviços de transporte, o técnico/a de logística está integrado na área 341 – comércio (cf. Portaria n.º 256/2005 de 16 de março). A atividade de motorista de transportes internacionais é de alguma forma associada a esta área profissional, sendo por outro lado, reconhecida socialmente como uma atividade que proporciona salários e rendimentos acima da média e oportunidades de contacto com outras realidades, valorizadas pela Ana. Esta associação é feita principalmente pelas pessoas que tiveram algum contacto com a atividade ao longo da sua trajetória profissional, o caso da Ana, da Clara e de um outro formando.

[12] Destaca-se que a fundamentação que é apresentada na introdução do referencial do curso de técnico/a de logística situa a sua importância neste contexto do comércio/distribuição, destacando-se o peso do comércio retalhista, ao nível do número de empresas e do pessoal ao serviço. Por outro lado, destaca-se também a débil qualificação e estrutura habilitacional dos recursos humanos. Estes elementos que introduzem a primeira versão do referencial têm por fonte o estudo de 2001, do Instituto para a Inovação da Formação: Comércio e distribuição em Portugal.

índice

Estratégias de (re)inserção, motivos de envolvimento e mercado de trabalho

A partir da análise do conjunto dos retratos sociológicos traçados no estudo que sustenta esta comunicação, procuramos compreender a relação que se estabelece entre os percursos anteriores de educação/formação, a frequência do curso EFA e as trajetórias profissionais. Constatamos a existência de um grande desconhecimento sobre a saída profissional deste curso em concreto e a pouca relevância atribuída a esta vertente do curso de educação e formação. Na sua maioria, não é a saída profissional que motiva as pessoas a aderirem ao curso. Mesmo para as pessoas que se encontram numa situação de emprego, o interesse não se centra na melhoria do desempenho profissional ou numa eventual mobilidade no contexto da atividade que exercem. Também não são evidenciadas estratégias ou projetos delineados, à partida, no sentido de acederem a uma outra profissão ou área profissional, na perspetiva de o curso se constituir como um recurso para a aquisição de conhecimentos e competências profissionais nesse sentido. No entanto, quer os sujeitos empregados, quer os desempregados, apontam, essencialmente, razões relacionadas com o acesso ao emprego ou de melhoria da situação de trabalho/emprego, para a frequência do curso. A perceção de que o curso poderá ajudar nesse sentido situa-se não tanto nos conhecimentos ou competências adquiridas, mas principalmente no título obtido, o 12.º ano.

Tendo em conta este quadro, procuramos, a partir da proposta sobre a motivação e relação com a formação de Philippe Carré (2001), articular os motivos para o *envolvimento* dos nossos entrevistados para a frequência do curso, os seus percursos anteriores e o processo de (re)inserção/transição profissional. Entendemos ainda, que a leitura que Mariana Alves (2007) faz do artigo de Claude Trottier, Louise Laforece e Renée Cloutier (1997), ao distinguir as estratégias de inserção emergentes e deliberadas, poder-nos-ia ajudar a compreender a situação que constatamos no nosso estudo de caso. A análise que cada um dos retratos sociológicos, a partir das suas estratégias de inserção e dos motivos para o envolvimento no curso, levou-nos a considerar que os sujeitos que possuem uma estratégia de (re) inserção *deliberada* e um envolvimento assente num motivo *vocacional*, experimentam um processo de (re)inserção/transição profissional mais ajustado, no que diz respeito à relação entre a saída profissional prevista pelo curso e o trabalho que desempenham depois da sua frequência. Os retratos que aqui apresentamos sustentam esta hipótese, em particular o caso da Clara.

Questionamos ainda se as estratégias de inserção *emergentes*, que a maioria dos nossos sujeitos adota, em que são mais determinantes os constrangimentos, as oportunidades e recursos disponíveis, não se devem também a uma ausência de uma intervenção, mais concertada, dos serviços de orientação no apoio às decisões dos adultos nestes processos, uma vez que não é referida qualquer iniciativa pelos entrevistados, durante o processo de acesso a este curso. Reforçamos ainda esta interpretação tendo em conta as características do mercado de trabalho português, no sentido do que alguns estudos têm apontado, como fortemente contrastante com os países que integram as estruturas de mercados internos e profissionais, ao não relevar a relação entre o sistema de educação e formação e o sistema económico (Wolbers, 2001 referenciado por Parente et al., 2011, p. 74), situação que tem vindo a alterar-se e que o programa deste congresso também traduz.

Referências bibliográficas

ALVES, M. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

ALVES, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias: o caso dos licenciados da Universidade de Lisboa.* Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

ANTUNES, A. (2014). *Cursos EFA e (re)inserção/transição profissional.* Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Portugal.

ANTUNES, F. (2007). A agenda oculta da qualificação de recursos humanos: análise em torno de um estudo de caso. In: L. PARDAL, A. MARTINS, C. DE SOUSA, Á. DEL DUJO, & V. PLACCO (Eds.). *Educação e trabalho. Representações, competências e trajectórias* (pp. 225-248). Aveiro: Universidade de Aveiro.

BÓIA, P. S. & LOPES, J. T. (2012). Do «flashar» dos 27 à techno-clubber de 40. Retrato sociológico de

Maria. In J. LOPES (Ed.). *Registos do actor plural. Bernard Lahire na sociologia portuguesa* (pp. 57-90). Porto: Edições Afrontamento.

CARRÉ, P. (2001). Motivação e relação com a formação. In P. CARRÉ & P. CASPAR (Eds.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 285-307). Lisboa: Instituto Piaget.

COSTA, A. F. & LOPES, J. T. (coord.) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas* (Relatório Final). CIES–ISCTE, IS-FLUP. Consultado em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf

DORAY, P., & MAROY, C. (1995). Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661-688. doi:10.7202/031833ar

DUBAR, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7, 23-36. doi :10.3917/es.007.0023

KIEFFER, A., & TANGUY, L. (2001). Les Mouvements de la Recherche sur L'insertion Sociale, 1980-2000. *Education et sociétiés*, 7, 95-109. doi:10.3917/es.007.0095

LAHIRE, B. (2004). *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

LAHIRE, B. (2012). Prefácio. In J. LOPES (Ed.). *Registos do actor plural. Bernard Lahire na sociologia portuguesa* (pp. I-IX). Porto: Edições Afrontamento.

MARTINHO, M. (2011). «P3» - *Uma Outra Concepção de Escola. Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento). Consultado em: RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. (http://hdl.handle.net/10773/7722)

PARENTE, C., RAMOS, M., MARCOS, V., CRUZ, S., & NETO, H. (2011). Efeitos da escolarização nos padrões de inserção profissional juvenil em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 69-93. Consultado em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a04.pdf

PINTO, J. M. (2012). Relação com a escola e mudança educacional In: V. PEREIRA (Ed.), Ao cair do pano. *Sobre a formação do quotidiano num contexto (des) industrializado do Vale do Ave* (pp. 141-216). Porto : Edições Afrontamento.

ROBERTSON, S. e DALE, R. (2011). Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação & Realidade.* 36(2), 347-363. Consultado em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647/12919

ROSE, J. (1984). *En quête d'emploi. Formation, chômage, emploi.* Paris: Économica.

SILVA, E. (2012). Atividade económica, emprego e desemprego. In V. B. PEREIRA (org.) (Ed.). *Ao cair do pano. Sobre a formação do quotidiano num contexto (des)industrializado do Vale do Ave* (pp. 105-139). Porto: Edições Afrontamento.

TANGUY, L. (1986). *L'Introuvable relation formation-emploi: Un état des recherches en France.* Paris: Documentation française.

TROTTIER, C., LAFORCE, L. & CLOUTIER, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômes de l'université. Formation Emploi, 58, 61-77. Consultado em: http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=42627.

TROTTIER. C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études? *Éducation et Sociétés*. 2(16), 77-97. doi:10.3917/es.016.0077

VERNIÈRES, M., FOURCADE, B., PAUL, J.-J. (1994). L'insertion professionnelle dans les pays en développement: concepts, résultat, problèmes méthodologiques. *Tiers-Monde*, 35(140), 725-750. doi:10.3406/tiers.1994.4918

índice

Isabel Maria Gonçalves
Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto
isabel.r.goncalves@iefp.pt

Mário Coelho
Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto
mario.coelho@iefp.pt

José Ferreira
Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto
jose.si.ferreira@iefp.pt

Desemprego, drama das últimas décadas/ versus nascer de Ideias

Objetivos: Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no concelho de Penafiel no âmbito VIDA ATIVA

Público-alvo: Instituições Locais/ Empresas/ agentes de formação

A história da humanidade e das sociedades, tal como a história do homem, enche-se de momentos que parecem já vividos noutras Eras. O desemprego, principalmente de longa duração, tornou-se uma **armadilha na sociedade hoje transformada pelo imutável** e relativamente à qual é cada vez mais difícil escapar (barreira ainda mais alta se se tiver 45 e mais anos de idade). Pedro Portugal, num artigo publicado em 2008 no Boletim Económico do Banco de Portugal, apontava que a fração de **desempregados que não transitaria para o emprego** seria de 9.4% para desempregados com 35 anos não-subsidiados e de 63.2% para os desempregados subsidiados com 50 anos. A recente crise económica contribuiu para o aumento dramático destes números e o desemprego de longa duração tem provocado uma **depreciação acentuada do capital humano**, com efeitos adversos no crescimento da economia.

Urgiu assim o reforço da **qualidade** e a **celeridade** na implementação de **medidas ativas de emprego** e, com a publicação da Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho, foi criada a **medida Vida Ativa – Emprego Qualificado**, com o enfoque no que respeita à **qualificação profissional** através do desenvolvimento de **percursos de formação modular**, com base em unidades de formação de curta duração (UFCD), tendo como referência o **Catálogo Nacional de Qualificações** (CNQ). Com a duração destes percursos (cerca de 300 horas) pretendeu-se promover a aquisição de competências tecnológicas de natureza específica ou transversal e de competências pessoais, sociais e empreendedoras, rapidamente mobilizáveis para o desempenho de uma profissão, e, simultaneamente, capitalizáveis, de forma gradual mas crescente, para a obtenção de uma qualificação profissional inicial completa, potenciando, desta forma, a **empregabilidade dos seus destinatários.**

O Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP., através desta medida, tem vindo a intervir de acordo com as necessidades de cada população e regiões, servindo de motor para o dinamismo do cidadão, tornando-o proativo e motivado e, ao mesmo tempo, preparado para o seu (in/re)gresso no/para o mercado do trabalho. A título exemplo de Boas Práticas, selecionámos o concelho de Penafiel, recaindo a amostra sobre o **1º semestre de**

2014 com a significativa abrangência de mais de 2500 desempregados inscritos no serviço de emprego daquele concelho.

NASCER DE IDEIAS - SOB O OLHAR DIFERENTE DO MUNDO

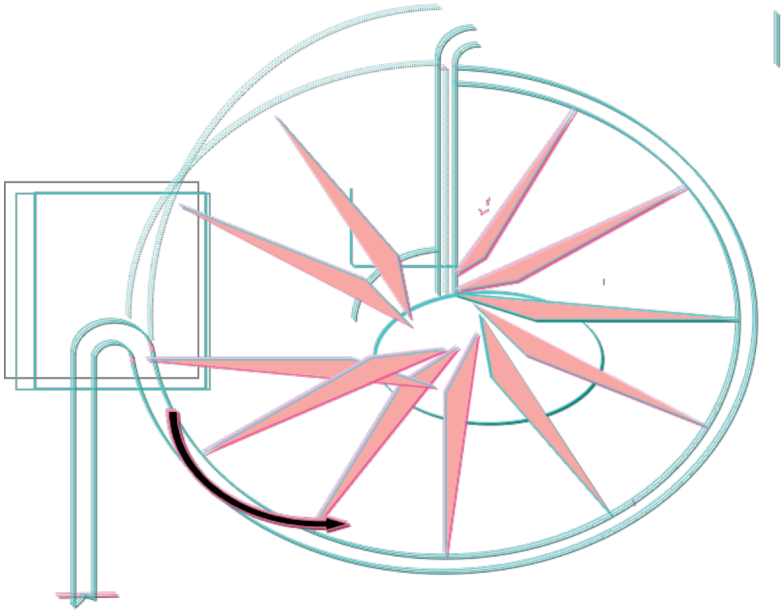
Foram organizados vários percursos de formação, com carga horária total média de 300h, constituídos por (UFCD) extraídas da vasta oferta existente no Catálogo Nacional de Qualificações, destacando-se as seguintes áreas: contabilidade, geriatria, documentação e atendimento, informática, assistente familiar e de apoio à comunidade, línguas, cozinha e turismo.

Grupos motivados aceitaram fazer parte integrante de projetos, interagindo com a comunidade local e num processo intergeracional, partilhando a nova ou a mais aprofundada informação com os filhos e por vezes netos. Apresentar-se-ão alguns testemunhos e boas práticas dos agentes envolvidos no processo bem como as dinâmicas pedagógicas que permitiram ao adulto aprender/conhecer áreas profissionais bem diferentes daquelas que foram suas durante uma vida inteira. A interligação entre a aplicação dos conhecimentos teóricos e técnicos com a aplicabilidade ao trabalho e à comunidade é não só um dos pilares, mas também o elogio da positividade quanto ao futuro.A Máxima *Recessão é quando o seu vizinho perder o emprego; depressão é quando você perde o seu." (Harry S Truman, Presidente dos EUA, n. 1884-M.1972*), é uma dura verdade, mas a verdade, como valor humano, não é absoluta…..

índice

O Dilema

Quando o dilema surge, multiplas interrogações e dúvidas acercam-se do ser humano... A dureza da incerteza, transforma-se no motor de novas trajetórias, quase sem saber para onde!!



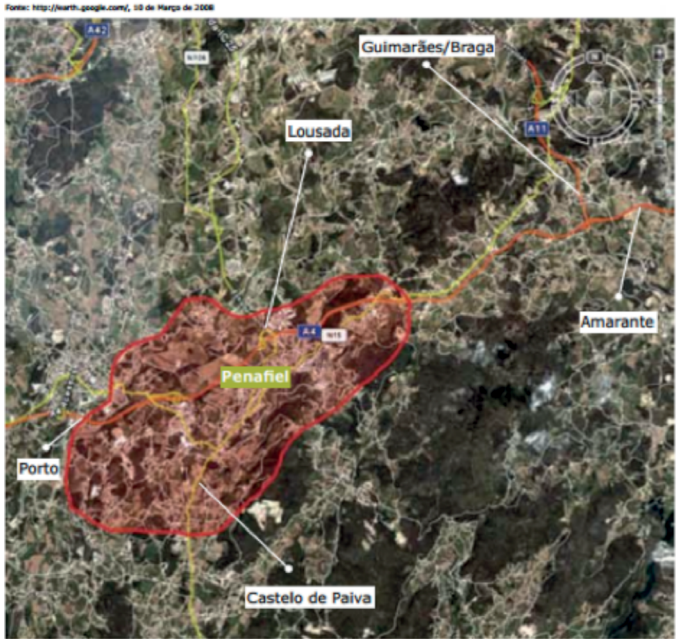
O contexto geográfico das nossas boas práticas

Decidimos, a título de exemplo de Boas Práticas, escolher o concelho de Penafiel, recaindo a amostra sobre o **1º semestre de 2014** com a significativa abrangência de cerca 2.500 desempregados inscritos no serviço de emprego daquele concelho.

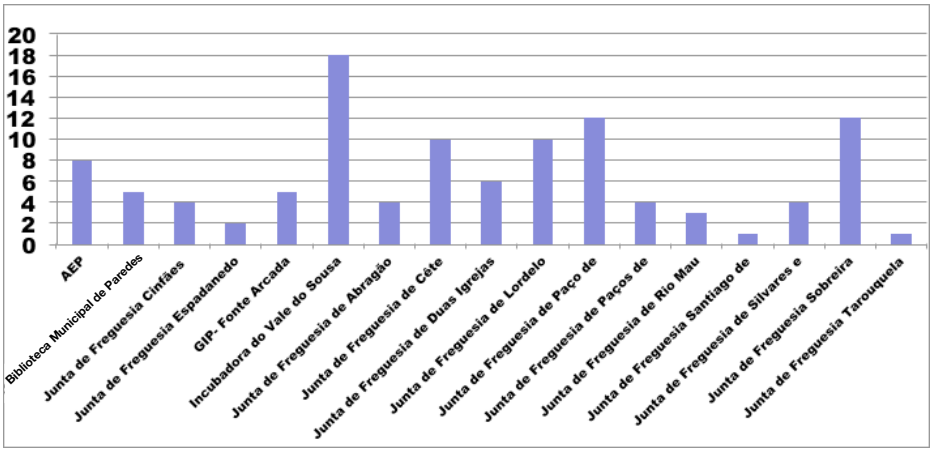
Dinamizaram as ações – no âmbito da medida VIDA ATIVA, em parceria com o Centro de Emprego de Penafiel, durante **1º semestre de 2014**, uma equipa do serviço de Formação de Ciriaco Cardoso, constituida por três técnicos, um em Cinfães e dois em Paredes e Penafiel.

índice

Penafiel é um concelho que integra o Distrito do Porto, a região Norte e a sub região do Tâmega, com 212,2 km² de área e mais de 72 000 habitantes. O município, subdividido em 38 freguesias, é limitado a norte pelo município de Lousada, a nordeste por Amarante, a leste por Marco de Canaveses, a sul por Castelo de Paiva, a sudoeste por Gondomar e a oeste por Paredes

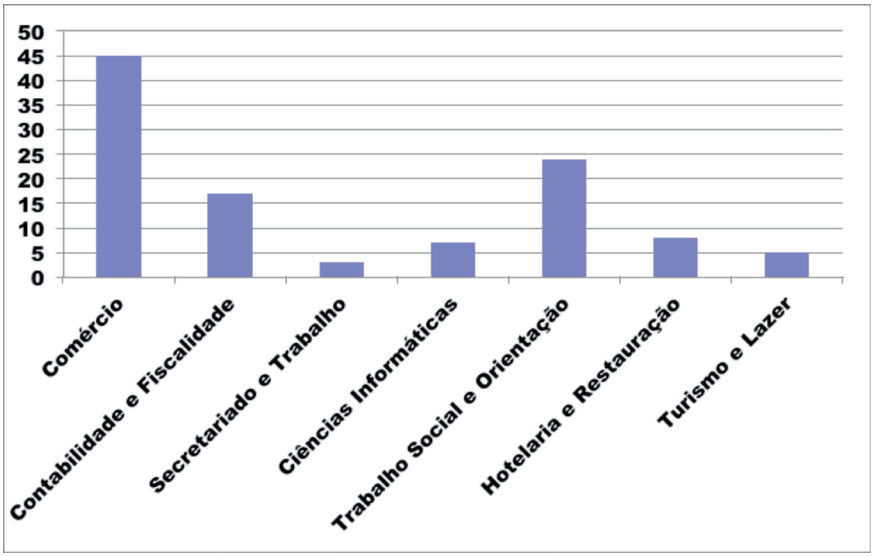


O concelho de Paredes, dada à proximidade geográfica e homogeneidade económico-social partilhada com Penafiel, integrava a zona de intervenção do Centro de Emprego Penafiel, até ao final do primeiro semestre de 2014.



O gráfico acima representa as Juntas de Freguesia envolvidas na Medida VIDA ATIVA

índice



Verificou-se, no âmbito da nossa amostra que as áreas profissionais de maior destaque foram: Comércio, Contabilidade e Fiscalidade e Trabalho Social e Orientação. Nesta última releva-se todos os percursos formativos no âmbito da geriatria, considerando o aumento progressivo desta área no mercado de emprego, reveladora de uma sociedade envelhecida, e sem retaguarda familiar para apoiar e cuidar dos seus idosos.

A área do comércio, pela sua flexibilidade permite integrar diferentes contextos, tendo-se enriquecido os percursos de formação com a vertente do atendimento, línguas estrangeiras e marketing, permitindo a construção de um perfil profissional mais exigente e que corresponda a um mercado também em si mais concorrente.

Seguem-se algumas das atividades desenvolvidas no âmbito desta modalidade, que contribuiram para o aumento de competências e conhecimentos, mas também para a formação de um cidadão mais consciente e ativo, trocando experências novas, bem diferentes às vezes da realidade que foi sua e que sempre conheceram.

O início de um novo projeto de vida…

Uma das escolas desativadas no concelho de Paredes, foi palco de um novo projeto. Os formandos fizeram deste local o seu espaço de aprendizagem, partilha de conhecimentos e também de sonhos...

Com as mãos na massa...
...os formandos em ação.

índice

...formandos

"Crescer é uma constante e enriquecer os conhecimentos também. Obrigado a todos os formadores, técnicos e formandos. Obrigado IEFP"

Américo Alexandre Almeida e Silva

"Não sei se conseguirei retribuir tudo o que fizeram por mim, mas a minha gratidão terão para sempre."

Carla Alzira da Silva Ferreira

Animação em movimento

índice

Jogos tradicionais no parque da cidade

Aula de capoeira

As atividades lúdicas integram o processo formativo, ajudam na disciplina e espirito de equipa. O Ser humano é multidimensional, uma unidade, deve ser encarado como tal....

Segundo Aristóteles "A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais."

...formadores

Não podemos deixar de destacar a disponibilidade e espírito de equipa de todos os formadores, por um lado para garantir a satisfação dos formandos, mas também para contornarem todos os obstáculos que vão surgindo ao longo dos processos formativos.

índice

Certamente que tal não seria possível se por parte dos técnicos da formação não houvesse uma liderança forte, participativa e acima de tudo sustentada no exemplo. São estes os ingredientes que fazem da equipa dos **Serviços de Formação – Ciríaco Cardoso**, uma equipa flexível, empenhada e dedicada para garantir a satisfação de todos os formandos.

A medida VIDA ATIVA, pretende dotar e/ou reforçar as qualificações profissionais do individuo, com a convicção de que constituirá uma trajetória para que o adulto desempregado, encontre alternativas possiveis ao seu caminho, dificultado pela evolução e transformação da sociedade cada vez mais global.

Em sintese cita-se Carl Rogers *"Por aprendizagem significativa, entendo, aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência".*

índice

Aixa Permuy Martínez
Universidade de Santiago de Compostela
aixa.pm@gmail.com
María-José Méndez-Lois
Universidade de Santiago de Compostela
mjose.mendez@usc.es

Respostas formativas e informativas de axuda e acompañamento ás persoas desempregadas[1]

Resumo

Este traballo de investigación, derivado da participación no proxecto de ámbito nacional: *La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: análisis de necesidades y valoración de servicios para el empleo e identificación de buenas prácticas*, sobre as necesidades de orientación académico-profesionais das persoas adultas na comunidade autónoma galega, pretende identificar e describir as experiencias de orientación académico-profesionais de persoas adultas que se levan a cabo dende os servizos públicos de orientación para o emprego, na provincia de A Coruña, e que se poderían caracterizar como boas prácticas neste eido.

Así, a través deste texto, preséntanse, sinteticamente, algúns dos resultados acadados respecto das percepcións do persoal que traballa nos servizos de orientación para o emprego da Provincia e da calidade dos mesmos, en relación a unha definición de boas prácticas que se desenvolveu para conducir a investigación.

Palabras claves: orientación profesional; servizos de orientación; boas prácticas.

Abstract

This research derived from participation in the national project: *The orientation of the vital and professional project in adulthood: needs analysis and evaluation of employment services and identification of good practice*, guidance on the requirements academic-profesional of adults in Galicia, aims to identify and describe the experiences of academic-professional adult who performed from guidance services for public employment in the province of A Coruña, and could be characterized as good practices in this area.

Thus, through this text, synthetically presented some of the results obtained with respect to the perceptions of staff working in services employment guidance of the Province and the quality thereof, in relation to a definition good practice that was developed to conduct the research.

Key words: vocational guidance; guidance services; good practice.

[1] Esta proposta está financiada a través do proxecto do Plan Nacional 2010, do Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: EDU2010-21873-C03-01) e das Bolsa de Investigación 2013 da Deputación de A Coruña.

Tema no que se inscribe o contido do póster: ORIENTACIÓN

Introdución

Que papel están a desenvolver os servizos de orientación para o emprego na provincia de A Coruña, no contexto actual de crise socioeconómica? Como, dende estes servizos, se pode facilitar axuda e acompañamento ás persoas desempregadas? A través de que iniciativas se pode levar a cabo esta axuda e acompañamento? En que consisten as respostas de formación e información que se desenvolven dende os servizos de orientación para o emprego? Cal é a súa eficacia e a satisfacción que provoca nas persoas usuarias? Como é o persoal que traballa nestes servizos? Cal é a súa percepción respecto da calidade dos mesmos na situación actual? Estanse a desenvolver prácticas en orientación para o emprego creativas, innovadoras e efectivas? Como son estas prácticas?

Estas son algunhas das cuestións ás que se pretende dar resposta a través deste traballo de investigación, recorrendo, fundamentalmente, á información que se pode extraer das percepcións das persoas que traballan nos servizos de orientación para o emprego da Provincia.

Entendendo os servizos de orientación como ferramentas chave de acceso a información e formación para o emprego, tanto nos casos de persoas desempregadas como de persoas en situación de precariedade laboral, preséntase unha análise da calidade dos mesmos e dalgunhas prácticas destacables, a fin de poñer en valor a relevancia crucial destes dispositivos, especialmente, no momento actual de crise socioeconómica.

Nestes tempos de dificultade e de recortes, a orientación debe poñerse ao servizo das persoas, como un elemento que esperte e impulse a motivación e a esperanza, actuando como un faro que oriente ás persoas usuarias na dirección de atopar (emprego), para atoparse, na dirección da mellora e do benestar.

Antecedentes e Xustificación

Nun momento no que o desemprego é o principal motivo de preocupación da cidadanía a nivel estatal, parece máis que pertinente preguntarse en que medida, dende os organismos públicos, se está procurando ofrecer mecanismos de resposta ante semellante problemática. De feito, sen ir máis lonxe, no Barómetro de Xuño de 2014 do CIS, pódese atopar que "o paro" (2014, p. 7) é o principal problema para as españolas e os españois, cunha puntuación do 46,7%. Tamén, entre os problemas que máis afectan a cidadanía, inclúense a preocupación polos recortes, pola sanidade, pola educación, polos problemas de índole económica e os de índole social, cuestións estreitamente relacionados co tema do emprego; e ademais, recóllese que os problemas relacionados coa calidade do emprego, afectan, en primeira instancia, a un 6,7% das persoas enquisadas.

Aínda que estes datos son moi recentes, anteriores incluso á proposta deste traballo o pasado agosto de 2013, non fan máis que poñer de manifesto unha necesidade crecente por detectar e analizar os elementos que poidan contribuír a mellorar a situación de crise contemporánea, sobre todo dende a perspectiva da calidade de vida das persoas, e as súas posibilidades de desenvolvemento saudable e de maior benestar.

A desestabilización nas estruturas laborais e sociais actuais é a realidade na que se están a configurar as vidas de todas as persoas; e esta inconsistencia sistémica esixe unha capacidade constante de reaxuste e transformación que permita seguir os ritmos que marca un sistema social e laboral globalizado. Deste xeito, serán as persoas con máis competencias para flexibilizarse e adaptarse, tanto no plano vital como no profesional, as que consigan manterse integradas e incluídas.

Máis esta necesidade de adaptación, o esforzo que representa agregar todas esas esixencias socio-profesionais, non é unha tarefa nada sinxela, especialmente naqueles casos nos que unha persoa adulta se pode atopar en risco de exclusión, por exemplo, pola súa procedencia cultural ou do medio rural, polo desemprego, ou por razóns de xénero.

Aínda que ser capaces de adecuar os nosos proxectos vitais e profesionais á conxuntura na que vivimos dependerá de cada un e cada unha, non deixa de ser un elemento susceptible de traballarse (a través da formación e o acceso á información), que pon de manifesto a conveniencia de atender ás necesidades de orientación profesional das persoas adultas, sobre todo neses casos de maior vulnerabilidade ante o risco da exclusión social.

A miúdo, en condicións de desemprego e/ou de precariedade, pódese chegar a ter unha sensación de desprazamento ou sentir a desorientación característica dun momento de incerteza; e é así como as persoas adultas consideran a necesidade de acceder aos servizos de orientación para o emprego, cando esa axuda en forma de información e formación se traduce en orientación respecto das prospectivas dos diferentes sectores profesionais e as transformacións máis apropiadas para adaptar e optimizar os seus perfís.

índice

A orientación profesional en España, entendida como o apoio proactivo aos individuos, estase convertendo no eixo central das políticas activas de emprego e no punto base das avaliacións de necesidades dende as que planificar accións de formación e avaliar resultados. Así, coa finalidade de detectar iniciativas exemplares neste eido, dende a perspectiva deste traballo, enténdese como boa práctica aquelas actuacións que poden ser consideradas, pola súa novidade, implicacións e impacto, un exemplo a reflectir, sistematizar e compartir en razón aos beneficios que aporta. Falamos de accións que contribúen á aprendizaxe do servizo, dispositivo ou entidade promotora, a través das persoas que o desenvolven. Son experiencias cuxa utilidade radica na súa indentificación, análise, recoñecemento e transferencia.

Obxectivos

- Definir o concepto de "boas prácticas" no ámbito da orientación académica e profesional de persoas adultas
- Identificar exemplos destas boas prácticas nos servizos que ofertan orientación académico-profesional a persoas adultas na provincia de A Coruña, delimitando os trazos e características que fan destacar esas accións
- Deseñar instrumentos para a análise da calidade dos servizos de orientación para o emprego e para a detección de boas prácticas neste eido
- Elaborar informes de boas prácticas
- Recopilar e difundir os resultados da calidade dos servizos de orientación para o emprego da Provincia e das boas prácticas detectadas

Metodoloxía

Para a consecución dos obxectivos marcados desenvolveuse un estudo de casos; o proceso de recollida de información baseouse na análise da calidade dos servizos de orientación para o emprego da Provincia, dende a perspectiva do persoal que traballa nos diferentes dispositivos (técnicas/os de orientación e coordinadoras/es -directoras/es de servizo), e tamén, a través da detección e análise de experiencias consideradas como boas prácticas.

En canto aos centros participantes, contactouse cos servizos de orientación para o emprego, colaboradores do Servizo Público de Emprego de Galicia (SPEG), da provincia de A Coruña, recollidos no directorio do portal do propio SPEG. Este contacto realizouse a través de correo electrónico e/ou chamada telefónica, dependendo da dispoñibilidade dos mesmos, para solicitar a colaboración no proxecto. Deste xeito, despois de falar coas diferentes oficinas de emprego, cos centros colaboradores de orientación, de orientación e oferta e cos centros colaboradores especiais, conseguimos contar coa participación dos seguintes dispositivos, ordenados segundo a súa tipoloxía:

Táboa 1: Oficinas de emprego participantes

Oficina de emprego
Oficina de emprego de Melide
Oficina de emprego de A Coruña (Tornos)

Fonte: elaboración propia

índice

Táboa 2: Centros colaboradores de orientación participantes

Centro colaborador de orientación
Servizo de información, orientación e prospección de emprego da agrupación de concellos de Boqueixón e Touro
Servizo de orientación laboral do concello de Cee
Servizo de información, orientación e prospección de emprego do concello de Cerceda
Servizo de orientación e información laboral do concello de Dodro
Servizo de orientación laboral da Fundación Galega do Metal para a formación, cualificación e emprego (FORMEGA)
Servizo de orientación laboral do concello de Melide
Servizo local de emprego do concello de Negreira
Servizo de información, orientación e prospección de emprego do concello de Riveira
Servizo de orientación laboral do concello de Sada
Servizo municipal de emprego do concello de A Coruña
Servizo de orientación laboral do concello de Vimianzo
Servizo de información, orientación e prospección de emprego do concello de Ames
Servizo de orientación Laboral. Encadrado dentro da Axencia de Desenvolvemento Local(ADL) do concello de Camariñas

Fonte: Elaboración propia

Táboa 3: Centros colaboradores especiais participantes

Centro colaborador especial
Servizo de inserción laboral da Federación de Asociacións de Familiares e Persoas con Enfermidade Mental de Galicia (FEAFES) Galicia
Servizo de orientación laboral da Federación de Asociacións de persoas Xordas de Galicia (FAXPG)
Servizo de información, orientación e prospección de emprego da Asociación FSC - Discapacidade

Fonte: Elaboración propia

índice

Aproveitar este espazo para agradecer a todos os dispositivos participantes a súa colaboración neste traballo de investigación.

Para a recollida de datos deseñáronse dous instrumentos ad hoc, un cuestionario e unha ficha de boas prácticas.

O cuestionario está composto por 30 preguntas respecto do servizo e 7 preguntas respecto da persoa orientadora, que se responden en base a unha escala tipo likert, para recoller o grao de acordo ou desacordo en relación ás cuestións formuladas. Inclúese ademais un apartado no que se posibilita a concreción da resposta, a través dunha redacción breve sobre de que maneira o servizo desenvolve nada, pouco, suficiente ou moito, a cuestión presentada.

Por outra banda, a ficha de boas prácticas é un instrumento eminentemente cualitativo, no que se pode redactar a experiencia salientable, considerada como boa práctica. Para identificar esas prácticas como tal, inclúense na propia ficha unha serie de criterios que se corresponden co que se consideraría unha boa práctica; a través deste instrumento recóllese información sobre os elementos máis concretos que representan a práctica a destacar (obxectivos, persoas ás que vai dirixida, metodoloxía...) dende unha perspectiva descritiva.

Ambos instrumentos, tanto o cuestionario como o ficha de boas prácticas, enviáronse por correo electrónico ás persoas dos servizos que manifestaron interese por participar no traballo, e recibíronse ambos os dous cumprimentados, a volta de correo, nos tempos pactados coas persoas participantes no estudo.

Resultados

A partir dos resultados acadados esperábase obter unha visión máis completa e concreta do panorama actual dos servizos e programas de orientación profesional na nosa Provincia, da súa repercusión e as súas limitacións. Esta perspectiva permitiría contribuír á mellora da calidade de ditos servizos dende a descrición de boas prácticas no noso contexto; grazas a poder difundir as prácticas de maior valor, estas poderán ser tidas en conta por outros servizos, ou polas propias persoas demandantes de ditos servizos.

Dos 45 dispositivos cos que conseguimos contactar, e chegar a un acordo verbal de valorar a súa implicación no proxecto, só contamos coa participación de 18; en moitos casos, e así o manifestaron, por non dispor de tempo suficiente para participar. A excesiva carga de traballo das persoas orientadoras foi un dos motivos máis recorrentes polo que decidiron non colaborar. De feito, un dos elementos máis significativos da recollida de datos foi a reivindicación destas persoas respecto das carencias de tempo para desenvolver a súa práctica con toda a dedicación que require debido á inabarcable cantidade de persoas ás que teñen que atender cada día.

Á marxe desta baixa participación conseguiuse representación de todos os tipos de dispositivos que ofertan orientación para o emprego, e que dependen do SPEG.

Por outra banda, tamén, no momento do contacto cos servizos, se puxo de manifesto a situación que están a vivir as persoas que se dedican á orientación. De feito, nalgúns dos comentarios dos cuestionarios faise referencia a que determinados programas e actividades durarán o tempo que se manteña o servizo, ou ben, o contrato da persoa encargada de desenvolvelos/as. Dalgunhas oficinas de emprego recolleuse a información de que xa non contaban con persoal que se dedicase á orientación, senón que este servizo se atopaba externalizado, fundamentalmente, a través do concello, dependendo dos servizos sociais, da axencia de desenvolvemento local, dun departamento de orientación..., segundo o caso.

Pódese pensar que toda esta situación responde tamén á tesitura de crise socioeconómica e recortes que estamos a vivir, aínda así é chamativo que, tendo en conta o papel que desenvolve e pode desenvolver a orientación para o emprego na recuperación, tan precisa, se estean a reducir dispositivos e profesionais dedicados a isto; especialmente dende as administracións públicas.

Dos resultados dos cuestionarios pódese extraer que, en xeral, contamos con servizos de orientación para o emprego de bastante e moita calidade en relación a segundo que cuestións, pero especialmente no que se refire á adaptación entre o devandito servizo e as persoas usuarias, sobre todo nos dispositivos que traballan especificamente con colectivos vulnerables.

É un elemento a destacar, sen dúbida, a disposición manifestada polas persoas orientadoras de levar a cabo á súa actividade dende a perspectiva dunha intervención integral e adaptada á persoa usuaria, sempre na medida do posible. Unha práctica motivadora, preocupada e desenvolta por profesionais implicadas e implicados, satisfeitas/os co seu traballo e en constante formación e actualización.

Onde quizais se atopan más fraquezas é no que ten que ver co deseño e experimentación de accións creativas e novidosas. Púxose de manifesto a inclusión das tecnoloxías da información e a comunicación, como un elemento aparente de innovación, pero non se rexistraron puntuacións moi elevadas, nin comentarios especialmente significativos, no que ten que ver con intervencións de carácter máis innovador.

Tamén falla a transparencia á hora de comunicar os logros á comunidade, aínda que si se fai referencia

índice

a esa memoria anual que serve para render contas ante a administración. E, ademais, a visibilidade e relevancia do servizo no seu territorio, quizais por esta cuestión de escaseza de transparencia fronte á cidadanía, sobre todo nos tempos contemporáneos (e o malestar que produce a opacidade das administracións e os interminables casos de corrupción).

Pese a todo, na Provincia temos a fortuna de contar con profesionais da orientación moi dedicadas e dedicados ao seu traballo, preocupadas e preocupados por mellorar e por contribuír coa súa práctica ao desenvolvemento das persoas, e por tanto, da comunidade.

Por outra banda, no que se refire ás boas prácticas, é pertinente comentar que, pese a que contamos cun listado breve de actividades, as accións sobre as que informaron os servizos participantes son elementos que se deben poñer en valor.

Os datos que se puideron extraer dos cuestionarios e das fichas serven perfectamente para valorar en que direccións hai que propoñer as actuacións dende estes servizos, e incluso para reivindicar a necesidade de que se faga un esforzo por impulsar este tipo de intervencións dende a administración, facilitando recursos, tanto económicos como humanos.

Por outra banda, as fichas de boas prácticas poden servir non só para dar a coñecer estas actuacións exemplares, senón para poñer de manifesto a boa vontade dalgunhas/dalgúns orientadoras/es para poñer en marcha actividades que teñen posibilidades de ser experimentadas e transferidas a outros contextos, polos resultados positivos que producen.

Ademais, tanto a ficha como o cuestionario, pero sobre todo o cuestionario, son instrumentos que poden ser empregados polos dispositivos de orientación, como ferramentas validadas para a avaliación; poderían servir para analizar a calidade dos servizos e orientar, a partir destas avaliacións, as futuras liñas de actuación. De feito, este é un dos elementos que se pretende aportar con este traballo, sobre todo de cara ás persoas orientadoras, non só dar a coñecer os datos e resultados, senón tamén poñer á súa disposición os instrumentos deseñados.

Para rematar, insistir no agradecemento a todas as persoas que participaron neste traballo facilitando información sobre as súas actividades, ofrecendo o seu tempo e, o máis importante, traballando con dedicación e rigor nos seus respectivos servizos, desenvolvendo as súas prácticas, pese ás dificultades, con éxito e bo facer.

Referencias Bibliográficas

Aneas, A. e Donoso, T. (2008). Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 19, 51-60.

Cabrera, P. (coord.) (2002). *Un techo y un fututo. Buenas prácticas de intervención social para personas sin hogar.* Barcelona: Icaria Editorial.

CIS (2014). *Barómetro de Junio 2014. Estudio nº 3029.* Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/ - Archivos/Marginales/3020_3039/3029/es3029mar.pdf

Cruz Roja Española (2006). *Acciones para la inclusión: buenas prácticas y talleres de participación.* Madrid: Cruz Roja Española (Departamento de Intervención Social).

De la Fuente, R. e González-Castro, J.L. (2009). *Empleo, formación e inserción de colectivos en riesgo de exclusión. Un reto social y económico para la empresa receptora.* Bordón, Revista de Pedagogía, 61, 33-45.

Gabinet d´Estudis Socials (GES) (2008). *Manual de buenas prácticas de acogida e inserción sociolaboral de las personas inmigrantes en la región de Murcia.* Murcia: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración. Dirección General de Inmigración y Voluntariado. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

García del Dujo, A. e Martín, V. (2004). *Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años):* un estudio empírico. Revista de Educación, 233, 297-318.

Guerrero, C. (2005). *Orientación de trabajadores y trabajadoras ocupados: el caso de la Región de Murcia. IV Congreso de formación para el trabajo.* Zaragoza, 9-11 de Noviembre, disponible en http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/guerrero.pdf (consultado el 29-01-2010).

Lei 13/2008, de 3 de diciembre, de servizos sociais de Galicia. *(Diario Oficinal de Galicia, nº 245, de 18 de decembro de 2008)*. Recuperada de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2008/20081218/Anuncio4C642_es.html

Lucas, S. (1999). *Programa de orientación para el desarrollo de la madurez vocacional en Educación Secundaria.* Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

Lucio-Villegas, E.L. (editor) (2004). *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*.Valencia: Nau Llibres.

Maiztegi, E. (2004). *Buenas Prácticas en Gestión de Personas. Perspectiva de género, igualdad de oportunidades y análisis de igualdad retributiva.* Bizkaia: Lantegi Batuak. Recuperado de http://www.lantegi.com/wp - content/uploads/downloads/00_Publicaciones/estudios/Igualdad_oportunidades_LB.pdf

Mato Gómez, J.C. (2006). *Situación actual y perspectivas de la estrategia de Lisboa de Inclusión Social (ponencia)*. Acciones para la inclusión: buenas prácticas y talleres de participación. Madrid: Cruz Roja Española.

Nevill, D. D., & Super, D. E. (1986a). *The salience inventory: Theory, application, and research: Manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Nevill, D. D., & Super, D. E. (1986b). *The values scale: Theory, application, and research: Manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Padilla, M. (2004). *Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas.* En E. L. Lucio-Villegas Ramos (Coord.), Investigación y práctica en la educación de personas adultas, 137-170. Valencia: Nau Llibres.

Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

Super, D.E., Thompson, A.S. e Lindeman, R.H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory. Palo Alto:* Consulting Psych. Press.

Watt, G. (1997). *El Papel de la Orientación de Adultos y el Asesoramiento sobre Empleo ante la Evolución del Mercado de Trabajo. Informe Final sobre EUROCOUNSEL:* Un Programa de Investigación en Acción sobre Asesoramiento y Desempleo de Larga Duración. Dublín: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo.

Watt, G. (1999). *En apoyo a la empleabilidad. Guías de buenas prácticas en materia de orientación y asesoramiento sobre empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

índice

Joana Mouta
Adélia Antunes
alpefeira@gmail.com

A experiência da ALPE – Agência Local em Prol do Emprego no âmbito dos Clubes ALPE e do Centro de Apoio ao Empreendorismo

Palavras – chave

Educação-formação de adultos; empreendedorismo; população desempregada, Clubes ALPE, centro de apoio ao empreendedorismo da ALPE.

Enquadramento

A Agência Local em Prol do Emprego (ALPE) é uma acção do Projeto Direitos & Desafios que tem como entidade promotora a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e como entidade Coordenadora a Casa dos Choupos – Cooperativa Multissectorial de Solidariedade Social. A ALPE é uma resposta consolidada no concelho de Santa Maria da Feira, tendo surgido em Janeiro de 2006 com o Projeto Direitos & Desafios (PROGRIDE) e integrado, de Setembro de 2011 a Agosto de 2014 o Contrato Local de Desenvolvimento Social. A criação desta estrutura decorreu da necessidade de uma intervenção integrada de inclusão social de pessoas e grupos sociais menos favorecidos. A conjuntura actual vivida em Santa Maria da Feira marcada por alterações do quadro económico e social com encerramento de empresas destabilizou dinâmicas de suporte empresarial e de solidariedade, sendo o território classificado como "território industrial com forte desqualificação" (ISS, 2005). Sucessivos despedimentos colectivos, encerramento de PME`s, processos de insolvência, lay-off de empresas do sector da cortiça e calcado levam a que o desemprego seja fator de exclusão e vulnerabilidade social. Estar desempregado significa privação de fonte de rendimento mas também desvinculação à sociedade e às relações interpessoais que advém do emprego.

Se o Concelho de Santa Maria da Feira já viveu uma situação confortável do ponto de vista do mercado de trabalho, em Agosto de 2014, dados do Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre o Douro e Vouga, indicava uma taxa de desemprego de 12,82% referente ao Concelho de Santa Maria da Feira (valor mais elevado da região do Entre o Douro e Vouga). As mulheres apresentam uma percentagem maioritária relativamente aos homens desempregados (55% - Mulheres e 44% - Homens). O grau etário onde se concentra a maioria dos desempregados é dos 35 aos 54 (45%), seguindo- se o

grupo etário de maiores de 55 anos (22%). É significativo o facto de 65% dos desempregados inscritos no Serviço de Emprego do Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre o Douro e Vouga possuírem habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º Ciclo do Ensino Básico e 83% serem Desempregados de Longa Duração.

Estes dados ditam a pertinência da ALPE que surge com o objetivo de acompanhar jovens e adultos no que diz respeito ao seu encaminhamento profissional e inserção na vida ativa através de uma estratégia de ativação e integração das sinergias locais nos domínios da formação, emprego e criação do próprio negócio, através de uma vasta rede de parcerias e de uma abordagem individualizada na delineação de percursos de emprego/formação, promovendo iniciativas próprias, como é o caso dos "Clubes ALPE", uma resposta inovadora, flexível e não formal de educação de adultos e o "Centro de Apoio ao Empreendedorismo", serviço de apoio a empreendedores no âmbito da criação de negócios.

A ALPE desenvolve a sua atividade assente numa rede de parcerias que contribuem, decisivamente, para a implementação de respostas nos domínios da empregabilidade e do empreendedorismo nomeadamente com a AEP – Associação Empresarial de Portugal, a Associação Nacional Direito ao Crédito, o Centro de Emprego e Formação Profissional Entre o Douro e Vouga e o IEFP, o Gabinete de Apoio ao Empresário da Camara Municipal de Santa Maria da Feira, o Centro de Formação Profissional da Indústria da Cortiça, o Centro de Formação Profissional do Calçado, o ISPAB, o ISVOUGA, a ADRITEM, o FeiraPark- Parque de Ciência e Tecnologia de Santa Maria da Feira e o Instituto de Empreendedorismo Social. Ao articular a atuação de vários parceiros distintos, acreditamos alavancar o seu efeito conjunto no terreno: pela colaboração, partilha de conhecimento e competências, reflexão e procura de soluções conjuntas na resolução dos problemas.

Os Clubes ALPE: Metodologia, resultados e desafios

Face à baixa qualificação e os baixos índices de participação em ações de educação – formação da população que diariamente procuram os serviços da ALPE (maioritariamente pessoas do sexo feminino, com mais de 45 anos e com baixa escolaridade), à qual acrescem a morosidade e fluxos variáveis das respostas disponíveis em termos de educação-formação, em 2007, foram criados os Clubes ALPE. Este é um dispositivo de educação-formação, criado e dinamizado de forma a adaptar-se às necessidades do público-alvo, que pretende valorizar e desenvolver saberes e competências pessoais, sociais, e pré-profissionalizantes, com vista à integração em percursos formativos e profissionais que façam parte de um projeto de vida consistente.

De caráter não formal e gratuito, estes clubes procuram uma "reconciliação" e um desbloqueamento de resistências deste público à participação em dispositivos de educação-formação, constituindo-se como um espaço seguro que visa a desconstrução das representações negativas sobre os contextos formativos através de estratégias e materiais pedagógicos adequados e inovadores que potenciam o envolvimento dos participantes. Procura-se, igualmente, que os participantes perspetivem a possibilidade de ingressarem num dispositivo de formação mais formal, que encontrem possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, aumentem o seu grau de autonomia e de literacia e potencialmente se envolvam em processos de criação do próprio emprego. Assim, os Clubes ALPE atuam em várias dimensões, contemplando clubes de diferentes domínios, e constituindo-se como uma iniciativa sólida de capacitação e empoderamento da comunidade.

Desde a sua primeira edição, os Clubes ALPE contaram com cerca de 671 participantes em temáticas diferenciadas (Clube Linguagem e Comunicação, Clube Matemática, Clube Emprego, Clube Artes, Clube "Cuidar de Mim") e cada clube teve a duração de 10 sessões (uma por semana), de 3 horas cada, a decorrer no período da manhã (9h30-12h30) ou no período da tarde (14h00-17h00). Na 6ª edição dos clubes, as sessões estenderam-se, igualmente, às freguesias de Louredo e Nogueira da Regedoura.

Cada clube é dinamizado por um animador com formação na área temática em causa, e tentou-se privilegiar animadores inscritos na ALPE à procura do 1º emprego, ou mesmo formandos de edições anteriores dos Clubes ALPE. O animador tem o papel de estruturar e dinamizar as sessões, de modo a possibilitar o trabalho em equipa, mas também o apoio individualizado. A gestão dos clubes pauta-se por uma liderança liberal, em que as atividades se negoceiam entre animadores e participantes. De facto, cada clube se desenvolve em torno de uma temática particular, decidida no início em coletivo, com o objetivo de apresentar um produto final. Esse resultado final é não só apresentado aos restantes clubes, como às famílias e demais significativos dos participantes, à comunidade em geral e particularmente

índice

às organizações e meios de comunicação locais. Pontualmente, são realizadas Assembleias de Clubes, onde todos os grupos, respetivos formadores e a coordenadora discutem as ideias para o produto final, no sentido de atingir um objetivo comum. A divulgação e convocação para os clubes é feita atendendo à população inscrita na ALPE, através de contacto telefónico, para assistirem a sessões de esclarecimento sobre os objetivos e funcionamento dos clubes.

A avaliação do impacto dos Clubes ALPE da 4ª e da 5ª edição dos permitiu aceder a uma maior compreensão dos fenómenos pessoais e sociais subjacentes a este dispositivo de educação não-formal. De facto, Mouta & Pinto (2013), através da análise qualitativa de entrevistas, verificaram os efeitos da aquisição, desenvolvimento e desocultação de competências em vários domínios (pessoal, social, profissional), concluindo que a participação nos clubes trazia contributos ao nível do ajustamento pessoal, da autorregulação, do desenvolvimento de atitudes e interesses, da promoção de autoestima e segurança, contribuindo, assim, para a aprendizagem e o empoderamento individual. Assim, os clubes parecem significar uma oportunidade de (re)construção da confiança pessoal, de auto e hétero reconhecimento que potencia a aprendizagem o desbloqueio de percursos profissionais alternativos, assente num processo de mudança interna.

Pereira (2014) indica que a frequência dos Clubes ALPE tem um impacto positivo na vida dos seus participantes. Para além da possibilidade de reinserção no mercado de trabalho ou em percursos formativos alternativos, salienta-se a oportunidade de aprendizagem e sociabilização que o formato desta intervenção facilita, pela partilha de experiências e desocultação de competências. Este dispositivo parece favorecer, simultaneamente, o desenvolvimento de competências a nível pessoal e social, desde o "Saber fazer" ao "Saber ser/estar". Neste sentido, os principais ganhos manifestam-se, precisamente, em termos de um maior bem-estar, ligação à comunidade e autoestima. Portanto, é possível concluir que os clubes são eficazes face aos objetivos a que se propõem, facilitando a mudança, a adaptação a novas realidades e o empoderamento.

O principal desafio inerente aos Clubes ALPE centra-se, do nosso ponto de vista, na sua pertinência mas também reforça a importância da avaliação dos mesmos, de forma a garantir condições de melhoria e a documentação rigorosa da sua eficácia. Por isso, para estudos futuros, seria importante a realização da avaliação follow-up, para melhor conhecer de que forma os clubes marcam a vida dos participantes. Outra das sugestões seria a avaliação de outras dimensões psicológicas, que remetam, sobretudo, para as questões da relação com o outro, nomeadamente a Solidão. Por último, poderia ser útil avaliar de que forma as variáveis psicológicas estão relacionadas, e de que forma se influenciam umas às outras no decurso das futuras edições.

O Centro de Apoio ao Empreendedorismo: Metodologia, resultados e desafios

O Centro Apoio Empreendedorismo da ALPE (CAE) promove a exploração do perfil empreendedor, da oportunidade e viabilidade das ideias de negócio, da possibilidade de recurso a apoios financeiros e o acompanhamento da implementação dos negócios, proporcionando um ambiente integrado de apoio e o desenvolvimento de ações de formação que visam preparar os empreendedores para o desafio da constituição de uma iniciativa auto – emprego.

A metodologia do CAE combina uma lógica de atendimento individualizado com contextos formativos e de consultoria organizados nos seguintes eixos: Atendimento aos inscritos na ALPE no âmbito delineação de alternativas para a resolução do problema de emprego com base na criação do próprio negócio; o Acompanhamento estruturado organizado em sessões de formação colectivas; o acompanhamento da implementação dos negócios criados; o apoio na promoção e divulgação dos negócios criados e a Dinamização de parcerias.

O Apoio técnico especializado visa o atendimento individualizado, a exploração da problemática individual, do perfil empreendedor, da ideia de negócio, da oportunidade e viabilidade das ideias de negócio bem como a análise, e a articulação com respostas disponibilizadas por entidades com intervenção no domínio do empreendedorismo. É seu objetivo, ainda, o apoio na elaboração de Plano de Negócios e candidaturas a apoios financeiros e o acompanhamento da implementação dos negócios. Realiza contactos regulares com os promotores de negócios no sentido da auscultação do ponto de situação do negócio. Promove e divulga negócios criados, com recurso à imprensa local e na participação em eventos económico-culturais locais.

índice

Com recurso a parceiros de formação, promove a qualificação técnica e comportamental dos empreendedores dinamizando percursos formativos, assentes num modelo dinâmico e interativo de formação, envolvendo os empreendedores no aumento das suas capacidades de gestão e na estimulação do espirito criativo e critico. Dispõe, numa lógica de consultoria, de apoio especializado na área do marketing e comunicação empresarial bem como apoio jurídico na constituição da empresa.

Realiza sessões de Informação à medida privilegiando a informação e a consultoria nos domínios do empreendedorismo e promove os "Encontros em Rede" ou Networking destinados a potenciais empreendedores e empreendedores já estabelecidos, reforçando uma rede de promoção do "trabalho em rede" e de negócios que se operacionaliza através de 1 encontro em cada trimestre, em "casa" dos empreendedores e uma dinâmica de ligação dos empreendedores, via mailing, com carácter regular e periódico partindo da partilha de informação relevante para estes.

Desde 2006 que o CAE apoiou a criação de 84 negócios.

Acreditamos que a relevância deste serviço assenta no contributo para a promoção de uma cultura empreendedora impulsionadora da realização pessoal e que paralelamente contribua para o desenvolvimento da sociedade, nomeadamente do ponto de vista económico. Um dos do CAE consiste no interesse em promover um espaço a incubação e o acolhimento empresarial destas iniciativas.

Referências Bibliográficas

Mouta, J. & Pinto, S. C. (2013). *Clubes ALPE – As competências tornadas visíveis.* Manuscrito não publicado.

Pereira, R. (2014). *Avaliação da 6ª Edição dos Clubes ALPE – "Ainda não se paga por sonharmos!"*. Manuscrito não publicado.

Armando João Santos
Diretor do Centro de Emprego de Barcelos

Empregabilidade e Formação em Contexto de Trabalho

Sumario

Trata-se da apresentação da abordagem realizada pelo Centro de Emprego de Barcelos e a sua experiência formativa no âmbito da medida Vida Ativa - Emprego Qualificado, em parceria com o Modatex e o tecido empresarial.

Numa área de forte implementação da Industria Têxtil e do Vestuário nacional, numa das regiões mais exportadoras do pais, a carência de recursos humanos com competências nesta área face á oferta de trabalho evidenciada pelo tecido empresaria, revela-se desequilibrado, pelo que se torna necessário dar resposta através de processos de formação continua, nuns casos, e à medida em outros, em parceria com as empresas.

O Centro de Emprego de Barcelos tem vindo a responder à demanda das empresas através do estabelecimento de uma parceria entre estas e o Modatex apoiado por um framework já testado e que se tem revelado um sucesso para a o aumento da empregabilidade e consequente integração de desempregados sem competências neste sector de actividade no mercado de trabalho.

Já com base em abordagens anteriores, em Abril de 2013 foi elaborado um plano estratégico pela equipe do Centro de Emprego de Barcelos com base nas necessidades evidenciadas pela mercado de emprego no sector ITV.

Trata-se de um documento que parte da avaliação das condições e dos níveis de empregabilidade da região e que apresenta a abordagem técnica realizada com vista à resposta às necessidades apresentadas por este sector de actividade e cuja dinâmica permite manter a estrutura actualizável e perceber o impacto das operações preconizadas ao longo do tempo.

Área de intervenção do Centro de Emprego

1.1 – Enquadramento geral

A área de intervenção do Centro de Emprego de Barcelos engloba os concelhos de Barcelos e de Esposende. Estes dois concelhos, apesar de próximos são bastante distintos, em termos de dimensão do território, número de freguesias (Barcelos com 89 freguesias e Esposende com 15), população residente (Barcelos com

cerca de 120 000 habitantes e Esposende com cerca de 34 000 habitantes) e atividades económicas: Barcelos tradicionalmente caraterizado pela indústria têxtil, agricultura, produção de leite (enquanto concelho é o maior produtor a nível nacional); e Esposende caraterizado por atividades relacionadas com a sua "vocação" turística – hotelaria e restauração, e na agricultura pelas hortícolas.

Situados no noroeste do território nacional, ambos os concelhos estão na proximidade de algumas infraestruturas de grande importância:

_ Pouco mais de 1 hora de Vigo (Galiza) e respetivo aeroporto e porto comercial.
_ Cerca de 20/30 minutos de Viana do Castelo e respetivo porto comercial.
_ Menos de 1 hora da cidade do Porto, Porto de Leixões e Aeroporto Francisco Sá Carneiro.
_ Cerca de 30/45 minutos da cidade de Braga.
_ Plataformas logísticas transfronteiriças de Chaves e As Neves/ Salvaterra (Galiza) a cerca de 1h 30m e de Valença a cerca de 1 hora.

Estas caraterísticas permitem que as empresas e atividades económicas locais tenham acesso facilitado a infraestruturas logísticas de grande capacidade e a um mercado de proximidade que supera, num raio de cerca de 2 horas, os 5 milhões de habitantes.

Este contexto é interessante do ponto de vista das empresas e dos cidadãos, mas também pode revelar-se um obstáculo ao aparecimento de estruturas locais ou regionais de estímulo ou apoio ao tecido económico e empresarial (de natureza tecnológica ou logística) - é o designado *"paradoxo da proximidade"*.

A atual configuração e nível de serviço da rede de vias de comunicação e transportes não garante, por exemplo no caso de Barcelos, o acesso mais eficiente às áreas de localização empresarial mais significativas. De referir ainda que a circular urbana à cidade de Barcelos não foi ainda concluída e que o concelho não dispõe de rede de transportes urbanos (facto este que constitui um grande constrangimento no ajustamento entre a oferta e a procura de trabalho).

Concretamente, para o caso de Barcelos e para o setor industrial tradicional do têxtil, tem sido apontada a necessidade de reforçar a capacidade de captação de investimento a montante (conceção e desenvolvimento de produtos, design, serviços avançados) e a jusante (marketing, comercialização, etc.), com o objetivo de criar melhores condições de sustentabilidade, económica, social e mesmo ambiental.

Esse "salto" contribuiria igualmente para a promoção da qualificação das pessoas, especialmente ao nível da criação de oportunidades para profissionais com melhores níveis de educação e formação.

1.2 – Recursos Humanos

Uma outra situação estrutural destes territórios tem sido a associação entre baixo nível médio de qualificações e salários baixos, facto este que tem limitado significativamente o modelo de competitividade que a base produtiva destes concelhos pode oferecer.

Na imprensa local têm sido várias as notícias que num contexto generalizado de crise realçam o quanto o "Setor têxtil continua a fazer mexer Barcelos", apontando que continua a ser o têxtil/vestuário o principal "motor da sua economia", com uma significativa vocação exportadora.

No âmbito das visitas realizadas por esta unidade orgânica, têm sido vários os empresários que apontam como uma grande dificuldade atual do setor a falta de capacidade de resposta. Certos clientes estrangeiros já começaram a voltar a esta região (ou porque o fator salário já deixou de ser competitivo em outros países, ou porque reconhecem o trabalho de qualidade realizado em Portugal), mas o facto de grandes empresas do setor terem desaparecido ou terem sido desagregadas, aliado ao maior recurso à subcontratação de pequenas unidades (pequenas confeções), tem provocado muitos constrangimentos na capacidade de resposta célere às solicitações.

Por outro lado, recorrente dos esforços de ajustamento praticados pelo centro de emprego, constata-se um desgaste evidente em muitas trabalhadoras e trabalhadores resultantes de muitos anos de trabalho intensivo, muitos dos quais são trabalhadores desde muito jovens. A ilustrar o facto, em março de 2013, verificamos que das 96 costureiras inscritas como candidatas a emprego no concelho de Barcelos, com

índice

menos de 50 anos, 60 encontrava-se com um atestado de incapacidade temporária para o trabalho por motivo de doença.

É-nos então permitido concluir que a demanda atual nestas indústrias, revela níveis de qualidade e de produtividade elevados e que, em muitos casos estes níveis de competitividade dificilmente se alcançam com a oferta de mão-de-obra especializada atual.

2 – Têxtil e vestuário: dados do Centro de Emprego

Nas estatísticas do IEFP, IP do mês de março de 2013, o desemprego registado do concelho de Barcelos é de 6 739 desempregados e em Esposende é de 1847 desempregados, num total de 8 586 desempregados.

Em 2014 reduzimos respectivamente o número de desempregados inscritos para em Agosto registarmos em Barcelos 5642, em Esposende 1556, num total de 7198.

Pela análise das ofertas captadas pelo centro de emprego, facilmente verificamos que entre 75 a 80 % das mesmas são para profissões diretamente relacionadas com este sector.

3 – Definição de Plano Estratégico

No sentido de reforçarmos a capacidade de resposta às solicitações do meio empresarial e melhorar a nossa performance no ajustamento entre a oferta e procura, foi traçado o Plano Estratégico de intervenção para as empresas da Indústria Têxtil e Vestuário da área de abrangência desta UOL (inserido na Modalidade de intervenção Vida Ativa – Formar e Integrar – Emprego Qualificado)

Esta intervenção assentou em 4 pilares:

- 1ª Pilar: ARTICULAÇÃO efetiva entre os 3 principais intervenientes: Centro de Emprego, Centro de Formação: - Modatex e empresas do setor têxtil (a partir da indicação dos técnicos foi realizada uma reunião nas instalações do Modatex em 2012.07.16 com empresas representativas do setor (ANEXO I)

Objetivos: - Detetar as necessidades locais de formação
- Promover a realização de ações conducentes ao funcionamento do mercado de emprego têxtil envolvente
- Envolver todos os intervenientes no processo para conseguir resultados positivos

Intervenções: Reuniões e visitas às empresas

- 2ª Pilar: PERCURSOS FORMATIVOS À MEDIDA

Objetivo: - Adequar as ações de formação às necessidades do mercado de trabalho e dos desempregados, considerando ainda as prioridades de intervenção estabelecidas

Intervenções: - Elaboração de percursos de acordo com as necessidades detetadas junto das empresas (trabalhar competências específicas: o ponto preso, introdução de um módulo de formação em contexto de trabalho) e das pessoas (percursos de iniciação e de aperfeiçoamento)
- Programação de um percurso formativo desenvolvido na sua totalidade em contexto de trabalho, nas instalações duma empresa têxtil (Érius)

- 3ª Pilar: PROCESSO DE RECRUTAMENTO E SELECÇÃO MAIS "APURADO"

Objetivo: - Constituir grupos mais homogéneos e mais motivados

Intervenções: - Sessões de informação e de divulgação juntos das desempregadas ligadas ao setor têxtil (cerca de 200) mas também junto de desempregadas indiferenciadas (25) com residência nas freguesias próximas das empresas envolvidas no projeto
- Entrevistas e provas de aferição técnica com vista a apurar melhor os conhecimentos e as competências já adquiridas

índice

- 4ª Pilar: APOIO E ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO
Objetivo: - Promover/assegurar a integração futura das formandas no mercado de emprego
Intervenções:- Visitas e reuniões com as formandas e as empresas

Desenvolvimentos e Execução 2014

Junius, Têxteis Unipessoal, Lda.

O grupo Valerius S.A. em pleno processo de expansão solicitou ao centro de emprego 28 trabalhadores para integrar os postos de trabalho necessários à nova unidade produtiva.

Após o processo de recrutamento e selecção, em que forma desde logo identificados desempregados com competências para integrar de imediato o posto de trabalho, no dia 5 de maio o MODATEX iniciou um projeto formativo na área de costura industrial no âmbito do Formar para Empregar* na empresa Junius - Têxteis Unipessoal, Lda a qual disponibilizou instalações e equipamento para o efeito.

Desenvolveram-se assim, 4 percursos modulares em função das necessidades manifestadas pela empresa.

A turma, com um total de 20 formandas, resultou da cooperação entre a empresa, o Centro de Emprego de Barcelos e o Modatex. Este grupo de formandas frequentará ações de Confeção de Peças de Vestuário nas suas vertentes de Iniciação, Produção, Corte, Confeção e Acabamento de Peças de Vestuário e Prática em Contexto de Trabalho. O processo de aprendizagem, num total de 1000 horas, realiza-se nas instalações da empresa. Promove-se *in loco* o ajustamento efetivo entre a oferta formativa do MODATEX e a procura dos profissionais qualificados que a empresa pretende contratar.

EDCM - Costura Unipessoal Lda.

Em Julho de 2014 o Centro de Emprego de Barcelos foi contactado pelo representante da empresa para ajudar no preenchimento de 100 postos de trabalho a criar numa nova unidade fabril no sector da ITV, cobrindo toda a estrutura organizacional da empresa.

Trata-se de uma empresa com sede em Penafiel e que, em resultado da prospecção efectuada, a qual passou por Penafiel e Guimarães, encontrou na Pousa, em Barcelos, as condições físicas adequadas ao novo projecto.

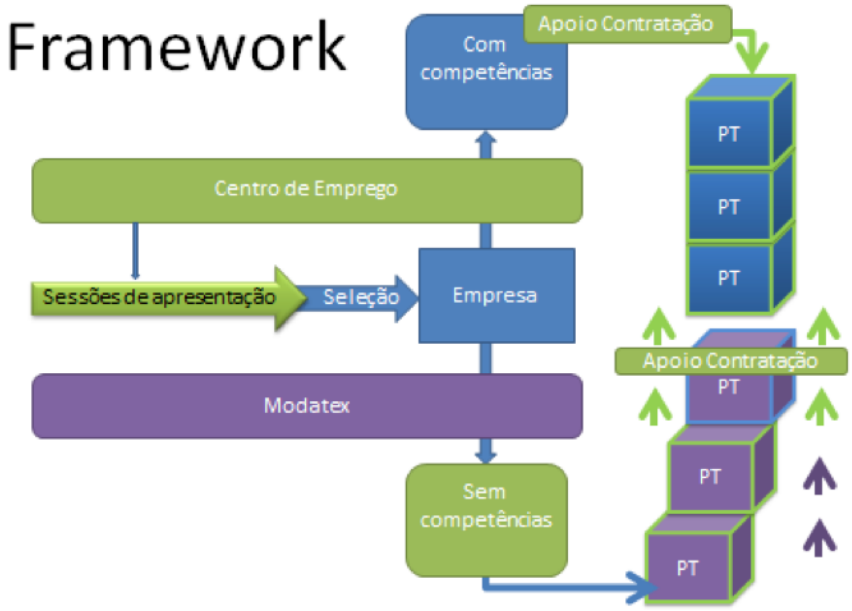
Foi então colocado em funcionamento o *framework* composto pelos intervenientes e pelas operações conducentes à resposta necessária e da qual irá resultar a colocação directa sem necessidade de formação de cerca de 53 trabalhadores.

Para tal foram convocadas 280 pessoas das quais foram seleccionadas 78 para formação e 53 para emprego.

Estão previstas 3 turmas com 700 horas de formação e 4 percursos modulares a iniciar no final de 2014.

índice

Estrutura e Operações



2014, Outubro

Trabalho realizado pela equipe do Centro de Emprego de Barcelos

Rita Santos Silva
Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto
rssilva@porto.ucp.pt

Inês Nascimento
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
ines@fpce.up.pt

Formando para o trabalho: As competências transversais enquanto fator diferenciador no ingresso socioprofissional de economistas e gestores

Resumo

Ao longo dos últimos anos, a aquisição de competências transversais tem sido apontada como uma meta significativa no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, quer através da qualificação dos agentes produtivos, quer pela promoção de uma maior autonomia na construção dos projetos de vida dos cidadãos. Emolduradas pelo paradigma de Bolonha, as instituições de Ensino Superior têm vindo a ser desafiadas a encontrar soluções para a integração socioprofissional dos seus licenciados através de uma abordagem diferenciada ao mercado de trabalho. Uma das propostas para estreitar o *gap* entre o contexto académico e o mundo socioprofissional consiste na implementação de projetos de promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais (Oliveira, & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012), processos esses que devem estar articulados com a inovação curricular e revisão permanente das práticas pedagógicas implementadas. Tendo em conta a relevância de conhecer o que o mercado de trabalho procura, ao nível das competências transversais, no perfil de futuros economistas e gestores, a presente comunicação tem como objetivo apresentar os dados da primeira fase de um estudo exploratório que consistiu em entrevistas a 26 representantes de empresas parceiras da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, e 10 professores, 7 alumni e 6 estudantes finalistas da mesma instituição, que se tem vindo a posicionar estrategicamente no âmbito do desenvolvimento intencional das competências transversais e promoção da empregabilidade dos seus estudantes. Entre as competências mais referidas encontram-se as competências de comunicação, trabalho em equipa, relacionamento interpessoal, proatividade e iniciativa, domínio de línguas estrangeiras, liderança, destacando-se igualmente o papel que as atividades extracurriculares assumem enquanto contextos privilegiados de promoção do desenvolvimento e mobilização destas competências.

Palavras-chave: Ensino Superior, empregabilidade, economia e gestão, competências transversais
Abstact

Over the past years, the acquisition of transferable skills has been identified as a significant milestone in the fulfillment of the development process of individuals and companies, either through the qualification of the work force or by promoting greater autonomy in the construction of the long life project of individuals. Framed by the Bologna's paradigm, Higher Education institutions have been challenged to find solutions to socio-professional integration of their graduates through a differentiated approach to the labor market. One of the proposals to bridge the gap between the academic context and the socio-professional world is the implementation of projects to intentionally promote the development of soft skills (Oliveira & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012). These processes should be articulated with the curricular innovation and continuous review of the implemented pedagogical practices. Considering the importance of knowing what the labor market demands regarding transferable skills in future economists and managers, this paper aims to present data from the first phase of an exploratory study in which 26 representatives of partner companies of the School of Economics and Management of Catholic University of Portugal, and 10 teachers, 7 alumni and 6 students were interviewed. The School is well-known for its strategical positioning regarding the intentional development of transferable skills and employability of the students. Among the most frequently mentioned skills are communication skills, teamwork, interpersonal skills, proactivity and initiative, language skills and leadership. The role of extracurricular activities as privileged contexts to promote the development and mobilization of these skills is also referred.

Keywords: Higher Education, employability, economics and management, transferable skills

Introdução

Num contexto de crise económica, onde os empregos diminuem e o presente e o futuro são caracterizados pelo risco, incerteza e imprevisibilidade (Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2001), apresenta-se aos indivíduos um conjunto de novas exigências e desafios que os torna diretamente responsáveis pela sua formação e empregabilidade, bem como pelo desenvolvimento de competências, de modo a obter e manter um emprego (Oliveira & Guimarães, 2010). Assim, o conceito de empregabilidade – à semelhança do conceito de aprendente – parece fazer emergir uma oportunidade para investimentos, tornando os indivíduos agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, sem, no entanto, esquecer que as dinâmicas do mercado de trabalho influenciam, em larga medida, o sistema de oportunidades (Oliveira & Guimarães, 2010).

A questão que, de imediato, se coloca é se e de que forma as universidades estão a ser capazes de tornar apetecíveis os futuros candidatos ao mercado de trabalho, seja por via da qualidade técnico-científica da formação específica ministrada seja através da criação de oportunidades que permitam aos estudantes desenvolverem um tipo de perfil que assegure o sucesso da sua integração socioprofissional, isto é, que integre dimensões de competência que, transversalmente, as empresas valorizem.

Sabe-se hoje que, para além dos conhecimentos científicos e técnicos de excelência, é necessário que os profissionais sejam detentores de um portefólio de caraterísticas, atitudes e aptidões que lhes permitam estar aptos para lidar com múltiplos desafios e contribuam para a sobrevivência e sucesso das organizações (Fallows, & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart, & Knowles, 2000), frequentemente designadas por competências transversais (p.e., Rey, 2002, Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva., 2006; Ceitil, 2007; Gonçalves, 2010), genéricas (p.e., Casanova, 1991, in Jardim, 2008), sociais, de aprendizagem e de carreira (Klink, Boom & Schlusmans, 2007), ou ainda outras e diversas designações, o que contribui tanto para espelhar a importância que assumem na agenda atual, quanto para alimentar a confusão gerada em torno do próprio conceito. Assumindo um conceito possível de competências transversais, podem designar-se enquanto "conjunto de competências pessoais gerais que são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações" (Cabral-Cardoso, et al, 2006, p.37), sendo na e pela acção que se definem (Ceitil, 2007).

Inevitavelmente, "as novas formas de trabalho industrial e a necessidade, para muitos, de mudar de profissão várias vezes durante a vida e de se adaptar a situações inesperadas exigem algumas potencialidades, que em muito, ultrapassam as competências adquiridas pelas formações específicas" (Rey, 2002, p. 60). Assim, e emolduradas pelo paradigma de Bolonha, as instituições de ensino superior têm vindo a ser desafiadas a encontrar soluções para a integração socioprofissional dos seus licenciados através de uma abordagem diferenciada ao mercado de trabalho. No entanto, e se, por um lado, é importante que as universidades sejam capazes de responder às exigências das empresas, por outro,

índice

deverão igualmente começar a transformar a narrativa que suporta essas mesmas exigências, antevendo futuras necessidades que as empresas não são ainda capazes de prever e preparando os estudantes no sentido de lhes dar resposta. Deste modo, será determinante a capacidade das instituições de ensino superior para estreitarem o *gap* entre as universidades e o mercado de trabalho, através da promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais (Oliveira, & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012), processo que se articula com a inovação curricular e revisão permanente das práticas pedagógicas implementadas. Klink, Boom e Schlusmans (2007) defendem a construção de programas curriculares capazes de ler as exigências do mercado de trabalho – compreendendo as suas características, requisitos, situações realistas e representativas –, permitindo aferir e integrar competências determinantes para a sua resolução no processo de ensino-aprendizagem, permitindo simultaneamente a renovação crítica da prática profissional em deterimento da reprodução de padrões esperados, contribuindo-se desta forma efetivamente para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do estudante.

O estudo

O estudo "Transição Universidade-Mercado de Trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão" tem como principal objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas no mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. De um modo mais concreto, a investigação em curso visa responder aos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar e validar as competências transversais mais valorizadas nas áreas da economia e gestão, que permitam a integração profissional; (2) Contribuir para um melhor entendimento dos desafios que se colocam às empresas e do papel dos economistas e gestores recém-licenciados; (3) Sistematizar *best practices*; (4) Propor estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento efetivo das competências transversais identificadas como as mais relevantes para o exercício de funções no domínio da economia e gestão; (5) Sensibilizar as empresas nacionais para a necessidade e relevância de considerar as competências transversais enquanto dimensões relevantes nos processos de recrutamento e seleção de candidatos; (6) Alertar para a importância da valorização e fomento das competências transversais dos colaboradores, com vista à retenção dos candidatos com os melhores perfis.

Metodologia

Design da investigação

Num primeiro momento que decorreu entre maio e janeiro de 2014, foi realizado um levantamento das perceções dos diferentes stakeholders dos contextos académico e empresarial, mediante a realização de entrevistas[1] a 27 representantes de empresas parceiras da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, 10 docentes da instituição, sete alumni com um a dois anos de experiência profissional na área e seis atuais finalistas das licenciaturas de economia e gestão.

Após um período de análise de conteúdo das entrevistas, procedeu-se à sistematização dos dados qualitativos obtidos, que foram confrontados com a literatura, originando um referencial com 46 competências transversais. Simultaneamente, foi construída uma plataforma online – www.observatoriodecompetencias.pt – através da qual o inquérito foi disponibilizado aos representantes de empresas da área de recursos humanos a desenvolver as suas atividades profissionais particularmente na vertente de recrutamento e seleção em empresas e organizações de diversos setores de atividade e com diferentes modelos organizativos e dimensão. O inquérito exibia a seguinte estrutura temática[2]: (1) Dados Biográficos e relacionados com a organização; (2) Grau de familiaridade com o conceito de competências transversais; (3) Competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nas áreas de economia e gestão (mediante posicionamento do participante em questões prévias, as questões permitiam discriminar diferença entre economia e gestão e entre profissionais com experiência

[1] Para obtenção de informações detalhadas relativamente à estrutura da entrevista e caracterização sociodemográfica dos participantes, poderão ser contactadas as autoras.
[2] Para obtenção de informações detalhadas relativamente à estrutura do inquérito, poderão ser contactadas as autoras.

índice

e recém-licenciados); (4) Importância das competências transversais para as diversas áreas funcionais da economia e gestão; (5) Importância de determinadas atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências transversais. De julho a novembro de 2014 ocorreu a fase de recolha de respostas, sendo que dados estão neste momento a ser analisados com recurso ao SPSS. Para além do inquérito, a plataforma disponibiliza ainda alguma informação sobre a investigação e os objetivos do estudo e manter-se-á ativa, no sentido de se realizarem estudos periódicos de auscultação ao mercado de trabalho com o mesmo objetivo.

Apresentação e discussão de resultados

Competências transversais mais valorizadas

De acordo com os dados recolhidos na primeira fase do estudo, os participantes "representantes de empresas" parecem considerar o perfil de licenciados e recém-licenciados bastante semelhante.

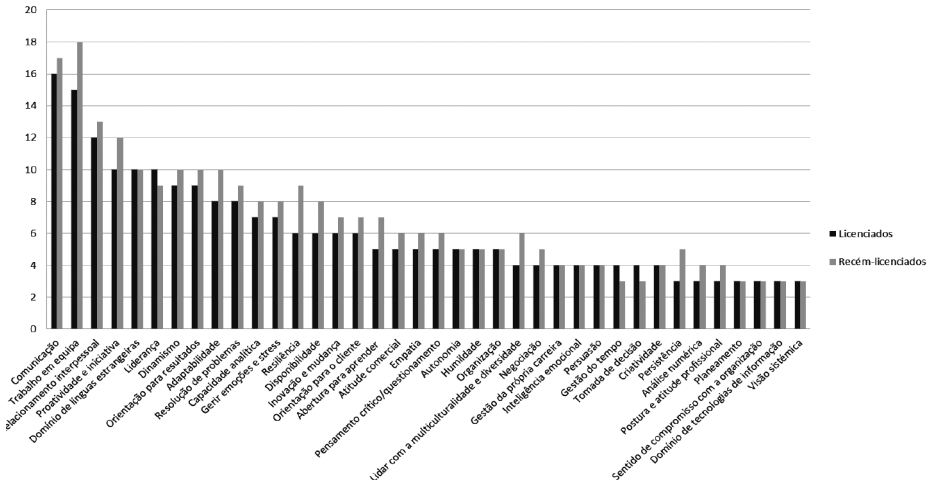


Gráfico 1. Competências transversais valorizadas pelos participantes do grupo "representantes de empresas" em licenciados e recém-licenciados de Economia e Gestão

Os resultados apresentados no gráfico 1 evidenciam que as competências que os participantes deste grupo apontam estão em consonância com o que a literatura neste domínio tem vindo a destacar, surgindo referência às competências de comunicação (Cabral-Cardoso, et al, 2006; Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1998; Evans, 2001; Evers, Rush, & Berdrow, 1998; Fallows, & Steven, 2000; Jackling, & De Lange, 2009; Wagner & National Business Education Association, 2001), trabalho em equipa (Cabral-Cardoso, et al., 2006; Carnevale, et al., 1998; Evans, 2001; Evers, et al., 1998; Jackling, & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005; Wagner, & National Business Education Association, 2001), relacionamento interpessoal (Cabral-Cardoso, et al., 2006; Evans, 2001; Evers, et al., 1998; Fallows, & Steven, 2000; González, & Wagenaar, 2003; Heimler, 2010; Jackling, & De Lange, 2009), proatividade e iniciativa (Evers, et al., 1998), domínio de línguas estrangeiras (Cabral-Cardoso, et al., 2006; González, & Wagenaar, 2003) e liderança (Carnevale, et al., 1998; Evers, et al., 1998; Heimler, 2010; Jackling, & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005) como as competências transversais que os representantes do mercado de trabalho mais valorizam em economistas, gestores e recém-licenciados de ambas as áreas. No entanto, algumas competências parecem não reunir tanto consenso entre os participantes, nomeadamente a adaptabilidade, resiliência, disponibilidade, abertura para aprender, lidar com a multiculturalidade e diversidade, persistência, ambição e cooperação, que são consideradas mais relevantes no caso dos recém-licenciados (com pelo menos dois ou três participantes a referir).

índice

Apresentam-se na tabela 1 os resultados comparativos do exercício de evocação livre do grupo "docentes", "alumni" e "estudantes finalistas" no que respeita às competências transversais dos recém-licenciados que, na opinião destes participantes, são mais valorizadas pelo mercado de trabalho.

Competências transversais	"Estudantes Finalistas"	"Alumni"	Valorizadas pelo mercado de trabalho	"Docentes Valorizadas nos estudantes	Desenvolvidas e avaliadas nas disciplinas
Adaptabilidade/flexibilidade	•	•			
Análise de informação		•	•	•	•
Argumentação				•	•
Assertividade		•	•	•	
Atenção ao detalhe		•		•	
Autonomia	•	•	•	•	•
Capacidade para resolver problemas	•	•	•	•	
Competências técnicas	•	•		•	•
Comunicação escrita	•	•	•	•	•
Comunicação oral	•	•	•	•	•
Comunicação persuasiva	•	•	•	•	•
Criatividade e originalidade	•	•		•	
Domínio de línguas estrangeiras	•				
Domínio de tecnologias de informação				•	
Escuta			•	•	
Gestão do tempo	•	•	•	•	•
Interação com outros	•	•	•	•	
Lidar com a multiculturalidade	•				
Liderança	•		•	•	
Motivação para aprender			•	•	•
Networking	•			•	
Organização	•	•		•	•
Orientação para objetivos	•	•		•	
Persistência	•	•	•		
Pesquisa de informação		•		•	
Postura e atitude profissional	•	•		•	
Proatividade e iniciativa	•	•	•	•	
Responsabilidade	•		•	•	•
Sentido e posicionamento crítico		•	•	•	•
Sentido ético			•		
Síntese		•	•	•	
Trabalho em equipa	•	•	•	•	•

Tabela 1. Competências transversais valorizadas pelos participantes dos grupos "estudantes finalistas", "alumni" e "docentes" em recém-licenciados de Economia e Gestão

Pelo menos um participante em cada grupo referiu a autonomia, capacidade para resolver problemas, comunicação escrita, oral e persuasiva, gestão do tempo, interação com outros, persistência proatividade e iniciativa e trabalho em equipa como as competências transversais mais valorizadas. No rol das referidas pelos participantes de apenas um dos grupos aparece o domínio de línguas estrangeiras ("estudantes finalistas"), mas esta dimensão reaparece na reflexão acerca das atividades extracurriculares, quando um dos participantes "alumni" destaca a necessidade de investimento da faculdade nesta dimensão, à semelhança de outro participante do mesmo grupo, que faz o mesmo reforço no que respeita às tecnologias de informação, especificamente word e powerpoint. Um resultado curioso é o facto de as competências técnicas – aqui entendidas enquanto competências do domínio do saber específico, mas que podem ser aplicadas em contextos profissionais distintos e mobilizadas em diferentes disciplinas (por exemplo o domínio de conceitos organizacionais, de gestão, marketing, e recursos humanos) – não terem sido referidas por nenhum dos "docentes" enquanto competências valorizadas pelo mercado de trabalho. No entanto, tal facto poderá dever-se à leitura implícita, por parte deste grupo, da necessidade de os empregadores considerarem esta dimensão, na medida em que se enquadra no domínio técnico.

Atividades profissionais e não-profissionais

Relativamente às experiências profissionais e não-profissionais, os participantes identificam algumas que consideram capazes de despoletar o desenvolvimento de determinadas competências transversais, ainda que nem sempre de modo intencional. Os resultados do grupo de participantes "representantes de empresas" e "estudantes finalistas" e "alumni" apresentam-se nos gráficos 2 e 3.

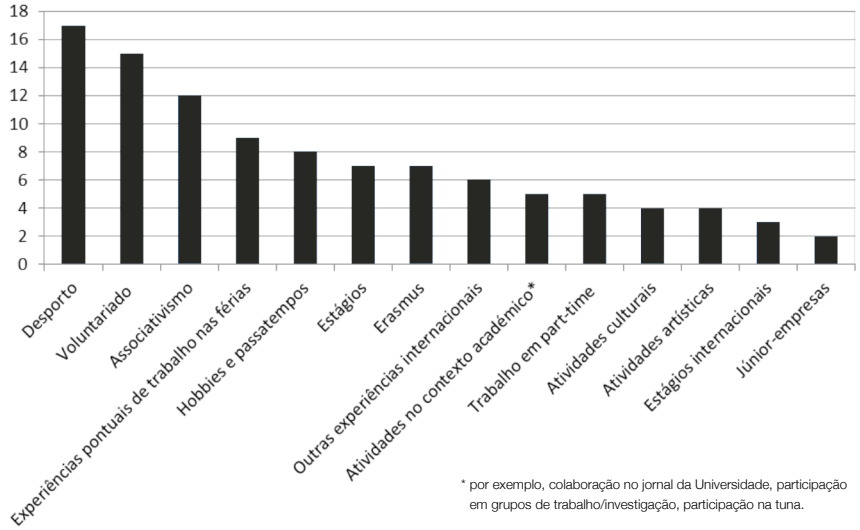


Gráfico 2. Atividades académicas, extra-académicas, profissionais e não profissionais referidas pelos participantes do grupo "representantes de empresas"

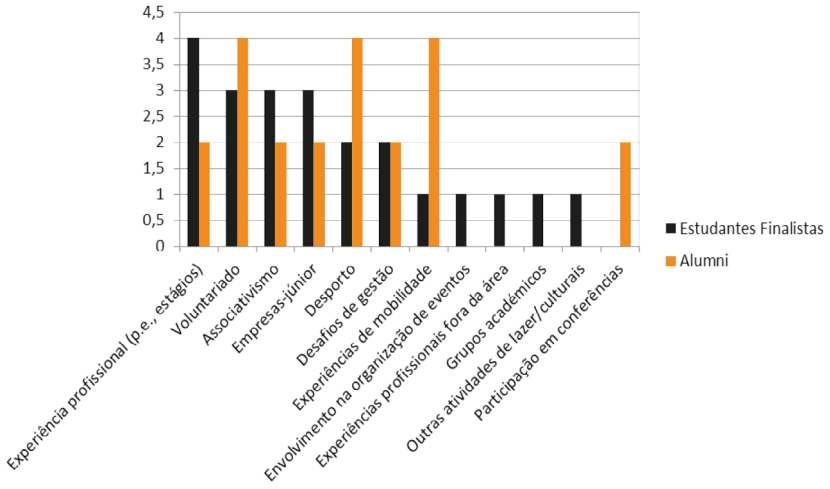


Gráfico 3. Atividades académicas, extra-académicas, profissionais e não profissionais referidas pelos participantes dos grupos

índice

Atividades como voluntariado, associativismo, envolvimento em júnior-empresas, participação em desafios de gestão, experiências de mobilidade internacional, desporto, intervenção do SLH e experiência profissional na área (os "estudantes finalistas" associam as experiências de estágio a este contacto e também valorizam experiências profissionais pontuais e não diretamente relacionados com a área de saber) são consideradas propícias ao desenvolvimento e mobilização de competências transversais e, nalguns casos, também de competências técnicas (quando permitem a aplicação de conhecimentos diretamente relacionados com a área de saber, nomeadamente projetos desenvolvidos nas júnior-empresas ou desafios de gestão): "Atividades extrauniversidade, digamos assim, são muito importantes para a formação da pessoa. Tanto em termos de ações de voluntariado, a participação em associações, dependendo do tipo de desporto também que fazem, podem evidenciar determinadas características da pessoa. O trabalho, o trabalho no verão, o trabalho a part-time, são coisas também muito importantes que eu à partida avalio quando entrevisto um candidato, não é? Normalmente estas pessoas têm competências transversais mais desenvolvidas do que aquelas que à partida estiveram só a fazer o curso durante o período da universidade [RE07, como exemplo]". Os "alumni" destacam ainda a importância da frequência/participação em conferências e seminários da área, enquanto que os "estudantes finalistas" enfatisam o envolvimento em grupos académicos (p.e., tuna académica), na organização de eventos pontuais ou mesmo noutras atividades culturais/de lazer. Não obstante, convém salvaguardar que para os participantes não será a experiência per se, nem a sua natureza que permitirão predizer o desenvolvimento de determinada competência, mas antes a leitura que o indivíduo faz do processo de aprendizagem e desenvolvimento em si mesmo: "não importa a natureza da atividade, o que importa é encontrarmos pontos de interesse e que não nos limitemos só às atividades extracurriculares que tenham a ver com a licenciatura, que eu acho isso limitador [AF05]". Assim, as instituições de ensino superior deverão promover ativamente o envolvimento dos seus estudantes em diversas experiências extracurriculares e breves imersões no mercado de trabalho ao longo do seu percurso académico, sublinhando os ganhos decorrentes das experiências internacionais e procurando oferecer programas individualizados que potenciem o desenvolvimento e diferenciação dos estudantes, aproximando-os cada vez mais do mercado de trabalho e preparando-os para os desafios profissionais futuros (Oliveira, & Guimarães, 2010; Pillai, et al., 2012; Wagner, & National Business Education Association, 2001).

Conclusão

É incontornável o papel que as competências transversais assumem nos dias de hoje no mercado de trabalho, não apenas pela natureza dos desafios quotidianos que se colocam hoje às organizações e aos seus colaboradores, mas porque cada vez mais se observa que apenas será possível produzir uma resposta adequada e eventualmente antecipar ações de mudança se os indivíduos exibirem um perfil muito para além das exigências técnicas da função. Pela natureza da investigação em curso, que conjuga uma abordagem exploratória com uma auscultação mais sistemática de representações do mercado de trabalho, acredita-se ser possível estabilizar um referencial de competências transversais que contribuirá para a revisão, afinação ou eventual expansão das práticas de intervenção desenvolvidas pelas instituições de Ensino Superior junto dos estudantes, permitindo inclusivamente a criação de instrumentos para validação da eficácia das práticas em curso e, numa visão mais a longo prazo, reforçar a sustentabilidade do paradigma das competências transversais enquanto mecanismo de diferenciação dos estudantes e profissionais nos seus contextos. A possibilidade de monitorizar as perceções do mercado de trabalho de forma periódica que a plataforma online permite servirá para avaliar regularmente as necessidades emergentes e desencadear ações intencionalmente promotoras do desenvolvimento das dimensões que vão sendo identificadas/sinalizadas.

índice

Referências

Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C.V., & Silva, P. (2006). As *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e dos Diplomados.* Guimarães, Portugal: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua Universidade do Minho.

Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1988). *Workplace Basics: The Skills Employers Want.* Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Ceitil, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências,* 2ª. ed. Lisboa: Edições Sílabo.

Crespo, C.A., Gonçalves, C.M., & Coimbra, J.L. (2001, novembro). *A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais.* Comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: Novos horizontes para a formación profesional, Santiago de Compostela, Espanha.

Evans, K. (2001, September). *Tacit Skills and Work Inequalities – A UK Perspective on Tacit Forms of Key Competences, and Issues for Future Research.* Paper apresentado na ECER Conference, Lille.

Evers, F.T., Rush, J.C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence – Skills for Lifelong Learning and Employability* (1st ed.). San Francisco: The Jossey-Bass.

Fallows, S., & Steven, C. (2000). *Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative.* Education & Training, 42(2), 75-83. doi: 10.1108/00400910010331620

Gonçalves, A. (2010). *As competências transversais dos fepianos: percepção dos finalistas e empregadores.* Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Quality and European Programme Design in Higher Education.* European Journal of Education, 38 (3), p241-251. doi: 10.1111/1467-3435.00144

Heimler, R. (2010). *Attitudes of college graduates, faculty, and human resource managers regarding the importance of skills acquired in college and needed for job performance and career advancement potential in the retail sector.* Dissertation Abstracts International Section A, 71.

Jackling, B., & De Lange, P. (2009). *Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence.* Accounting Education, 18 (4-5), 369-385. doi:10.1080/09639280902719341

Jardim, J. (2008). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais – Estudo para a promoção do sucesso académico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). *Competências e ensino superior profissional: presente e futuro.* Revista Europeia de Formação Profissional. 40, (1), 72- 89.

Oliveira, E. D. & Guimarães, I. C. (2010). *Employability through curriculum innovation and competencies development.* Higher Education Management and Policy, 22(2), 1-20.

Pillai, S., Khan, M., Ibrahim, I., & Raphael, S. (2012). *Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context.* Higher Education, 63(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-011-9430-2

Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). *Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes?*. Industrial and Commercial Training, 37 (5), 259-263. doi: 10.1108/00197850510609694

Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão.* São Paulo: Artmed Editora.

Sahni, L. (2011). *The Impact of Soft Skill Training Induction Programme on New Enterants*. BVIMR Management Edge, 4(2), 40-47.

Stewart, J., & Knowles, V. (2000). *Graduate recruitment and selection: Implications for HE, graduates and small business recruiters*. The Career Development International, 5(2), 65-80. doi:10.1108/13620430010318909

Wagner, J. G., & National Business Education Association, R. A. (2001). *Getting Back to Basics.* Keying In, 12 (1), 9-18.

índice

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: FORMAÇÃO DE FORMADORES E OUTROS PROFISSIONAIS

Jesús García Álvarez
Grupo de Investigación Esculca-USC[1], Red RIES, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación

jesus.garcia.alvarez@usc.es

Miguel Ángel Santos Rego
Grupo de Investigación Esculca-USC[1], Red RIES, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educaciónt

Ígor Mella Núñez
Grupo de Investigación Esculca-USC[1], Red RIES, Universidad de Santiago de Compostela

Formación y profesionalización en los nuevos títulos de Grado. El caso de Pedagogía

Resumen

El estudio que a continuación presentamos se ha realizado en la Universidad de Santiago de Compostela. Surge de la necesidad de analizar las principales consecuencias que la implantación de los nuevos títulos de grado tiene sobre la formación del alumnado. Toma como referente la población próxima a graduarse en Pedagogía, intentando describir y analizar todos aquellos elementos que inciden, o pueden incidir, en la formación y profesionalización de los futuros profesionales.

Para ello hemos diseñado un cuestionario y lo hemos aplicado en el momento previo a la finalización de los estudios, utilizando distintas variables que explican la situación de los graduados en relación a su formación e inserción laboral. Las siguientes son clave para el estudio: 1) necesidad de formación complementaria y específica, 2) capacidad para emprender en el terreno laboral, 3) percepción acerca de su profesionalización y 4) preparación para la inserción laboral.

Los resultados reflejan una tendencia hacia la formación continua una vez finalizados los estudios de grado pues es muy bajo el porcentaje de alumnos que se siente preparado para enfrentarse al mercado laboral. La falta de formación específica y de experiencia laboral que manifiesta el alumnado se traduce en una baja motivación para el éxito, que impide el desarrollo de capacidades como el emprendimiento. Así, lo que se demanda son más acciones formativas de orientación e inserción por parte de la universidad.

Palabras clave: formación, profesionalización, inserción laboral y emprendimiento.

[1] Grupo de Referencia Competitiva co-financiado con Fondos Feder.

Abstract

This study has been carried out at the University of Santiago de Compostela. In order to analyse the main consequences that the implantation of the new European bachelor degrees has on the training of students. This study focuses on those students who are about to graduate in, trying to describe and analyse those elements that may affect their training and their professionalization.

For this purpose, a questionnaire has been designed. Undergraduates have responded to the abovementioned questionnaire before finishing their studies, using different variables that explain the situation of the graduates in relation to their training and labour insertion. The following factors are key for this study: 1) the need of complementary and specific training, 2) capacity to entrepreneurship in the work market, 3) perception about professionalization and 4) preparation for the labour insertion.

The results reflect a trend towards continuing training after completion of undergraduate studies as the percentage of students who feel prepared face the labour market is very low. The lack of specific training and work experience that students show results in low motivation for success. This prevents the development of new skills and entrepreneurship. Consequently, universities are required to provide more training programmes of counselling and work market integration.

Keywords: training, professionalization, labour insertion, entrepreneurship

1. Introducción

Con la promulgación de la *Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades* se abre una nueva etapa para la educación superior en el contexto español. Con el paso del tiempo sufriría una serie de adaptaciones que tendrían como objetivo situarla coherentemente en los nuevos contextos. Surge así una ley que establece en su exposición de motivos

> "dotar sus estructuras [de las universidades] de mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. Esta capacidad les permitiría desarrollar […] planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación. Sólo así podrán responder al dinamismo de una sociedad avanzada como la española[2]".

En este nuevo escenario confluyen dos elementos clave. Por un lado, la responsabilidad de las universidades de asumir un nuevo modelo de gestión académica y, por otro, el compromiso de los agentes sociales y el mundo empresarial por hacer posible la entrada de ese nuevo modelo en la actual configuración laboral.

La mecánica socio-laboral en la que ha de proyectarse la dinámica profesionalizadora de los actuales titulados, se caracteriza por la aparición de cambios en rápida sucesión, que afectan a las condiciones de empleabilidad (coyuntura económica, ofertas de empleo, demandas de trabajo, entre otros) y ocupabilidad (actitudes, competencias o factores sociales) (Romero, Pérez, Vidal y Juez, 2004). La variabilidad de estas condiciones incide directamente sobre el colectivo, produciendo entre otras consecuencias: desconocimiento sobre la configuración de su contexto laboral de referencia, incertidumbre ante las nuevas situaciones laborales, escasa congruencia entre la formación adquirida y la que el mercado demanda, aparición de nuevas pautas de interacción con el mercado en la búsqueda de empleo, exiguo conocimiento de nuevos factores y recursos necesarios en términos de inserción laboral, readaptaciones continuas en los contenidos de cada titulación, o modificación de expectativas y aspiraciones académico-laborales, entre otras (ANECA, 2004).

La inserción socio-laboral se presenta actualmente como uno de los temas sociales más polémicos a causa del carácter tan inestable del mercado de trabajo (Lorenzo Moledo, 2013), en tanto que este último modifica las posibilidades y oportunidades que permiten hacer posible el primero, carácter que puede atribuirse a factores como

> "la prolongación de la crisis económica, el crecimiento natural de la población activa, el aumento de la población femenina activa, la flexibilización de las relaciones laborales, la diversidad en el grado de desarrollo de las diferentes regiones, los cambios demográficos, la falta de cohesión social, los cambios naturales y axiológicos, la competitividad creciente a nivel internacional, los avances tecnológicos y sus múltiples aplicaciones, entre otros" (Ventura Blanco, 2005: 198).

[2] Véase la última modificación del 21 de abril de 2012 de la *Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre de Universidades.*

En este contexto, en el que intervienen nuevos factores de desarrollo económico, es fundamental dar cuenta del nivel de inserción de los graduados. No olvidemos que entre las finalidades de la educación superior se encuentra la inserción laboral de tituladas y titulados, así como su evaluación. Siguiendo a Santos Rego, Requejo Osorio, Rodríguez Martínez y Touriñan López (1991), hablar de inserción laboral implica hacer referencia a un binomio formado por dos realidades: formación y trabajo. El actual momento de crisis social y económica difumina el vínculo existente entre ambas realidades pues una alta cualificación ya no es, necesariamente, sinónimo de una pronta inserción laboral. De este modo, las investigaciones que se plantean con el objetivo de dilucidar el vínculo al que nos referimos, a través de un análisis de la realidad socio-laboral de los graduados, entroncan con un gran reto educativo. El estudio que presentamos, centrado en la inserción del colectivo de pedagogos, pretende, más allá de su adecuación teórica y metodológica, contribuir a la gestión del cambio en los mismos contextos de formación.

Establecemos, así, cuatro variables clave que condicionan la situación de los pedagogos en sus contextos laborales de referencia. Estas intervienen de forma directa en la percepción del nivel de formación, expectativas laborales, perspectivas de acceso al empleo, necesidades formativas o conocimiento de salidas profesionales.

En primer lugar, *la necesidad de formación complementaria y específica* se constituye como un indicador clave del nivel de preparación percibido por los sujetos. En el estudio, esta variable se plantea dentro de una escala y se acompaña de otras como la necesidad de información, la necesidad de formación en idiomas, el desconocimiento de las técnicas de búsqueda de empleo, la necesidad de experiencia laboral previa y la necesidad de relaciones o contactos personales.

En segundo lugar, la *capacidad de emprendimiento*, entendida como la predisposición a actuar de forma proactiva, poniendo en acción ideas en forma de actividades y proyectos con la finalidad de explotar las oportunidades al máximo asumiendo los riesgos que se consideren necesarios.

En tercer lugar, *la percepción acerca de su profesionalización*, empleando para ello aquellas variables que les permiten a los graduados dar cuenta del nivel de formación adquirido y su congruencia con un determinado perfil.

Por último, la *preparación para la inserción*, como aquel elemento que le permite al alumnado expresar el grado en que se siente capacitado para desempeñar un puesto laboral concreto y que se mide a través de elementos como sus perspectivas de futuro, expectativas de inserción, motivación para el éxito, preparación percibida, necesidades de formación, entre otras.

En definitiva, nuestro objetivo es realizar un análisis descriptivo de los elementos anteriores a fin de determinar la situación formativo-profesional de los actuales graduados en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, a partir de los resultados de la investigación.

2. Método

El estudio realizado tiene como objeto principal analizar y describir la situación de los nuevos titulados en Pedagogía en relación a cuatro variables clave: 1) necesidad de formación complementaria y específica, 2) capacidad para emprender en el terreno laboral, 3) percepción acerca de su profesionalización y 4) preparación para la inserción laboral.

Para ello se ha diseñado un cuestionario que se compone de 67 ítems, agrupados en 5 bloques referidos a: datos personales, acceso a la universidad y elección de estudios, estudios actuales, situación en el mercado de trabajo y valoración de los estudios. Atendiendo a su diseño, estamos ante un estudio de carácter no experimental y que fue construido fundamentalmente a partir de escalas previamente validadas que perseguían objetivos similares. A causa de la inexistencia de instrumentos que respondiesen exactamente a los mismos propósitos, optamos por recoger los ítems que más se ajustaban a nuestro estudio con la finalidad de configurar un cuestionario propio. Se tuvieron en cuenta cuestionarios como el elaborado por la ANECA en su estudio sobre la inserción laboral de los titulados españoles (basado a su vez en el empleado por el proyecto internacional CHEERS), y cuestionarios como el construido por la ACSUG para su estudio sobre la inserción laboral de los titulados en el sistema universitario de Galicia.

A nivel general, se tuvieron en cuenta factores de carácter personal, académico, de la titulación cursada y de la situación laboral actual, entre otros, de modo tal que pudiésemos extraer una serie de variables que fuesen medibles con facilidad a través de la formulación de los ítems. En particular, pretendíamos identificar la situación percibida por el alumnado en relación a variables como el grado de satisfacción académica, las expectativas laborales, el nivel de conocimientos adquiridos, las aspiraciones académico-laborales, las dificultades ante la inserción laboral, el grado de adquisición de competencias y capacidades para la búsqueda de empleo, las implicaciones académico-formativas de su situación y la valoración general de sus estudios. Todo ello desde la perspectiva de la inserción laboral.

índice

Tabla 1: Dimensiones y variables del estudio que estructuran el instrumento.

	DIMENSIONES				
	Datos personales	**Elección de estudios**	**Estudios actuales**	**Situación laboral**	**Evaluación de estudios**
VARIABLES	- Edad. - Sexo. - Residencia. - Nivel de estudios. - Nivel de estudios de los padres.	- Acceso a estudios. - Lugar de preferencia de los estudios. - Motivo de elección. - Posibilidades de realizar los mismos estudios.	- Nota media. - Expectativas académico/laborales. - Preferencias académico/laborales. - Dificultades de inserción.	- Situación laboral. - Conocimiento de recursos laborales. - Conocimiento de factores de inserción laboral. - Aspectos desarrollados por la universidad.	- Satisfacción académica. - Preparación percibida para la inserción. - Relación: estudios y empleo. - Valoración de las competencias trabajadas. - Grado de configuración de itinerario académico/laboral. - Conocimiento de las salidas profesionales. - Necesidad de completar la formación. - Relación: estudios y desarrollo personal.

Fuente: Elaboración propia.

El estudio se planteó con carácter longitudinal y los datos que se disponen hacen referencia a la valoración de dos de las promociones de último curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela, en tanto que es la única institución encargada de impartir tales estudios en la Comunidad Autónoma de Galicia. Dado que la población objeto de estudio es fluctuante, optamos por realizar una estimación de la misma aplicando el instrumento de investigación en aquella materia donde se encontraba el mayor número de alumnos.

De este modo, partimos de una población estimada (N) de 119 estudiantes, con una muestra productora de datos de 83 sujetos. Se encuentran, en su mayoría, en un tramo de edad de 21 a 22 años (66.3%), la Pedagogía constituye para el 81,4% un estudio de primera o segunda opción y, al igual que en otros estudios, se da una presencia mayoritaria de mujeres (84.9%). En la investigación presentada por Ventura Blanco y Martínez Olmo (2004) sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona, el 84% de los sujetos que participaron en su estudio eran también mujeres, en línea, al igual que en este caso, con una dinámica de feminización del sector educativo.

Pensando en la variedad y cantidad de datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, la decisión acerca del procedimiento que más se ajustaba para el análisis de los datos se situó, teniendo en cuenta el carácter cuantitativo del estudio, en el empleo de herramientas de carácter informático. Concretamente, el paquete estadístico SPSS versión 20.0, nos permitió describir y etiquetar las variables y sus correspondientes valores, estableciendo porcentajes y estimaciones acerca de los resultados obtenidos.

Las variables fueron analizadas en distintas escalas por lo que es necesario expresar tres coeficientes que reflejen la fiabilidad de cada una de ellas. La escala donde se incluía la variable *necesidad de formación complementaria y específica* tiene una fiabilidad de α=0.660. La segunda escala, donde se sitúa la variable *emprendimiento*, además de todas aquellas que ayudan a explicarla, presenta una fiabilidad de α=0.763 y, por último, la escala donde se incluían las variables *percepción del nivel de profesionalización y preparación para la inserción* tiene una fiabilidad de α=0.692. Así, y una vez finalizado el análisis y valoración de los jueces seleccionados para ello, estamos en disposición de afirmar que el instrumento empleado para medir la percepción del alumnado próximo a graduarse en relación a sus expectativas de inserción, gracias al coeficiente de Alfa de Cronbach, tiene consistencia interna y es fiable.

3. Resultados

Los elementos que sometemos a análisis son fundamentales en la dinámica laboral de cualquier titulado superior. En la percepción de los graduados acerca de dichos elementos han de pivotar puntos de reflexión por parte de la universidad. A nivel general, los graduados emiten valoraciones negativas acerca

índice

de su formación, profesionalización e inserción, que derivan de una propuesta académica inconexa con el contexto laboral de referencia para este colectivo.

En cuanto a las *necesidades de formación complementaria y específica*, los sujetos expresan (57%) su pretensión de continuar formándose una vez concluidos los estudios, lo que explica por qué el 96.5% ve necesario completar la formación recibida por parte de la universidad. En el estudio realizado por Ruiz de Miguel y García de la Barrera Trujillo (2013), el 89,5% de los sujetos manifestaba haber participado en alguna actividad formativa para completar sus estudios una vez terminada la carrera y, de los mismos, un 40,8% afirmaba que lo anterior había influido en su búsqueda de empleo. A esto, se suma la investigación de Jiménez Vivas (2007) sobre la inserción laboral del alumnado de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la que se señala que el 52% de la muestra sentía la necesidad de completar su formación una vez concluidos los estudios. En la misma línea, es alto el porcentaje de alumnos (46.5%) que no encuentra un vínculo entre los estudios cursados y la realidad socio-laboral. Hasta el punto de que el total de los encuestados (100%) ve necesario el incremento de las acciones formativas de orientación e inserción laboral.

En lo que se refiere a la segunda variable analizada, el 70.6% de los participantes expresa sentirse "poco" o "nada" capacitado para *emprender* en el terreno laboral, y sólo un 37.6% manifiesta conocer las salidas profesionales de su titulación. Asimismo, un 54,7% no se siente motivado para el éxito y, del mismo modo, un 51.8% opina que sus estudios no favorecen su acceso al empleo. Está claro que la trayectoria académica influye en su percepción, pero no olvidemos que del mismo modo lo hace la coyuntura económica.

La valoración anterior deja caer sobre la universidad la responsabilidad de asumir, desde el nuevo modelo de gestión "Bolonia", el desarrollo de capacidades como el emprendimiento, en tanto que su importancia ya se ha visto analizada por otros estudios.

Ventura Blanco y Martínez Olmo (2004), en su estudio, señalan que emprender y fomentar el espíritu emprendedor deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de mejorar las posibilidades de empleo de graduadas y graduados, cada vez más llamados a crear puestos de trabajo y no solo a buscarlos.

La Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010) en su informe sobre los titulados universitarios y el mercado laboral, describió el espíritu emprendedor como el mayor déficit surgido entre lo que exigía la empresa y lo que poseían los empleados universitarios.

En cuanto a la tercera variable, la *percepción acerca de la profesionalización*, es necesario distinguir dos elementos, formación y trabajo. Para medir esta variable empleamos, por un lado, la discrepancia existente entre la formación específica de su titulación y la percepción que el alumnado tiene de la misma en términos de utilidad, suficiencia, actualización o practicidad. Y, por otro, la coherencia de esa formación con el mercado de trabajo.

Así, el 51.8% de los alumnos de Pedagogía creen que los contenidos que se imparten en su titulación no se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo y, el mismo porcentaje pero en otra cuestión, opina que los estudios cursados no favorecen su acceso al empleo. Con todo, esta valoración se ve influenciada por la incertidumbre y bajos niveles de inserción que caracterizan el mercado de trabajo en tanto que algunas de las opiniones expresadas por los alumnos acerca de su titulación resultan esencialmente positivas. Así, el 76.5% señala que sus estudios le ayudaron a configurar un itinerario académico y profesional y el 62.4% que desde la universidad se trabajaron "mucho" o "bastante" competencias clave para la inserción laboral.

La ANECA (2004), en su informe sobre la implantación de los nuevos títulos de grado refleja dos puntos clave para esta cuestión. El 24% de la muestra encuestada considera que la formación universitaria ha sido "poco" o "nada" adecuada a las necesidades de su ocupación actual y un 81.8% demandaba otro tipo de formación, por ejemplo, de carácter más práctico.

Por su parte, Jiménez Vivas (2007) señala que el 56.3% de los pedagogos que participan en su investigación no están de acuerdo con que su formación universitaria les prepare suficientemente para desempeñar un trabajo relacionado con su titulación. Añade, además, que para un 49.7 % los contenidos cursados no facilitan su acceso al empleo.

Finalmente, para el examen de la cuarta y última variable, preparación percibida para la inserción, debemos apoyarnos en la valoración de los elementos que se incluían en las tres anteriores. Concretamente, el 67.1% de la muestra no se siente preparado para insertarse en una ocupación deseable. Recordemos que el alumnado manifestaba sentir la necesidad de ampliar la formación recibida, no encontraba vínculos entre sus estudios y la realidad socio-laboral, no creía que se hubieran desarrollado capacidades como la motivación para el éxito o la iniciativa emprendedora, y declaraba que los contenidos impartidos desde su universidad no se encontraban adaptados a las actuales exigencias del mercado de trabajo. Y todo ello acaba por convertirse en un gran reto para la educación superior en general y para las universidades en particular. En nuestro caso, el papel de la pedagogía académica en este terreno es fundamental al objeto de animar ideas y secuencias de desarrollo, buscando vincular teoría y praxis de la empleabilidad

pues, es esta última, una cuestión de buena educación, no solo de buena actuación ante objetivos mercantiles, legítimos pero insuficientes ante la presión desmedida por influir en el gobierno de las universidades (Santos Rego, 2014).

En definitiva, no se trata de analizar la adecuación de la formación de estos titulados a su particular contexto de trabajo, sino de "diagnosticar" aquellos elementos que dificultan su desarrollo profesional en un determinado perfil con el propósito de que la universidad los tome en consideración y establezca las vías necesarias para minimizar las contingencias con las que habitualmente lidia este profesional.

4. Conclusiones

El reciente marco de educación superior sugiere la necesidad de información procedente de los graduados de nuestras universidades a través de la realización de investigaciones centradas en el vínculo entre formación, profesionalización e inserción (Gavidia Sánchez y López Sánchez, 2013). Los objetivos de estos estudios han de ser examinados desde dos puntos de vista. Por un lado, pensando en aportar resultados y análisis a las instituciones universitarias sobre los que basar el diseño de estrategias en la revisión y mejora de la calidad de la oferta universitaria. Por otro, tratando de contextualizar la demanda formativa actual existente en el mercado de trabajo, facilitando información a los estudiantes, grupos de interés y sociedad.

Es necesario recordar que los nuevos grados fueron creados con la pretensión de mejorar la calidad de la educación superior, de diversificarla y de adaptarla de un modo más práctico a los nuevos entornos de trabajo. Ahora bien, los resultados invitan a la reflexión. La ACSUG (2014) en su estudio sobre la inserción laboral de los titulados en el sistema universitario de Galicia vuelve sobre la cuestión al afirmar que una de las labores fundamentales de las universidades es preparar a los titulados universitarios para el acceso al mercado laboral, un mercado competitivo sin fronteras y en constante cambio. La responsabilidad de las universidades en la empleabilidad pone de manifiesto la necesidad de conocer cómo, cuándo y en qué condiciones se produce ese acceso al mercado laboral. Y ello exige información sobre los titulados.

En particular, los titulados en Pedagogía son profesionales que en cuanto a formación, orientación e inserción han de sentirse capacitados, pero nuestros datos no se compadecen con tal premisa. Los estudiantes de Pedagogía se sienten poco motivados para emprender en el terreno laboral y sus expectativas se ven afectadas por la disociación percibida entre titulación y demandas de trabajo. La mayor parte de los encuestados no encuentra vínculos estables entre su formación y el mercado laboral. Es más, tampoco creen que los contenidos o las competencias generales y específicas de su titulación favorezcan su acceso al empleo.

La inserción laboral de los graduados universitarios, al margen de su titulación, supone un desafío para la educación superior en clave educativa y socio-profesional (Salas Velasco, 2003). En este sentido, las investigaciones que se planteen acerca del caso que nos ocupa han de fijar dos puntos de análisis clave: la formación para la profesionalización de los titulados en Pedagogía y las posibilidades del mismo en el mercado de trabajo. Lo que convendrá será profundizar en el análisis de la realidad académica, y también de la propiamente educativa, en el marco universitario, con indagación específica de las competencias asociadas a trayectorias de potencial empleabilidad en una coyuntura histórica marcada por la incertidumbre y apreciables niveles de precariedad laboral.

En cualquier caso, la universidad es lugar adecuado para plantear tales cuestiones pues la calidad del currículo y las metodologías de aprendizaje en la educación superior siguen marcando diferencias en la empleabilidad. Dicho de otro modo, la mejora de los planes de estudio del Grado en Pedagogía debería recoger su adecuación a las necesidades específicas de intervención que se plantean desde los distintos contextos profesionales (García Aguilera y Aquilar Cuenca, 2011).

índice

5. Bibliografía

ACSUG. (2014). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2009-2010.* Santiago de Compostela: ACSUG.

ANECA. (2004). Libro Blanco. *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.* Volúmen 1. Madrid: ANECA.

García Aguilera, F. J., y Aquilar Cuenca, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo. Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo.* Málaga: Aljibe.

Gavidia Sánchez, J. V., y López Sánchez, J. A. (2013). *Nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Barcelona: Octaedro.

Jiménez Vivas, A. (2007). *Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA.* Papeles Salmantinos de Educación, 95-117.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE n.º 307, de 24 de diciembre).

Lorenzo Moledo, M. (2013). *Pedagogía laboral y sociedad cosmopolita: formación y gestión de la incertidumbre.* En M. Á. Santos Rego, Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras (págs. 163-176). Valencia: Brief.

Parellada, M. (2010). *Graduados universitarios y mercado de trabajo.* Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Romero, V., Pérez, E., Vidal, S., y Juez, M. (2004). *Inserción ocupacional.* Barcelona: Altamar.

Ruiz de Miguel, C., y García de la Barrera Trujillo, M. (2013). *Inserción Laboral de los Licenciados en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos.* Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (págs. 1206-1213). Alicante: AIDIPE.

Salas Velasco, M. (2003). *Educación superior y mercado de trabajo.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Santos Rego, M. Á. (2014). *Fines de la Universidad y Retos de la Empleabilidad en la Educación Superior.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 16-25.

Santos Rego, M. Á., Requejo Osorio, A., Rodríguez Martinez, A., y Touriñan López, J. M. (1991). *Formación técnico-profesional y mercado de trabajo.* En L. Núñez Cubero, Educación y trabajo (págs. 151-188). Sevilla: Preu-spinola.

Ventura Blanco, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo.* Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ventura Blanco, J., y Martínez Olmo, F. (2004). *Estudio sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

índice

Isabel Maria Rodrigues Gonçalves
IEFP, IP – Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto
isabel.r.goncalves@iefp.pt

"Formar Formadores: (Re) inventar o concreto" – Novos Mestres do quotidiano

Objetivos: Refletir sobre a formação do Formador enquanto pedagogo para o trabalho

Audiência Tipo: Formadores / Agentes Educativos

Eis o ponto de partida (em oposição à incerteza cartesiana: é a evidência do conceito de que as sociedades se transformam, as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida quotidiana e mesmo o pensamento): Onde paira a **Magia** da palavra **Novo**? As diferenças deslocam-se, agravam-se e recriam novos territórios. Na era do mutável todos os atores da sociedade estão ligados a múltiplos campos e a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo. Neste contexto, permito-me designar o novo como resultado de uma **praxis gnosiológica**.

O indivíduo, antes sujeito passivo resultado do peso da sua herança cultural, move-se hoje em diversidades incertas para as quais deve procurar estar preparado, ainda que saibamos, de antemão, que nunca se está preparado para o futuro. Para isso, o processo de aprendizagem/formação, deve reforçar, a sua preparação para uma **prática reflexiva**, para a **inovação, adaptabilidade** e **cooperação**. Segundo *Jung* a forma do mundo em que o homem nasceu já está dentro dele como imagem virtual, por isso reforçar a preparação dos *stakeholders* da formação para a prática reflexiva (e no sentido de favorecer a relação com a sociedade e o trabalho) é agora o desejado Paradigma.

Os formadores, formandos e suas famílias fazem parte do mundo do trabalho e, evidentemente, da sociedade civil. Por meio deles, a sociedade integra o processo de aprendizagem numa trajetória bilateral e biunívoca, reinterpretando-o.

Formar formadores que sejam mestres, num quotidiano cada vez mais participativo, exige cuidar simultaneamente de duas vertentes; uma que se traduz na responsabilidade pela **formação rigorosa**, na área pedagógica, científica, tecnológica, técnica ou artística e outra sustentada numa prática em contexto de trabalho igualmente exigente e **tutorada**, salientando-se a importância do **movimento de vaivém** entre espaço empresa e espaço formação, potenciadoras da **integração** no mercado real de trabalho.

As novas estratégias da sociedade proclamam evoluções na educação que por si devem gerar

ajustamentos na preparação dos profissionais da formação, necessidade de uma atualização permanente dos conhecimentos teóricos que sustentam a formação prática e de um articulação permanente com o mundo do trabalho, sob pena de se **"Licealizar"** a formação profissional. Apenas uma trajetória que compreenda a mudança e o equilíbrio das instituições responsáveis pela execução de programas de formação e da efetiva preparação destes profissionais/formadores, conduzirá a pessoas conhecedoras da realidade laboral, constituindo-se como parte integrante de uma sociedade em que cada um deve contribuir, na sua plenitude, para o sucesso do progresso individual e coletivo. Formar formadores é assumir a necessidade de aprendizagem de competências, desenvolvimento de atitudes e metodologias facilitadoras deste processo, *per si,* já empreendedor.

A Magia do " Novo", que esconderijo?

Falamos numa mudança, quasi de um senso comum habituado à transformação deste mundo longe do fantástico heliocentrismo. Mas, desde os anos 50, a relação formação-emprego tem-se imposto como uma diretriz das políticas educativas, que arrastam mudanças no dominio do ensino/formação. Os conceitos de formação e emprego tornaram-se uma relação estreita e necessária às mudanças ns instituições produtivas e na organização do trabalho implicando mudanças no modelo de gestão das pessoas e na oferta de educação/formação. Nesta atual acepção defendo uma práxis gnosiológica, ou, teoria do conhecimento prático, em que o mestre ou o formador do conhecimento deve ser um construtor de competências, alicerçadas em saberes conceptuais e experiências vividas.

Como preparar hoje os formadores, como orientadores para o trabalho??

A permissa de maior eloquência é sem dúvida a **Prática**, e como tal o formador deve ser preparado para reconhecer competências, observar, refletir e inovar, mostrando-se conhecedor do mundo que o rodeia, em particular no que toca à dimensão trabalho, mas também a aprender a ser construtor criativo para ensinar ou formar pessoas arrojadas alicercadas nos pilares de **inovação, adaptabilidade e cooperação**.

A Ruptura – Do formador Intelectual ao Formador Mediador/agente ativo

Segundo Alarcão a reflexão a partir da ação confere à prática um valor epistemológico que nasce de um diálogo constante da reflexão com a realidade. De fato, no que toca à genese do conhecimento é inquestionável a dialética entre a prática e a teoria. É este o meu enfoque, no que respeita à formação dos formadores voltados para a exigência cientifica e tecnológica do mundo de trabalho como espaço evidenciador das competências capazes de colocarem o mundo em movimento, em prol do desenvolvimento de uma sociedade global bem diferente da produção em série fruto de uma incontornável revolução industrial.

Hoje a preparação dos cidadãos deve, numa envolvência criativa proporcionar o reconhecimento das aprendizagens, e de uma forma consciente reconhecer a capacidade de construir de uma forma autónoma, as suas competências e a sua identidade profissional.

Permito-me assim referir que em pedagogia a ideia do formador intelectual foi-se desvanecendo em prol do **formador-mediador/agente ativo** de culturas, formador-mediador multicultural, i.e. dos valores do conhecimento em transformação em que a prática reflexiva de participação crítica, constituem pilares para uma atuação dinâmica do indivíduo, na sociedade, em todas as suas dimensões, nomeadamente no trabalho.

O formador mediador é capaz de se aperceber não como modelo a imitar, não como um controlador de aplicação de conhecimentos à prática, mas capaz de tornar as dificuldades da prática num dispositivo formativo, atitude questionadora e reguladora e meio avaliativo do desempenho dos formadores. Reconhecer que o formador/educador é a chave para a mudança na rota da preparação para o ativo é crer que tudo aquilo que fazem nos diferentes contextos pedagógicos define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens/adultos aprendentes.

Para educar/formar, principalmente tratando-se de jovens, é basilar primeiro a boa formação dos formadores. Formar formadores, artesãos, num quotidiano cada vez mais participativo, exige cuidar simultaneamente de duas vertentes: **formação rigorosa**, na área pedagógica, científica, tecnológica, técnica ou artística e outra sustentada numa prática em contexto de trabalho igualmente exigente e **tutorada**, salientando-se a importância do **movimento de vaivém** entre espaço empresa e espaço formação, potenciadoras da **integração** no mercado real de trabalho. Conhecer o mercado de trabalho,

índice

as novas profissões e as que resistiram ao passar dos tempos, porque se revelaram essenciais ao funcionamento da sociedade, é a regra de oiro.

Conhecer, é essencial e, conhecer o disponível é afirmar-se conhecedor de novas práticas de formação e uma diferente aproximação às situações do trabalho.

A arte do conhecimento para o trabalho

A relação entre a formação e o trabalho, é sem dúvida uma relação entre a teoria e a prática, que se deve sustentar no equilibrio entre a aquisição de saberes estabelecidos e a produção de novos saberes. Considere-se o seguinte exemplo: Para formar empregados na área da restauração, devo conhecer a realidade desse setor, os grupos e as suas relações, prioridades, valores, iniciativas, atitudes e competências a adquirar capazes de corresponderem às exigências do mercado altamente competitivo. Diria que a simplicidade da arte do conhecimento e a construção de novas acepções são a chave do sucesso.

Saber preparar para o trabalho é provocar comportamentos de análise crítica e proativa, não concebendo o mercado de trabalho como dimensão autónoma da formação, mas como uma simbiose entre a teoria e a prática. A visão holística da aprendizagem traduz-se numa aquisição de competências e conhecimentos pedagógicos, científicos e técnicos.

Vive-se hoje não apenas a aquisição de saberes, mas também a produção (e não é ingénua a terminologia) de novos saberes.

Neste contexto a prática pressupõe uma rigorosa observação que se torna mais um pilar do conhecimento da prática em situação real de trabalho. A formação do formador, não deve assim, conceber-se em exterioridade relativamente às exigências do trabalho, confrontados, por vezes, com uma frágil articulação entre a observação, experiência e reflexão sobre a própria experiência, como se de um método experimentalista se tratasse.

É formador – mediador quem aprende com e no ensino. Este é o formador que ao resolver situações concretas da prática, usa um saber que tem, não porque o recebe de fora para o aplicar, mas porque o gerou na sua experiência, no seu concreto. O formador do concreto, sabe fazer escolhas, de uma forma responsável e autónoma com respeito por um conjunto de valores que se estruturam numa ética profissional.

Parece ainda dominar a concepção que pensa que o pedagogo é quele cuja missão é tramsmitir o saber ficando a atenção sobre o papel de especialista numa dada disciplina assente num saber académico. *“ O professor é uma pessoa culta, um instruído”* Paquay.

O Formador precisa prever, antecipar num esquema de ação que se adeque à situação diagnosticada, o que implica o conhecimento dos curricula, áreas metodológicas para o seu ensino, mas também um amplo conhecimento dos formandos, das suas diferenças e singularidades, do que é aprender e a intervenção da aprendizagem. O formador é aquele que procura conjugar teoria e prática a partir da própria ação. A prática gnoseológica pressupõe ser observada; analisada; inquirida; apreciada e acima de tudo entendida como ponto de partida para novas práticas.

Em jeito de conclusão, defendo Formar mestres do quotidiano, conhecedores do concreto, não viciados na rotina da própria formação profissional, apenas os que se revelem seguidores do pensamento de Jean Paul Sartre de que **“ O homem tem de se inventar todos os dias”.**

índice

Ana Rafael Lamas
Amorim & Irmãos, S.A.
anarafael.lamas@gmail.com
Joana Fernandes
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto

A Formação e a Atividade de Formador – lugares de trabalho e (des)ilusão

Resumo

Inserido num projeto de investigação intitulado "A atividade dos formadores: análise de trajetórias profissionais", este estudo pretendeu identificar, compreender e dar visibilidade às caraterísticas da atividade de formador. A importância que a atividade dos formadores representa na e para a sociedade faz-se acompanhar por uma marcada complexidade e dificuldade, revestindo-se de particular interesse a sua análise. O formador é, na atualidade, um dos maiores agentes de desenvolvimento, individual e organizacional, todavia a sua atividade é fortemente influenciada e constrangida por aspetos diversos que devem ser compreendidos.

A presente investigação, de caráter exploratório, partindo de uma abordagem qualitativa e do contacto direto através de entrevista semiestruturada com oito formadores almejou aumentar a compreensão acerca da atividade dos formadores. Neste sentido, pretendeu-se analisar a atividade do formador, tendo por base o contexto real de trabalho, a saúde percebida, as condições de trabalho e os próprios riscos profissionais e psicossociais. A análise dos dados revelou que a atividade de formador se caracteriza, simultaneamente, por aspetos que a tornam desafiante e difícil.

Palavras-chave: Formador, formação, atividade de trabalho

1. Introdução

A atual conjuntura económica, a evolução tecnológica e o aumento da competitividade e das taxas de desemprego apelam à mudança dos sistemas de educação e formação, particularmente ao nível do paradigma de ensino-aprendizagem (IEFP, 2010). Por sua vez, o acesso ao saber torna- se imperativo (Caspar, 2005), ocupando a formação um papel crescentemente central na sociedade (Santos & Ferreira, 2012).

Estas novas exigências têm conduzido a uma redefinição do papel do formador, marcada pela necessidade de adaptação constante às imposições dos siste-

mas de formação e dos novos instrumentos de formação, às singularidades da formação e à diversidade de destinatários. Esta evolução regista- se ainda no alargamento dos domínios de atuação do formador, nomeadamente, no desenvolvimento de competências de diagnóstico de necessidades formativas, na orientação profissional, no trabalho em equipa e na gestão da formação (IEFP, 2010). Não obstante a centralidade dos formadores na sociedade atual e da exigência crescentemente associada à sua atividade, o estudo deste grupo profissional, e da sua atividade, é escasso e complexo. Desde logo, tal como enfatizado por Santos e Ferreira (2012), por que os formadores são um grupo relativamente invisível, segmentado e diversificado. Características que poderão ter origem na instabilidade e polivalência que marcam esta atividade. Por outro lado, são precisamente estas características que ilustram a relevância e a atualidade do estudo da atividade dos formadores.

2. O Formador

2.1 O Papel do Formador

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 66/94, 18 de novembro, n.º 1 do Art.º 2º, o estatuto do formador foi legalmente definido enquanto: " (…) profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional." (p. 6885). O formador pode, ainda, ser definido enquanto profissional detentor de um conjunto de conhecimentos académicos e profissionais particulares, que intervém no apoio ao formando na aquisição de saberes e/ou no desenvolvimento de capacidades técnicas, atitudes e comportamentos (IEFP, 2012).

O formador atua num contexto de aparente valorização da aprendizagem e da educação ao longo da vida, em que cada indivíduo (e os formadores) deve conseguir conduzir o seu percurso, numa sociedade onde a mudança se combina com a globalização (Delors, 1996):

" (…) a educação ao longo de toda a vida não é um ideal longínquo mas uma realidade, que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos factos, no seio duma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária." (Delors, 1996, p. 90)

No sistema de formação intervêm, para além dos formadores, pelo menos três outros grupos de atores: os formandos, a organização solicitadora da formação e a organização fornecedora da formação (Rodrigues & Ferrão, 2006). Perante esta situação, o formador apresenta uma tripla responsabilidade: a) responsabilidade para com os formandos, porque estes são os recetores imediatos da formação; b) responsabilidade dirigida à organização solicitadora da formação, pois a formação deve, entre outros aspetos, ter aplicabilidade prática na entidade; c) responsabilidade para com a organização que forneceu a formação, uma vez que a formação desenvolvida deve ir de encontro aos objetivos definidos (Rodrigues & Ferrão, 2006).

2.2 A Atividade de Formador

Caspar (2005) refere que o formador é "um pensador do futuro" (p.93), que se move num meio de tomada de decisão rápida e é avaliado em inúmeras situações. Ser formador implica que se articule a realidade diária dos problemas, que se assuma como um ator no seio dos processos produtivos e que contribua para o património imaterial dos indivíduos e das organizações (Caspar, 2005).

O formador atua num contexto que está diretamente ligado à formação profissional, sendo este cada vez mais competitivo e exigente, o que leva a que o formador enfrente desafios múltiplos (IEFP, 2012). Desafios estes que são geridos num contexto de evolução tecnológica, aumento da competitividade e das taxas de desemprego, conjugado com o envelhecimento da população mundial (Simões & Silva, 2008). A formação apresenta-se, assim, enquanto ferramenta que pode contribuir para a diminuição das desigualdades, bem como o risco de exclusão (Azevedo, 1999). Estas novas exigências obrigam a uma adaptação constante do formador à grande flexibilidade de formação e à enorme diversidade de destinatários. Ao formador é, assim, pedido o desenvolvimento de competências ao nível do diagnóstico de necessidades formativas, orientação profissional, identificação de obstáculos, trabalho em equipa e gestão da formação (IEFP, 2010). Uma vez que as competências assumem um papel tão relevante na sociedade atual e a formação é percecionada enquanto estratégia de resolução de problemas, aos for-

índice

madores é pedido que desenvolvam percursos formativos ajustados, proponham e negociem os objetivos e as modalidades formativas, compreendam os resultados a partir dos quais serão avaliados, ajustem os dispositivos de formação e trabalhem em equipa (Caspar, 2005). Ao formador é pedida a capacidade de mudança e atualização constantes, uma vez que "o que foi bom ontem pode não ser bom hoje" (Fernández, Tejada, Jurado, Navía, & Ruiz, 2000, p. 27).

Géhin (2010) distinguiu três funções na atividade do formador:
a) integradora – influência sobre o comportamento do formando, incutindo-lhe maior autonomia e responsabilidade, mas também uma certa padronização;
b) psicológica – apoio no desenvolvimento de carreira ou maturação de projetos;
c) social – reforço da coesão interna das instituições e manutenção das relações interpessoais.

Deste modo, os formadores da atualidade necessitam de incorporar nas suas práticas profissionais, conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a realização dos objetivos da formação, nunca esquecendo a especificidade de cada formando, do grupo e da organização. Associam-se, assim, na atividade do formador, não só os destinatários diretos da formação, os formandos, mas também "os atores institucionais e individuais, internos e externos ao sistema formativo" (IEFP, 2012, p. 7).

A evolução do papel do formador e dos seus domínios de intervenção aproximam-no de uma função de mediação (muito afastada da de transmissor de conhecimentos), sendo um mediador para a criação ou mudança de comportamentos e atitudes, tendo em conta os destinatários, os contextos e o sistema de formação. O formador torna-se, por isso, num profissional *"multitasking"* (IEFP, 2012, p. 9), uma vez que necessita de desenvolver competências em diferentes áreas e em diferentes ciências (IEFP, 2012).

Deste modo, os formadores precisam de prestar especial atenção às caraterísticas intrínsecas e extrínsecas e ao contexto (educação, social, profissional) envolvente, que dizem respeito a cada um dos formandos (Bonifacio, 1999).

3. Método

A presente investigação, de caráter exploratório, teve como objetivo geral aumentar a compreensão acerca da atividade dos formadores. De forma a responder a este objetivo foi privilegiada uma metodologia de caráter qualitativo, visando uma "análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico" (Almeida & Freire, 2003, p. 111). Almejava- se, assim, o estudo da realidade sem a retirar do contexto e sem a fragmentar, tendo por base os dados obtidos na investigação, e não em teorias prévias, de modo a compreender a singularidade das situações (Almeida & Freire, 2003).

Este estudo desenrolou-se num contacto direto com os participantes, o que por si só se revelou muito gratificante para a investigação, uma vez que foi através deste ligação que se compreendeu a atividade do formador, de forma contextualizada do ponto de vista profissional e social.

3.1 Objetivo Específico

Decorrente do objetivo geral de aumentar a compreensão sobre a atividade do formador, elaborou-se o seguinte objetivo específico: analisar a atividade do formador, tendo por base o contexto real de trabalho, a saúde percebida, as condições de trabalho e os riscos profissionais e psicossociais.

3.2 Participantes

Esta investigação contou com a participação de oito formadores, cinco do género masculino e três do género feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 44 anos. No que respeita às habilitações escolares, seis participantes detêm o grau de Licenciado e os restantes dois possuem o grau de Mestre. No que à antiguidade na atividade diz respeito, salienta-se que o tempo mínimo de exercício desta atividade é de cinco anos e o tempo máximo de 15 anos. A zona de residência dos formadores situa-se entre os distritos de Aveiro e Porto. Metade dos participantes é casado (N=4), três são solteiros e um participante vive em união de facto. É importante enfatizar o facto de alguns dos participantes, para além de serem formadores acumularem outras funções na mesma entidade ou em várias, tais como consultor, coordenador, assessor pedagógico e professor. Em relação à tipologia da entidade formativa, quatro formadores desempenham as suas funções em entidade(s) do setor público, três formadores exercem no setor privado e um dos participantes está simultaneamente afeto ao setor público e privado.

índice

3.3 Instrumento

A recolha de dados foi feita através de entrevista semiestruturada. O guião de base desta entrevista foi construído de origem no âmbito desta investigação, partindo da revisão bibliográfica, bem como os objetivos de investigação anteriormente referidos. A entrevista semiestruturada carateriza-se pela colocação de questões que foram previamente definidas, contudo neste tipo de entrevistas o entrevistador pode sempre abranger outras questões que considere pertinentes no decorrer da entrevista e que se revelem cruciais para a investigação (Wengraf, 2001).

O guião de entrevista foi organizado em cinco eixos de análise: (i) situação laboral; (ii) compreensão da trajetória profissional e caraterização da identidade profissional; (iii) caraterísticas desta atividade de trabalho; (iv) relações laborais; e, (v) condições de trabalho. De salientar que, para averiguar se o guião de entrevista semiestruturado estava adequado à realidade dos formadores e aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma primeira entrevista que resultou no aperfeiçoamento deste instrumento.

3.4. Procedimento de Recolha de Dados

Após contactados os formadores, estes sugeriram os locais para a recolha de dados, uma vez que se pretendia que os participantes se sentissem num ambiente calmo e securizante para si. No momento imediatamente anterior à realização da entrevista forneceu-se a cada um dos participantes o consentimento informado. Antes de se dar início à entrevista foi pedida a autorização para a gravação de dados em formato áudio e novamente garantida confidencialidade em relação aos mesmos.

A recolha de dados desenvolveu-se ao longo de quatro meses, entre dezembro de 2012 e abril de 2013. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos.

3.5 Procedimento de Tratamento de Dados

Após a realização das entrevistas, o seu conteúdo foi transcrito em formato *word*. A análise de dados posterior seguiu os princípios da análise de conteúdo, procurando-se compreender a construção de significado através dos atores (Rocha, Christo, & Adalgisa, 2005). Esta análise foi estruturada em três etapas: como referido anteriormente, iniciou-se pela (1) Transcrição das entrevistas – transcrição integral do discurso dos formadores, do ficheiro áudio para ficheiro em formato *word*; (2) Pré-análise – fase em que se organizaram e sistematizaram as ideias iniciais. Nesta etapa, procedeu-se à leitura flutuante (estabelecimento do contacto com os documentos a analisar) das entrevistas transcritas, posteriormente foram referenciados índices e foram elaborados indicadores que foram utilizados na análise das entrevistas (Nunes, Lins, Baracuhy, & Lins, 2008); (3) Exploração do material – processo de codificação que se definiu na transformação dos dados brutos do material por recorte, agregação e enumeração (Nunes, Lins, Baracuhy & Lins, 2008). Após a conclusão desta fase, foi criada uma tabela na qual foram elencadas e relacionadas as diferentes categorias para construir as matrizes de análise dos dados.

Importa destacar que os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados com recurso ao *software Nvivo 9*, sendo que este programa permite criar categorias, codificar, filtrar, fazer buscas e questionar os dados para apoio na resposta às questões de investigação (Cação, 2008).

4. Apresentação e Discussão de Resultados

Na impossibilidade de fazer uma apresentação geral do sistema de categorias por limitações de espaço, serão identificadas de seguida as categorias que foram mobilizadas para concretizar o objetivo específico de investigação.

De destacar a categoria de primeira geração – (2) *atividade do formador*, relacionada com a descrição da atividade do formador, tendo em conta as caraterísticas da atividade, as condições de trabalho, as relações laborais, entre outros fatores. Desta categoria de primeira geração, surgiram outras subcategorias, de que é exemplo a subcategoria *caraterísticas* (2.1). Nesta subcategoria (2.1) foram integrados os dados acerca das caraterísticas que os formadores consideram cruciais para o desempenho da sua atividade, de que é exemplo a capacidade de *adaptação* (2.1.1),

índice

["É claro que a minha forma de estar tem que se adaptar a cada contexto, mas ser formador é ser formador, em qualquer um dos contextos tenho que preparar ou o jovem, ou o outro jovem que tem défices cognitivos de alguma espécie, mas que também tem uma área específica que está a trabalhar, ou os adultos temos que os preparar não só com a nossa matéria, mas adaptar a matéria aos contextos em que eles estão inseridos e que poderão estar inseridos um dia, não é? Depois de terminarem a formação em que estão. MD].

Uma outra característica que emergiu a partir dos dados foi a de reconhecimento da atividade de formador como sendo *desafiante* (2.1.7),

["É o desafio, porque nós não estamos a lidar com um público-alvo estático, do dito ensino normal, nós estamos a lidar com pessoas, (...). E aquelas pessoas que não tiveram hipótese no ensino normal… Sejam eles adolescentes ou jovens inadaptados, e com dificuldade de inclusão no ensino normal, sejam adultos, que por vários motivos não tiveram a possibilidade de continuar os seus estudos. E por necessidade de mercado, apostam agora em valorizar… num processo RVCC, os seus conhecimentos, e nas UFCD que também ministro, também aumentar os seus conhecimentos. Portanto, acaba por ser isso mesmo…" AA].

Tornou-se, ainda, saliente nos discursos dos formadores a importância e a centralidade do *relacionamento humano* (2.1.16), bem como a exigência implicada na sua gestão,

["e eu noto que hoje em dia se calhar ao contrário de há uns anos atrás que as pessoas só iam pelas competências técnicas, hoje as pessoas chegam lá e nem é tanto às vezes as competências técnicas, é a parte humana, é o compreender a situação das pessoas, é ajudá- las a superar o luto que estão a passar por terem perdido o trabalho, a parte psicológica que está muito abalada, a revolta e é muito mais essa componente humana e eu acho que isso mudou." MCP].

Emergiu, a partir do discurso dos formadores, a identificação de algumas *adversidades* (2.1.2) desta atividade de trabalho, tais como: o contínuo decréscimo da remuneração (2.1.2.2),

["Em termos de pagamento (risos) algumas alterações, para pior. As formações já foram muito bem pagas, neste momento não são." MD], a que associaram a *falta de segurança contratual* (2.1.2.5),

["acabava por ser muitas vezes ingrato, ao nível da ligação que temos às entidades, que é muito precária, a maior parte dos formadores, como eu trabalha a recibos verdes, portanto nós sabemos que, e fazendo alusão até à pirâmide das necessidades de Maslow, nós sabemos que a necessidade de segurança passa por termos um emprego estável, o que faz de nós melhores profissionais." HT].

No que diz respeito às *deslocações* (2.1.8), os formadores identificaram três modalidades de transporte: *a pé* (2.1.2.2.1), *de avião* (2.1.2.2.2) ou *de carro* (2.1.2.2.3), sendo o automóvel o mais frequente. A necessidade de fazer deslocações regulares foi percecionada de forma diferente pelos participantes. Alguns consideram essa necessidade um aspeto negativo, que lhes causa desgaste:

["cada vez mais detesto andar de carro, ao domingo já não consigo andar, só de pensar que muitas vezes que são 7h ou 8h da noite e ainda estou em Lisboa e tenho que ir para Espinho, custa-me um bocado..." JCP].

E, por outro lado, há quem considere que estas deslocações são *positivas* (2.1.2.3.4)

["eu considero que, para mim, que gosto de comunicar e não gosto de estar muito tempo no mesmo local, considero que também é uma oportunidade de espairecer, de desanuviar eventualmente numa situação, numa situação acumuladora de *stress* num grupo e depois estou com outro completamente diferente, é entusiasmante sobre esse ponto de vista." HT].

No que concerne ao *horário de trabalho* (2.1.13) pretendeu-se analisar os diferentes horários de trabalho, sendo de realçar que a atividade de trabalho não se limita ao tempo de formação:

["A jornada de trabalho... Bom, hmmm... É variável, eu não tenho horários fixos, ou seja há semanas com mais, com maior volume de formação que outras, muitas vezes tenho uma manhã ou uma tarde livre,

índice

ou mais do que uma ou duas, hmmm, e acabo por aproveitar esses tempos para trabalhar, para programar sessões futuras, mas uma jornada de trabalho, pode ter 10 horas, 11 horas de trabalho." HT].

Sugerindo que a atividade do formador se organiza em jornadas de trabalho de duração oscilante, sendo marcada por "picos de trabalho".

Relativamente à subcategoria condições de trabalho (2.2) importa referir dois problemas que podem ter origem nesta atividade de trabalho, ao nível físico (2.2.1.1), identificando-se por exemplo o risco ergonómico (2.2.1.1.3),

["preparadas para serem espaços adequados à formação, ou seja podes trabalhar com uma secretária adequada, podes trabalhar com, com umas condições de ventilação, como também podes trabalhar em sítios que não têm a mínima higiene e salubridade." HT], e ao nível psicossocial (2.2.1.5), o desgaste psicológico (2.2.1.5.1),

["Psicologicamente há um desgaste psicológico muito grande, porque nós lidamos com o público alvo que já referi, neste caso, os desempregados, que são pessoas que têm contextos de vida muito difíceis, que não deixam de certo modo de partilhar isso connosco, também a falta de formação que tiveram ao longo da vida, faz com que também tenham reações atípicas de contexto de sessão, o que às vezes é desgastante psicologicamente." AA].

A subcategoria relações laborais (2.4) integrou dados que permitem caracterizar aquilo que, de acordo com os formadores entrevistados, facilita as relações laborais, de que é exemplo a comunicação (2.4.1.1),

["Há comunicação, há uma hierarquia, há uma relação, sabemos todos que temos que trabalhar com o mesmo objetivo e baseamo-nos sempre nessa… Respeitamos a área de cada um, mas estamos constantemente em comunicação para que o trabalho corra bem. Isso não há dúvida." AA].

A *proximidade* (2.4.1.6) também surge como um fator facilitador das relações laborais, ["Com o cliente, há clientes com quem nós temos uma maior proximidade, não é? Nós estamos mais de perto, falamos mais, eles nos falam dos problemas deles, e transmitem aquilo da forma deles, e depois nós temos de mudar o nosso discurso, ou mudar alguma coisa ao nosso trabalho, mas falamos de uma forma não tão profissional, mas de uma forma mais, ou melhor é profissional, mas, mas de uma forma mais amigável, digamos assim, sem uma formalização muito grande, mais informal. Por isso acho que também há uma boa relação com os clientes, a maior parte dos casos." NM].

A subcategoria *representações* (2.5) refere-se à perspetiva dos formadores acerca da sua atividade, relativamente a elementos diversos. Esta subcategoria (2.5) aglutinou dados acerca das alterações introduzidas pelo *Sistema Nacional de Qualificações e Catálogo Nacional de Qualificações* (2.5.1), nomeadamente a perspetiva dos formadores (2.5.1.3) em relação a estes instrumentos da atividade dos formadores,

["Mas, foi muito bom o aparecimento do Catálogo e da Agência no sentido de organizar as orientações do acesso livre a toda a gente, e portanto isso foi, isso foi positivo." MP].

["Existe um Catálogo Nacional de Qualificações que eu vou lá e vejo qual é a formação que eu vou dar, não sei quê e mais não sei quantos, como é que aquilo está organizado é um bocadinho relativo, olha quem fez, fez o melhor que podia na altura que foi." MCP].

Os formadores reconhecem, simultaneamente, utilidade nestes novos instrumentos de formação, considerando contudo que por vezes têm dificuldades em adaptá-los aos formandos e aos contextos de formação.

Ainda dentro da subcategoria representações (2.5), sobressaiu um conjunto de dados relacionados com a perceção sobre a missão da formação (2.4.3) e a sua evolução ao longo do tempo (2.4.3.3), de que se destaca a necessidade crescente de avaliar as práticas formativas e o seu resultado.

["Tem, eu acredito que sim. Acho que a missão da formação tem que ter resultado prático, é esse o grande paradigma que eu acho que agora as empresas cada vez mais procuram, que é tem, que ter resultado prático, portanto eu tenho que conseguir ganhar uma hora por dia naquele grupo de pessoas...

índice

E devíamos olhar para isso, devíamos ser capazes de olhando para o formador está com um determinado tema em mãos e deveria ser avaliado pelos resultados que vai ter impacto ou que deverá tocar e eu acho que isso no passado não era muito bem feito, as pessoas não estavam muito preocupadas com isso que era a avaliação do resultado da formação, mas acho que cada vez mais as pessoas estão atentas a isso e as empresas estão atentas ao resultado quantitativo, se possível, do que foi a formação." NM].

Por último, compreendeu-se a *perceção sobre o papel do formador (*2.4.4.1) *e a sua variação* (2.4.4.2). Os dados revelaram a este nível que os formadores reconhecem que o seu papel transcende a transmissão de um conteúdo ou de um corpo de conhecimentos, identificando o seu contributo claro no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos,

["ministrar, é ensinar, é passar informação (..) há a preocupação do desenvolvimento global do formando, outra coisa é recolher informação e reconhecer a informação que vem do outro lado (...) sempre dentro do âmbito do humanismo que falei, sempre de troca, sempre de acréscimo de conhecimentos", AA].

Recuperando o contributo de Guy Jobert (2000) a propósito das metáforas de formação, os discursos dos formadores tornam claro que a formação se afasta da lógica de saber como armazenamento, pelo menos na dimensão relativa ao papel do formador, que procura ser mais do que um transmissor de conteúdos previamente definidos.

4. Conclusões

A investigação centrou-se numa abordagem que valoriza as experiências e as perceções individuais de cada um dos formadores, de cada um dos discursos, mantendo-se sempre presente a singularidade de cada uma das trajetórias profissionais e a atividade de cada um.

Relativamente ao objetivo específico desta investigação – *analisar a atividade do formador, tendo por base o contexto real de trabalho, a saúde percebida, as condições de trabalho e os próprios riscos profissionais e psicossociais* –, no que diz respeito às representações que os formadores têm em relação à missão da formação, ao papel do formador e às suas condições de trabalho registam-se as seguintes reflexões finais.

As caraterísticas que os participantes consideraram ser essenciais para se ser um formador competente remetem para: a aprendizagem constante, a empatia, ser comunicativo e ter em conta a relação humana. A capacidade de adaptação e a disponibilidade para aceitar desafios são também algumas caraterísticas apontadas pelos formadores para exercerem e se manterem nesta atividade.

As principais adversidades salientadas pelos formadores acerca da sua atividade de trabalho são: a diminuição da remuneração, a evolução sistemática de conhecimentos, a falta de liberdade e o mau encaminhamento dos formandos para as ações de formação.

Os formadores consideram as deslocações tanto como um privilégio, como uma adversidade, uma vez que estas movimentações são como que um momento de descompressão na transição trabalho-casa, contudo sentem que estas deslocações também têm implicância no seu conforto pessoal e saúde.

No que respeita às condições de trabalho, os riscos físicos apresentados são a falta de exercício físico, a má alimentação e o risco ergonómico. Os riscos psicossociais referenciados foram o desgaste psicológico e o *stress.*

Os formadores percecionam o SNQ e o CNQ enquanto instrumentos importantes e úteis que normalizam a sua atividade e a formação, porém, caracterizam-nos como sendo rígidos, reconhecendo a necessidade de adaptar estes instrumentos às várias realidades das ações de formação e formandos.

É consensual para os formadores que participaram nesta investigação que a missão da formação se tem alterado, sobretudo na perspetiva da sociedade, porém, e apesar de todas as adversidades, estes formadores revelam vontade de continuar a contribuir para a formação de pessoas.

Fazendo alusão ao título deste texto, é possível constatar que no entendimento dos formadores, a

atividade que desenvolvem, bem como o espaço do qual usufruem na formação apresenta uma dualidade de significados. Neste sentido, apresenta-se como um cenário de ilusão, pois reconhecem nesta atividade um espaço de aprendizagem constante, valorização do relacionamento humano, empatia, encontro com desafio, entre outros. Por outro lado, também se apresenta num quadro de desilusão, associada a jornadas de trabalho imprevisíveis e muito extensas, a remunerações nem sempre ajustadas e a falta de autonomia.

Em futuras investigações seria interessante o recurso à análise da atividade, para conhecer as respostas efetivas de cada formador aos requisitos da sua função e identificar as estratégias que mobilizam para regular a atividade.

Referências Bibliográficas

Azevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta – Escola, Trabalho e Profissão*. Porto: ASA.

Caspar, P. (2005). *Ser formador nos dias que correm: novos atores, novos espaços, novos tempos*. Sísifo / Revista de Ciências de Educação, 2, 87-94.

Decreto Regulamentar nº 66/94 de 18 de novembro. Diário da República nº 138 – I Série B. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Delors, J. (1996). Educação: *um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: Asa.

Fernández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navía, A., & Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional.* Barcelona: Octaedro.

IEFP (2010). *Formador – Como e Porquê muda uma profissão?* - Relatório Final. Lisboa: IEFP.

IEFP (2012). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: IEFP.

Jiménez, B. (1996). *Claves para compreender la Formación profesional en Europa y en España.* Barcelona: EUB.

Jobert, G. (2000). *Dire, penser, faire: a propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes*. Education Permanente, 143, 7-28.

Nunes, A., Lins, S., Baracuhy, M., & Lins, Z. (2008). *Análise de conteúdo: olhar da técnica sobre o preconceito racial no Brasil.* [Em linha]. Disponível em: http:// www.psicologia.com.pt. [Consultado em 05/05/2012].

Rocha, C., Christo, B., & Adalgisa, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Redalyc, 7(1), 70-81.

Rodrigues, M., & Ferrão, L. (2006). Formação

Pedagógica de Formadores. Lisboa: Lidel.

Santos, M., & Ferreira, A. (2012). *Conditions, demands and constraints on trainers' activity: a case study in the Portuguese context.* Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilition, 41, 5210-5217.

Simões, M., & Silva, M. (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais* - guia de apoio. Lisboa: ANQ.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing.* London: SAGE Publication.

índice

Llanes, Juan
Universidad de Barcelona
Figuera, Pilar
Universidad de Barcelona
Taveira, Maria do Céu
Universidade do Minho
Torrado, Mercedes
Universidad de Barcelona

El desarrollo profesional de pedagogos/as a lo largo de la vida

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de la fase cualitativa de la tesis La transición del pedagogo/a de la universidad al mundo socio-profesional enmarcada en la Universidad de Barcelona (UB) desarrollada dentro de una de las líneas de actuación del equipo TRALS (Transiciones Académicas y Laborales).

Esta tesis tiene como finalidad conocer la inserción socioprofesional de los pedagogos/as y las correspondientes competencias de gestión de la carrera. A través del análisis de la última década de inserción de estos profesionales se podrá disponer de una visión más precisa de la realidad actual y su evolución, con una doble perspectiva: ofrecer elementos de reflexión para promover procesos de mejora de la titulación y potenciar la orientación y tutoría que deben ser consideradas en el marco del EEES y contribuir al desarrollo de programas de gestión personal de la carrera. Con el objetivo de alcanzar este propósito en el estudio empírico se ha optado por la complementariedad metodológica: (1) análisis en profundidad de los estudios de inserción (2001, 2005, 2008 y 2011) de la Agencia de Calidad Universitaria (AQU) en el contexto catalán, aterrizando en el egresado de pedagogía, para describir su proceso de inserción y así, conocer sus trayectorias profesionales; y (2) entrevistas en profundidad a profesionales de la Pedagogía en cada contexto de inserción con el objetivo de conocer cómo han gestionado su carrera y qué competencias han ido desarrollando a lo largo de su trayectoria laboral, además de contribuir a posibles mejoras en la formación inicial.

En este punto se presentan los resultados de la fase cualitativa de la tesis para dar a conocer el desarrollo de la empleabilidad de profesionales insertos en campos de actuación propios de su formación, en un primer momento y posteriormente, en contextos específicos de trabajo.

Palabras clave: empleabilidad, competencias y pedagogía

INTRODUCCIÓN

Tras las transformaciones políticas de 1990, la empleabilidad de los titulados y su relación con el mercado de trabajo constituyeron y constituyen hoy en día uno de los argumentos del debate de la educación superior (Rodríguez, Prades, Bernáldez & Sánchez, 2010; Ventura, 2005). Además, en estos momentos, donde la enseñanza se centra en el estudiante y en su formación integral, la universidad tiene el papel de inculcar estas ideas, así como la importancia de la formación continuada. La piedra de toque fundamental es, con diferencia,

la búsqueda de una estructura verdaderamente moderna para la educación superior desde una perspectiva general. La universidad se sitúa en un nuevo plano donde la formación se centra en el estudiante, las competencias de empleabilidad son esenciales y la preparación para el trabajo un reto a conseguir.

A partir de la declaración de Bolonia (1999), las universidades del continente europeo han seguido, con ritmos diferentes, un proceso que pretende incrementar la movilidad, la transferencia y el reconocimiento académico. Trabajar a partir de un enfoque basado en competencias donde el estudiantado sea el núcleo articulador de toda acción formativa, potenciando el desarrollo de su autonomía y su responsabilidad, contribuyendo a la mejora de la empleabilidad y facilitando la transición y adecuación al mercado de trabajo (Masjuan, 2008). Las universidades potencian investigaciones en este sentido, con el objetivo de conocer y evaluar el grado de logro de las mismas, implementando modelos centrados en el estudiantado donde se garantice las oportunidades para adquirir dichas competencias (Berdrow & Evers, 2010).

Desarrollo entorno al discurso de las competencias de empleabilidad

Situados en este contexto, es inevitable remontarse al encuentro de 2004, en Eslovenia, de la Comisión de Bolonia *"Employability in the context of the Bologna process"* donde se hace hincapié en el objetivo primordial del proceso: la empleabilidad de los graduados. Entendido ésta como el conjunto de logros -habilidades, capacidades y atributos personales- que proporcionan a los graduados mejores condiciones para funcionar en un trabajo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía y así no confundir el término con el de inserción laboral. Realidad ya debatida en el Consejo Europeo celebrado en 2000, en Lisboa y confirmada en 2001 en Estocolmo. Sólo promoviendo la empleabilidad, entre otros factores, la UE podrá convertirse en una sociedad basada en el conocimiento, competitiva y dinámica. Yorke (2003) ya expresaba que la empleabilidad se había convertido en un objetivo a desarrollar por todos los gobiernos del mundo, en distintos grados y que se había impuesto en los sistemas nacionales de educación superior.

Mejorar los procesos de empleabilidad supone trabajar en base a competencias clave, aquellas que todas las personas precisen para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al terminar la formación inicial, en la universidad, los jóvenes deben haber desarrollado competencias clave, necesarias, para estar preparados para la vida adulta, y deberán seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente. Situados, por tanto, en un proceso de formación más amplio que la mera obtención del título; dialogando, sobre un concepto de cualificación mucho más extenso y profundo. Concepto en consonancia con lo explicitado por Echeverría (1993) cuando comentó que la cualificación profesional vendrá configurada por la sucesiva toma de decisiones a través de la formación de base, la formación complementaria y las experiencias sociolaborales añadidas a través de los diversos ciclos de formación, adquiriendo así, una serie de competencias para ejercer como profesional. Otros autores, como es el caso de Pinheiro (2010), también resaltan la idea de esta práctica pedagógica en la educación superior, promoviendo y desarrollando su capacitación en los jóvenes adultos.

Por lo tanto, en este punto, se puede señalar tal y como lo hizo Prades (2006) que las competencias transversales de la educación superior son las que se adecuan al discurso establecido ya que integran los elementos necesarios entre el mundo profesional y académico, formando parte de un equipamiento que permitirá a los graduados adaptarse a las nuevas necesidades del mercado laboral.

La gestión personal de la carrera: factor clave en la empleabilidad

Van der Heijden & Bakker (2011) señalan la importancia de crear modelos que ayuden a medir y mejorar la empleabilidad y así lo hicieron en su estudio; aun con limitaciones, concluyendo que es necesario prestar atención a la mejora de la empleabilidad a través de la educación para la carrera (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). En el estudio realizado por Seibert & Kraimer (2001) el elementos clave para contribuir al desarrollo individual y del propio éxito profesional fue la proactividad. King (2004) resaltó la importancia del contexto en el que se desarrolla el individuo como un promotor o limitador de la autogestión de la carrera.

Tal y como señalan Taveira y Rodríguez (2010), a comienzos del siglo XXI, la reflexión sobre la gestión de la carrera vital y profesional empieza a marcar la tendencia de que debe ser el propio trabajador, el propio ciudadano adulto, el responsable del rumbo y de los itinerarios profesionales que el contexto social le ofrece; es decir, que es la persona la que construye su propia vida y su propia carrera profesional, identificando o dando significado a su conducta profesional. Siempre y que, además, las responsabilidades institucionales, las organizaciones y los políticos contribuyan a la creación de oportunidades efectivas de carrera y de un desarrollo profesional para todos. Duarte (2009) señala que en el contexto en el que vivimos actualmente se requieren unas competencias basabas en nuevas responsabilidades para encontrar el camino a la supervivencia y a la satisfacción. La responsabilidad de la gestión de la carrera implica la participación del sujeto en el desarrollo de la carrera y para ello se ha de formar al individuo en esta

índice

capacidad de gestión, donde el autoconocimiento y el autodesarrollo sean competencias básicas para la supervivencia laboral y personal.

A modo de resumen se presenta la siguiente tabla, concretando los modelos que a lo largo de los años han surgido para trabajar de manera efectiva la gestión personal de la carrera y hacer, de esta manera, que la persona sea agente activo de su desarrollo profesional.

MODELOS DE GPC	FINALIDAD	ANTECEDENTES	COMPONENTES	ELEMENTOS
Greenhaus & Callanan (1994)	Proceso continuo y dinámico donde el individuo explora, desarrolla y pone en práctica los objetivos y estrategias, con el fin de resolver los problemas relacionados con la carrera	Éxito subjetivo (Crites, 1969) Exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983)	*Exploración de la carrera *Consciencia de sí mismo *Establecimiento de los objetivos de carrera *Desarrollo e implementación de las estrategias de carrera *Obtención del *feedback* *Validación de la carrera	Conducta activa; Intereses y necesidades; Competencias (fortalezas y debilidades); Estilo de vida y valores; Personalidad (carácter); Satisfacción y preocupación; Talento; Contexto de trabajo
Noe (1996)	Relación entre el comportamiento personal de la GPC y su comportamiento de autodesarrollo con el rendimiento de trabajo	Teoría de exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983)	*Explorar la carrera *Desarrollar objetivos de la carrera *Implementar las estrategias de carrera	Valores; Intereses y necesidades; Habilidades y competencias; Comportamiento; Satisfacción; Conducta exploratoria y de autodesarrollo; Experiencia; Motivación (atención, esfuerzo y concentración); Rendimiento; Edad; Contexto de trabajo (oportunidad, cambios y exploración); Apoyo; Status
King (2000; 2001; 2004)	Ayudar a los trabajadores adultos, independientemente de su situación profesional, en la gestión personal de su carrera	Concepto de anclaje de carrera (Schein, 1996) Modelo de adaptación a la carrera (Crites, 1969) Creencias de autoeficacia (Bandura, 1986)	*Antecedentes (causas) de los procesos de gestión de la carrera *Proceso de gestión personal de la carrera (naturaleza): mapa de la situación, identificar reclutadores, implementar estrategias y evaluar su eficacia	Autoeficacia; Control; Anclaje de carrera (objetivo a alcanzar); Percepción (barreras y amenazas); Comportamiento; Motivación y participación; Identidad; Necesidad y preferencia; Conducta adaptativa y activa; Competencias y contingencia; Satisfacción (con la vida y la carrera); Estrategias; Frustración y conflictos; Información del contexto de
			*Consecuencia asociadas con el proceso de gestión personal de la carrera	trabajo(oportunidad y perfil demandado); Influencia; Red de contactos
Taveira (2012)	Engloba los postulados de King y la teoría socio-cognitiva de Lent (2004) en base en la satisfacción con el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, 2004) Modelo de GPC de King Conducta activa (Taveira, 2009)	*Antecedentes de la gestión personal de la carrera *Proceso de gestión de la carrera *Consecuencia de la gestión de la carrera	Conducta activa; Creencias; Reacciones; Logro y control; Motivación; Expectativas; Autoestima; Estrés; Ansiedad; Identidad; Experiencias; Percepción; Capacidad; Anclaje de carrera; Autoeficacia; Satisfacción; Estrategia eficaz; Contexto de trabajo; Identificar personas influyentes; Red de contactos
Lent & Brown (2013)	Propiciar que la persona desarrolle comportamientos para el inicio y el progreso en el trabajo.	Teoría socio-cognitiva (Lent, Brown y Hackett, 1994; 1999; 2000) Constructo de adaptación de la carrera (Savickas, 2013) Teorías de Bandura (2001) Perspectiva de roles de vida de Súper (1995)	*Inputs de la persona *Contexto *Aprendizajes *Expectativas y resultados de autoeficacia *Conducta adaptativa *Metas, acciones y logros	Capacidad de planificación; Recopilación de la información; Toma de decisiones; Desarrollo de los objetivos; Autoconocimiento; Capacidad de adaptación; Negociación; Habilidades laborales; Resiliencia; Proactividad; Autodesarrollo; Actitud positiva; Resolución de problemas: Capacidad de gestión; Identidad: Contexto próximo; Autoeficacia; Motivación; Personalidad; Intereses; Barreras; Comportamiento exploratorio; Redes

Tabla 1. Resumen de los modelos de gestión personal de la carrera (Elaborado por Llanes, 2014)

El caso específico de la titulación de Pedagogía para el contexto de Cataluña

Actualmente se viven momentos en los que se reaviva el debate sobre la misión de la universidad; momentos en los que se demandan ajustes y revisiones de los planes de estudio y nuevos modelos pedagógicos que respondan a las cambiantes necesidades sociales. Con frecuencia se le achaca a la institución universitaria falta de adaptación a los nuevos requerimientos sociolaborales y, desde el mundo empresarial concretamente, se acusa a la universidad de ser un medio ineficaz para formar profesionales adaptados a estas nuevas necesidades (Cajide, 2004). Persiste una sensación de alejamiento entre la universidad y las exigencias sociales, extensible a todas las disciplinas y en especial a las ciencias sociales. Se ha generado un dualismo contraproducente, al establecerse una diferenciación entre propedéutica y profesionalidad. Dicho dualismo se ha extendido más allá de las instituciones universitarias y se da por válida la consideración, despectiva en muchos casos, de que la formación universitaria es excesivamente teórica y alejada de la posterior actividad profesional.

El EEES es el nuevo ámbito general en el que se enmarcan las titulaciones y en el caso de Pedagogía, se pudo repensar a través de las "Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía", junio de 2006, desde la perspectiva de una justificación epistemológica, histórica, social, cultural y académica, al diseñar e implementar el nuevo título de grado. El proceso de convergencia conlleva transformar los procesos organizativos y pedagógicos de la universidad y, tal como señala Masjuan (2008), destacar las propuestas de mejora de la calidad docente, el acercamiento al mercado laboral y el desarrollo de competencias para la empleabilidad en el contexto europeo. En el caso de Pedagogía, puestas en práctica, en tres ámbitos de actuación (educativo, sociocomunitario y empresarial) (ANECA, 2004).

Y en este punto la ANECA (2004) señaló una serie de competencias transversales, en concreto para la titulación de Pedagogía, ya definidas en el Proyecto Tunning, las cuales son como señala González & Wagennar (2003) independientes de un ámbito profesional concreto y transferible de unas profesiones a otras con un uso y efectividad equiparable en distintos ámbitos socio-profesionales. Competencias en la línea del desarrollo del proyecto profesional, donde las personas dirijan sus carreras, consiguiendo un mayor grado de autonomía y orientación profesional:

1.- Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; comunicación oral y escrita de la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones.
2.- Interpersonales: capacidad crítica y autocrítica; capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; habilidades interpersonales; compromiso ético.
3.- Sistémicas: autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; gestión por procesos con indicadores de calidad.

METODOLOGÍA

El estudio está orientado a la descripción y al conocimiento de la inserción del pedagogo/a y a la contribución de la mejora de la empleabilidad desde la perspectiva de la gestión de la carrera. Es por ello, que la metodología del estudio considerada más adecuada es la descriptiva y comprensiva.

La investigación cuenta con dos fases. La primera de ella pretende, mediante un estudio descriptivo y por encuesta describir el proceso de inserción de los pedagogo/as y así, conocer sus trayectorias profesionales. Para ello se utilizará la base de datos facilitada por la AQU donde se recoge la información obtenida a través de encuestas telefónicas. A través de la encuesta telefónica en formato cuestionario realizada desde la AQU, se facilitará una contextualización de las salidas profesionales del pedagogo/a de las universidades catalanas. Por lo tanto, en esta primera fase de carácter descriptiva, a partir de los datos obtenidos a lo largo de una década de estudios (2001-2011), se conocerá la situación laboral y trayectorias de inserción de los graduados/as en Pedagogía. Y la segunda, permitirá indagar en el desarrollo profesional del ámbito seleccionado y contribuir desde sus experiencias (como expertos en el campo) a posibles mejoras en la formación del pedagogo/a y a su empleabilidad desde la perspectiva de la gestión personal de la carrera, a través de entrevistas en profundidad. Mediante la entrevista en profundidad se profundizará en comprender las trayectorias profesionales en diferentes ámbitos de intervención del pedagogo/a, así como otros elementos esenciales para avanzar en la gestión personal de la carrera. La información cualitativa captará la representatividad sustantiva, es decir, escogiendo los casos en los que queremos profundizar por el interés que presentan.

índice

POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta comunicación se presentan los resultados en torno a las competencias de empleabilidad puestas en práctica por los profesionales de la Pedagogía a lo largo de su trayectoria profesional y por ello, se centra en los resultados de la fase cualitativa.

Los participantes se han seleccionado atendiendo a una serie de criterios: 1) estar activo desarrollando su labor profesional como pedagogo/a, es decir, adecuación del título al rol de la profesión; 2) escoger representantes para los tres ámbitos hallados en la primera fase empírica (educativos, socio-comunitario o empresariales). Hay que considerar que partiendo de la clasificación de la ANECA (2004) para el grado de pedagogía se ha unificado el contexto social y comunitario por proximidad en tareas y funciones y colectivo específico con el que trabaja. Esta razón ha llevado a disponer de más entrevista para este contexto, intentando con ello, abarcar un mayor número de ámbitos de actuación concretos en los cuáles los titulados en pedagogía desarrollan su labor profesional; y, 3) el factor tiempo. Se han seleccionado personas que llevarán como mínimo sietes años de ejercicio profesional, considerando, que a partir de ese momento ya se puedo hablar de una primera trayectoria profesional. Se ha considerado la clasificación que Riverin (1984).

Finalmente, participaran un total de 26 personas. Representados, a modo de esquema, en la siguiente tabla.

ÁMBITO//TIEMPO	ENTRE 7 Y 10 AÑOS	ENTRE 11 Y 15 AÑOS	MÁS DE 16 AÑOS
EDUCATIVO	Entrevista 14 (Educación especial) Entrevista 25 (Secundaria) Entrevista 2 (Universidad)	Entrevista 8 (Secundaria) Entrevista 20 (Universidad e instituto)	Entrevista 3 (Orientación) Entrevista 9 (Secundaria) Entrevista 11 (Secundaria)
SOCIO-COMUNITARIO	Entrevista 6 (Formación) Entrevista 7 (Cooperación) Entrevista 26 (Socioeducativo)	Entrevista 10 (Socioeducativo) Entrevista 5 (Orientación)	Entrevista 22 (Salud) Entrevista 13 (Orientación) Entrevista 24 (Promoción económica) Entrevista 4 (Socioeducativo) Entrevista 18 (Mediación)
EMPRESARIAL	Entrevista 15 (Nuevas tecnologías) Entrevista 21 (Salud) Entrevista 23 (Nuevas tecnologías)	Entrevista 17 (Formación) Entrevista 16 (Formación y atención al cliente)	Entrevista 12 (Consultoría y formación) Entrevista 1 (Promoción y desarrollo) Entrevista 19 (Consultoría)

Tabla 2. Agrupación de los participantes de la investigación para la entrevista

A partir de la entrevista en profundidad y semiestructurada que se ha realizado, que recoge veinte preguntas de análisis en relación al desarrollo profesional, y que en concreto enmarca las siguientes dimensiones de análisis: a) Elección y formación inicial; b) Transición al mercado de trabajo; c) Trayectorias posteriores; d) Factores macrocontextuales; e) Factores microcontextuales; f) Factores personales; g) Autopercepciones en relación a las competencias de la empleabilidad; h) Heteropercepciones en relación a las competencias de empleabilidad; y, i) Formación e imagen de la Pedagogía. Para esta comunicación se analizan las preguntas de la entrevista "¿Qué competencias o elementos consideras que han sido claves para tu desarrollo profesional? ¿Cómo han intervenido estas competencias en las estrategias de inserción que has realizado y en su posterior mantenimiento del trabajo?" y "¿Qué competencias consideras que son clave para el desarrollo profesional del pedagogo/a? ¿Y en el sector concreto donde trabajas?" en relación a las autopercepciones y heteropercepciones. El objetivo es conocer que competencias de empleabilidad o también entendidas como transversales han incidido en su desarrollo profesional, cuáles han sido concretas para su ámbito de actuación y cuáles prevén que futuros estudiantes van a necesitar. Para, posteriormente, dialogar con las propuestas para el grado de pedagogía.

RESULTADOS

Las competencias o elementos clave para el desarrollo y gestión de la carrera se han analizado a partir de las autopercepciones que tienen los entrevistados sobre las competencias que han sido fundamentales

índice

en su desarrollo profesional a lo largo de toda su trayectoria y las heteropercepciones sobre las competencias que se deben inculcar en futuros pedagogos/as para su inserción.

En cuanto a la **influencia de las competencias o estrategias en la evolución del desarrollo profesional**, los participantes han remarcado la influencia directa de las competencias transversales.

Las *competencias transversales* para su comprensión se exponen teniendo en cuenta la clasificación que la ANECA (2004) realiza. Se han indicado un total de 95 competencias y para clasificarlas algunas de las respuestas se han transformado a competencia o elemento competencial.

Instrumentales: "Mi capacidad de análisis" (E1); "Capacidad de comunicarme" (E1) (E18) (E22) (E23) (E6) (E7); "Comunicación en una lengua extranjera, inglés" (E13) (E7); "Organización y Planificación" (E17) (E19) (E24) (E3) (E5).

Interpersonales: "Mi capacidad de consenso" (E1); "las competencias de la inteligencia emocional" (E10) (E8); "Competencias de trabajo en equipo" (E10) (E11) (E19) (E13) (E23) (E24) (E7); "Compartir con la gente con la que se está trabajando" (E11) (E23); "Habilidades sociales" (E11) (E13) (E9) (E24) (E6); "Empatía" (E11) (E13) (E14) (E17) (E2) (E4) (E9); "Comunicación no verbal" (E13); "Reconocimiento y respeto a la diversidad" (E13) (E21); "Capacidad crítica y autocrítica" (E18) (E2); "Capacidad para integrarse y comunicarme con expertos de otras áreas y distintos contextos" (E19) (E5); "Capacidad de resiliencia" (E2).

Sistemáticas: "La inquietud por conocer cosas" (E11) (E26); "Implicación en el trabajo" (E12) (E5); "Competencia emprendedora" (E13); "Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional" (E13) (E14) (E23) (E25) (E26); "Capacidad de autonomía" (E13); "Ser muy trabajador" (E14) (E16); "Adaptación a situaciones nuevas" (E16) (E7) (E8) (E9); "Perseverancia" (E26); "Gestión del tiempo" (E6) (E8); "Liderazgo" (E7); "Creatividad" (E7) (E9); "Inquietud hacia el cambio" (E8); "Flexibilidad" (E9); "Seguridad y fortaleza" (E9).

En relación a las **creencias sobre qué competencias potencian el desarrollo de la empleabilidad** y que debería ser trabajadas a nivel de grado se han clasificado las siguientes competencias transversales.

En cuanto a las *competencias transversales* que se deberían disponer, se presentan como se ha explicitado anteriormente siguiendo la clasificación de la ANECA.

Instrumentales: "Capacidad comunicativa" (E1) (E17) (E18) (E2) (E21) (E22); "Gestión de la información" (E1); "Resolución de problemas y toma de decisiones" (E2) (E22).

Interpersonales: "Trabajar en equipo" (E10) (E11) (E22) (E21); "Reconocimiento y respeto a la diversidad" (E10); Capacidad para integrarte y comunicarte con experto de otras áreas y en distintos contextos" (E10) (E24); "Humildad" (E10); "Capacidad crítica y autocrítica" (E10) (E15) (E4) (E9); "Habilidades sociales" (E9) (E12) (E6) (E16) (E2); "Empatía" (E12) (E16) (E9) (E2) (E3); "Ser prudente y tener templanza" (E12); "Capacidad de trabajo" (E13) (E4); "Trabajar desde una perspectiva de la integralidad" (E13) (E20); "Visión transversal" (E16) (E8); "Inteligencia emocional" (E18) (E9); "Capacidad de resiliencia" (E22) (E9).

Sistemáticas: "Ser proactivo" (E11) (E9) (E16) (E19) (E2) (E25); "Creatividad" (E11) (E9) (E13) (E19); "Adaptación a situaciones nuevas" (E13) (E14) (E23) (E24) (E8); "Liderazgo" (E13) (E22); "Cultura emprendedora" (E11) (E13) (E8) (E3); "Autonomía en el aprendizaje" (E19); "Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida" (E19) (E23); "Compromiso con la identidad, el desarrollo y ética profesional" (E2) (E9) (E20) (E25) (E4); "Iniciativa" (E3) (E8).

En concreto para el **ámbito educativo** las competencias utilizadas para la evolución de su desarrollo profesional transversales han sido: empatía, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional y la adaptabilidad.

En cuanto a las competencias o elementos que se deben potenciar en futuros graduados para contribuir al desarrollo de su empleabilidad van a estar ligadas a competencias transversales: responsabilidad con la profesión y adaptación a los cambios.

Como competencias específicas del sector se ha señalado la importancia de la implicación con la profesión.

> "Tienes una vocación y gracias a esa vocación un compromiso, una perseverancia, ganas de buscar opciones y alternativas hasta que consigas tus objetivos y no dar por vencida la situación… es vital si se aborda con vocación sino te puedes perder" (E25).

En concreto para el **ámbito sociocomunitario** las competencias transversales destacadas han sido: trabajo en equipo y la capacidad de liderar equipos y la comunicación verbal y no verbal.

En cuanto a las competencias o elementos que se deben potenciar en futuros graduados para contribuir al desarrollo de su empleabilidad van a estar ligadas a competencias específicas: formación básica y la manera de saber presentar contenidos y transversales: comunicación verbal y no verbal, empatía y adaptación a los cambios.

Como competencias específicas del sector se ha señalado la importancia de la implicación con la profesión.

índice

"Mucha humildad, mucho respeto humano a las personas humanas y a sus experiencias y a veces esta actitud más aleccionadora te salvará la vida…y además, falta sabiduría de los campos de conocimientos concreto" (E13).

"Capacidad de autocrítica, de críticas constructivas sobre todo pues de implicación, yo creo que los pedagogos tenemos que estar implicados en cualquier cosa" (E18).

"Mucha experiencia de campo a través de trabajo en la propia comunidad, barrio, país, voluntariado en otros países para saber dentro tu ámbito el concreto donde especializarse… por tanto, especializarse, formarse e ir trabajando, coger experiencia" (E7).

En concreto para el **ámbito empresarial** las competencias transversales clave han sido: implicación en el trabajo y la capacidad de organización y planificación.

En cuanto a las competencias o elementos que se deben potenciar en futuros graduados para contribuir al desarrollo de su empleabilidad van a estar ligadas a competencias específicas: formación especializada en temas de empresa y transversales: capacidad crítica y autocrítica y de adaptación a los cambios.

Como competencias específicas del sector se ha señalado la importancia de la implicación con la profesión.

"Ser creativo e innovador y buscar formas de solucionar los problemas. Además del compromiso y la pasión ya que se trabaja mucho" (E15).

"Conocimientos técnicos previos para cada sector en concreto" (E23).

"Trabajar en equipo con interprofesionalidad, conexión con las otras disciplinas, no ver tu mundo desde tu disciplina si no saberla interaccionar con los demás, la capacidad de decisión y la estructuración o sistematización, versatilidad y adaptación" (E19).

CONCLUSIONES

En este punto se ha optado por presentar un cuadro que recojas las competencias o elementos más señalados por parte de los entrevistados en el momento del desarrollo de la profesión, en ámbitos concretos de actuación, así como las sugeridas para trabajar con futuros pedagogos/as y comparándolas con las propuestas por la ANECA para este grado.

COMPETENCIAS NECESITADAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	COMPETENCIAS POR ÁMBITOS necesitadas	COMPETENCIAS POR ÁMBITOS a desarrollar	ANECA
*Organización y Planificación *Capacidad comunicativa *Trabajo en equipo *Habilidades sociales *Empatía *Adaptabilidad *Identidad	*Capacidad crítica y autocrítica *Capacidad comunicativa *Trabajo en equipo *Habilidades sociales *Empatía *Adaptabilidad *Identidad *Creatividad *Ser proactivo *Cultura emprendedora	**Educativo** *Empatía *Identidad *Adaptabilidad	**Educativo** *Responsabilidad y compromiso *Vocación	*Organización y planificación *Comunicación oral y escrita *Resolución de problemas y toma de decisiones *Capacidad crítica y autocrítica *Habilidades interpersonales *Adaptación a situaciones nuevas *Creatividad *Iniciativa y espíritu emprendedor *Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos *Compromiso con la identidad
		Sociocomunitario *Trabajo en equipo *Habilidades comunicativas	**Sociocomunitario** *Habilidades comunicativas *Adaptabilidad *Capacidad autocrítica *Formación específica	
		Empresarial *Implicación en el trabajo *Capacidad organizativa y de planificación	Empresarial *Capacidad crítica y autocrítica *Adaptabilidad *Creatividad e innovación *Trabajo en equipo *Formación específica	

Tabla 3. Competencias transversales para los profesionales de la Pedagogía

Tras esta aproximación a las competencias transversales para profesionales de la pedagogía, se observa, en un primer momento que las competencias o elementos señalados por los entrevistados están acordes a las dispuestas por la ANECA para este grado. En la formación, aparecen otras competencias, pero las más destacadas son las que se han resaltado en esta tabla (la totalidad se puede consultar en el apartado de introducción).

En lo que respecta a las necesitadas por los titulados y las marcados como fundamentales para futuros pedagogos/as se observa diferencias en cuanto a la organización y planificación (necesitada pero no destacada a la hora de desarrollarla) y la capacidad crítica y autocrítica, creatividad, proactividad y cultura emprendedora (a desarrollar pero no necesitada).

Donde aparecen más diferencias son en las señaladas por ámbitos de actuación. Únicamente se señala la adaptabilidad como fundamental a adquirir por los nuevos titulados para todos los ámbitos. En el educativo se destaca la vocación y el compromiso. Y en el sociocomunitario y empresarial la capacidad crítica y autocrítica, junto con la formación específica dentro del sector.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2004). *Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*. [Recurso en línea] Disponible en http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ANECA.doc

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). S*ocial cognitive theory: an agentic perspective.* Annual Review of pschology, 52, 1-26.

Berdrow, I. & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35* (4), 419-434.

BOLOGNA (199). Declaración de Bolonia. (Versión electrónica). Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Bologna Follow-up Group (2004). Employability in the context of the Bologna process. Extraído el 19 de Enero, 2011, de http://www.ub.edu/ub/europa/

Cajide, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.

Crites, J.O. (1969). *Vocational Psychology.* Nueva York: McGraw-Hill.

Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of vocational Behaviour,* 75, 259–266.

Echeverría. B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Greenhaus, J.H. & Callanan, G.A. (1994). *Career management* (2ª edición). Fort Worth, TX: The Dryden Press.

King, Z. (2001). Career self-management: a framework for guidance of employed adults*. British Journal of Guidance Counselling, 29* (1), 65-78.

King, Z. (2003). New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences*. Human Resource Management Journal, 13* (1), 5-26.

King, Z. (2004). Career self-management: its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 65,* 112-133.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45,* 79-122.

Lent, R.W., Hackett, G. & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school to work transition. *The Career Development Quarterly, 47* (4), 297-311.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. J*ournal of Counseling Psychology, 47* (1), 36-49.

Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a

índice

theoretical framework for career preparation. In M.C. Taveira (coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida.* Fundamentos, princípios e orientações (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.

Lent, R.W. & Brown, S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60* (4), 557-568.

Masjuan, J. (2008). Los factores de éxito de las Universidades Europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Revista Educar, 40,* 49-67.

Noe, R.A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior, 17,* 119-133.

Pinheiro, M. R. (2010). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 219-232). Aveiro: RESAPES-AP.

Prades, A. (2006). Les competències transverals i la formació universitària. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral publicada en http://www.tdx.cat/handle/10803/2346

Riverin-Simard D. (1984). *Étapes de vie au travail.* Montréal: Éditions St-Martin.

Rodríguez-Moreno, M.L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención.* Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L. & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación,* 351, 107-137.

Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. In S.D. Brown & R.W. Lent (eds.), Career development and counseling: putting theory and research to work (2ª edición, pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.

Schein, E.H. (1996). Career anchors revised implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive,* 10 (4), 85-88.

Seibert, S.E., & Kraimer, M.L. (2001). The fivefactor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior, 58,* 1-21.

Stumpf, S.A., Colarelli, M.S. & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior, 22* (2), 191-226.

Super, D.E. (1995). *Life roles, values and careers: international findings of the work importance study.* San Francisco: Jossey-Bass.

Taveira, M.C. (2009). *Promoción de la empleabilidade profesional en la vida adulta: el papel de los seminarios de gestión personal de la carrera.* Comunicação apresentada no X Seminario Permanente de Orientación Profesional y Seminario Internacional de Orientación Profesional. Adultos emergentes, transiciones y orientación profesional, MIDE. Barcelona, España.

Taveira, M.C. & Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 21*(2), 335-345.

Van der Heijde, C.M. & Van der Heijden, J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management, 45* (3), 449-476.

Van der Heijden, B., & Bakker, A.B. (2011). Toward a mediation model of employability enhancement: A study of employee-supervisor pairs in the building sector. *The Career Development Quarterly, 59*, 232-248.

Ventura, J. (2005). El pràcticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral publicada en http://www.tdx.cat/handle/10803/2898

Ventura, J. & Vives, T. (2003). La figura del/a pedagogo/a en la Memoria del Prácticum: estrategia para la creación de empleo. In M.A. Zabalza (Coord.). VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. (El Prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas). Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña.

Yorke M. 2003 Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education, 45,* 477–501.

índice

Diz López, María Julia
Doctoranda del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Grupo GEFIL
Universidad de Santiago de Compostela

mariajulia.diz@usc.es

Rey Iglesias, Raquel
Licenciada en CC. Económicas y Máster en Formación Profesional
Universidad de Santiago de Compostela

raquelreyiglesias@gmail.com

Necesidades formativas de las personas emprendedoras. Ayuntamiento de A Estrada 2014

RESUMEN

En esta comunicación mostramos parte de los resultados un estudio de evaluación de las necesidades formativas de las personas emprendedoras del ayuntamiento de A Estrada, realizado en el curso 2013-14 en el marco del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Especialidad de FP: Sector Servicios como Trabajo de Fin de Máster.

Presentamos en primer lugar el problema y objetivos de la investigación. Seguidamente exponemos la metodología y técnicas de investigación empleadas y finalmente los resultados y conclusiones a las que hemos llegado con la realización de la misma.

Palabras clave: Necesidades formativas; Formación profesional; Emprendimiento.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el emprendimiento ha ganado una gran importancia por la necesidad de muchas personas de lograr su independencia y estabilidad económica. Los altos niveles de desempleo, y la baja calidad de los empleos existentes, han creado en las personas, la necesidad de generar sus propios recursos, de iniciar sus propios negocios, y pasar de ser empleados a ser empleadores.

Dado que la formación en emprendimiento es una competencia más que adquieren los alumnos que cursan los nuevos ciclos Formación Profesional nos cuestionamos que necesidades formativas tienen las personas emprendedoras que no tienen esa competencia, en el Ayuntamiento de A Estrada, a la hora de montar un negocio y que este sea rentable.

1.1. Problema y objetivos de la investigación

Nos planteamos un estudio de las dificultades con las que se encuentran a la hora de afrontar el proyecto empresarial y las necesidades de formación que de ello se derivan. Esto nos lleva a formular los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Determinar las necesidades de formación de las personas emprendedoras del ayuntamiento de A Estrada.

Objetivos específicos:

- Objetivo 1: Caracterizar la población objeto de estudio.
- Objetivo 2: Determinar la experiencia profesional previa de las personas emprendedoras.
- Objetivo 3: Conocer si la persona emprendedora cuenta con formación en su profesión.
- Objetivo 4: Averiguar el nivel de formación que las personas emprendedoras tienen para realizar el plan de empresa.
- Objetivo 5: Conocer la valoración y participación que hacen de las actividades de formación continua.
- Objetivo 6: Detectar si experimentan dificultades para asistir a acciones formativas.
- Objetivo 7: Identificar las modalidades de formación preferidas para su actualización.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que presentamos se inscribe en la línea de los trabajos sobre evaluación de necesidades (Witkin e Altschuld, 1995, 2000), asumiendo como criterio de análisis las *necesidades de formación sentidas, percibidas o experimentadas* por la población objeto de estudio. Para ello hemos optado por el empleo de una metodología de corte cuantitativo que nos permite realizar un estudio descriptivo.

2.1. Población de estudio

Personas emprendedoras que han sido atendidas por el Servicio de Empleo y Dinamización Empresarial del Ayuntamiento de A Estrada o que han solicitado la subvención al emprendimiento que otorga esta administración durante el año 2013.

Según la información facilitada desde esta instancia oficial constituyen un total de 25 personas.

Dada la regulación de los datos personales según la Ley Orgánica 15/1999[1] para poder seguir adelante con esta investigación hemos solicitado la colaboración de la Agente de Empleo y Desarrollo Local, Dña. Ana Míguez que nos ha brindado su ayuda con las solicitudes de autorización a personas emprendedoras registradas en la base de datos del programa *Xatemprego*[2].

2.2. Participantes

En el presente estudio la muestra invitada y la participante es coincidente con la población puesto que hemos conseguido aplicar el cuestionario al 100% de la misma.

2.3. Instrumentos y procedimientos

Para la consecución de los objetivos propuestos hemos optado por el empleo de un cuestionario, ya que como indica Buendía (1997), pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan las personas encuestadas.

---

[1] Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal que tiene por objeto garantizar y proteger, en lo que concierne al tratamiento de los datos personales, las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas, y especialmente de su honor e intimidad personal y familiar.

[2] Aplicación informática que, además de homogeneizar el conteúdo de las memorias de toda la red de técnicos de empleo y desarrollo local aumente la eficacia del trabajo desarrollado y posibilite el trabajo en red, facilitando, en definitiva, la gestión, coordinación, apoyo y evaluación de la red de Agentes de Empleo gestionada por el Igape.

Dicho cuestionario ha sido elaborado *ad hoc* y se ha procedido a una validación de contenido mediante la revisión realizada por la profesora del Departamento de Métodos de Investigación en CC. De la Educación, Dña. Margarita Valcárcel, tras la cual se modificó la propuesta inicial incorporando sus consideraciones y sugerencias.

El mismo se inicia con un epígrafe de datos identificativos seguido de siete dimensiones y veinticuatro ítems. Las dimensiones que componen el cuestionario se especifican en la tabla 1. Podemos distinguir tres partes en el mismo:

– La primera estaría formada por siete ítems dicotómicos (SI/NO).
– La segunda parte se compone de tres ítems en escala de respuesta tipo Likert de 4 opciones (1 = Escasa; 2 = Poca; 3 = Buena; 4 = Excelente).
– La tercera se compone de 14 ítems de respuesta de respuesta múltiple, en los que se puede escoger todas las opciones que se considere oportuno.

Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

Dimensión 1: Experiencia profesional previa
Dimensión 2: Formación de la persona emprendedora en su profesión
Dimensión 3: Conocimiento del plan de empresa
Dimensión 4: Valoración y participación en actividades de formación continua
Dimensión 5: Dificultades para asistir a acciones formativas
Dimensión 6: Modalidades de formación preferidas
Dimensión 7: Necesidades de formación sentidas

Por lo que se refiere a su aplicación, se ha llevado a cabo mediante la realización de entrevistas personales o telefónicas (según la disponibilidad) a cada participante[3].

[3] Este aspecto se ha visto facilitado porque la investigadora es vecina de este ayuntamiento y conoce personalmente a muchas de las personas objeto del estudio.

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ESTUDIO

3.1. Datos identificativos

En cuanto a la identificación de las personas encuestadas podemos indicar que en el estudio participan 14 hombres (56%) y 11 mujeres (44%). Así lo recogemos en gráfico 1.

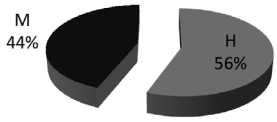


Gráfico 1. Distribución de participantes según el sexo

Siendo la edad mínima 28 años y la mayor 56 años con una media de 42 años en cuanto a la edad de la persona emprendedora.

3.2. Experiencia profesional previa

Según los datos obtenidos en el cuestionario podemos caracterizar la población objeto de estudio indicando que el 96% de las personas emprendedoras inician un proyecto empresarial teniendo una media de 9 años de experiencia profesional en el sector profesional en el trabajan.

Atendiendo a los sectores en los que se emprende en el ayuntamiento de A Estrada durante el año 2013 podemos indicar que el 32% de las personas encuestadas están dentro del Comercio al por menor, el 16% en Profesiones liberales, el 16% en Construcción, el 12% en Hostelería, el 12 % en Comercio al por mayor y el 8% y en Mecánica, el 4% en Transporte.

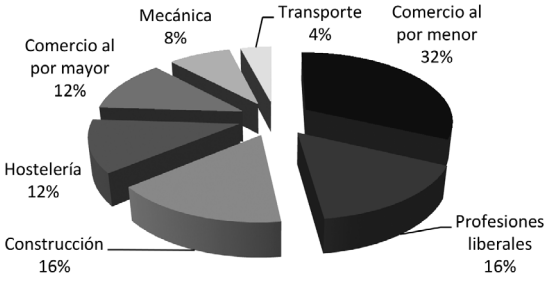


Gráfico 2. Distribución de participantes por sectores profesionales

3.3. Formación de la persona emprendedora en su profesión

Podemos indicar que el 40% de los encuestados contaba con formación relacionada con el ejercicio de su profesión antes iniciar su actividad y un 60 % no.

Al valorar el nivel de formación en su profesión al inicio de la actividad un 4% indica que es escasa, un 28% poca, un 60% buena y un 8% excelente; cuando lo que se valora es su nivel de conocimientos en el momento actual un 8% indica que es poca frente a un 80% que indica que es buena y un 12% excelente.

índice

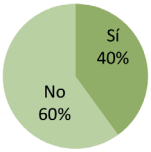


Gráfico 3. Contaba con formación al inicio del negocio

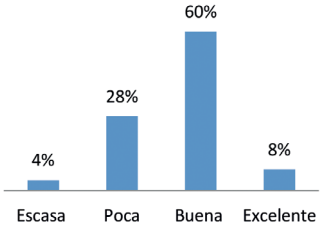


Gráfico 3. Nivel de formación al inicio de la actividad

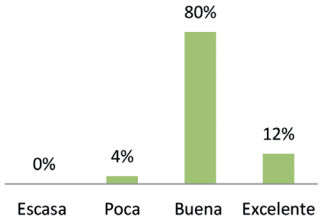


Gráfico 5. Nivel de formación momento actual

3.4. Conocimiento del plan de empresa

Un 32% de los encuestados no sabían lo que era un plan de empresa[4] y un 68% si. De entre ellas el 56% lo habían realizado antes de iniciar su actividad empresarial.

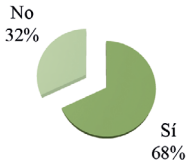


Gráfico 6. Conocimiento del plan de empresa

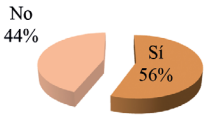


Gráfico 7. Realización del plan de empresa

3.5. Valoración y participación en actividades de formación continua

El 92% de las personas emprendedoras considera la formación es importante para el ejercicio de su profesión, un 42 % ha realizado alguna actividad formativa desde que inició su actividad empresarial y un 36% tiene previsto realizar algún curso de formación durante el próximo año.

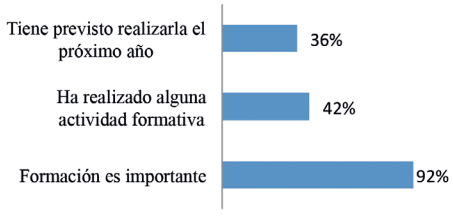


Gráfico 8. Participación y valoración de la formación continua

[4] El plan de empresa es considerado una síntesis de cómo la persona emprendedora intentará organizar su labor empresarial en cada una de las actividades necesarias y suficientes para que tenga éxito y su correspondiente implementación..

3.6. Dificultades para asistir a acciones formativas

Por orden de importancia las razones que las personas emprendedoras aducen para no asistir a formación son: la incompatibilidad de horarios con su trabajo (88%), las dificultades para desplazarse al lugar de realización de la actividad formativa (72%), la escasez de información sobre dicha formación (68%), dificultades para conciliar la vida familiar y las actividades formativas (56%) y el coste económico de los cursos (48%).

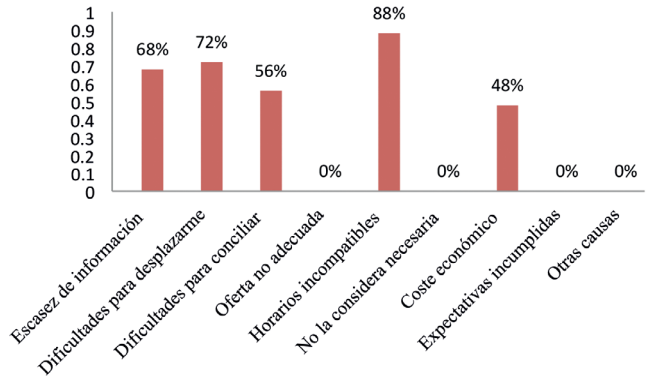


Gráfico 4. Dificultades para asistir a actividades formativas

3.7. Modalidades de formación preferidas

La modalidad escogida por la mayoría de las personas participantes en el estudio es la presencial (72%), seguida con bastante diferencia de la formación mixta (10%) y el E-learning (8%).

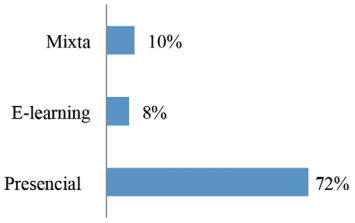


Gráfico 5. Modalidad de formación preferida

3.8. Necesidades de formación sentidas

Atendiendo a las demandas de formación sentidas por las personas emprendedoras, en el gráfico 6 presentamos los resultados de esta dimensión.

índice

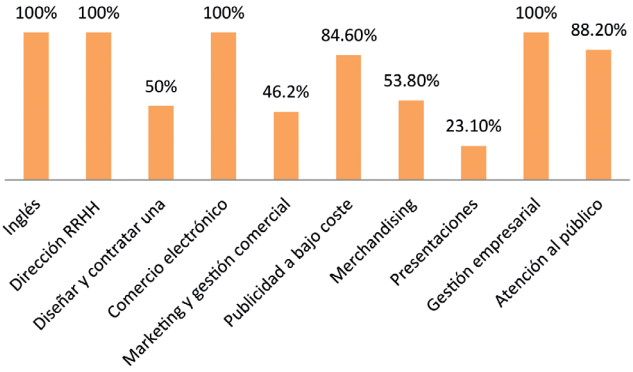


Gráfico 6. Demandas de formación

Como se puede apreciar, de mayor a menor demanda hemos encontrado que:
– El 100% demandan formación en: Lengua inglesa, Dirección de recursos humanos, Comercio electrónico y Gestión empresarial.
– El 88% desea formarse en Atención al público y un 84,6% precisaría formación en Publicidad a bajo coste.
– El 53,8% ha indicado que necesitaría formarse en Merchandising y el 50% en Diseñar y contratar una Página Web .
– El 46,2% reclaman formación en Marketing y gestión comercial.
– Un 23,1% necesita formarse para saber realizar Presentaciones comerciales de éxito.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El estudio muestra que la persona emprendedora es consciente de la importancia de la formación, con un 96%. Este dato es muy importante ya que si las personas emprendedoras son conscientes de la necesidad formativa será mucho más fácil organizar acciones formativas dirigidas a ellas.

Cabe destacar que el 60% de las personas emprendedoras en el Ayuntamiento de A Estrada emprenden sin tener formación profesional específica reglada en su profesión y cuando se les pregunta por la valoración de la misma un 60% indica que es buena de lo que podemos deducir que las personas emprendedoras del Ayuntamiento de A Estrada consideran que su formación es buena sin haber realizado ningún tipo de formación profesional reglada dado que le dan mucha más importancia a los conocimientos adquiridos por la vía de su experiencia profesional.

Con respecto a las modalidades de formación podemos indicar que la mayoría de las personas emprendedoras de este estudio prefieren formación presencial y en cuanto a las necesidades sentidas de formación destacar la gran demanda que hay en formación en temas relacionados con la gestión empresarial[5], las TIC al servicio del negocio y lengua inglesa.

[5] Uno de los aspectos fundamentales en las empresas, pero que a la vez se le suele prestar menos atención, es la gestión empresarial. La gestión empresarial como concepto, es la actividad que busca, a través de las personas, mejorar la productividad y la competitividad de las empresas o negocios.

Ante esta situación formulamos las siguientes propuestas de mejora de cara al futuro:

– Impulsar el aumento de la calidad de los cursos de Formación Profesional, ya que en los últimos tiempos éste ha descendido, entre otros factores, por la mala creencia de equiparar calidad de la formación al coste de la misma. En esta investigación se muestra que las personas emprendedoras del Ayuntamiento de A Estrada están demandando formación de calidad a un coste reducido.
– Aumento de la adaptación de la formación profesional a los sectores y colectivos específicos, en los que se tienen unas necesidades formativas muy determinadas y especiales.
– Favorecer a la sensibilización y concienciación en las personas emprendedoras de la importancia de la formación en el aumento de la productividad y eficacia de las mismas. Es curioso que de toda la oferta formativa presentada la gran mayoría no valoren la formación en idiomas, recursos humanos, informática que son básicos para poder trabajar de una forma eficiente en el mercado actual.
– Establecimiento de una mayor flexibilidad en actividades formativas, sobre todo a través de los horarios propuestos para las mismas y la participación de las personas emprendedoras.
– Aumento de la inversión de las instituciones y órganos competentes en la materia, para la mejora en el acceso y la calidad de la formación continua.

REFERENCIAS

Buendía Eisman, L. (1997) La investigación por encuesta. En Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P. & Hernández Pina, F., *Métodos de Investigación en Psicopedagogía,* (pp. 119-155). Madrid: McGrawHill.

España. Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (BOE de 14 de diciembre de 1999).

Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa 8* (16), 15-37.

Witkin, B. R. y Altschuld, J. W. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide.* Sage Publications: Thousand Oaks, CA.

– (2000). *From Needs Assessment to Action: Transforming. Needs into Solution Strategies.* Sage Publications: Thousand Oaks, CA.

índice

Olaya Queiruga Santamaría
Universidade de Santiago de Compostela
olayaqueiruga@hotmail.com

A certificación das competencias profesionais: Certificados de Profesionalidade

The certification of professional skills: Professional Certificates

Palabras clave: Certificados de Profesionalidade, cualificacións, competencias, acreditación, inserción profesional

Resumo:

A día de hoxe son múltiples e variadas as opcións formativas coas que contamos para formarnos á marxe da formación regulada. Unha destas alternativas son os **Certificados de Profesionalidade**, que en España se atopan regulados polo **Real Decreto 34/2008, de 18 de xaneiro**, e son o instrumento de acreditación oficial das cualificacións profesionais do **Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais** no ámbito da administración laboral.

A través do certificado de profesionalidade acredítanse oficialmente as competencias necesarias para o desenvolvemento dunha actividade laboral, recollidas no **Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais**.

Os certificados teñen validez en todo o territorio español, mais é necesario ter presente, sen embargo, que estes non son equivalentes ás titulacións de formación profesional regulada. Non son títulos académicos, e polo tanto non dan acceso aos ciclos formativos e/ou estudos universitarios.

Keywords: Professional Certificates, cualificacioness, skills, accreditation, employability

Abstract:

Today are many and varied training options that we have to form ourselves outside formal education. One of these alternatives are Professional Certificates, which in Spain are regulated by Royal Decree 34/2008, of 18 January, and are the instrument of formal accreditation of professional qualifications in the National Catalogue of Professional Qualifications in the area of labor administration.

Through professional certificate officially credited the skills needed for the development of a work activity, included in the National Catalogue of Professional Qualifications.

The certificates are valid throughout the Spanish territory, but it is important to remember, however, that these are not equivalent to the degrees of formal training. No academic qualifications are, and therefore do not give access to vocational training and / or college.

Introdución:

Os certificados de profesionalidade veñen a tratar de solucionar un problema social existente en España, que é o **baixo nivel de formación e cualificación** dunha importante porcentaxe da poboación. Entre as múltiples vantaxes que traen consigo debemos destacar o feito de que ofrecen una segunda oportunidade a todas aquelas persoas que por un motivo ou outro abandonaron a formación regrada e desexan retomar a súa formación. Tamén existe outro perfil de suxeitos moi común que vota man dos certificados de profesionalidade, que son aqueles que levan moito tempo desempeñando un oficio pero non contan cunha acreditación que certifique a súa competencia no seu oficio.

Outra das vantaxes que nos ofrecen os certificados de profesionalidade é que estes se subdividen en varias **familias profesionais** e **niveis de cualificación**, polo que dispoñemos dunha ampla variedade de especialidades.

As **familias profesionais** nas que se agrupan os Certificados de Profesionalidade son as seguintes: Administración e Xestión, Actividades Físicas e Deportivas, Agraria, Artes gráficas, Comercio e Márketing, Electricidade e Electrónica, Enerxía e Auga, Edificación e Obra Civil, Formación Complementaria, Fabricación Mecánica, Hostelería e turismo, Imaxe persoal, Imaxe e son, Industrias alimentarias, Industrias extractivas, Informática e comunicacións, Instalación e mantemento, Madeira, moble e cortiza, Marítimo pesqueira, Química, Sanidade, Seguridade e medioambiente, Servizos socioculturais e á comunidade, Téxtil, confección e pel, Transporte e mantemento de vehículos, Vidro e cerámica.

Á súa vez, estas familias subdividense en tres **niveis de cualificación**.

Nivel 1: aos alumnos que accedan ás accións de formación dos certificados de profesionalidade de nivel 1 de cualificación non se lles esixirán requisitos académicos nin profesionais.

Niveis 2 e 3: para acceder á formación dos módulos formativos dos certificados de profesionalidade dos niveis de cualificación profesional 2 e 3 os alumnos deberán cumprir algún dos requisitos seguintes:

- Estar en posesión do título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria para o nivel 2 ou título de Bacharel para o nivel 3.
- Estar en posesión dun certificado de profesionalidade do mesmo nivel do módulo ou módulos formativos e/ou do certificado de profesionalidade ao que se desexa acceder, estar en posesión dun certificado de profesionalidade do nivel 1 da mesma familia e área profesional para o nivel 2 ou dun certificado de profesionalidade de nivel 2 da mesma familia e área profesional para o nivel 3.
- Cumprir o requisito académico de acceso aos ciclos formativos de grao medio para o nivel 2 ou de grao superior para o nivel 3, ou ben ter superado as correspondentes probas de acceso reguladas polas administracións educativas.
- Ter superada a proba de acceso á universidade para maiores de 25 anos e/ou de 45 anos.
- Ter os coñecementos formativos ou profesionais suficientes que permitan cursas con aproveitamento a formación.

índice

Antecedentes:

Os certificados de profesionalidade teñen o seu orixe na creación do **Instituto das cualificacións** (R.D. 375/1999 de creación del Instituto de las Cualificaciones –INCUAL-) que tiña como **obxectivos** principais:

- Observación das cualificacións e a súa evolución.
- Determinación das cualificacións.
- Acreditación das cualificacións.
- Desenvolvemento da integración das cualificacións profesionais.
- Seguimento e avaliación do Programa Nacional de Formación Profesional.

Tiña, polo tanto, como **trazos** esenciais:

- Desenvolver a integración das cualificacións profesionais.
- Promover a integración das diversas formas de adquisición das competencias profesionais.
- Conseguir a integración da oferta de formación profesional.

Crease entón, no ano **2002**, o **Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional** co fin de facilitar a integración das distintas ofertas formativas e as distintas formas de acreditación das competencias e das cualificacións profesionais, que se encontraba formado polo **Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais** (eixo fundamental do Sistema); un procedemento de **recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais** (PREAR); un servizo de **información e orientación en materia de formación profesional e emprego**; e un servizo de **avaliación e mellora da calidade** do Sistema Nacional de Cualificacións y Formación Profesional.

No ano **2003** o **Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais** constitúe a base para elaborar a oferta formativa conducente á obtención dos títulos de formación profesional e dos certificados de profesionalidade e a oferta formativa modular e acumulable asociada a unha unidade de competencia.

No ano **2007** o **Subsistema de Formación Profesional para o Emprego** (FPE) integra as **dúas modalidades de Formación Profesional, Formación Ocupacional e Continua**, polo que a oferta do FPE vinculada a CNCP pasa a estar constituída pola formación dirixida á obtención de certificados de profesionalidade, tendo carácter modular co fin de facilitar a acreditación parcial acumulable da formación recibida.

No ano **2008** establécense **novas directrices dos Certificados de Profesionalidade**, derrogándose, deste modo o Real Decreto 1506/2003, do 28 de novembro. Posteriormente engádense novas modificacións no ano 2010 (Real Decreto 1675/2010).

Recentemente, no ano **2013**, publicouse a **Orde ESS/1897/2013**, de 10 de outubro, na que se desenvolve o RD 34/2008, co fin de adecuar a regulación dos certificados de profesionalidade en relación co novo contrato para a formación e a aprendizaxe e a formación profesional dual.

Os certificados de profesionalidade teñen por obxecto *impulsar e estender entre as empresas e os traballadores ocupados e desempregados unha formación que contribúa a adquisición, mellora e actualización permanente das competencias e cualificacións profesionais, favorecendo a aprendizaxe ao longo de toda a vida da poboación activa, e conxugando as necesidades das persoas, das empresas, dos territorios e dos sectores produtivos.*

Xustificación:

Os certificados **acreditan con carácter oficial as competencias profesionais** que capacitan para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación no emprego. Trátase, deste modo, de proporcionar aos traballadores a formación requirida polo sistema produtivo e achegar os certificados á realidade do mercado laboral.

Os certificados, que se obteñen por unha banda, tras superar todos os módulos formativos que integran o certificado de profesionalidade e, por outra, mediante os procedementos para a avaliación e acreditación das competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de

formación, poden constituírse nun instrumento de acreditación de competencias para o desenvolvemento dunha actividade laboral, son o instrumento de acreditación oficial das cualificacións profesionais do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais no ámbito da administración laboral.

Os certificados de profesionalidade e a súa formación asociada teñen como obxectivo **dar resposta ás necesidades da sociedade do coñecemento, baseada na competitividade, a empregabilidade, a mobilidade laboral e o fomento da cohesión e a inserción laboral.** A súa expedición corresponde á administración competente, con carácter oficial.

Os certificados compóñense tamén de especialidades complementarias, pertencentes todas á Familia profesional de **Formación Complementaria** (FCO) e teñen a consideración de **formación transversal** en áreas que se consideran prioritarias tanto no marco da Estratexia Europea para o Emprego e do Sistema Nacional de Emprego como nas directrices establecidas pola Unión Europea.

En todo caso, son áreas prioritarias as relativas a **tecnoloxías da información e a comunicación**, a **prevención de riscos laborais**, a **sensibilización no medio ambiente**, a **promoción da igualdade**, a **orientación profesional** e aqueloutras que se establezan pola Administración competente.

En España existen múltiples entidades formativas que se dedican, entre outras cousas, á impartición de certificados de profesionalidade.

Son numerosos os alumnos que cada ano buscan unha oportunidade formativa que os axude a **mellorar a súa empregabilidade**, e os certificados de profesionalidade presentan un importante atractivo para case todos os suxeitos, xa que ao tratarse dunha **formación maioritariamente práctica** os alumnos presentan unha **facilidade de aprendizaxe e unha elevada motivación cara a formación**.

En relación á formación profesional os certificados de profesionalidade presentan unha clara **vantaxe**, que é que mentres que os ciclos formativos se dividen en dous niveis: medio, para o cal é necesario ter a ESO ou superar unha proba de acceso; e superior, para o cal é preciso ter o bacharelato ou tamén superar a corresponde proba de acceso, os certificados de profesionalidade presentan un nivel máis, que é o **nivel 1.** Este nivel permite a todas aquelas persoas que por diferentes causas tiveron que abandonar a educación regrada sen superar a ensinanza mínima que lle permitiría formarse profesionalmente nunha profesión, dispoñendo dunha nova oportunidade que lles permite mellorar a súa cualificación. Polo que deste modo, teñen unha opción de formación que lles permite mellorar as súas competencias. Ademais unha vez rematado o certificado de nivel 1, teñen a opción de acceder aos certificados de nivel 2 sempre e cando este sexa da mesma familia profesional.

Na práctica, tamén se dan casos de persoas que dende moi novos ou novas desempeñaron un oficio, pero á hora de buscar un emprego non teñen forma de acreditar a súa preparación en relación ao mesmo, polo que a través desta vía poden certificar a súa profesionalidade e inclusive mellorala.

Se nos poñemos no outro lado da balanza, debemos indicar tamén que os certificados de profesionalidade presentan unha clara **desvantaxe** que é que se trata de formación non regrada, polo que, **non son unha vía de acceso a niveis superiores de educación formal, nin son homologables os módulos formativos con materias da formación regulada** de, por exemplo, ciclos formativos da mesma familia profesional.

Discusión/Conclusións:

A validación da aprendizaxe non formal e informal é unha **ferramenta importante no contexto da actual crise económica**, así como na busca de obxectivos económicos e sociais a nivel europeo. Non obstante, **en Europa a validación da aprendizaxe non formal e informal organizase de xeito diferent e entre os distintos estados membros** e, por conseguinte, entre países europeos existen enormes diferenzas no seu desenvolvemento e aplicación.

Pese a que a presente análise se fixo no territorio español, en Portugal, o proceso de **Recoñecemento, Validación e Certificación de Competencias** (RVCC) seguiu un traxectoria bastante similar, xa que comezou a levarse a cabo en 2001. Aínda que principal cambio político produciuse en **2006-2007** coa creación dun **Sistema Nacional de Cualificacións** (SNC), creándose **Centros de Novas Oportunidades**

índice

para proporcionar cualificacións á poboación, a través dos procesos RVCC e a través dunha formación cualificada.

En relación a isto, considero interesante mencionar a importancia, de que a acreditación das competencias debería ser **consensuada entre os estados membros da Unión Europea**, facilitando, ao igual que na formación regulada, as **convalidacións** das certificacións profesionais.

Para rematar, sinalar que, como podemos observar, os certificados de profesionalidade son unha boa alternativa á hora de mellorar as oportunidades profesionais dos suxeitos, xa que se incentiva, ademais, a **competitividade, a empregabilidade, a mobilidade laboral e o fomento da cohesión e a inserción laboral**.

Referencias:

- INCUAL: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html
- R.D. 375/1999 de creación del Instituto de las Cualificaciones
- L.O. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
- R.D. 1128/2003 que regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones
- R.D. 395/2007 Subsistema de Formación Profesional para el empleo.
- R.D. 34/2008 por el que se regulan los Certificados de Profesionalidad.
- Orden ESS/1897/2013 por la que se desarrolla el R.D 34/2008

Denébola Álvarez Seoane
Grupo de Investigación Stellae
Dpto. de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela
carmendenebola.alvarez@usc.es
@cdenebola

Xornadas Educativas: As/os profesionais como recurso de formación inicial

Resumo

Nesta comunicación se presenta unha experiencia real de formación inicial complementaria de educadoras e educadores sociais a través das VII Xornadas Os Recursos Educativos en Galego: Educación Social. A finalidade é que o alumnado que se está a formar para o traballo na educación social entren en contacto con profesionais en activo de distintos contextos. O debate sobre o enfoque por competencias na formación dos educadores e educadoras sociais enmárcase pois nun diálogo entre a lóxica disciplinar e a lóxica profesional, onde as xornadas educativas constitúense como un gran potencial formativo, motivador polo significado do traballo directo cos profesionais (noutrora alumnado das mesmas aulas) e profesionalizante ao favorecer a construción de ferramentas para traballar na práctica profesional (abordando prácticas e experiencias que parten de situacións reais e utilizando procedementos e recursos variados).

Palabras chave: competencias, educación social, modelos de formación

Enmárcase esta comunicación no diálogo entre a lóxica disciplinar e a lóxica profesional que marca a formación dos profesionais da educación social, tendo en conta o curriculum formal do Título de Grao de Educación Social da Universidade de Santiago de Compostela (Galicia, España) e outras actividades de formación complementaria que achegan as futuras profesionais da educación social a contextos profesionais reais, explicados por educadoras e educadores sociais en activo, outrora estudantes das mesmas aulas universitarias en Galicia. O discurso sobre as competencias que deben enmarcar a formación dos futuros titulados da educación social non é unha reflexión nova, a adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior das titulacións en España xa nos puxo sobre ese debate, onde destaca a consideración da universidade como un axente de preparación para o eido laboral, un discurso sen embargo cuestionado:

> *"parece estar cuestionado, en gran medida, os fins e as metas, os procesos e estratexias que está a levar a cabo, actualmente, a Universidade, o modelo, en suma,*

que actualmente impera, senón tamén porque esntrou a xogar un novo modelo de cuxos supostos e efectos apenas temos coñecemento máis alá ou máis acá dos discursos e os tópicos, aínda insuficientemente pensados, que dende plataformas institucionais emanan para lectura e escaso debate dos actores principais: o goberno da Universidade, os profesores, os alumnos e outros protagonistas que colaboran ao funcionamento da institución" (Sáez Carreras, 2009, 10).

Neste contexto plantéase a sinerxia entre as competencias do enfoque disciplinar e do profesional. Non se trata nesta comunicación de facer unha fonda revisión da literatura do campo da pedagoxía social, senón de xeito humilde contribuir á exposición dunha experiencia de formación complementaria do alumnado de educación social, pensada dende o papel que poden desempeñar as experiencias dos profesionais na formación de educadoras e educadores sociais nas aulas universitarias.

Para Becher (1987, 2001), a lóxica disciplinar diríxese á certificación e formalización dos profesionais, situándose máis no canto dunha acreditación que dunha capacitación profesional, cuestión tamén planteada por Collins (1989) e da que Perrenoud (1999) fala en termos de retórica discursiva que non establece conexión entre a formación impartida e a capacitación profesional para a acción en situacións laborais reais. A formación das educadoras e dos educadores sociais que pasan polo Título de Grao de Educación Social que se desenvolve na Universidade de Santiago de Compostela, así como sucede noutras universidades españolas, compleméntanse coa inclusión de 30 créditos de prácticas externas de carácter obrigatorio que desenvólvense a través de convenios de colaboración con administracións e institucións sociais: fundacións, asociacións e ONG, permitindo e regulando a presenza do alumnado de educación social na práctica profesional real.

Sáez e García (2006, 2008) e Schön (1992) aluden á necesidade de transitar dunha formación baseada nas disciplinas a unha formaicón relacionada coa acción dos profesionais nas situacións educativas, neste novo marco falan de cambios no rol do profesorado (do explicador ao facilitador), do alumnado (do individuo ao colectivo), do temario (do conceptual ao procedimental), do coñecemento (dos saberes prescritos á construción colectiva), da metodoloxía (da tecnificación ao debate e tomas de posición), do proceso de aprendizaxe (dunha concepción finalística a metas micro), da práctica (do énfase en programas e proxectos á abordaxe de prácticas e a promoción de experiencias) e dos programas de formación (da utilización de categorías illadas a programas que parten de situacións holísticas que amosan a realidade de forma continua). Para a experiencia contada, interésannos especialmente estas dúas últimas que teñen presenza na titulación de modos diversos e de forma directa, por exemplo, no segundo curso da titulación cando impártese a materia "Experiencias e recursos en educación social" que entre os seus contidos contempla os ámbitos profesionais da Educación Social, así como as funcións e roles do profesional; e coa que se vencella de forma moi directa as xornadas de recursos educativos en galego para a educación social, se ben é certo que estan contribúen de foma xeral a unificar a formación da titulación coa práctica profesional.

As competencias xerais e específicas que se desenvolven nas distintas materias obrigatorias e optativas do título, incluido o Practicum, capacítaos para desempeñar a actividade profesional en seis ámbitos: educación en contextos familiares e en procesos de desenvolvemento comunitario; educación para a mediación, a inclusión social e a diversidade; educación do lecer, a animación e a xestión sociocultural; acción socio-educativa en infancia e mocidade; acción socio-educativa con persoas adultas e maiores; e educación para a cidadanía e a cultura da sostenibilidade. Todos eles ámbitos onde a didáctica de forma directa ou complementaria é unha ferramenta interesante para a educación social.

As xornadas de recursos educativos en galego, co obxectivo principal de crear un espazo para o debate e a reflexión ao redor dos recursos educativos en lingua galega que xuntase a estudantado e profesorado das universidades galegas interesado en coñecer estratexias que axuden a mellorar o uso e coñecemento dos materiais didácticos en galego na educación, a Comisión de Normalización Lingüística da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela crea as Xornadas de Recursos Educativos en Galego, unhas xornadas que nacen no ano 2008 coa intencionalidade de ir abarcando ano a ano as distintas etapas e contextos educativos.

Así, dende aquela data ate a actualidade celebráronse as Xornadas de Recursos Educativos en Galego focalizadas na Educación Infantil, na Educación Primaria, na Educación Secundaria Obrigatoria, no Bacharelato, na Formación Profesional e na Educación Social. O 2 de outubro de 2014 celébrase a sétima edición destas xornadas, repetindo contexto de actuación: a educación social e contando co apoio do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, co Servizo de Normalización Lingüística da USC, coa Comisión de Normalización Lingüística da Facultade e coa Coordinación da Titulación de Educación Social da USC, supoñendo un forte respaldo institucional. Os obxectivos que definiron esta edición foron:

- Coñecer os recursos educativos existentes en lingua galega para a educación social.
- Concienciar ao alumnado da Facultade da importancia que teñen os recursos educativos na práctica profesional.

índice

- Promover a creación de recursos educativos e materiais didácticos propios adaptados ás necesidades contextuais e lingüísticas de Galicia.
- Impulsar a difusión de experiencias socio-educativas centradas na utilización e elaboración de recursos didácticos en lingua galega.
- Celebrar o Día Mundial da Educación Social dando a coñecer experiencias propias da educación social.

As universidades deben ir cara o mundo profesional para obter información e coñecemento sobre a profesión e o que fan os profesionais, pois son as educadoras e os educadores sociais en activo e en confluencia con outros profesionais, en contacto cos casos reais e actuación en distintos ámbitos os que definen, constrúen, propoñen, sosteñen e lexistiman as competencias específicas da profesión. Nesta sétima edición os profesionais encargados de achegar a súa percepción de primeira man na mesa de experiencias foron: Lucía Mosquera, educadora social e técnica de cultura do concello de Teo quen falou sobre experiencias e recursos no ámbito da cultura; Isabel Presas, educadora social en Quérote+ quen mostrou experiencias e recursos de educación sexual desenvolvidas dende os centros de educación afectivo-sexual de Galicia; e Millán Brea, educador social de Lúcete Lecer e director dun campo de traballo do social orientado a maiores.

Cun carácter práctico desenvolvéronse catro obradoiros sobre educación medioambiental (materiais e recursos do Proxecto Ríos coordinado por ADEGA), educación sexual (modelo de traballo dos centros Quérote+), recuperación das tradicións (recollida de campo como ferramenta de dinamización social desenvolvida pola Asociación Sociocultural Raiceiros) e o xogo infantil (traballo coa infancia e a adolescencia do Grupo Escaravellando).

En definitiva, tomamos en consideración a proposta de estratexias de Becher (2001) y Barnett (1999) e entendemos que as xornadas educativas con presenza de profesionais en activo son un recurso de moito interese na formación inicial das educadoras e dos educadores sociais porque a súa formación vese beneficiada ao apoiarse nunha concepción máis situacional, relacional e existencial; porque a través das mesmas contribúese á reflexión e o análise sobre a práctica, fundamentando a formación dos futuros profesionais; porque a atención do profesorado da titulación cara a esta actividade e na coordinación da súa docencia coa mesma as persoas formadoras das educadoras e dos educadores sociais poden dirixirse aos problemas prácticos e familizar o corpo de coñecemento teórico coas realidades profesionais; e, porque así mesmo, cumpre unha labor de desenvolvemento persoal e profesional dos traballadores da educación social ao tomar parte activa nas tarefas de formación de futuros profesionais contribuíndo ao estudo da metapráctica e a xerar un sentido colectivo da profesión.

Bibliografía

Barnett, Ronald (1999). *Los límites de la competencia.* Barcelona: Gedisa.

Becher, Tony (1987). *Disciplinary Discourse. Studies in Higher Education*, 12 (3), 261-274.

Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Collins, Randall (1989). *La Sociedad Credencialista.* Madrid: Akal.

Perrenoud, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* París: ESF.

Sáez Carreras, Juan (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 16,* 9-20.

Sáez Carreras, Juan e García Molina, José (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión.* Madrid: Alianza Editorial.

Sáez Carreras, Juan e García Molina, José (2008). *Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? Revista de Educadores Sociales*.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

índice

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EMPREGABILIDADES

Laura Rego Agraso
Grupo de investigación GEFIL
Dpto. de Pedagoxía e Didáctica
Universidade da Coruña

A participación na planificación territorial da Formación Profesional: a percepción dos axentes sociais

Resumo

A comunicación que se aquí se presenta expón parte dos resultados obtidos trala realización do proxecto de tese doutoral titulado *A ordenación da FP inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos* financiado polo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte baixo o programa de Formación do Profesorado Universitario (FPU) (AP2009-3552). Preséntanse así, os resultados dunha investigación cuxo obxectivo esencial foi establecer a relación entre a formación profesional regrada e o desenvolvemento socioeconómico nas contornas locais e comarcais. Con este fin deseñouse e púxose en práctica unha metodoloxía descritiva mixta -cuantitativa e cualitativa- que incluíu a realización de 4 modelos de cuestionario diferenciados e dirixidos ao alumnado de FP, egresados/as, profesorado e empresarios/as, ademais de 6 entrevistas aos directores/as dos centros de FP e un estudo estatístico do mercado laboral comarcal. Todo iso facilitou a construción da perspectiva dos axentes sociais respecto dos procesos de negociación colectiva á hora de planificar a oferta de FP inicial, así como as súas propias prioridades para configurar o mapa formativo da comarca.

As conclusións do estudo ratifican que a realidade da oferta formativa do territorio non se corresponde coas expectativas e percepcións manifestadas polos axentes sociais involucrados na FP, sendo necesaria unha maior correspondencia entre o mundo do emprego e o educativo, para o que é de especial utilidade a corresponsabilidade de ambos na planificación educativa das contorna locais e comarcais.

Palabras Clave: formación profesional; oferta de formación; planificación educativa; relación escola-comunidade.

1. Introdución

A investigación que se presenta a continuación, alude esencialmente á planificación educativa -concretamente

dos ensinos de Formación Profesional (de aquí en diante, FP)- e a súa capacidade para organizarse de forma participativa nos contextos locais. Aspectos como a democracia participativa, a vinculación entre a FP e o mercado laboral comarcal ou os criterios a ter en conta desde as administracións públicas para ordenar os ciclos formativos no territorio, en aras de alcanzar unha maior efectividade na inserción laboral dos mozos, conforman os eixos ao redor dos que vira esta proposta.

Abórdanse así, os resultados dunha investigación desenvolvida nunha comarca de Galicia cuxo obxectivo viraba ao redor de visibilizar a perspectiva dos axentes sociais implicados na FP en relación co desenvolvemento do seu propio territorio. Realizáronse catro modelos de cuestionario diferenciados e dirixidos ao alumnado, os egresados/as, o profesorado e os empresarios/as, ademais de 6 entrevistas aos directores dos centros de FP e un estudo estatístico do mercado laboral comarcal. Todo iso facilitou a construción da perspectiva dos axentes sociais respecto dos procesos de negociación colectiva á hora de planificar a oferta de FP inicial, así como as súas propias prioridades para configurar o mapa formativo da comarca.

Finalmente, establécese un proceso de discusión dos resultados obtidos, así como as principais conclusións derivadas do estudo, onde se presentan algúns dos elementos a ter en conta á hora de planificar os procesos educativos vinculados coa FP nas contornas próximas á cidadanía.

2. A planificación territorial da oferta educativa como proceso de participación colectiva nas contornas locais e comarcais.

Son diversos os ámbitos e procedementos aos que podemos aludir ao referirnos ao concepto de planificación educativa, todos eles determinados fundamentalmente polo nivel de concreción ao que fagamos referencia. Seguindo unha clasificación baixo o modelo de ensino aprendizaxe e centrándonos no espazo, podemos diferenciar a planificación de aula, de centro ou da comunidade de centros -tanto a pequena como a gran escala-. Con todo, falar de planificación con apelido participativo fai alusión a ir máis aló dunha visión tradicional e xerárquica da mesma (Vallejos Romero, Monteiro Toledo e Ávila Ñirril, 2010, p.944) para desenvolver un exercicio de democracia participativa no contexto educativo.

Pretendemos aquí reflexionar acerca da planificación da FP, entendida como elemento que contribúe -baixo criterios consensuados e metas previamente establecidas- a incrementar a empregabilidade e a inserción laboral das persoas nos territorios locais e comarcais. Ambos obxectivos básicos da FP entendida en sentido amplo e que poden ser aplicables aos subsistemas que a compoñen -tanto a FP do sistema educativo como a formación para o emprego-. Baixo este punto de vista, é necesario abordar a cuestión de en que medida a ordenación territorial dos ciclos formativos -entendida como un procedemento que ten como obxectivo crear mellores condicións de vida para a poboación (Rentería Rodríguez, 2008, p.135)- pode concibirse como unha ferramenta dirixida á ampliación xeneralizada das oportunidades vitais.

A participación dos axentes sociais implicados na planificación educativa dentro deste subsistema formativo non foi abordada en profundidade na literatura existente, ao contrario do que ocorre por exemplo coa participación social na educación desde unha perspectiva máis global, aspecto analizado amplamente a partir dos anos noventa desde distintas ópticas (Santos, 1997; Adoitar, 2006; Muñoz Moreno e Gairín Sallán, 2011 e Galego e Subirats, 2012, entre outros).

Doutra banda, no que respecta á FP e debido á súa especial vinculación co emprego baixo a lóxica da aprendizaxe por competencias, é necesario abordar ademais, o concepto de ordenación ou organización territorial, dado que se debe tomar en consideración a influencia da proximidade xeográfica e as súas circunstancias á hora de favorecer a inserción laboral dos egresados/as. Nos seus inicios, entendeuse dita ordenación territorial como a expresión espacial das políticas económicas, sociais, culturais e ecolóxicas de toda sociedade, cuxo obxectivo é o desenvolvemento equilibrado das rexións e a organización física do espazo segundo un concepto reitor (Carta Europea de Ordenación de Territorio- Conferencia Europea de Ministros responsables da ordenación do territorio (CEMAT) (1983). Ademais, é posible concibir a ordenación do territorio no que se refire á súa metodoloxía, proceso e estruturación, desde dous puntos de vista básicos (Rentería Rodríguez, 2008): por unha banda como unha externalidade á sociedade -imposta por políticos ou expertos- e por outro, como unha tarefa na que os axentes sociais do territorio poden ser protagonistas. Esta última posibilidade leva a asunción de que a participación social é un elemento esencial na ordenación territorial, así como unha parcela educable do individuo (De Alba Fernández, García Pérez, Santisteban Fernández, 2012).

De forma engadida, a participación social como metodoloxía de ordenación territorial aparece como un elemento ao servizo do desenvolvemento humano sustentable dos territorios locais -pásase dunha democracia eminentemente representativa a unha democracia participativa na que a cidadanía é dona e corresponsable das decisións tomadas en e para a súa contorna.

índice

Na maior parte da lexislación española actual sobre os ensinos de FP regulada podemos atopar tamén outras alusións que lonxe de homoxeneizar os procesos formativos, pretenden dotalos de diferenciacións específicas altamente relacionadas coa ordenación territorial da formación. Tamén a nivel europeo mantense esta mesma posición ante a descentralización e as iniciativas de inserción laboral. Así se sinala na *Estratexia Europea do Emprego,* onde se pon de manifesto a expectativa da Comisión Europea de que os cambios substanciais no tratamento do paro veñan da man da asociación entre a innovación e a emerxencia do ámbito local nas políticas de emprego (De Pablos e Martínez, 2008, p. 117).

Con todo, a pesar de que esta perspectiva se aborda nestes e outros escritos legais en relación á FP, a realidade mostra situacións que se afastan deste obxectivo, esencialmente por unha falta de integración do sistema de FP no tocante á macroplanificación – semella que a formación para o emprego e a FP regrada camiñan por vías paralelas que non chegan a confluír baixo metas concretas comúns, erixíndose a mediación como unha ferramenta a considerar (García-Raga, Martínez Usarralde e Sahuquillo, 2012)- e tamén por un proceso de descentralización pantasma (Felgueroso e Jiménez-Martín, 2010) -que tecnicamente chega até o nivel municipal, pois existen centros de FP case en cada municipio, pero cuxas competencias en educación seguen centralizadas no goberno rexional, reducíndose a participación das entidades locais á súa representación nos consellos escolares-. Esta situación de descoordinación institucional xeneralizada -especialmente entre a formación para o emprego e a FP regrada-, impide unha planificación eficaz a curto, medio e longo prazo dunha oferta formativa integrada baixo metas comúns para un mesmo territorio (Ídem).

Con todo, cabe sinalar que actualmente se está fraguando unha nova filosofía de ordenación do territorio baseada no recoñecemento da crecente complexidade da economía e da sociedade, da cada vez maior dificultade de reconciliar intereses frecuentemente atopados e da necesidade dun punto de vista multidisciplinar para resolver os problemas (Martín Jiménez, 2005, p.303). Isto non é algo novo para as ensinanzas de FP, dado que a súa xénese recente - tanto en Europa como en España- localízase ao redor dos procesos de organización e diálogo do partenariado social -para Winterton (2000, 2006) un ente composto pola administración pública e os colectivos de empresarios/as e traballadores/as esencialmente-. Con todo, dita participación colaborativa por parte dos axentes sinalados á hora de deseñar e estruturar o que hoxe coñecemos como ensinos de FP do sistema educativo, non se trasladou de forma masiva á contorna local senón que se estableceu baixo criterios eminentemente centralizados.

É por iso, que a planificación da FP no territorio máis próximo -municipio ou comarca-, entendendo neste caso a ordenación territorial como parte esencial da mesma, debe asumir unha serie de criterios en función dos cales actuar.

3. Deseño metodolóxico da investigación presentada.

A investigación que aquí se presenta é un estudo descritivo a partir do cal se pretendía analizar en que medida a ordenación territorial dos ciclos formativos nun determinado contexto comarcal galego se correspondía coas necesidades e percepcións expresadas polos axentes sociais vinculados coa FP no devandito territorio. Aplicouse unha metodoloxía mixta cualitativa e cuantitativa que pretendía botar luz sobre a perspectiva manifestada polos axentes sociais por unha banda, e sobre a realidade da confrontación entre a oferta formativa e o mercado laboral, por outra. Todo iso para comprobar en que medida a FP do sistema educativo contribúe ao desenvolvemento -humano sustentable- da comarca analizada. O estudo localizouse así, nun territorio comarcal galego -o Barbanza-, situado ao sur da provincia da Coruña.

A nivel xeral, partimos da formulación esquemática do problema de investigación para determinar as fontes e a información necesaria para a resolución do mesmo e tamén os instrumentos empregados para tal fin. Unha vez establecido, 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.

Tomamos en consideración aos axentes sociais -alumnado, profesorado, egresados/as en FP e empresas- como informantes clave, aos que engadimos a perspectiva da administración educativa autonómica como xestora dos ensinos de FP do sistema educativo na comunidade autónoma. Elaboráronse catro cuestionarios diferenciados para cada un dos axentes sociais implicados na FP dentro do territorio comarcal e unha entrevista que estaba dirixida ao representante da administración educativa rexional. Obtívose así, 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.

Por último, de forma complementaria, realizouse unha análise do mercado laboral da comarca obxecto de estudo en contraposición á oferta existente -ciclos de formación profesional-, obtendo a información do que se denomina fontes secundarias e dos directores/as dos centros implicados mediante a realización dunha entrevista con cada un deles/as.

índice

a. Poboación e mostras do estudo

Respecto da perspectiva dos axentes sociais, empregouse en todos os casos -alumnado, titulados/as, persoal docente e empresarios/as- unha mostraxe aleatoria probabilística estratificada -no caso dos empresarios/as en función do municipio no que desenvolven a súa actividade, e no caso dos demais colectivos, en función do centro educativo con que o 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 (ver táboa 1).

Táboa 1. Poboación, mostra invitada, mostra produtora de datos, nivel de confianza e marxe de error dos colectivos enquisados.

Colectivo	Poboación	Mostra invitada	Mostra produtora de datos	Nivel de confianza	Marxe de erro
Alumnado FP	676	319	267	95,5%	4,67%
Egresados/as FP	1.510	430	24	95,5%	19,85%
Profesorado FP	90	78	38	95,5%	12,15%
Empresarios/as	5.744	409	38	95,5%	15,85%

Fonte: Rego Agraso (2013, p.401-419).

Para realizar a análise contraposta da oferta de FP e o mercado laboral comarcal, aplicáronse por unha banda, un total de seis entrevistas estruturadas cos directores/as daqueles centros de FP do territorio que accederon a participar na investigación, os cales se corresponderon coa poboación total menos un (n-1) e, por outro, unha revisión bibliográfica e estatística do mercado laboral do territorio. Realizouse por tanto, unha mostraxe cualitativa e intencional cos centros de FP, xa que decidimos previamente cales serían os produtores de datos (Tójar Hurtado, 2006).

b. Os instrumentos de recollida de datos.

Tódolos cuestionarios empregados foron deseñados especificamente para a investigación, pasando por un dobre proceso de validación: xuízo de expertos e realización de probas piloto. Trala realización destas probas obtivéronse catro cuestionarios diferenciados compostos por ítems tanto abertos como pechados- dicotómicos, politómicos e de escala tipo Likert-. Na táboa que se presenta a continuación (ver táboa 2) 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.

Táboa 2. Número de ítems, variables e coefieciente alfa de Cronbach de cada un dos cuestionarios aplicados.

Cuestionario	Número de ítems	Número de variables	Coeficiente α de Cronbach
Alumnado FP	40	103	0.75
Egresados/as FP	45	116	0.79
Profesorado FP	54	129	0.74
Empresarios/as	39	122	0.94

Fonte: Rego Agraso (2013, p.401-419).

As variables que compoñen cada un dos cuestionarios agrúpanse en tres bloques de contido: datos persoais e do contexto; a relación entre a formación profesional, o emprego e o desenvolvemento humano sustentable no marco local e por último, o currículo e os docentes de FP e a súa relación co desenvolvemento. Centrarémonos aquí no segundo bloque, dado que nel atopamos as variables vinculadas coa ordenación territorial da FP e a perspectiva manifestada polos axentes sociais respecto diso. Cabe sinalar para finalizar que a análise estatística dos datos procedentes dos cuestionarios levouse a cabo coa utilización do programa *PASW Statistics 18*.

índice

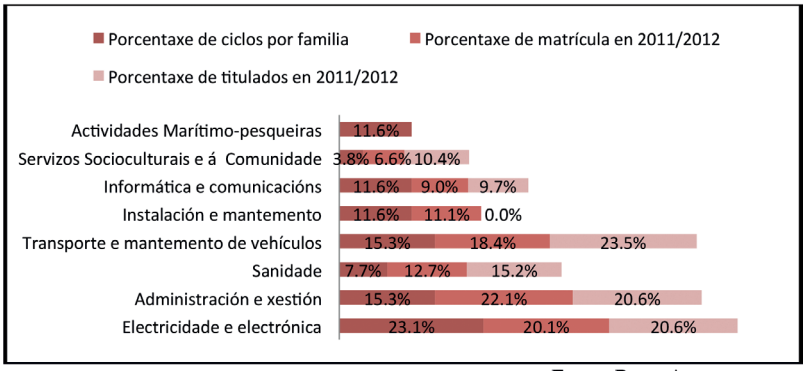
Respecto da análise da oferta formativa, elaborouse unha entrevista estruturada composta 27 variables agrupadas en catro bloques de contido: datos de contacto e identificación do centro; caracterización do centro e da súa oferta educativa xeral; caracterización da oferta de FP inicial do centro e recursos humanos do centro en canto á FP. Tanto a entrevista dirixida aos directores/as como os cuestionarios orientados aos axentes sociais foron aplicados no ano 2012.

Por último, cabe sinalar que a perspectiva manifestada pola administración educativa autonómica recolleuse no ano 2013 mediante o deseño e aplicación dunha entrevista semiestruturada, cuxo guión estaba composto por un total de 33 preguntas agrupadas en seis bloques de contido. Non aportaremos datos da entrevista nesta comunicación co obxectivo de sintetizar a información e adaptarnos ao formato requirido.

4. Resultados respecto da ordenación da FP no territorio.

Trala análise das entrevistas estruturadas aos directores/as dos centros educativos, puidemos construír un mapa da oferta formativa do territorio comarcal, en función dos ciclos e familias profesionais que se imparten no mesmo. Trátase dun total inicial de 29 ciclos formativos[1] -11 deles de grao superior e 18 de grao medio- distribuídos en 8 familias profesionais (ver gráfico 1), das cales as que agrupa a un maior número de titulacións son: Electricidade e electrónica (23,1%), Administración e xestión (15,3%) e Transporte e mantemento de vehículos (15,3%). Estas titulacións son, en consecuencia, as que máis matrícula agrupa por parte do alumnado -20,1%, 22,1% e 18,4% do total de estudantes de FP no ano 2011/2012, respectivamente-. Son tamén as familias profesionais con máis egresados/as, dado que os titulados/as en ciclos da familia de transporte e mantemento de vehículos constitúen o 23,5% do total do territorio no ano 2012, mentres que Administración e xestión e Electricidade e electrónica exportaron ao mercado laboral o 20,6%, respectivamente.

Gráfico 1. Porcentaxe de ciclos formativos por familia profesional, de matrícula do alumnado no curso 2011/2012 e de egresados por cada familia nese mesmo ano na comarca.



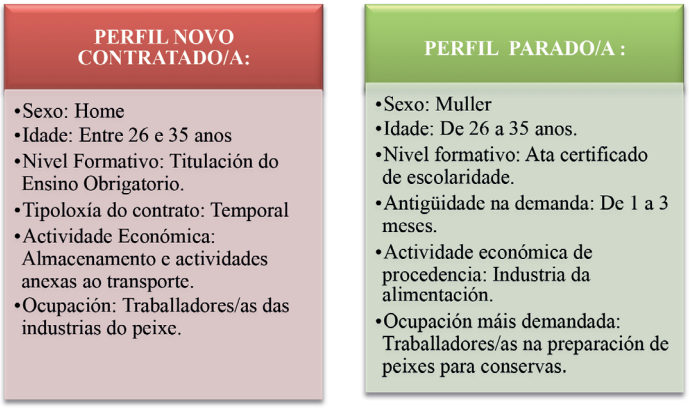
Fonte: Rego Agraso (2013).

Respecto ao mercado laboral, cabe sinalar que se trata dunha comarca composta por 4 municipios e con 68.336 habitantes, dos cales a maior parte – un 48,36% – non conta co graduado en ESO/EGB (IGE, 2013). Ao ser un territorio eminentemente costeiro, as actividades económicas principais estiveron caracterizadas pola relación entre o ser humano e o medio mariño mediante a actividade pesqueira – extracción, construción naval e manufactura de produtos mariños –. Tradicionalmente tamén teñen certo

[1] No o momento de realización da entrevista (curso 2011/2012) os centros de FP estaban en pleno proceso de transición dos currículos LOGSE a LOE, polo que existen titulacións que foron contabilizadas inicialmente –mantiñan alumnado no 2º curso- pero que actualmente están extintas, substituídas polas súas homólogas LOE de forma total. Por iso, o número actual de ciclos formativos no territorio é de 19 (7 de grao superior e 12 de grao medio).

desenvolvo actividades como a agricultura de subsistencia, a actividade forestal, a construción e de forma máis recente, a hostalaría e o turismo. En canto á contratación e o paro rexistrado, cabe sinalar a modo de síntese, o perfil do novo contratado/a no territorio e do novo parado/a (ver figura 1). Esencialmente, destaca en primeiro lugar, que en ambos os casos, a maior parte da poboación - tanto a que foi contratada como a que perdeu o seu emprego- non conta con cualificación algunha. En segundo lugar, resulta rechamante que as actividades económicas que máis parados xeran sexan tamén as que máis novos contratos realizan -por exemplo as actividades administrativas e a industria manufactureira-.

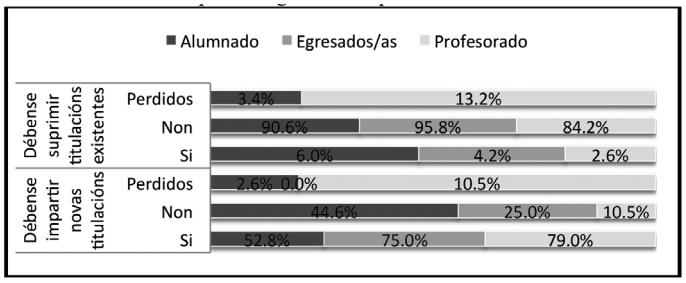
Figura 1. Perfil do novo contratado/a y do desempregado/a na comarca no ano 2013.



Fonte: IGE (2013)

Polo que respecta á percepción dos axentes sociais, a maior parte, tanto do colectivo de alumnos/as de FP, como de egresados/as e profesorado, considera que se deberían implantar novas titulacións no territorio, polo que existe certo consenso respecto diso (ver gráfico 2). Un 52,8% do alumnado, un 75% dos egresados/as e un 79% do profesorado así o pon de manifesto ao cumprimentar o cuestionario. Ademais, preguntados todos eles, sobre se consideran que se debería suprimir algunha das titulacións actuais, a maior parte en cada caso, volve contestar de forma unánime que non -un 90,6% dos alumnos/as; un 95,8% dos egresados/as e un 84,2% do profesorado de FP-.

Gráfico 2. Porcentaxe de resposta do alumnado de FP, titulados/as e profesorado respecto a se se deberían implantar novas titulacións no territorio e se se debería suprimir algunha das que xa existen.



Fonte: Rego Agraso (2013)

A aqueles que responderon que implantarían novas titulacións preguntóuselles sobre a natureza das mesmas (ver táboa 3), sendo as familias profesionais de Hostalaría e Turismo e Sanidade as máis reivindicadas polas porcentaxes maioritarias do tres colectivos: o 24,1% do profesorado, o 17,6% dos titulados/

as e o 17,6% do alumnado implantaría ciclos da familia de Hostalaría e Turismo, mentres que o 20,6% do profesorado, o 44,1% dos egresados/as e o 20% do alumnado implantaría ciclos formativos da familia de sanidade. Diverxen na terceira das opcións que, para o profesorado serían ciclos novos de Electricidade e Electrónica (18,5%), para os egresados/as sería a familia profesional Química (14,7%) e para o alumnado sería Fabricación Mecánica (14,2%)

Táboa 3. Titulacións máis demandadas polo alumnado, o profesorado e os egresados/as que contestaron que implantarían novas titulacións no territorio.

	Titulación máis demandada polo alumnado	Titulación máis demandada polos egresados/as	Titulación máis demandada polo profesorado
1º	CM Soldadura y Caldeiraría (10,3%)	Ciclos de la familia profesional de Hostalería e Turismo[2] (17,6%)	Ciclos de la familia profesional de Hostalería e Turismo (24,1%)
2º	Ciclos de la familia profesional de Hostalería e Turismo (8,8%)	CS Hixiene Bucodental (11,8%)	CM Emerxencias Sanitarias (9,3%)
3º	CM Cocina y Gastronomía (6,4%)	CM Farmacia y Parafarmacia (11,8%)	CS Sistemas de regulación e control automáticos (7,4%)
4º	CS Educación Infantil (5,4%)	CS Laboratorio de análises e control de calidade (11,8%)	CS Sistemas de telecomunicacións e informáticos (5,5%)
5º	CM Estética integral e benestar (5,4%)	CM Emerxencias Sanitarias (5,9%)	CS Desenvolvemento de produtos electrónicos (5,5%)
6º	CM Perruquería e cosmética capilar (4,9%)	CS Patronaxe de moda (5,9%)	Ciclos da familia profesional de Sanidade (5,5%)
7º	CS Enerxías Renovables (4,4%)	CS Próteses dentais (5,9%)	Ciclos da familia profesional Marítimo-pesqueira (5,5%)

Fonte: Rego Agraso (2013, p. 601)

5. Conclusións.

Trala realización deste estudo, consideramos non só que a realidade imposta non se corresponde coa desexada por parte da poboación enquisada, senón que é necesario a ollos dos axentes sociais, iniciar procesos de negociación nos que se chegue, en consenso e coa axuda das investigacións e estudos correspondentes, a planificar os ciclos formativos no territorio de forma colaborativa e en aras do alcance dunha mellor e maior conexión entre a formación e o emprego.

Por todo iso, ademais dos criterios que formula Pitarch Garrido (2000) á hora de implantar a oferta educativa dos territorios, consideramos que á hora de planificar a ordenación territorial dos ciclos formativos, é necesario ter en conta ademais os seguintes elementos:

- O modelo de servizos públicos educativos. Situarse ante a disxuntiva centralización-descentralización de servizos é crucial á hora de valorizar e construír unha determinada planificación educativa no que respecta á FP.
- Estudos previos de necesidades a nivel participativo. Consultar aos axentes sociais implicados no proceso é imprescindible para levar a cabo calquera iniciativa desde o servizo público. Isto non só promove a democracia participativa, senón que proporciona referencias fundamentadas á hora de establecer as cualificacións no territorio.

[1] A pesar de que a cuestión formulada estaba referida a que titulación concreta implantarían no territorio, unha grande parte dos enquisados/as contestaron a familia profesional, neste caso, Hostalaría e Turismo e noutras ocasións, Sanidade.

- Estudos do mercado laboral, da demanda estudantil e das necesidades de cualificación do territorio baseadas no desenvolvemento endóxeno -como parte do desenvolvemento humano sustentable-. O adxectivo endóxeno cambia a perspectiva de desenvolvemento dun territorio, centrando as iniciativas non só na oferta formativa, senón tamén no mercado laboral. Moitos dos oficios tradicionais que actualmente ven ameazados ou extinguidos -canteiros, cesteiros, oleiros, traballadores do téxtil -antigamente liño- ou do metal, pescadores ou mariscadores-, proviñan de actividades económicas que morreron baixo o impacto da globalización, en favor doutras actividades máis produtivas a curto prazo pero tamén menos respectuosas co medio e coas persoas. Nalgúns territorios aínda persisten certas actividades económicas que podemos considerar tradicionais, pero outros modelos de desenvolvemento centrados no crecemento indiscriminado, convértenas en minoritarias.

Faise necesario unha reconciliación co medio e coas persoas que forman parte del, especialmente nos territorios locais e comarcais, motivo polo cal se debería favorecer a cualificación nestas profesións e centrar o desenvolvemento das localidades nas súas propias potencialidades e recursos, innovando acerca do propio e facéndoo viable nunha economía cada vez máis competitiva. Xogan especial papel nas tarefas vinculadas a esta cuestión, os mapas educativos e de recursos realizados mediante análises multifactoriais e procurando lazos de unión entre as variables concorrentes (Castro Rodríguez e Rodríguez Rodríguez, 1997); a análise sociolóxica das demandas estudantís respecto da FP (Cabrera Rodríguez, 1996) -valorar a influencia do xénero, da idade, das circunstancias persoais, das crenzas, do prestixio social de determinadas profesións e da desvalorización doutras-, así como a perspectiva empresarial ante a cualificación -se a consideran ou non necesaria para desenvolver a profesión, se prefiren unha formación no posto de traballo, etc- ou a implicación da administración local e autonómica en tódolos procesos de planificación educativa.

Referencias bibliográficas

Cabrera Rodríguez, L.J. (1996). La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de FP. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 76, octubre-diciembre, 193-218.

Castro Rodríguez, M.M. y Rodríguez Rodríguez, J. (1997). *Mapa escolar ¿para que?* Valoración e reflexións trala súa elaboración no concello de Boiro (A Coruña). Revista Galega do Ensino, Núm. 16- Mayo, 253-267.

Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio (CEMAT) (1983). *Carta europea de ordenación del territorio.* Torremolinos: Consejo de Europa.

De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* Vol.1. Sevilla: Díada Editora.

De Pablos, J.C. y Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 77,* 105-133.

Felgueroso, F. y Jiménez-Martín, S. (2010). Formación Profesional: No debemos tropezar dos veces con la misma piedra. En M. Bagües, J. Fernández-Villaverde e L. Garicano (Eds.). *La ley de Economía Sostenible y las reformas estructurales: 25 propuestas.* Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

García Garrido, J.L. y García Ruíz, M.J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI.* Madrid: Ediciones Académicas.

García-Raga, L., Martínez Usarralde, M.J. y Sahuquillo, P. (2012). *T*owards a culture of coexistence: Mediation as a socio-educational tool. *Cultura y Educación,* Vol. 24, Núm. 2, Junio, 207-217.

Instituto Galego de Estatística (IGE) (2013). *Anuario Estatístico Galicia-Norte de Portugal 2012*. Santiago de Compostela: IGE.

Martín Jiménez, M.I. (2005). El programa Terra. Una experiencia de cooperación para la ordenación territorial. *Boletín de la A.G.E.,* Núm 39, 285-305.

Muñoz Moreno, J.L. y Gairín Sallán, J. (2011). Corporaciones municipales y participación en educación. *Revista de Educación*, 356, septiembre-diciembre, 583-605.

Pitarch Garrido, M.D. (2000). Los modelos de planificación espacial de los servicios públicos: el caso de los servicios educativos. *Cuadernos de Geografía, 67-68,* 119-136.

Rahman, S. y Smith, D. (2000). Use of location-allocation models in health service development planning in developing nations. *European Journal of Operational Research*, 123, 437-452.

Rego Agraso, L. (2013). *A ordenación da FP inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos.* Tesis doctoral inédita. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Rentería Rodríguez, M.T. (2008). Desarrollo y retos de la participación de la sociedad civil en los procesos de ordenación territorial. *Perspectiva Geográfica*, Vol. 13, decembro, 127-142.

Santos Rego, M.A. (1997). El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro. Madrid: Escuela Española.

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

Winterton, J. (2006). Social dialogue and vocational training in Europe: Are we witnessing the emergence of a European model? *Journal of European Industrial Training,* Vol. 30, 65 – 76.

Winterton, J. (2000) Social dialogue over vocational training in market-led systems. *International Journal of Training and Development,* Vol.4, Núm. 1, 8-23.

Vallejos Romero, A., Monteiro Toledo, D. y Ávila Ñirril, S. (2010). Planificación educativa en cuatro municipios chilenos. *Cuadernos de Pesquisa*, Vol.40, Núm. 141, 943-964.

índice

Eleutério Alves

Aprender pelo trabalho

Estamos num congresso para falar de formação profissional.

Mas não num sentido abstracto.

Fala-se neste congresso de formação profissional num contexto regional que independentemente das nacionalidades distintas, tem muitas afinidades no âmbito sócio-económico, cultural e até mesmo em politicas de desenvolvimento regional.

Daí que devamos também situar-nos no que se refere à formação profissional, nos contextos actuais de cada uma destas regiões.

E quer em Portugal e aqui no norte, quer em Espanha e nomeadamente na Galiza, as coisas não estão fáceis, nem para empresários/empregadores, nem para trabalhadores no activo, nem para candidatos à procura de trabalho.

Os níveis de desemprego são altos e apesar do esforço quer do governo quer dos empregadores privados, para Portugal e para o ano de 2015 a taxa prevista estima-se em 13,5%.

E é para este contexto e para esta realidade que vamos ter de definir estratégias, aproveitar oportunidades, encontrar soluções sustentáveis e não soluções de ocasião ou conjunturais, que podem atenuar o problema, mas não o resolvem.

É verdade que o insucesso e o abandono escolar precoce, têm contribuido para a marginalização social de muitos jovens.

E essa marginalização só por si, já contribui para afastar muitos jovens do mercado de trabalho.

Agora, se a este fator somarmos a persistência de um elevado peso do desemprego de longa e de muito longa duração, como já referimos, bem como a existência de taxas elevadas de pobreza e em Portugal estamos a falar de mais de 2 milhões de cidadãos em situação de pobreza e a estimar quase mais 2 milhões no limiar da pobreza, que configuram situações complexas e potencialmente geradoras de exclusão social, o contexto fica ainda mais complicado.

Estas situações são vividas predominantemente, por grupos com especiais problemas de inserção no mercado de trabalho, nomeadamente jovens, trabalhadores mais velhos, mulheres, minorias étnicas, os desempregados e ultimamente os imigrantes que continuam a procurar Portugal como destino para trabalho.

Ora é a partir desta realidade e tendo em conta esta mesma realidade, que defendemos que o sistema de formação profissional se deve assumir como instrumento estratégico para um desenvolvimento sustentável, contribuindo para o aumento do nível de empregabilidade e por via de uma maior equidade social contribuir também para uma maior coesão social da população.

E em função deste contexto socio-económico que relatei, não temos duvidas em reconhecer que qualificar os cidadãos é contributo importante para o aumento dos niveis de empregabilidade.

Feita esta introdução e porque isso me foi solicitado, vou procurar falar um pouco, sobre formação em contexto de trabalho.

Em que consiste a Formação em Contexto de Trabalho?

Este tipo de formação tanto pode integrar ou fazer parte de um processo de formação mais global, complementando outras técnicas de aprendizagem, como pode ser exclusiva para um determinado objectivo formativo.

É uma formação que tanto se pode desenvolver sob a coordenação e acompanhamento de uma entidade formativa como de uma entidade empregadora e visa, como toda a formação, a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais que sejam relevantes para o desempenho das funções atribuidas ou a atribuir aos formandos.

Constitui-se também algumas vezes, como complemento e aprofundamento da formação teórica que é ministrada em sala de formação ou no contexto escolar de um percurso académico ou profissional.

Na prática, esta formação deve realizar-se no próprio posto de trabalho onde o formando exerce já a sua actividade ou então assumir-se como experiência de trabalho por um periodo de duração variável ao longo da formação em sala, ou ainda sob a forma de estágio que pode ser curricular em etapas intermédias ao longo do curso ou profissional no final do curso, como preparação para a integração na vida activa.

De qualquer forma, em qualquer destes estágios, a formação deve ser desenvolvida em condições similares às do contexto real de trabalho.

Claro que como em todos os tipos de formação, também na formação em contexto de trabalho, há diferentes niveis de responsabilidades a considerar.

Desde logo a responsabilidade das instituições ou empresas que têm que ceder instalações, equipamentos, materiais e muitas vezes colaboradores que deixam de desempenhar a função que lhe está atribuida na sua actividade diária na instituição ou empresa, para acompanhar o trabalhador ou o formando na sua aprendizagem.

Depois, a responsabilidade da entidade formadora quando não é a própria entidade empregadora, que tem que acompanhar o formando, avaliá-lo e acompanhar a sua integração caso ele venha a obter um posto de trabalho.

É esta entidade formadora que atesta as capacidades do formando para mercado de trabalho.

Finalmente, a responsabilidade do formando que deve esforçar-se por participar nas tarefas e integrar-se no espirito da organização.

Da minha experiência enquanto dirigente de instituições do sector solidário, considero que o modelo de Formação em Contexto de Trabalho, é talvez o modelo mais utilizado nas instituições particulares de solidariedade social para qualificar os seus trabalhadores.

Desde logo porque é aquela que tem menos custos financeiros e menos custos em tempo de serviço.

As instituições do sector solidário, têm normalmente os seus quadros de pessoal ajustados às suas necessidades pelos valores mínimos.

O custo com os Recursos Humanos é o maior custo que estas instituições têm e é aí que se deve na verdade fazer a gestão mais rigorosa, sem perda de qualidade de serviço como é evidente.

A actividade por eles desenvolvida nestas instituições, exige cada vez mais competências, porque também são cada vez maiores os niveis de exigência de desempenho a que estão submetidos e a variedade dos serviços prestados.

Estas instituições, confrontam-se hoje com novas politicas, novas valências sociais, novos desafios para a sustentabilidade, maior concorrência institucional, novas técnicas de trabalho, utentes cada vez mais exigentes. comunidades cada vez mais necessitadas.

A par desta situação estas instituições confrontam-se com uma nova realidade, que cada vez mais se acentua e mais as condiciona.

Refiro a baixa natalidade no país.

Esta situação levando à diminuição de frequências de utentes neste sector de actividade contribui para o desemprego ou obriga à reconversão de trabalhadores para o desempenho de outras funções nas instituições.

índice

Estes factores contribuem para que as competências para integração no mercado de trabalho ou no desenvolvimento da sua profissão no seio das IPSS tenham de ser ajustadas permanentemente.

Mas e como referi, sendo os quadros mínimos, não é fácil dispensar trabalhadores das suas funções, para os deslocar para outro local receber formação.

Porque eles fazem falta no local de trabalho e se os afastarmos desse local, não têm quem os substitua na prestação do serviço.

Por outro lado e dado o facto de a maior parte dos trabalhadores desempenharem funções por turnos, dificulta a formação pós laboral, pois o horário de funcionamento é de 24 horas diárias.

E são diversas as categorias profissionais que têm este horário.

A formação para aprendizagem ou qualificação tem mesmo que ser feita neste contexto.

A formação fora do horário de trabalho seria incomportável, dado ter que haver turmas de manhã e de tarde e o número de trabalhadores não seria suficiente para as constituir.

Estas condicionantes só por si, são suficientes e determinantes para que a opção formação em contexto de trabalho seja a mais utilizada nestas instituições.

Uma segunda realidade é que as IPSS nestes ultimos anos, têm-se constituido como o sector da economia que menos emprego destruiu, tendo até muitas delas aumentado a sua capacidade de empregabilidade.

Este facto, contribui para um aumento da procura de emprego nestas instituições, porque são de facto aquelas que melhor respondem à procura e onde os candidatos colocam mais esperança de emprego.

Mas também aqui estamos perante grupos muito diferenciados de candidatos a trabalho nestas instituições.

Um primeiro grupo de candidatos à procura de emprego, são jovens que procuram o primeiro emprego.

Acontece contudo que apenas cerca de 20% das funções desenvolvidas nas IPSS exigem habilitação académica superior e dos candidatos jovens que nos procuram, cerca de 90% têm habilitação superior, faltando-lhe contudo experiência, porque são na sua maioria recém licenciados, à procura do primeiro emprego.

Saídos de um percurso escolar recente, a adesão à formação em sala seria mais fácil, no entanto a aprendizagem feita no contexto de trabalho além de ser mais enriquecedora na medida em que familiariza o formando pela primeira vez com o mundo do trabalho, permite desenvolver todo um conjunto de competências relacionais que decorrem da socialização organizacional e acima de tudo e como atrás referi, permite desde o inicio, a utilização de mão de obra que está já a constituir custo para a instituição e a aprender fazendo.

E eu sou dos que acreditam que fazer é a melhor forma de aprender.

Um segundo grupo de candidatos ao trabalho nas IPSS, são trabalhadores desempregados, de maior ou menor duração no desemprego.

Estes candidatos são pouco recetivos a uma aprendizagem em sala, especialmente se as suas vivências escolares ocorreram há muito tempo e as recordações desse tempo não forem agradáveis.

São por isso determinantes, metodologias de base participativa, centradas na resolução de problemas próximos dos formandos.

Daí que também a formação em contexto de trabalho seja a mais adequada, não só pelas competências relacionais que permite adquirir ou readquirir, mas sobretudo pelas garantias que oferece em termos de aquisição e desenvolvimento de competências especialmente ao nível do saber-fazer.

Para além disso, as experiências de vida que os acompanham, podem constituir-se como uma mais valia, aumentar os seus niveis de motivação e garantir mais segurança na inserção profissional que está a reiniciar.

Um terceiro grupo de candidatos, tem origem em individuos com percursos de marginalidade ou situações de pobreza.

Estas situações determinam a necessidade de trabalhar um conjunto de competências sociais e relacionais e eventualmente apoiar e acompanhar alguns problemas pessoais procedimentos que melhor e mais facilmente se concretizam na forma presencial e em que a própria entidade empregadora se propõe ajudar através de apoio psicossocial.

Paralelamente, a formação em contexto de trabalho adequa-se também a este grupo na medida em que o contexto de sala pode ser pouco ou nada motivador, designadamente pela existência ou receio de relações interpessoais.

índice

O contexto de trabalho pode também permitir trabalhar competências relacionais, no entanto, para que essa experiência em contexto de trabalho seja bem-sucedida, há um conjunto de competências relacionais básicas que devem estar interiorizadas, apoiando ou promovendo, processos de ressocialização.

Cumulativamente, a urgência pelo desempenho de uma atividade profissional que garanta as condições básicas de subsistência, ou seja, o candidato necessita começar a receber salário logo no inicio, faz do recurso à formação em contexto de trabalho uma prioridade, não só pelas suas potencialidades pedagógicas, mas também, e sobretudo, pela possibilidade dessa experiência poder abrir portas ao formando no sentido da sua inserção na organização que o acolhe em formação.

Chegados aqui, como avaliar então, a importância da Formação em Contexto de Trabalho?

Como pudemos já constatar, esta forma de aprender através do trabalho, ou em contexto de trabalho, constitui uma importante e reconhecida mais-valia no desenvolvimento das competências profissionais e, em especial, das competências relacionadas com os saberes-fazer técnicos, o que se revela bastante facilitador das aprendizagens em indivíduos pouco escolarizados, pouco qualificados e, eventualmente, poucos recetivos aos modos tradicionais de ensino.

Especialmente os formandos que revelam problemas de aprendizagem, desmotivação para a formação, ou mesmo com vivências de marginalidade, mais facilmente aderirão à formação em contexto de trabalho, porque mais dinâmica e porque permite satisfazer uma necessidade, que estes grupos pragmaticamente revelam, de aproximação ao real.

Esta formação mergulhada no mundo do trabalho permite, igualmente, trabalhar de forma muito eficaz as competências sociais e relacionais, o saber-estar e o saber-ser, atitudes e comportamentos relevantes ao contexto de trabalho como a iniciativa, a capacidade de ser autónomo, autoconfiante, autocontrolado, responsável, capaz de comunicar, de se adaptar, de se relacionar com os colegas de trabalho, de cooperar, de receber orientações do superior hierárquico e sobretudo de as cumprir.

Tais competências adquirem-se preponderantemente por via da socialização organizacional.

O conhecimento da cultura da empresa, dos seus valores, das regras, dos modos de ação e de relação interpessoal, são fatores essenciais à sua inserção na organização em questão, bem como o seu potencial de inserção num qualquer outro contexto organizacional, aumentando assim, poder-se-á dizer, o seu nível de empregabilidade, no que respeita ainda à componente social e relacional.

Muitas dessas competências, necessárias ao desempenho de uma atividade profissional no contexto de uma organização, têm correspondência direta com a vida em sociedade, pelo que se assume também a sua ação e efeito socializador.

Efetivamente, a ausência de uma identidade profissional (muitas vezes associada a um quadro complexo de identidade social) é uma das características mais comuns dos grupos sociais desfavorecidos.

Nestes casos, o exercício do trabalho, através do processo de socialização e do enriquecimento de competências, leva a transformações e reconstruções identitárias, nomeadamente ao nível da identidade socioprofissional dos trabalhadores, contribuindo bastante para a sua integração profissional.

Daí que a Formação em Contexto de Trabalho se revele extremamente adequada a grupos caracterizados por dificuldades de aprendizagem, com pouca experiência profissional, com poucos hábitos de formação em sala, com aprendizagens realizadas sobretudo por via de experiências de vida e com necessidades especiais em termos de competências pessoais e sociais.

A Formação em Contexto de Trabalho é um espaço privilegiado de aquisição e desenvolvimento de competências sociais, organizacionais e relacionais, assumindo-se como um espaço de análise privilegiado sobre as dimensões de desenvolvimento pessoal e social dos formandos.

Contudo, há a ressaltar que a simples imersão em contexto de trabalho não é necessariamente formativa.

De forma concreta, o trabalho apenas se torna verdadeiramente uma situação de formação quando se torna objeto de reflexão por parte dos próprios formandos e dos colaboradores.

É neste ponto que se centra a essência do aprender fazendo.

Neste contexto, existe um conjunto de variáveis que influenciam as oportunidades de aprendizagem na atividade de trabalho.

Estas variáveis constituem-se como condições necessárias para que o trabalho se constitua como um espaço efetivo de aprendizagem e que são:

índice

Conteúdo do trabalho, modo de exercício do trabalho, divisão do trabalho, modo de coordenação e papel da chefia direta, a gestão e o reconhecimento por parte da empresa das competências adquiridas.

Falámos da importância, vamos falar das vantagens da formação em contexto de trabalho

Algumas vantagens a considerar:
- Desenvolvimento de competências profissionais já adquiridas ou a adquirir.
- Desenvolvimento de competências sociais e relacionais.
- Socialização organizacional.
- Ambiente dinâmico com aplicação imediata das aprendizagens e possibilidade de avaliação ao longo da formação.
- Aprendizagem contextualizada facilitando a transferência dos saberes.
- Construção ou reconstrução de uma identidade socioprofissional.
- Aumento da possibilidade de inserção dos formandos nas empresas.
- Menos custos para as empresas.

De maneira que e em jeito de conclusão:

A formação em contexto de trabalho, quando aplicada de forma integrada e consciente entre os diferentes elementos deste processo e falamos de técnicos da entidade formadora, formandos, entidades empregadoras e outros, em que cada um assume as suas responsabilidades perante os objetivos que se pretendem atingir, claramente se consegue um maior desenvolvimento pessoal, social e profissional, conseguindo-se um maior compromisso por parte de cada individuo de forma a alcançar um maior crescimento, envolvimento e participação cívica.

Por outro lado, não devemos ignorar que os pilares de desenvolvimento de um país não estão, exclusivamente na sua riqueza económica.

Há outros factores que integram o conhecimento e contribuem para o desenvolvimento, nomeadamente habilitações, qualificações, competências civicas, cultura, capacidades de liderança, que são determinantes para que uma comunidade ou um país se tornem económicamente sustentáveis e socialmente desenvolvidos.

A Formação Profissional, minhas amigas e meus amigos e assim concluo, será sempre um execelente meio e um forte contributo para concretizar esse objectivo.

Obrigado.

índice

Patrícia Araújo
Doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) Portugal

Filomena Jordão
Professora Auxiliar (FPCEUP, Porto, Portugal)

José Manuel Castro
Professor Auxiliar Convidado (FPCEUP, Porto, Portugal)
Técnico Superior Assessor, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP.IP Porto, Portugal)

Impactos do inemprego em graduados do ensino superior: Resultados preliminares

Impacts of unemployment in higher education graduats: Intermediate results

Resumo

O inemprego, vivência involuntária de relações laborais atípicas, precárias ou flexíveis, alternada com momentos de desemprego (Araújo & Jordão, 2011, Araújo, Castro & Jordão, 2013; Araújo, Jordão & Castro, 2014), tem-se tornado cada vez mais, particularmente para os graduados, uma realidade devido às transformações e necessidades dos mercados. O objetivo principal desta investigação é estudar os impactos do inemprego em graduados portugueses. Optou-se pela *Grounded Theory,* metodologia indicada para gerar novas teorias sobre fenómenos inexplorados e pela entrevista semiestruturada áudio-gravada como técnica de recolha de informação, integralmente transcritas e inseridas no software Nvivo para análise qualitativa. A amostra, até ao momento, é constituída por 9 participantes, possuidores de licenciatura em diversas áreas científicas e com uma média de idades de 34 anos. Resultados preliminares documentam diversos impactos do inemprego como, por exemplo: (a) Aprendizagem, experiência, satisfação e reconhecimento profissional; (b) Sentimento de frustração, injustiça, tristeza, ansiedade, stress, medo, revolta; (d) Degradação de Salários/pagamentos; (c) Impostos e despesas acrescidas e perda de benefícios sociais; (d) Maior instabilidade pessoal, profissional e económica, entre outros. Espera-se que a partilha dos resultados nesta fase da investigação à comunidade científica possa contribuir para uma reflexão aprofundada sobre esta temática permitindo no futuro a criação de uma teoria sobre os impactos do inemprego.

Palavras-chave: Inemprego, relações laborais atípicas, trabalho precário, desemprego, graduados do ensino superior, *Grounded Theory.*

1. Introdução

O interesse psicossocial no desemprego remonta aos estudos clássicos realizados durante a depressão em tempo de guerra ou entre grandes guerras, sendo um dos mais antigos artigos sobre o assunto o de Lazarsfeld e Eisenberg, datado de 1938, que evidenciou as reações negativas das pessoas à experiência de desemprego. Mais de 75 anos depois, o tema do desemprego continua atual, se não até mais premente. Os autores já afirmavam que *"It seems to us that the greatest need in this field of investigation is an effort to lay out a network of interlocking theoretical problems"* (Eisenberg & Lazarsfeld, 1938, p. 385) e, tem sido nesse sentido que a investigação científica tem procurado ultrapassar a dicotomia emprego-desemprego, estudando as *'shades of grey'* laborais (Eurofound, 2012).

Nas últimas décadas tem-se observado, em Portugal, um florescimento dos tipos de vínculos laborais precários em Portugal como, por exemplo, o trabalho a prazo, o trabalho a tempo parcial involuntário, o trabalho independente involuntário, uma panóplia diversas de estágios e bolsas e muitas mais tipologias de enquadramentos laborais, que não oferecem a tão esperada estabilidade de um emprego (contrato de trabalho sem termo entre um indivíduo e uma organização).

De facto, as transformações no mercado laboral e na forma como pessoas e organizações estabelecem relações e vínculos, fizeram emergir este tipo de relações, que, sendo oportunidades de trabalho, não se constituem como um emprego e que têm sido estudadas sob distintas designações (Kalleberg, 2009; Kovács, 2004; Oliveira & Carvalho, 2008; Vaz, 2000). Apesar da dificuldade em definir trabalho precário, flexível, atípico ou contingente, pode-se considerar que estas designações se referem a todo o trabalho que não é permanente, não possui remuneração fixa, restringe direitos sociais e não oferece vínculo (Polivka & Nardone, 1989).

Foi no sentido de aprofundar estas problemáticas que apresentamos em investigações anteriores (Araújo & Jordão, 2011; Araújo, Castro e Jordão, 2013; Araújo, Jordão & Castro, 2014) o constructo do inemprego, que pode ser definido como a vivência contínua, alternada, ao longo da carreira, de momentos de desemprego e de relações laborais precárias.

Nessas investigações, descreveu-se o inemprego como uma vivência mais proeminente em graduados. Em toda a Europa tem ocorrido uma massificação do ensino superior e Portugal não é exceção: em 1991 existiam 18.671 diplomados e, em 2012, esse número mais do que quadruplicou 81.410 (Pordata, 2014). Os impactos do inemprego serão mais prementes em gradusos pois estes expectaram que, elevar o grau académico lhe garantia um emprego (Castro & Pego, 2000), o que acontece cada vez menos pois "atualmente os trajetos laborais dos graduados são sinuosos e precários (…) e a terciarização, a globalização e a interpenetração de mercados, o alargamento do ensino superior e a rigidez laboral, abriram espaço para a precariedade" (Alves, Cantante, Baptista e Carmo, 2011, p.68).

Se os impactos do desemprego têm vindo a ser estudados ao longo de décadas, os impactos das relações laborais precárias começaram recentemente a ser descritos pelas ciências, porém, são parcas as investigações que estudam os impactos em públicos com elevados níveis académicos.

Para apurar o impacto do inemprego em graduados realizou-se anteriormente uma revisão sistemática integrativa da literatura (Araújo, Jordão & Castro, 2014) que se apresenta como uma resposta a uma lacuna, propondo-se estudar de forma integrada os impactos do desemprego e relações laborais atípicas, flexíveis ou precárias, em graduados.

Nesse trabalho emergiram apenas 3 investigações de terreno especificamente realizadas com graduados que referiam como impactos do desemprego: menores níveis de felicidade (Hock-Eam, 2010), investimento em mais formação superior (Johnson, 2013) e salários baixos (Sebastian, 2008).

Não surgiram na pesquisa da revisão integrativa outros estudantes potencialmente revelantes sobre impactos do desemprego realizados em Portugal como é o caso do estudo de Paulino, Coimbra e Gonçalves (2010), que abordou 577 diplomados portugueses e que concluiu que o desemprego conduz a uma perceção global de menor possibilidade de acesso a funções psicológicas do trabalho e a uma redução da perceção de bem-estar, nem o de Araújo e Jordão (2011) que relataram impactos do desemprego diversos como, por exemplo, a perda de benefícios sociais, a dificuldade em planear o futuro, a instabilidade financeira, a dependência de outros, sentimentos de frustração, inutilidade, culpabilização, tristeza e injustiça, a oportunidade de evolução pessoal e esperança e atitude positiva, entre outros.

No que respeita aos impactos da vivência de relações laborais precárias em graduados, essa revisão integrativa fez emergir apenas 8 investigações de terreno no mundo inteiro que especificamente abordavam o impacto da precariedade em graduados (Adsera, 2011; Araújo & Jordão, 2011; Bertrand-Cloodt

índice

et al., 2012; Briscoe et al., 2011; Gebel, 2009; Hensen et al., 2009; Rosti & Chelli, 2012; Viens, 1996). Exploraremos alguns resultados destas investigações de seguida.

Bertrand-Cloodt, Corvers, Kriechel e Van Thor (2012) num estudo com mais de 2000 graduados, descrevem como impactos da precariedade a oportunidade de obter experiência relevante, o desenvolvimento de competências profissionais, menos compensações e formações, trabalho fora da área e abaixo do nível educacional e Salários baixos. Outros impactos têm sido descritos como, o aumento de horas de trabalho em casa (Briscoe, Wardell & Sawyer, 2011), a maior mobilidade geográfica (Hensen, De Vries, & Cörvers, 2009), a baixa probabilidade de passar para contratos regulares (Rosti & Chelli, 2012) e impostos acrescidos, impactos na saúde física e psicológica, sentimentos de insatisfação, desmotivação, frustração, culpabilização e insegurança, o reconhecimento profissional, a possibilidade de outras oportunidades e aprendizagem individual e organizacional (Araújo & Jordão, 2011).

Nessa revisão integrativa concluiu-se também que já existiam impactos comuns às duas situações (desemprego e precariedade), tendo-se identificado 5 investigações, a nível mundial, especificamente realizadas com públicos graduados e com prova empírica que reportaram impactos quer do desemprego quer da precariedade (Adsera, 2011; Araújo & Jordão, 2011; Bertrand-Cloodt et al., 2012; Hock-Eam, 2010; Viens, 1996) sendo que três reportam impactos semelhantes em ambas as situações: o adiamento da decisão de ter um segundo filho (Adsera, 2011), a rápida adaptação nas funções, a divergência dos princípios científicos e éticos que orientam a prática profissional dos graduados, a reflexão constante sobre a qualidade das suas práticas e do seu futuro profissional e a falta de esperança de integração (Viens, 1996) e, por fim, Araújo e Jordão (2011), que listaram os impactos do desemprego e da precariedade, identificam consequências comuns a ambas as condições laborais como a perda de benefícios e impostos acrescidos, a incapacidade de planear o futuro, a dependência familiar ou de outros, a instabilidade financeira e os sentimentos de frustração, injustiça e tristeza.

Tendo como objetivo fundamental explorar os impactos do inemprego em graduados portugueses, apresenta-se neste artigo, os resultados preliminares encontrados.

2. Método

Opta-se por uma investigação de cariz qualitativo, de forma coerente com estudos anteriores (Araújo & Jordão, 2011) e porque esta é a abordagem mais adequada para estudar fenómenos caracterizados por um alto grau de complexidade e ainda pouco explorados, como é o caso dos impactos do inemprego. O facto de não existir investigação sobre o inemprego fez-nos optar pela *Grounded Theory*[1], já que esta tem como objetivo último a construção de teoria (e não a sua verificação) com base na recolha e análise sistemática e rigorosa da informação (Fernandes & Maia, 2011). As competências do entrevistador, quer na técnica de entrevista semi-estruturada, quer na grounded theory são fulcrais, devendo este ter um papel ativo, interativo e sempre atento a novas pistas que surjam (Charmaz, 2006). Uma vez que, na *Grounded Theory*, a teoria emerge dos dados (Charmaz, 2006) é adequado formular questões de investigação o mais amplas possível, para que a recolha de informação seja enriquecida. Assim, procuramos responder à seguinte questão de investigação: Quais os impactos da vivência do inemprego em graduados portugueses?

2.1. Participantes

Os 9 participantes da amostra vivenciam o inemprego, já que experienciaram relações laborais precárias ou flexíveis alternadas com desemprego em algum momento da carreira e encontram-se no momento da entrevista a laborar nos distritos de Lisboa, Porto e Braga. As características detalhadas dos entrevistados encontram-se descritas na Tabela 1. A média de idades é de 34 anos e a média de anos de experiencia profissional após graduação é de 8,5 anos.

[1] Em português, teoria fundamentada/ancorada nos dados.

Tabela 1: Características dos 9 participantes do estudo

	Sexo (M/F)	Estado Civil	Idade	N. de Filhos	Grau Académico	Anos de Experiência	Relação Laboral Atual (Oficial)	Área Científica
E1	F	União de facto	32	0	Licenciatura	10	Contrato a Prazo	Ensino 1º ciclo
E2	F	União de facto	36	0	Licenciatura	3,5	Falso independente	Comunicação Empresarial
E3	F	Solteiro	29	0	Licenciatura	6,5	Desempregado	Arquitetura Paisagística
E4	M	Solteiro	35	0	Mestrado	4,5	Desempregado	Engenharia mecânica
E5	F	Casado	35	1	Licenciatura (2)	13	Trabalho independente	Biologia/Geologia e Enfermagem
E6	F	União de facto	26	0	Licenciatura	4,5	Desempregado	Est. Portugueses e Lusófonos
E7	F	Solteiro	41	1	Licenciatura	18	Contrato a Prazo	Relações Públicas
E8	M	Casado	36	2	Doutoramento	13	Bolseiro	Psicologia/Ciências Educação
E9	F	Casado	26	0	Licenciatura	4	Desempregado	Contabilidade e Administração

2.2. Técnica de recolha de dados

A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada áudio-gravada com vista à recolha da história laboral dos participantes.

A partir de um guião semiestruturado foi realizada uma entrevista piloto a uma graduada do sexo feminino, com grau académico de Doutor, com 32 anos de idade, solteira e sem filhos. Após este pré-teste do guião, entendeu-se retirar algumas perguntas por forma a manter um espaço de resposta mais aberto para que o entrevistado pudesse compor mais livremente a sua história profissional.

O guião de entrevista semi-estruturado definitivo contém as seguintes perguntas fixas: (a) conte-me a sua história profissional; depois, respeitando o ritmo do entrevistado e após recolha de toda a história de vida profissional (organizações em que trabalhou, tipo de relações laborais, duração, etc.) era introduzida a segunda pergunta: (b) quais os impactos destas vivências laborais na sua vida?; após o entrevistado enumerar os impactos, coloca-se a questão: (c) Que estratégias usou para lidar com estas situações, com estes impactos?; (d) por fim, pede-se ao entrevistado para oferecer a sua visão sobre este fenómeno, deixando sugestões, opiniões, ideias e fazendo o fecho da entrevista, introduzindo perguntas como, por exemplo: o que sente acerca deste novo fenómeno do inemprego; que medidas – politicas, sociais, económicas, etc. - julga que poderiam ajudar a lidar com estes impactos que enunciou?; Como vê o seu futuro e o futuro da sua carreira?; Qual a sua visão para o futuro acerca do mercado laboral português?.

Apesar do instrumento de recolha de dados ter visado estas várias questões, neste artigo, serão abordados apenas os resultados relativos aos impactos do inemprego.

2.3. Procedimento

Numa primeira fase, foi criado um Blog oficial do Projeto (http://inemprego.blogspot.com) e um inquérito online com a ferramenta *Survey Monkey* com o objetivo de angariação de participantes. Posteriormente, divulgou-se o estudo através da rede social *Facebook*, de contatos informais e do 'boca-em-boca' e através do correio eletrónico utilizando para tal, *mailing lists*.

Conhecidos os indivíduos que voluntariamente se disponibilizaram para participar no estudo, foram realizados os contactos, agendadas e realizadas as entrevistas em datas, horários e locais compatíveis com as disponibilidades dos participantes. Foi assegurado o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e pedido que se identificassem apenas no documento escrito denominado 'Consentimento livre e informado', no qual foram explicitados os objetivos da investigação, critérios de participação e aceitação de participação voluntária no estudo. Foi disponibilizada aos entrevistados a possibilidade de utilizarem nomes fictícios quer individuais quer de organizações, dado que a particularidade das suas histórias de vida profissionais poderia permitir a sua identificação.

2.4. Técnica de análise de dados

No final da gravação das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das mesmas para texto e, por fim, estas foram inseridas no *software Nvivo* para análise qualitativa de dados.

índice

O recurso às tecnologias para análise de dados qualitativos tem se tornado cada vez mais um recurso precioso, já que permite uma gestão do tempo mais eficaz e uma gestão da informaçao mais ágil, quando se possui um volume de informação muito grande (Vicario, García & Gómez, 2012). No entanto, o NVivo é apenas a ferramenta que assiste o investigador e este é que tem de *"dutifully make sense of all the data him or herself, without damaging the context of the phenomenon being studied"* (Ishak & Bakar, 2012).

3. Apresentação e Discussão de Resultados

A investigação ainda se encontra em curso e, por isso, os resultados aqui apresentados são preliminares e resultam da codificação realizada com os dados recolhidas nas 9 entrevistas. Apresenta-se na Tabela 2 os 33 impactos com maior número de codificações encontrados.

Na coluna 1. da Tabela 2. foi atribuído um número a cada impacto/categoria gerada para uma melhor compreensão da tabela, enquanto que nas colunas 2, 3 e 4 da mesma tabela se apresentam: a descrição/designação do impacto encontrado, as suas fontes e as referências codificadas. No *software Nvivo*, as fontes designam cada uma das entrevistas, ou seja, quando surgem 9 fontes, significa que o impacto foi codificado nas 9 entrevistas. As referências respeitam ao número de vezes que o impacto foi codificado (podem dizer respeito a uma frase, pequena ou grande ou até a parágrafos inteiros), já que a unidade de análise é a ideia que o entrevistado está a transmitir.

Tabela 2: Descrição dos 33 impactos do inemprego mais codificados, fontes e referências (Ordenado por N.º de referências)

N.º atribuído	Designação do impacto codificado	Fontes	Referências
1	Aprendizagem, experiência, satisfação e reconhecimento profissional, rede de contatos	**9**	56
2	Sentimento de frustração, injustiça, tristeza, ansiedade, estress, medo, revolta	**9**	52
3	Degradação de Salários ou pagamentos	**9**	51
4	Impostos e despesas acrescidas e perda de benefícios sociais	**9**	42
5	Maior instabilidade pessoal, profissional e económica	8	42
6	Aceitar Trabalho sobrequalificado	7	34
7	Procura ativa de emprego, procurar sempre melhor, mais oportunidades, estar muito atento	**9**	33
8	Incerteza e Incapacidade de planear o futuro e obter independência	8	32
9	Mobilidade geográfica	5	31
10	Reajustar formas de pensar e filosofia de vida	8	28
11	Maior planeamento e controle financeiro	6	27
12	Imprevisibilidade da duração do trabalho	5	26
13	Acumular múltiplos trabalhos	7	25
14	Dependência de outros	8	25
15	Pensar mudar de carreira ou ir para o estrangeiro	7	24
16	Adiar outros projetos de vida	7	24
17	Fuga a impostos	5	23
18	Obtenção de rendimentos	7	23
19	Relações sociais e familiares afetadas	7	21
20	Sentir-se inútil, necessidade de fazer algo, manter-se ocupado	5	18
21	Expetativas logradas	7	17
22	Disponibilidade para prosseguir estudos e formação	5	17
23	Aceitar condições de trabalho que não se deseja	6	13
24	Não conseguir escalar para contratos permanentes (emprego)	6	12
25	Vulnerabilidades: excesso de qualificações, excesso de experiencias profissionais	4	11
26	Mais flexibilidade, trabalhar menos tempo, gerir melhor a vida	1	10
27	Picos de muito trabalho por oposição a momentos sem trabalho	4	10
28	Não conseguir distinguir entre desemprego e precariedade e tipos de precariedade vivida	7	9
29	Alguma estabilidade em momentos de contrato a prazo e subsídio de desemprego	3	9
30	Funções mal definidas, acumular funções e polivalência	4	9
31	Arriscar mais (quer geograficamente, quer ao nível do tipo de trabalho)	3	7
32	Medo do desemprego	2	7
33	Adiar casamento e maternidade ou paternidade	5	7

Para uma análise mais pormenorizada, referir-nos-emos aos Impactos pela sua designação seguida do número atribuído na Tabela 2. (por exemplo, Impacto n.º 1, será descrito como I.1).

índice

Começando por uma visão geral dos resultados, observa-se que a grande maioria dos impactos (N=26) são referidos por mais de metade dos participantes (N=5) o que denota já, apesar de estarmos ainda a trabalhar resultados preliminares, alguma partilha dos impactos deste tipo de vivência por parte de graduados portugueses.

Verificamos ainda que são 5 os impactos que são referidos por todos os participantes (N=9) e que estão também no topo dos mais codificados:

(A) I.1: Aprendizagem, experiência, satisfação e reconhecimento profissional, rede de contatos;
(B) I.2: Sentimento de frustração, injustiça, tristeza, ansiedade, estress, medo, revolta;
(C) I.3: Degradação de salários ou pagamentos;
(D) I.4: Impostos e despesas acrescidas e perda de benefícios sociais;
(E) I.7: Procura ativa de emprego, procurar sempre melhor, mais oportunidades, estar muito atento.

Além disso, no total, são 4 os impactos codificados em 8 dos 9 entrevistados da amostra:

(F) I.5: Maior instabilidade pessoal, profissional e económica
(G) I.8: Incerteza e Incapacidade de planear o futuro e obter independência
(H) I. 10: Reajustar formas de pensar e filosofia de vida
(I) I. 14: Dependência de outros

Por forma a compreender melhor a vivência do inemprego e as origens destas codificações apresenta-se na Tabela 3 pequenos excertos de verbalizações dos entrevistados de cada um destes impactos.

Tabela 3: Exemplos de verbalizações e respetiva codificação

	Categoria/ node	Ent	Exemplos de Verbalizações
A I.1	Aprendizagem, experiência, satisfação, reconhecimento, rede de contactos	E.3	*"…o facto de ter tido estes altos e baixos faz com que tenha conhecido muito mais gente, que tenha arranjado relações profissionais e pessoais fantásticas e que no futuro, no futuro próximo que me possam trazer realmente muita coisa"*
		E.6	*"…aprendi a lidar com muitas pessoas de formas diferentes e que tem maneiras de lidar, e pensar, e agir completamente diferentes. E isso de fato fez-me crescer enquanto pessoa…"*
B I.2	Sentimentos: frustração, tristeza, ansiedade, revolta, medo	E.3	*a revolta…primeiro o país, neste momento até hoje eu não posso dizer que me foram criadas condições para eu realmente ter uma situação de vida estável e cada vez vejo isso a piorar, não vejo nada a melhorar…*
C I.3	Degradação de salários e pagamentos	E.4	*"Sim, neste momento …o pouco que se recebe porque vamos ser sinceros, o trabalho precário é mal pago. Hum…se eu for passar um recibo verde, chego ao fim e não recebo nenhum. Trabalhei para o teto."*
D I.4	Impostos e despesas acrescidas e perda de benefícios sociais	E.3	*"…com a carga de impostos…e depois porque os recibos verdes implicam muita coisa não implicam nada, ou seja, temos despesas fixas, pagamos muito mais do que os outros e não temos direito a absolutamente nada. E isso revolta muito, ter de chegar ao final do mês e ter de pagar uma contribuição que não nos dá direito a nada…eu estive a trabalhar 7 anos e é como se não estivesse a trabalhar nada (…).acho que não vou ter reforma nenhuma…"*
E I.7	Procura ativa de emprego, procurar sempre melhor, mais oportunidades, estar muito atento	E.3	*"mandava currículos, candidaturas espontâneas para empresas todas as semanas! Todas as semanas fazia uma pesquisa na internet, a ver o que era novo, mandava para todo o lado, todas as propostas, todos os anúncios de emprego que apareciam fosse a 5km de casa ou a 500 km de casa, eu candidatei-me a tudo…nunca recebi uma resposta! Nunca!"*
F I.5	Instabilidade pessoal e profissional	E.1	*"aquela instabilidade toda, (…) será que eu vou conseguir pagar tudo, será que eu vou conseguir vir a casa mais vezes…ou não vou ter trabalho, vai ser difícil…"*
		E.4	*"em termos financeiros, é uma desgraça total. "*
G I.8	Incerteza e Incapacidade de planear o futuro e obter independência	E. 1	*"depois irei casar e depois irei ter os filhos, e irei estar na minha cidade a trabalhar, vendo o passar dos 5 anos em que vejo que já não há vinculação, os objetivos tiveram de ser reavaliados e os planos tiveram de ser não a longo prazo mas mais a curto prazo, (…)não…não posso pensar a longo prazo porque não sei para o ano onde estarei …"*
H	Reajustar	E.1	*"tive de deixar de ser tão…fazer com que as minhas expetativas não fossem tao altas…"*
I.10	formas de pensar e filosofia de vida	E.4	*"O que me…estas vicissitudes todas negativas obrigou-me a acalmar bastante para tomar decisões a longo prazo, porque…a curto-prazo já sei que a decisão era a mesma e não podia entrar em stress"*
I	Dependência de ajuda dos outros	E.4	*"porque é assim, vamos ser sinceros, eu moro na casa dos meus pais. E sem a ajuda deles não teria esta hipótese. Vamos ter ponto assente!"*

índice

Da Tabela 2. é possível verificar que os dois impactos mais codificados até ao momento (I.1 e I.2) com 56 e 52 referências respetivamente, e que estão presentes em todas as fontes, parecem de alguma forma contraditórios. Se, por um lado, os entrevistados referem a possibilidade de aprender, ganhar experiência, obter satisfação profissional e aumentar a rede de contactos, por outro lado, referem também sentimentos de frustração, injustiça entre outros.

De alguma forma este dado vai ao encontro de uma certa contrariedade presente na vivência do inemprego, devido à alternância entre momentos de trabalho precário e momentos de não atividade laboral/desemprego: se por um lado, o inemprego se assemelha a algumas características de um emprego (Araújo & Jordão, 2011) já que oferece alguns rendimentos (I. 18), aumenta a experiência profissional e aprendizagem, alarga a rede de contatos e gera sentimentos de satisfação profissional (I.1), por outro lado, incorpora em si, muitas características da precariedade laboral, como por exemplo, a degradação de salários ou pagamentos (I.3), impostos e despesas acrescidas e perda de benefícios sociais (I.4) e uma maior instabilidade pessoal, profissional e económica (I.5), previamente descritas na literatura. Por exemplo, Kovács, quando define a precariedade laboral:

> Refere-se ao trabalho mal pago, pouco reconhecido e que provoca um sentimento de inutilidade, […] à instabilidade do emprego, à ameaça do desemprego, à restrição dos direitos sociais e também à falta de perspetivas de evolução profissional. A difusão das formas precárias está ligada à procura da flexibilização quantitativa e à redução de custos do trabalho através do recurso a vínculos contratuais instáveis e através da substituição de contratos de trabalho por contratos comerciais (Kovács, 2004, p. 35).

Na mesma afirmação da autora, encontramos também referências ao I.20 que descreve Sentimentos de inutilidade e ao I.32, no qual os entrevistados referem o medo do desemprego.

Outros impactos têm sido descritos na literatura, por exemplo, a mobilidade geográfica (I. 9) num estudo sobre precariedade em graduados holandeses de Hensen, De Vries e Cörvers (2009), e a disponibilidade para prossecução de mais estudos e formação (I.22) que foi confirmado num estudo com mais de cem mil graduados americanos como um impacto do desemprego (Johnson, 2013).

Adiar casamento e maternidade ou paternidade (I.33) e adiar outros projetos de vida (I. 16), como, por exemplo, comprar casa ou carro, viajar, etc., entre outros impactos semelhantes, foram descritos por Alves, Cantante, Baptista e Carmo (2011) num estudo português com 80 entrevistados com idades entre os 18 e os 34 anos de todos os níveis académicos, considerando os autores que:

> "a precariedade não se circunscreve à questão laboral, expande-se pelas várias dimensões e sectores da vida social, atingindo de forma grave (mas não exclusiva) a população mais jovem de Portugal. Encontramos quase um modo de vida, marcado pelo receio de que se possa ficar de repente sem fonte de rendimento ou com um rendimento insuficiente. A imprevisibilidade de um quotidiano precário faz com que diversos rituais de transição para a vida adulta sejam adiados consecutivamente: a autonomização financeira, a saída de casa dos pais, a criação de um novo agregado familiar ou a procriação. (2011, p. 5)

Em particular quanto ao I.33 - o adiamento do casamento, maternidade e paternidade - este impacto surge codificado em 5 das 9 entrevistas, por isso, é interessante observar um exemplo de uma verbalização de uma entrevistada a este respeito: *"sim, ele [o marido] quer [ter filhos] e diz que tudo se arranja mas para mim está fora de hipótese, enquanto não arranjar nada, está fora de hipótese (…) é uma decisão muito difícil…porque depois o meu marido quer muito [ter filhos], e depois…o pai dele, está doente, tem cancro…e quer muito um neto e…é um bocado difícil…"* (E.9).

Em estudos prévios, Araújo e Jordão (2011) haviam já descrito também alguns dos impactos do inemprego em graduados portugueses, que agora ressurgem, como seja, a incerteza e incapacidade de planear o futuro e obter independência (I. 8), a maior instabilidade pessoal, profissional e económica (I.5), os impostos e despesas acrescidas e perda de benefícios sociais (I. 4), o maior planeamento e controle financeiro (I.11), a dependência de ajuda dos outros (I.14), as relações sociais e familiares afetadas (I. 19), entre outros.

índice

Porém, surgem agora impactos particulares do inemprego em graduados, não documentados anteriormente como, por exemplo, aceitar trabalho sobrequalificado (I.6), expetativas logradas (I.21), vulnerabilidades: excesso de qualificações, excesso de experiências profissionais (I. 25), ter picos de muito trabalho por oposição a momentos sem trabalho (I. 27) e não conseguir distinguir entre desemprego e precariedade e tipos de precariedade vivida (I. 28), que se constituem assim como os contributos principais a realçar destes resultados preliminares.

Em particular quanto ao I.25 - Picos de muito trabalho por oposição a momentos sem trabalho – este é um impacto que seria de prever, uma vez que o trabalho flexível ou precário é uma forma das organizações colmatarem necessidades passageiras ou de lidarem com a incerteza do mercado, porém "uma parte substancial das formas flexíveis de emprego é precária" (Kovács, 2004, p. 35) e esta situação reapresenta-se agora como um impacto na vida pessoal dos graduados e que, por sua vez, afetará as restantes áreas da sua vida, como seja a económica e a familiar, como refere uma entrevistada: *"efetivamente era um trabalho que ate se recebe bem, não é uma coisa minimamente estável porque podemos passar meses a receber muito bem e depois passamos alguns meses sem receber nenhum…(…) porque havia meses em que eu podia ter 2 ou 3 projetos mas havia meses que podia não ter nenhum…"* (E.3).

Por fim, um impacto de maior importância neste estudo e que nos remete diretamente para a as opções vocacionais de graduados e indiretamente para as suas implicações sociais: o I. 27 - Vulnerabilidades: excesso de qualificações, excesso de experiências profissionais – remete para o que deve ser o início de uma reflexão profunda sobre o papel dos graduados na sociedade portuguesa. Como já havíamos referido neste artigo, ocorre em Portugal uma massificação do ensino superior que não terminará por aqui, uma vez que Portugal comprometeu-se no âmbito da Estratégia Europa 2020 a atingir 40% de licenciados com idades entre os 30 e os 34 anos, até 2020.

Porém, desta investigação emergem já diversos testemunhos de que possuir um diploma do ensino superior está a transformar-se numa desvantagem em invés de uma vantagem, como é o caso da entrevistada 9 quando refere: *"Tive uma vez uma experiência que concorri para [uma instituição pública] e eles disseram-me para esconder a licenciatura, porque com licenciatura não teriam funções para mim!!! (…) Eu disse, pronto, então se calhar é melhor fazer 2 currículos, um com a licenciatura e outro sem. E fiz isso."*

Assim, omitir a licenciatura do Curriculo Vitae parece estar a tornar-se uma prática comum entre graduados.

Se o excesso de qualificações parece estar a constituir-se como um problema, não deveria ser de esperar que o excesso de experiência profissional o fosse, dado que sempre foi um aspeto valorizado pelas empresas. Mas, no caso dos inempregados (e nunca esquecendo que se trata de uma carreira a alternar momentos com trabalho com momentos sem trabalho) o facto de eles possuirem muita experiência profissional e terem trabalhado em muitas organizações não é habitualmente, bem visto pelos empregadores como refere o entrevistado 3 *"normalmente perguntam-me porque é que eu saltei tantas vezes de posto, digamos"*. Em paralelo, e por consequência da flutuação trabalho-não trabalho, surgem mais recentemente os 'buracos' do Curriculum vitae (CV), diretamente relacionados com o I.27, ou seja, os graduados não têm como 'preencher' no seu CV os momentos sem trabalho e as organizações portuguesas parecem não estar ainda a par deste fenómeno, vivendo ainda em modelos de emprego do "velho mundo industrial" (Handy, 2006, p. 127) e do tempo em que se trabalhava numa organização toda a vida, acabando os diplomados por ficarem vulneráveis por causa disso (I.27).

Assim, além de sabermos que iriamos enfrentar a sobrequalificaçao em graduados (Marques, 2004) e de se refletir há muito tempo sobre a cada vez menor correspondência entre ter um diploma e conseguir um emprego, fenómeno que Berg (1970) apelidou como o *great training robbery,* num panorama alargado é fácil perceber que está a ocorrer um 'mismanagement of talent' (Brown & Hesketh, 2004) uma vez que, como refletiam os autores já há mais de 10 anos atrás:

> *"There is growing evidence that university graduates are confronting significant labour market congestion in the competition for fast-track jobs in leading edge organizations, where over twenty well-qualified graduates typically apply for each fast-track appointment. In such circumstances a university degree is rather like a mortgage endowment policy, past returns are no guarantee of future performance"* (Brown & Hesketh, 2004, p. 216)"

índice

4. Conclusões e passos para a investigação futura

Com este estudo, procurou-se descrever os resultados preliminares da investigação sobre os impactos do inemprego, de uma forma global, sejam eles de cariz mais negativo ou positivo e procurar-se-á de futuro compreender melhor e sistematizar estes fenómenos aprofundadamente, já que "com a era da flexibilização o trabalho tornou-se ilegível e incompreensível" (Sennet, 2001, p. 19).

As principais conclusões revelam que os impactos do inemprego em graduados portugueses apresentam-se essencialmente de três tipos: (a) Tipo 1, impactos semelhantes aos descritos em investigações sobre desemprego; (b) Tipo 2, impactos semelhantes aos descritos em estudos sobre precariedade laboral e (c) tipo 3, impactos próprios da vivência alternada de ambas as situações.

Os dois impactos mais codificados e presentes em todas as entrevistas codificadas foram a Aprendizagem, experiência, satisfação e reconhecimento profissional, rede de contatos (I.1.) e os sentimentos de frustração, injustiça, tristeza, ansiedade, stress, medo, revolta (I.2) o que por si só revela o caracter ambíguo da vivência alternada de momentos de precariedade e desemprego em graduados e que se constitui como um desafio atual quer do mercado de trabalho, quer do ensino superior português.

O inemprego constitui-se assim, cada vez mais como uma nova vivência com identidade e impactos próprios o que vai de encontro a resultados ainda incipientes da literatura (Adsera, 2011; Araújo & Jordão, 2011; Bertrand-Cloodt et al., 2012; Hock-Eam, 2010; Viens, 1996).

Sendo que a "questão da precariedade dos jovens licenciados é ainda um aspeto com pouca visibilidade na política portuguesa" (Mesuras, 2009, p. 26) e face a estes resultados, ainda que preliminares, pensamos que é urgente repensar o ensino superior e os programas de empregabilidade para graduados, pois os objetivos fixados para 2020 para Portugal preveem um forte incremento de graduados nos próximos anos. Aliás, em toda a linha, Portugal tem trabalhado para este objetivo, tendo sido implementados vários programas nos últimos anos como, por exemplo, o programa Novas oportunidades, o Programa Retomar, o Programa Maiores de 23, etc. Não retirando mérito aos programas, parece óbvio que têm de surgir intervenções e programas para o emprego nos licenciados já existentes atempadamente e contribuir para os já diversos "debates acerca da desarticulação entre o sistema de ensino e o mercado laboral" (Mesuras, 2009, p. 11), se não, o panorama futuro parece estar a configurar-se ainda mais desafiante.

Em conclusão, os estudos dos impactos do inemprego irão continuar a ser investigados e, após a finalização das análises, uma teoria final, fundamentada nos dados, será apresentada. Porém, é importante reiterar a necessidade de realizar investigação em outros níveis educacionais que não os graduados e de replicar esta investigação noutros países europeus, uma vez que os enquadramentos jurídico-legais, fundamentais nesta questão, diferem de país para país.

5. Referências bibliográficas

Adsera, A. (2011). The interplay of employment uncertainty and education in explaining second births in Europe. *Demographic Research, 25,* 513-544.

Alves, N., Cantante, F., Baptista, I., & Carmo, R. (2011). *Jovens em Transições Precárias: Trabalho, Quotidiano e Futuro.* Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Araújo, P., Castro, J., & Jordão, F. (2014). "Always a worker, never an employee": The 'anemployment' as an emergent labor category. [No Prelo] *"Revista Trabalho e Educação"* (Brasil).

Araújo, P., & Jordão, F. (2011). "The unemployable": Case studies on the impact of psychosocial non-employment among graduates Portuguese. *Analise Psicologica, 29*(2), 289-314.

Araújo, P., Jordão, F., & Castro, J. (2014). Consequences of atypical work relations and unemployment in higher education graduates: An integrative literature review. In Universidade Católica (Ed, Livro de Actas do II Congresso Internacional de psicologia do trabalho e das Organizações: *"Pessoas e trabalho: investigação, diagnóstico e intervenção nas organizações"* [No Prelo]. Braga: Universidade Católica.

Berg, I. (1970). *Education and Jobs: The Great Training Robbery.* New York: Praeger.

Bertrand-Cloodt, D., Corvers, F., Kriechel, B., & van Thor, J. (2012). Why Do Recent Graduates Enter into Flexible Jobs? *Economist-Netherlands,* 160(2), 157-175.

Briscoe, F., Wardell, M., & Sawyer, S. (2011). MEMBERSHIP HAS ITS PRIVILEGES? CONTRACTING AND ACCESS TO JOBS THAT ACCOMMODATE WORK-LIFE NEEDS. *Industrial & Labor Relations Review, 64*(2), 258-282.

Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy.* Oxford: Oxford University Press.

Castro, J., & Pego, A. (2000). A Carreira já não é o que era…. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 13-20.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* Londres: SAGE Publications.

Eisenberg, P., & Lazarsfeld, P. (1938). The psychological effects of unemployment. *Psychological Bulletin, 35*(6), 358-390.

Eurofound. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training.* Luxemburgo: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Publications Office of the European Union.

Fernandes, E., & Maia, A. (2011). Grounded theory. In E. Fernandes & L. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação : contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Gebel, M. (2009). Fixed-term contracts at labour market entry in West Germany: Implications for job search and first job quality. *European Sociological Review, 25*(6), 661-675.

Handy, C. (2006). *O Meu Eu e outros temas importantes.* Lisboa: Actual Editora.

Hensen, M. M., De Vries, M. R., & Cörvers, F. (2009). The role of geographic mobility in reducing education--job mismatches in the Netherlands. *Papers in Regional Science, 88*(3), 667-682.

Hock-Eam, L. (2010). Estimating Psychological Impact of Unemployment: the Case of Malaysian Graduates. *Malaysian Journal of Economic Studies, 47*(2), 33-53.

Ishak, N., & Bakar, A. (2012). Qualitative data management and analysis using NVivo: An approach used to examine leadership qualities among student leaders. *Education Research Journal Vol 2.(3) pp. 94-103, March 2012, 2(*3), 94-103.

Johnson, M. T. (2013). The impact of business cycle fluctuations on graduate school enrollment. *Economics of Education Review, 34*, 122-134.

Kalleberg, A. (2009). O crescimento do trabalho precário: um desafio global. [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira Ciências Sociais. [Online], 24*(21-30), Obtido em http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v24n69/02.pdf.

Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias, nº 12,* 32-67.

Marques, A. (2004). Mercados Profissionais e (di)visões identitárias de jovens engenheiros. Obtido em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/271.pdf

Mesuras, T. (2009). *Um Olhar Político sobre a Precariedade dos Jovens Licenciados.* [Dissertação de Mestrado] Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa.

Oliveira, L., & Carvalho, H. (2008). A precarização do emprego na Europa. *Dados-Revista de Ciências Sociais [Online], 51*(3), 541-567.

Paulino, A., Coimbra, J., & Gonçalves, C. (2010). Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: Vivências e significados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(2), 177-188.

Polivka, A., & Nardone, T. (1989). On the definition of "Contingent Work". *Monthly Labour Review, 112*(12), 9-15.

índice

Pordata. (2014). Diplomados Por ano - Ensino Superior. http://www.pordata.pt

Rosti, L., & Chelli, F. (2012). Higher education in non-standard wage contracts. *Education and Training, 54*(2-3), 142-151.

Sebastian, A. (2008). Gender, education and employment: An analysis of higher education and labour market outcome in kerala. *Indian Journal of Labour Economics, 51*(4), 871-885.

Sennet, R. (2001). *A Corrosão do Carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Edições Terramar.

Vaz, A. (2000). As novas formas de trabalho e a flexibilidade do mercado de trabalho. Livro de Atas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dcf976dde7_1.PDF

Vicario, B., García, A., & Gómez, M. (2012). NVIVO 10: Una Herramienta de Utilidade en el Mundo de la Comunicación. In *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* (pp. 1003-1008).

Viens, C. (1996). *Future shock of the new graduates*. *The Canadian nurse, 92*(2), 40-44.

Informação para contacto

Patrícia Araújo: pattaraujo@gmail.com

índice

Rosina Fernandes
Professora adjunta – Instituto Politécnico de Viseu CI&DETS – Escola Superior de Educação
rosina@esev.ipv.pt

Joaquim Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
jferreira@fpce.uc.pt

Habilitações académicas e o actual mercado de trabalho: Um estudo sobre (des)emprego e formação

RESUMO

Atualmente a relação entre o aumento de habilitações académicas e a probabilidade de conseguir um emprego não é tão linear como acontecia no passado, atendendo à instabilidade e saturação do mercado de trabalho. Este estudo exploratório pretende analisar a atual relevância das habilitações académicas em diversas dimensões do (des)emprego: tempo em situação de (des)emprego, salário atual/anterior e perspetiva de futuro profissional. Foram analisados os resultados obtidos por duas amostras de participantes que preencheram um questionário construído para este estudo: indivíduos em situação de emprego (n=543) e desemprego (n=73). As análises descritivas e inferenciais (ANOVA e Pearson, $p \leq .05$) utilizando o SPSS (IBM 22), permitiram concluir que os participantes em situação de emprego, com habilitações mais elevadas, apresentaram menos mudanças de emprego na carreira, mais tempo no atual emprego e salários mais elevados, mas menos otimismo em relação ao futuro profissional. Por sua vez, os participantes sem emprego, com habilitações mais elevadas, estavam há menos tempo sem emprego, apresentaram salários no emprego anterior mais favoráveis e revelaram-se mais otimistas em relação ao futuro profissional. Atendendo aos resultados encontrados neste estudo, apesar das alterações no mercado de trabalho, o investimento na formação, embora não seja sinónimo de garantia de emprego, parece continuar relevante.

Palavras-chave: habilitações académicas; emprego; desemprego

ABSTRACT

Currently, the relationship between higher educational level and job attainment is not as linear as in the past, given the instability and saturation of the work world. In this sense, it was developed an exploratory study to analyze the current relevance of educational level in several dimensions of (un)employment: time in the (un)employment situation, current/previous income and occupational future perspective. Two samples of participants - employed (n =

543) and unemployed (n = 73) – completed a questionnaire prepared for this study. Descriptive and inferential analysis (ANOVA and Pearson, p ≤.05), using SPSS (IBM 22), showed that employed participants with higher educational level had fewer job changes in career, more time in current job and higher incomes but less optimism about the occupational future. In turn, unemployed participants with higher educational level were more recently unemployed, had more favorable incomes in previous job and proved to be more optimistic about the occupational future. Given these results and despite the changes in the labor market, investment in education, although not synonymous of employment, still seems relevant.

Key-words: educational level; employment; unemployment

1. INTRODUÇÃO

O nosso país (e o mundo em geral) apresenta hoje um conjunto de características de natureza económica e social, com implicações sérias no campo da empregabilidade. Segundo Carvalho (2006), a debilidade do nosso sistema económico, potencia, por um lado, o aumento do desemprego e a precariedade laboral e, por outro, a redução dos salários, com as consequentes repercussões de natureza social que advêm destas alterações. Assim, a perspetiva de futuro no campo profissional, não parece constituir-se muito animadora, atendendo ao panorama atual.

De acordo com alguns autores, este contexto tem influenciado sobretudo trabalhadores com qualificações/habilitações mais elevadas, nomeadamente ao nível do ensino superior. Segundo Araújo (2009), embora sempre se tenha expectado mais facilidade no acesso ao emprego em quem apresentasse habilitações académicas mais elevadas, hoje sabemos que pode não ser bem assim. De facto, durante muito tempo, a correspondência educação-emprego era praticamente direta (Castro & Pego, 1999/2000), isto é, com um bom nível de formação não seria difícil conseguir um posto de trabalho. Atualmente, os condicionalismos socioeconómicos do flexível e saturado mercado de trabalho alteraram profundamente esta relação entre habilitações académicas e (des)emprego. Contudo, será que isto significa que o investimento pessoal (e societal) no aumento das habilitações académicas é desnecessário ou até contraproducente no âmbito da empregabilidade? Será mais importante garantir uma formação, ainda que menos elevada, de natureza técnico-profissional, para se conseguir mais facilmente um emprego? Não valerá hoje a pena ter um curso superior, porque se assim for ficará mais difícil o acesso ao emprego?

Segundo Castro e Pego (1999/2000), a era do emprego a tempo inteiro e para toda a vida parece de facto ter terminado, pelo que a formação para um determinado tipo de trabalho, atualmente pode não ser a estratégia mais ajustada para se ser bem-sucedido no mundo laboral. Hoje a mudança de emprego é uma certeza e não é sinónimo de insucesso, é apenas um processo natural num mercado de trabalho muito mais flexível. Neste sentido, a formação constante e ao longo da vida pode constituir-se favorável, porque permitirá preparar o indivíduo para novas ocupações, empregos e organizações. Isto significa que afinal, mais importante do que ter uma licenciatura, será ter mais do que essa formação de base? Agora para conseguir um emprego, é preciso mais que uma formação inicial, sendo fundamental o contínuo investimento em níveis até mais elevados que a licenciatura?

Parece-nos cada vez mais importante refletir sobre estas questões que temos vindo a elencar. No entanto, não se pretende neste trabalho explorar aprofundadamente constructos como educação, qualificação, formação, mas perceber de uma forma assumidamente simplista a relação entre o nível académico e variáveis como a estabilidade laboral ou o salário (entre tantas outras que merecem certamente exploração empírica, mas que ultrapassam o âmbito deste trabalho). Estas parecem-nos constituir as principais preocupações patentes no discurso quotidiano de qualquer cidadão preocupado com a sua situação de emprego atual, atendendo ao que foi referido logo no primeiro parágrafo deste trabalho sobre o aumento da instabilidade do mercado de trabalho e diminuição constante do nível salarial, a par do aumento do desemprego. Para além de se procurar perceber estes fatores situados no momento presente da vida do indivíduo, cremos também fundamental analisar a perspetiva do mesmo relativamente ao seu futuro profissional, em função das habilitações que possui. Assim, será que os trabalhadores com um nível académico mais elevado, perspetivam o futuro de forma mais otimista ou, pelo contrário, revelam a preocupação que referimos anteriormente quanto à dificuldade no acesso ao emprego por parte dos trabalhadores mais qualificados, como por exemplo, os graduados do ensino superior?

Para além da compreensão destas dimensões nos trabalhadores, poderá ser igualmente relevante explorar a importância das habilitações académicas em quem se encontra sem emprego. Será que os indivíduos com habilitações mais elevadas ficam menos tempo nesta situação de desemprego? Qual era o seu salário no emprego anterior? Estaria positivamente correlacionado com o seu nível académico? E o seu otimismo em relação ao futuro, será superior ou, pelo contrário, terão estes indivíduos receio de ter "habilitações a mais" para as ofertas de emprego disponíveis, como tantas vezes ouvimos nos discursos do quotidiano?

índice

O que é certo, é que o papel dos profissionais de aconselhamento nesta díade formação-emprego é, indubitavelmente, crucial. Se por um lado, as práticas de balanço de competências e encaminhamento para formação (ao longo da vida) ampliando o repertório de competências (de preferência transferíveis), podem constituir-se como estratégias facilitadoras do acesso ao emprego, por outro lado, o apoio na sua procura ativa, revela-se talvez hoje o núcleo fundamental da ação do profissional de aconselhamento de carreira. Certamente que a ajuda no que se refere a outras dimensões da vida em geral, se constitui também fundamental e indissociável da vertente profissional. Assim, de acordo com alguns autores, cabe também a este profissional, sobretudo em situações de desemprego, simultaneamente a intervenção nas questões de natureza pessoal e social: (1) promover o aumento/manutenção da autoestima e o desenvolvimento de atitudes positivas (Hayes & Nutman, 1981); (2) identificar fontes de apoio financeiro, familiar e social (Herr et al., 2004); (3) ajudar a manter o nível de atividade elevado e aceitar atribuições causais externas (Steinweg, 1990); (4) ensinar estratégias de relaxamento e ajudar a desenvolver mecanismos de coping (Pryor & Ward, 1985); entre outras.

Em síntese, procurou-se neste estudo exploratório analisar a atual relevância das habilitações académicas em diversas dimensões do emprego (estabilidade laboral, salário e perspetiva de futuro profissional) e do desemprego (tempo de desemprego, salário anterior e otimismo em relação ao futuro profissional), procurando explorar a relação (des)emprego-formação, de forma a acrescentar contributos à compreensão do papel dos profissionais de aconselhamento de carreira na atualidade.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Participaram neste estudo duas amostras de adultos portugueses, provenientes de várias regiões do país: indivíduos em situação de emprego (n=543) e desemprego (n=73).

Os participantes com emprego eram maioritariamente do género feminino (70.5%) e apresentaram uma média de idades de 36.86(±9.85) anos. A formação mais frequente foi ao nível do ensino superior (82.5%), seguida do ensino secundário (11.8%), estando, no entanto, representados os restantes níveis de ensino, embora com menos peso na amostra. Procurou-se envolver participantes de diversas áreas de formação: educação (34.7%), ciências empresariais (25.9%), comunicação social (10.3%), entre outras. A maioria apresentou vínculos laborais por tempo indeterminado (63.7%). Em menor percentagem, verificou-se o contrato a prazo (19.1%), o trabalho por conta própria (8%) e a prestação serviços/bolsa/avença (5.3%). As profissões distribuíram-se por diferentes setores de atividade. De forma a evitar que aspetos de natureza extra-laboral pudessem interferir com os resultados, procurou-se equilibrar o tamanho dos grupos de participantes, quanto ao estado civil (49.8% eram casados e 33.8% solteiros) e existência de filhos (51.5% com e restantes sem). Estas características podem ser consultadas na Tabela 1.

Tabela 1-Características gerais dos participantes

Participantes com Emprego	Participantes sem Emprego
Idade: 36.86(±9.85)	**Idade:** 33.03(±9.24)
Género: feminino (70.5%)	**Género:** feminino (78.5%)
Habilitações: 12ºano (11.8%) /Superior (82.5%)	**Habilitações:** ≤6º ano (32.9%)/Superior (42.5%)
Diferentes áreas de formação: - Educação (34.7%) - Ciências empresariais (25.9%) - Comunicação social (10.3%) - Outras...	**Diferentes áreas de formação:** - Comunicação social (50%) - Ciências sociais/comportamento (14.7%) - Saúde (14.7%) - Outras...
Relação laboral: -Tempo indeterminado (63.7%) -Contrato a prazo (19.1%) -Conta própria (8%) -Prestação serviços/bolsa/avença (5.3%)	**Procura de emprego:** -Procura novo emprego (63.4%) -Procura 1º emprego (19.7%) -Não procura (16.9%)
Profissões de diversos setores	**Razões desemprego:** -Fim contrato (44.2%) -Despedimento voluntário (15.4%) -Despedimento involuntário (13.5%)
Estado civil: 49.8% casados/33.8% solteiros	**Estado civil:** 52.1% solteiros e 47.9% casados
Filhos: 51.5% com filhos e restantes sem	**Filhos:** 56.2% com filhos e restantes sem

índice

Na Tabela 1, constam também as características dos participantes sem emprego. Mais uma vez, a maioria era do género feminino (78.5%) e a média de idades foi também muito semelhante ao outro grupo de participantes, nomeadamente 33.03(±9.24). Nesta amostra, apesar de se encontrarem participantes com habilitações ao nível do ensino superior com maior representação (42.5%), também se verificou uma elevada percentagem de indivíduos com habilitações muito inferiores (32.9% até ao 6º ano de escolaridade). A área de formação mais representada foi a comunicação social (50%), seguida das ciências sociais e do comportamento, bem como, da saúde, ambas com 14.7%. Salienta-se que 63.4% referiram que estavam à procura de um novo emprego e 19.7% à procura do primeiro. Destaca-se que 16.9% referiram não estar sequer à procura de emprego. Exploraram-se as razões subjacentes à situação de desemprego, tendo-se verificado que 44.2% ficaram sem emprego devido ao fim de contrato, 15.4% por despedimento voluntário e 13.5% por despedimento involuntário. Mais uma vez, procurou-se equilibrar os grupos quanto ao estado civil (52.1% eram casados e 47.9% solteiros) e existência de filhos (56.2% com e restantes sem).

2.2. Instrumentos

Foi aplicado um questionário construído para este estudo, com questões de natureza sociodemográfica e de âmbito ocupacional. Trata-se de um instrumento não validado constituído por duas secções, a primeira referente à caracterização sociodemográfica (incluindo as habilitações académicas) e a segunda sobre aspetos de âmbito profissional.

No caso dos participantes em situação de emprego, procurou-se explorar nesta segunda secção: (1) a estabilidade profissional questionando os sujeitos sobre o número de mudanças de emprego ao longo da carreira e tempo de permanência no emprego atual (em meses); (2) valor do salário atual; e (3) perspetiva relativamente ao futuro profissional [resposta numa escala de Likert de 5 pontos de Muito pior (1) a Muito melhor (5)].

Por sua vez, os participantes em situação de desemprego foram questionados sobre: (1) o tempo de desemprego (em meses); valor do salário no emprego anterior; (3) e perspetiva quanto ao futuro profissional (tal como os participantes com emprego).

2.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos em papel e online, tendo os participantes sido informados sobre o objetivo do estudo e condições de participação, assegurando-se ainda a natureza voluntária da sua colaboração e garantindo-se a confidencialidade e o anonimato.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Realizaram-se análises descritivas e inferenciais (ANOVA e Pearson, $p \leq .05$) recorrendo ao software estatístico Statistical Package for Social Sciences – SPSS (versão IBM 22).

No que se refere aos resultados de natureza descritiva para o grupo de participantes em situação de emprego, relativamente à estabilidade laboral (Tabela 2) é possível apontar que em média mudaram de emprego 1.56(±197) vezes, tendo-se encontrado sujeitos que nunca mudaram de emprego, mas também indivíduos, por exemplo, com 14 mudanças na sua carreira. Em média, estes participantes encontravam-se no seu emprego atual há cerca de 12 anos.

Tabela 2 - Estabilidade profissional

	Mín.	Máx.	M	DP
Nº. mudanças emprego	0	14	1.56	1.966
Tempo emprego atual (em meses)	12	456	140.22	111.30

Este grupo de participantes, no que concerne ao salário atual, revelou uma grande diversidade, desde indivíduos com salário até 500€ (3%) até outros com salário superior a 2501€ (4.8%). A maioria apresentou valores entre 751€ e 2000€, como se pode constatar pela consulta da Tabela 3.

índice

Tabela 3 - Salário atual

	Fi	%
0-500	16	3
501-750	59	11
751-1000	92	**17.1**
1001-1500	211	**39.2**
1501-2000	94	**17.5**
2001-2500	40	7.4
≥ 2501	26	4.8
Total	538	100

A terceira variável em análise refere-se a perspetiva dos sujeitos quanto ao futuro profissional. Neste grupo de participantes com emprego, constatou-se que a maioria considera que poderá ser igual (33%) ou melhor (38.7%). A Tabela 4 ilustra a distribuição das respostas nesta questão.

Tabela 4 - Perspetiva de futuro profissional

	Fi	%
Muito pior	16	2.9
Pior	100	18.4
Igual	179	**33**
Melhor	210	**38.7**
Muito melhor	38	7
Total	543	100

Neste grupo de participantes em situação de emprego verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre as habilitações académicas e variáveis como: (1) o número de mudanças de emprego ao longo da carreira ($r = -.129$, $p = .003$); (2) o salário atual ($r = .241$, $p = .000$); e (3) o otimismo em relação ao futuro profissional ($r = -.084$, $p = .050$).

Nesta amostra também se encontraram diferenças estatisticamente significativas no tempo de permanência no atual emprego em função das habilitações académicas [$F(6,482)=12.96$, $p=.000$], apresentando melhores resultados os participantes com pós-doutoramento quando comparados com todos os restantes (embora não apresentem diferenças em relação aos participantes com doutoramento) e também os sujeitos com formação ao nível do ensino superior ou secundário com melhores resultados que os sujeitos com apenas o 4º ano de escolaridade.

São vários os estudos que revelam vantagens provenientes dum nível educacional elevado no mercado de trabalho. De facto, de acordo com Li, Devine e Heath (2008) a educação protege os indivíduos no que se refere a desvantagens no emprego e salário. Apesar das vantagens inerentes ao investimento no aumento das habilitações académicas, a educação pode também ter efeitos negativos no bem-estar, de facto, de acordo com Sabates e Hammond (2008), os adultos com nível educacional mais elevado apresentam geralmente menor satisfação com o trabalho e não são muito mais resistentes à depressão, pelo que talvez esta variável tenha efeitos positivos mas também negativos ao aumentar as expectativas que nem sempre são concretizadas, por exemplo, ao desempenhar profissões que acarretam altos níveis de stress. Parece-nos que estas considerações nos permitem compreender os níveis mais baixos de otimismo quanto ao futuro profissional dos participantes com habilitações mais elevadas.

Quando se analisam os resultados da outra amostra em estudo, constituída por participantes em situação de desemprego, constata-se que em média estes sujeitos estão sem emprego há 23.77(±27.96) meses, o que corresponde aproximadamente a 2 anos, sendo que o tempo variou entre 12 meses e 192 (cerca de 16 anos).

A segunda variável em análise neste grupo, referia-se ao valor do salário no último emprego. A consulta da Tabela 5, permite concluir que os sujeitos se concentram (45%) no intervalo mais baixo (até aos 500€), o que não aconteceu no grupo de participantes em situação de emprego, como pudemos constatar anteriormente. Não se registou qualquer sujeito no intervalo mais elevado, contrariamente ao que se verificou no grupo de participantes com emprego.

índice

Tabela 5 - Salário anterior

	Fi	%
0-500	25	**45.5**
501-750	10	18.2
751-1000	14	25.5
1001-1500	3	5.5
1501-2000	1	1.8
2001-2500	2	3.6
≥ 2501	0	0
Total	55	100

Finalmente, no que diz respeito ao otimismo em relação ao futuro profissional, constataram-se neste grupo resultados aparentemente mais distribuídos pelos diferentes níveis da escala de resposta, com mais sujeitos a esperar um futuro melhor (45.2%) mas também uma percentagem relevante apresentando uma perspetiva muito pessimista em relação ao futuro (17.8%), como se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6 - Perspetiva de futuro profissional

	Fi	%
Muito pior	13	**17.8**
Pior	11	15.1
Igual	11	15.1
Melhor	33	**45.2**
Muito melhor	5	6.8
Total	73	100

No grupo de participantes em situação de desemprego, também se constataram correlações estatisticamente significativas entre as habilitações académicas e as restantes variáveis em estudo: (1) tempo de desemprego ($r = -.285$, $p = .014$); (2) salário no emprego anterior ($r = .544$, $p = .000$); e (3) otimismo em relação ao futuro profissional ($r = .465$, $p = .000$).

A revisão da literatura revela-nos que são diversas as desvantagens associadas a um baixo nível educacional no que concerne a aspetos laborais. Garrouste, Kozovska e Perez (2010) salientam, por exemplo, que a probabilidade de enveredar por uma situação de desemprego de longa duração diminui com o aumento das habilitações académicas. As autoras apresentam ainda estudos menos recentes que já apontavam os efeitos menos positivos das baixas habilitações de indivíduos desempregados no domínio especifico das questões salariais e na construção da carreira em geral (Heckman & Borjas, 1980).

Apesar disso, alguns estudos revelam que estes indivíduos com baixas habilitações e em situação de desemprego, muitas vezes subestimam as dificuldades em conseguir um próximo trabalho num curto período de tempo, frequentemente poupam muito pouco ou gastam as suas poupanças rapidamente, revelando-se otimistas (e, muitas vezes, pouco realistas) em relação ao futuro profissional (Spinnewijn, 2015).

Duma forma geral, atendendo a estes resultados, o aumento do nível educacional parece continuar relevante na atualidade, embora não possa ser considerado como preditor de sucesso garantido no mercado de trabalho.

4. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Este estudo exploratório permitiu acrescentar contributos à reflexão sobre o binómio formação - (des) emprego, no entanto, salientam-se as limitações inerentes ao facto de se ter utilizado um instrumento construído especificamente para este estudo e à dimensão da amostra de participantes em situação de desemprego. Pretende-se, em próximos trabalhos neste âmbito, equilibrar os grupos em estudo, por forma a perceber se estas tendências se mantêm.

índice

Atendendo aos resultados encontrados neste estudo, apesar das alterações no mercado de trabalho, o investimento na formação - embora não seja sinónimo de garantia de emprego, como já referimos - parece continuar relevante.

A formação inicial e ao longo da vida revelam-se cada vez mais cruciais, permitindo a preparação e (re) adequação do indivíduo a novas profissões, empregos e organizações.

Neste âmbito o papel do profissional de aconselhamento vai para além da tradicional avaliação de interesses, competências e valores, para considerar a promoção, de acordo com Herr et al. (2004), do desenvolvimento de competências de empregabilidade e do acesso a formação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, P. (2009). *"Os inimpregáveis": Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Carvalho, P. (2006). *Reflexões sobre o Euro e seu impacto em Portugal.* Obtido de http://odiario.info/articulo.php?p=102&more=1&c=1

Castro, J. M., & Pego, A. (1999/2000). *A carreira já não é o que era…* Cadernos de Consulta Psicológica, 15-16, 13-20.

Garrouste, C., Kozovska, K., Perez, E. (2010, junho). *Education and Long-Term Unemployment. Comunicação apresentada no Workshop Geographical Localization,* Intersectoral Reallocation of Labour and Unemployment Differentials (GLUNLAB3), Luxemburgo.

Hayes, J., & Nutman, P. (1981). *Understanding the unemployed: The psychological effects of unemployment.* London: Tavistock.

Heckman, J., & Borjas, G. (1980). *Does unemployment cause future unemployment? Definitions, questions and answers from a continuous time model of heterogeneity and state dependence.* Economica, 47(187), 247-283.

Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counselling through the lifespan: Systematic approaches* (6th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Li, Y., Devine, F., & Heath, A. (2008). *Equality group inequalities in education, employment and earnings: A research review and analysis of trends over time.* Manchester: Equality and Human Rights Commission.

Pryor, R., & Ward, R. (1985). *Unemployment: What counsellors can do about it.* Journal of Employment Counseling, 22(1), 3-17.

Sabates, R., & Hammond, C. (2008). *The impact of lifelong learning on happiness and well-being.* London: Institute of Education.

Spinnewijn, J. (2015). *Unemployed but optimistic: Optimal insurance design with biased beliefs.* Journal of the European Economic Association, 13(1), 130-167.

Steinweg, D. A. (1990). *Implications of current research for counselling the unemployed.* Journal of Employment Counseling, 27(1), 37-41.

índice

Luis Borges Gouveia
Professor Associado com Agregação
Universidade Fernando Pessoa
lmbg@ufp.edu.pt

Uma reflexão sobre o digital e o impacte no trabalho

Resumo

O texto propõe uma reflexão sobre o digital e como este altera o papel do trabalho e quais as suas consequências para o emprego, tendo como ponto de partida a emergência da sociedade em rede. Neste contexto, pode-se considerar a sociedade da informação como um período de transição que estamos a viver. Mesmo assim, a sociedade da informação impõe mudanças na atividade humana, pelas suas três características essenciais: uso intensivo de computadores e redes; incremento da informação digital, como meio principal de troca de informação e a emergência das organizações em rede. Assistimos assim, a uma alteração efetiva das necessidades de trabalho e a uma consequente alteração também do emprego. Além das tradicionais mudanças avançadas pela literatura, presenciamos uma evolução significativa da construção de valor que implica uma organização de trabalho alternativa e mais baseada na colaboração e nas redes. A discussão proposta, avança com uma abordagem estruturada destes conceitos tendo em conta os desafios que se colocam pelo uso intensivo das plataformas digitais e que forçam uma diminuição das necessidades de trabalho humano. O impacte é suficientemente profundo para uma alteração de valor acrescentado, mesmo em atividades criativas. Estas, por sua vez, forçam a uma diminuição da potencial retribuição por esforço realizado e alteram os equilíbrios que estamos habituados a reconhecer nas relações entre trabalho e emprego. O texto defende a necessidade de refletir sobre estas questões.

1. Introdução

Vivemos tempos de transformação. A globalização, o desenvolvimento sustentável e a sociedade da informação tem trazido ao planeta inúmeros desafios que, nos anos mais recentes, conduziram a uma profunda crise que afeta o funcionamento daqueles que são os pilares em que assenta a nossa sociedade. De facto, as nações estão em perda de soberania e a crescente sofisticação da tecnologia, bem como os avanços da ciência, parecem não corresponder a melhores formas de organizar a atividade humana.

Em especial, a atividade económica tem mostrado sinais de mudança com profundas implicações para as organizações e para a forma como estas se estruturam, funcionam e se relacionam. Um conjunto alargado de autores foi sucessivamente apresentando algumas destas

transformações, anunciando mudanças mais ou menos drásticas, mas todas elas alertando para as profundas alterações e influências que potenciam o digital como criador de novos contextos para o trabalho e para novas formas de emprego.

A título de exemplo, destaque para as tradicionais visões ainda no decurso do Século XX, nos anos 80, defendidas por Alvim Toffler, que apontavam para a emergência de uma terceira vaga, com alterações profundas na sociedade e na sua organização. Em especial, identificando a crise de identidade das corporações e o aparecimento de novas regras para o trabalho ou antevendo o ruir da nação, como unidade de soberania num dado território associada a uma dada população – curiosamente, títulos de capítulos nas suas obras sobre estes temas (Toffler, 1984).

O mesmo autor, uma década mais tarde, na sua obra dedicada à questão do poder, defende que a vida na economia "super simbólica" teria consequências para as organizações e para os territórios, bem como as suas práticas, que tenderiam a ser delimitadas e protegidas geograficamente. Desta forma, coloca-se entre os primeiros que associa o poder do conhecimento e das redes. Em conformidade com essa ideia avança com a empresa flexível como forma de encontrar novos equilíbrios num contexto de confronto de informação que afirma mesmo se tratar de uma "guerra da informação" (Toffler, 1990).

É nesta obra – Os novos poderes – que é feita uma referência ao novo desemprego e a uma transformação no mercado de trabalho, em que a maioria dos trabalhadores "passa a lidar mais com símbolos, do que com factos" (Toffler, 1990).

Destaca-se também, na sequência desta linha de pensamento, um outro autor reconhecido como um dos evangelistas do digital e das suas virtudes, que afirma que o mercado de trabalho "vai sofrer uma transformação radical fruto de se trabalhar menos com átomos e mais com bits", defendendo, numa clara alusão à importância da crescente utilização de meios digitais, que tornam assim acessível, por via das comunicações e da globalização, o acesso a especialistas a uma fração do seu custo, nos países mais desenvolvidos (Negroponte, 1995).

Estas transformações não estão isentas de riscos e autores como Ignacio Ramonet (2002) afirmam mesmo que, resultado de um mundo inicialmente unipolar (e posteriormente multipolar), após a queda da antiga União Soviética, estamos perante uma segunda revolução capitalista que emerge da convergência de um conjunto de transformações verificadas em três campos: (1) no domínio tecnológico que permitiram a concretização e sofisticação da Internet, acompanhada de mudanças revolucionárias no trabalho, na economia, na educação e na criação de conhecimento, entre outras; (2) no domínio económico, com as novas tecnologias a permitirem a expansão da esfera financeira, estimulando atividades com qualidades: planetárias, permanentes, imediatas e imateriais; e por último (3) no domínio sociológico que resulta de mudanças ocorridas nos dois domínios anteriores e que colocam em causa as prerrogativas tradicionais do estado-nação e corroem uma concepção de representação política e de poder, baseada nas hierarquias (vertical e autoritária), que transforma cada vez mais em estruturas em rede, horizontais e consensuais (Ramonet, 2002).

Mas existem também visões otimistas que apontam oportunidades que emergem com o digital e permitem novos campos de exploração para a atividade económica, com impacte na forma como trabalhamos e nos empregos que temos. Em especial, Yochai Benkler (2006) defende a emergência da produção social e o aparecimento de ambientes em rede, com base em plataformas digitais que transformam o trabalho e alteram as premissas do emprego, transformando a criação de valor em atividades mais participadas – onde as interações entre os seres humanos é cada vez mais mediada de forma digital. Estas resultam da co-criação e de parcerias num ambiente mais próximo de um ecossistema em transformação constante, em contraponto com um ordenamento baseado em organizações (mais tradicional) que interagem num contexto meramente de mercado (Benkler, 2006).

Urge pois, uma reflexão das questões do trabalho e do emprego num contexto de transformação que o digital já iniciou. As promessas e alertas dos autores referidos têm, em muitos casos, décadas. A análise proposta por estes autores, realizada como um exercício de prospetiva, teve concretização no quadro de alterações que entretanto ocorreram, validando os seus racionais, cujo presente exercício, se propõe contribuir para a sua extensão.

Desta forma, este trabalho propõe uma visita com vista a refletir como essas mudanças afetam o trabalho e o emprego. O texto está organizado em seis seções, incluindo esta introdução e é complementado por uma lista de referencias dos trabalhos e autores citados no texto (sexta e última seção). As seções 2 e 3 apresentam os aspetos de contexto para a reflexão proposta. A seção 4 é uma versão adaptada da parte de um texto, já publicado e que apresenta a sociedade em rede (Gouveia e Neves, 2014). A quinta seção, comentários finais, conclui o texto em defesa do emprego – apresenta o essencial da posição do autor, sobre o tema e fecha este texto.

índice

2. As questões do digital

A informação é um recurso crucial para a atividade humana. De facto, considerando a produção de bens e serviços ou simplesmente a satisfação de necessidades de cada indivíduo, quer na sua qualidade de profissional, quer na qualidade de cidadão, a informação assume um papel de crescente importância.

Para a tomada de decisão ou ação, é exigida informação. Desta forma, todos os recursos que assegurem a melhor qualidade da informação, a sua mais fácil distribuição, recolha e apresentação, são determinantes para o desempenho de pessoas e organizações. Os indivíduos podem processar informação, enquanto computadores só podem processar dados. Esta implicação leva à distinção entre Sistema de Informação e Sistema de Processamento de dados (Beynon-Davies, 2002). No primeiro, os indivíduos possuem um papel importante e indissociável do Sistema de Informação, no segundo, não há intervenção humana e então fala-se de um sistema de processamento de dados que pode ser potenciado pelo uso do computador (Gouveia e Ranito, 2004).

Para a manipulação de dados recorremos a processos, mas para a troca e partilha de informação, baseamo-nos no recurso a convenções comuns. Desta forma, pode existir a possibilidade de obter a mesma informação com base num conjunto de dados, recorrendo a diferentes processos em alternativa. São pois, os processos, a forma que individualiza cada grupo de pessoas nas organizações, na forma como lidam com dados e informação – o crescente recurso a computadores e redes, tem pressionado o envolvimento das seres humanos tornando este mais sensível à qualidade dos mesmos e à sua capacidade de gerar valor – pois se não for o caso, existem alternativas de menor custo e mais eficientes (no contexto da oferta de práticas e aplicações de computadores de sofisticação crescente).

Por outro lado, para o desenvolvimento das atividades dos indivíduos e das organizações é necessária informação. Esta serve como material de apoio para a ação informada e para a decisão informada. Para "informar" tanto a ação, como a decisão, há que garantir um conjunto de requisitos:

- A qualidade da informação: que esta seja precisa, completa, concisa e oportuna, de modo a garantir o máximo proveito e rigor nas consequências da sua utilização;
- O acesso à informação: como garante quer da igualdade de acesso, quer da preservação e controlo na obtenção de um recurso cada vez mais crítico à atividade humana;
- O entendimento da informação: possuir a informação exige saber lidar com ela, compreender e potenciar a sua utilização. É igualmente importante, garantir as competências do indivíduo para selecionar, descartar e estabelecer prioridades na utilização deste recurso;
- A partilha da informação: prover as facilidades para partilha e obtenção de informação de forma coletiva. Para tal é necessário assegurar identificadores e conceitos comuns e estabelecer processos de gestão da informação que sejam compatíveis ou integráveis;
- Lidar com o excesso de informação: como forma de assegurar que questões associadas com a capacidade cognitiva dos indivíduos seja respeitada. Tal aspeto terá necessariamente consequências no que diz respeito à produtividade e à capacidade de trabalho útil de cada indivíduo.

Resulta assim que os principais desafios que se colocam a quem trabalha, são a sustentabilidade do próprio emprego. Os desafios atrás enumerados não são novos e, em boa verdade, constituem preocupações antigas e recorrentes. No entanto, o desafio colocado pelo digital e pela crescente digitalização da informação e mesmo da atividade humana, com valor, leva a que estejamos perante desafios de mudança assinaláveis e que fazem perigar as noções existentes de trabalho e de emprego.

3. Trabalho e atividade humana no Séc. XXI

A relação entre a atividade económica e o trabalho e as condições de trabalho é reconhecida por muitos. Numa obra recente, Alan Greenspan, um economista influente (foi o Presidente da Reserva Federal Norte-Americana) descreve que o crescimento económico nos EUA produziu um excesso de riqueza utilizado na melhoria da qualidade de via, apontando quatro pontos principais: (1) maior longevidade de vida (pelo aumento de saneamento e água potável e pelos cuidados de saúde); (2) um sistema universal de ensino (que aumentou consideravelmente a mobilidade); (3) a melhoria das condições de trabalho; e (4) a capacidade de proteger o ambiente (Greenspan, 2007). Verificamos nestes anos mais recentes, por via da perda de competitividade das economias, uma degradação das condições de trabalho com uma alteração e impacte, também negativo, no emprego – nomeadamente no que se refere à sua retribuição, ao aumento de impostos associados e aos vínculos, menos permanentes, em muitos casos e com menos garantias, noutros. Assistimos pois, a uma curva inicialmente ascendente de benefícios e, posteriormente, descente – tendência que no momento estamos a testemunhar.

índice

Por sua vez, a digitalização da economia, trouxe transformações significativas. Numa relação de negócio electrónico, a mediação por via electrónica da interatividade entre alguém – representado por cada indivíduo em particular – e uma organização é um dos seus factores distintivos. Cada organização é em si um resultado da interação de um grupo de indivíduos que suporta as atividades dessa organização e interage em seu nome, com o auxílio dos diferentes sistemas de informação que, de forma mais ou menos sofisticada, permitem o suporte da atividade realizada.

O jogo é que estas interações, se mantidas de forma regular, proporcionam uma história de relacionamento e estes, alteram a natureza das interações, alterando o valor gerado e os custos associados com a sua execução. Mas os custos de manutenção dos relacionamentos, tem vindo a subir de uma forma significativa.

Deste modo, as interações constituem-se como uma alternativa viável. Cada organização está interligada com as outras organizações por efeito de uma rede que é suportada pelos respectivos sistemas de informação e que inclui parceiros, como fornecedores e clientes, e entidades, como os reguladores, o Estado e as entidades financeiras. A capacidade de garantir a interação por via dos meios electrónicos permite uma agilização e uma capacidade de resposta elevada – acelerando tempos e provocando a necessidade de intermediar a atividade humana com meios digitais. É precisamente ao processo de desenvolvimento das condições que permitam a cada organização, fazer parte deste esquema de interação e mediação digital, que poderemos designar por negócio electrónico (Gouveia, 2006).

Neste contexto, a organização necessita de desenvolver em si própria os meios para dar resposta aos processos primários e de suporte da sua atividade. Para o efeito, uma das formas de o fazer é por meio de um ambiente que proporcione o grau de integração de informação e garanta um de capacidade de resposta adequada (Gouveia, 2006).

O local de trabalho constitui-se assim como um espaço, não necessariamente físico e muito menos síncrono em tempo, que envolve quatro propósitos (Gouveia, 2006):

- Ligar a organização aos seus colaboradores, clientes, fornecedores e outros parceiros de negócio;
- Proporcionar aos profissionais da organização acesso fácil a informações internas e externas à organização;
- Proporcionar aos profissionais da organização uma janela única para as suas aplicações e os seus sistemas, essenciais à resolução de problemas dos processos de negócio;
- Assegurar a distribuição oportuna de informação aos profissionais e demais colaboradores da organização.

O recurso a computadores e redes permite assegurar um local de trabalho que seja o mais conveniente possível e permita a integração com os diversos sistemas da organização, por mais complexos que eles sejam. Locais de trabalho integrados são uma das vantagens competitivas que uma organização pode ter. E que, num contexto cada vez mais competitivo, terá mesmo que possuir (Gouveia, 2006). Acresce que os serviços públicos tem de acompanhar estas tendências de forma a não constituírem um custo de contexto que empurre a competitividade de um território para posicionamentos "fora da rede".

Por sua vez, Luís Mira Amaral refere que o emprego é um recurso escasso na sociedade da informação (Amaral, 2007). O mesmo autor acrescenta que, se a difusão das tecnologias de informação e a automação se limitar a fazer crescer a produtividade global do sistema, sem reorganizar a estrutura económica e social e sem permitir satisfazer novos tipos de procura final, o sistema continuará desequilibrado (Amaral, 2007). Ainda este autor concluiu que precisamos de novas formas de organização económica que geram uma nova regulação do trabalho.

Segundo a análise de Moniz (2007), as políticas da sociedade da informação no contexto português tem revelado o modo como a temática do emprego e do trabalho são transversais para a promoção da modernidade da vida quotidiana. O mesmo autor concluiu ainda que as questões do emprego e do trabalho, mesmo no âmbito da sociedade da informação, se revelam como temas estratégicos para a ação política, quer na administração pública, quer para os parceiros sociais, enquanto representantes das esferas empresariais e da atividade laboral (Moniz, 2007) – curiosamente, o agudizar da recente crise económica, ainda recentrou mais o papel destas questões no contexto das políticas públicas, mesmo a nível europeu.

As pressões sobre as economias mais desenvolvidas não são menores. De facto, pode-se colocar a questão se as novas áreas e as oportunidades criadas pela sociedade da informação conseguirão gerar empregos para os mais novos que chegam ao mercado de trabalho e repor os empregos perdidos nas áreas mais afetadas pelas transformações em curso (Amaral, 2007).

De facto, um estudo recente sobre o futuro da ciência e inovação tecnológica, no âmbito da Comissão Europeia, elegeu a criação de emprego como a segunda prioridade mais considerada. Neste estudo, a

índice

prioridade mais escolhida em primeiro lugar, foi mesmo a criação de emprego e constituiu desta forma a opção com mais indicações em primeiro lugar (figura 1). Este estudo recente, demonstra a preocupação com as questões de emprego e como se prevê ainda num horizonte de médio/longo termo, que estas continuem a constituir um desafio central para a Europa (STAC, 2014).

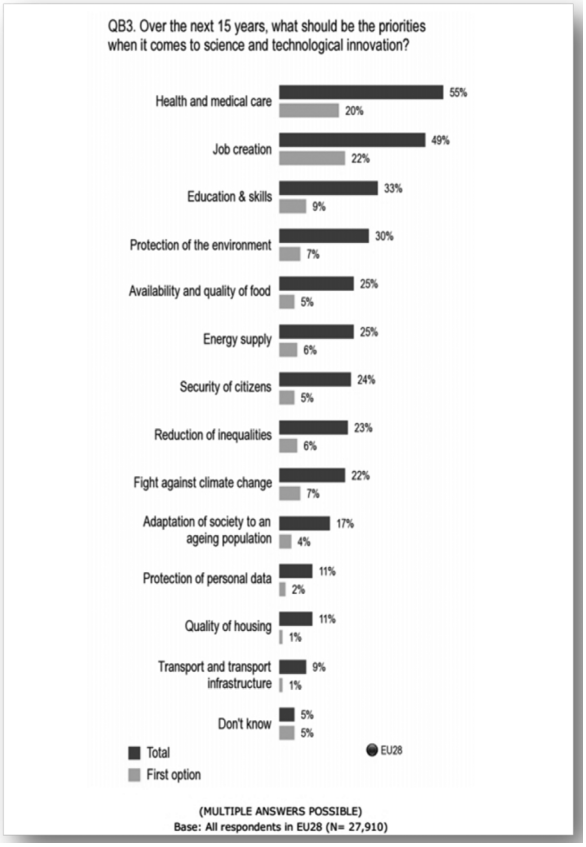


Figura 1: Respostas sobre quais devem ser as prioridades na ciênciae inovação tecnológica
Adaptado de *https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/report-science-and-technology-advisory-council-stac-future-europe-science*

Neste contexto, importa referir que as preocupações com o emprego tem sido objeto recorrente de estudo. A título de exemplo e no contexto nacional, o Grupo de Alto Nível (GAN) da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação (APDSI) numa das suas tomadas de posição – a sexta, ocorrida em Julho de 2008, listou os sete grandes desafios da economia da informação, sendo que o quinto era precisamente sobre a criação de empregos na sociedade da informação (Coelho, 2011), onde é estabelecida uma relação entre o saldo empregos resultantes e o investimento em educação e no sector da informação, enquanto atividade económica – elegendo a formação como uma prioridade (muito de acordo com o que tem constituído o essencial das políticas públicas, sobre a matéria).

Neste estudo GAN, defende-se que muito do emprego criado terá como como foco, a manipulação de informação digital, pela incorporação de valor, garantias da segurança da informação ou da sua qualidade e pela prestação de serviços que requerem um conjunto de competências que a seguir se listam e para as quais urgem criar oportunidades de formação e treino que capacitem os recursos humanos.

Deste modo, é valorizado (Coelho, 2011):
- Literacia digital;
- Capacidade de exploração de informação crítica;
- Competências de análise de informação;

índice

- Capacidade de trabalhar em equipa;
- Capacidade de desenvolver de conteúdos em cocriação;
- Possuir e desenvolver posturas profissionais proactivas;

Em consequência, a formação e treino deve possuir igualmente, uma preocupação de ser de base científica mas com iguais preocupações humanistas (com o indivíduo e com a sociedade – traduzindo-se tal como uma ênfase para a produção de conhecimento com valor social). Em complemento, é defendido que mais do que criar perfis de formação fechados com forte especialização, se sugere que deve ser desenvolvida uma cidadania digital que prepare para um período de grande renovação de profissões, da própria atividade económica e da sociedade – aspeto fortemente partilhado pelo autor do presente trabalho.

4. Dos computadores à exploração do digital: a sociedade em rede

O conceito de sociedade em rede contempla um leque alargado de fenómenos que tem ocorrido a partir da segunda metade do Século XX e à escala global. Trata-se do sucessor de um conjunto de conceitos que em conjunto identificam parte das suas caraterísticas: pós industrialização, Sociedade da Informação, pós Fordismo, pós-modernidade e globalização (Gouveia e Neves, 2014).

Estas propostas, enquanto discursos, defendem em comum a prevalência da rede, em substituição da hierarquia, como modo de organização mais comum, na forma como os indivíduos interagem em sociedade (Barney, 2004).

Adicionalmente ao papel das redes, o crescente uso do digital e da mediação de tecnologias que o proporcionam (TICs), constituem a infraestrutura básica que serve de mediação quase que exclusiva, a um leque alargado de práticas sociais, políticas e económicas (Castells, 2001).

Segundo a formulação de Castells, a sociedade em rede é formada por redes de produção, poder e experiência, construindo uma cultura de virtualização nos fluxos globais que transcende o tempo e o espaço (Castells et al., 2007). Em conformidade, as instituições, pilares da sociedade, necessitam de se reorganizar de forma a dar resposta à extensão dos conceitos de tempo e espaço, de acordo com o digital que torna estes conceitos mais elásticos e os transforma e os estende, multiplicando as suas variantes em diversas modalidades, muitas delas ainda em evolução.

Conforme Castells defendeu, numa sociedade em rede, o poder e a falta de poder são função do acesso a redes e do controle dos seus fluxos (recursos, informacionais e financeiros – que constituem ativos globais sensíveis e geralmente denominados global commons) (Castells et al., 2007). Segundo o mesmo autor, as redes constituem-se como portas de acesso onde se sucedem oportunidades sendo que, fora das redes, a sobrevivência é cada vez mais difícil.

Castells propôs, em 1989, a existência de um espírito do informacionalismo enquanto ética fundadora da empresa em rede. Aliás, Castells sempre se recusou ao uso do termo Sociedade da Informação e preferiu em alternativa o termo do termo Sociedade Informacional (Castells, 1989).

O designado espírito do informacionalismo é resultado de muitas culturas e projetos, produto dos diversos intervenientes nas redes que a informam e são influenciados por ela, resultando em transformações organizacionais e culturais aceleradas. Esta dinâmica consegue constituir uma força material na medida em que informa, força e molda as decisões económicas e até estratégicas da (vida) da rede, sendo que este espírito constitui a forma de destruição criativa acelerada por via dos dispositivos electrónicos e do digital e que impõe novas práticas de um modo quase que imposto, quer a organizações, quer a indivíduos (Gouveia e Neves, 2014).

Considerando a sociedade em rede e as questões da passagem do conhecimento às políticas a instituir, Castells defende que as transformações na nossa sociedade que ocorrem em modo crescentemente acelerado e iniciadas por volta de 1970 são despoletadas pelo uso de computadores, mas claramente multidimensionais e resultado do molde que os indivíduos geraram da interação com computadores, redes e o digital (Castells e Cardoso, 2005).

O mesmo Castells reforça o óbvio: que a tecnologia, embora necessária não é suficiente para a nova e emergente organização em rede que carateriza o número crescente de instituições e empresas com maior sucesso, influência e capacidade de sobrevivência num mundo em transformação. As tecnologias digitais têm possibilitado às redes, o ultrapassar dos seus limites históricos e com isso criar rupturas na forma como os seres humanos fazem a sua própria história e se organizam em sociedade (Gouveia e Ranito, 2004).

índice

Estas transformações passam pela economia, organização do trabalho, socialização e consciência do próprio indivíduo, e englobam até o modo como comunicamos, organizamos os nossos sistemas políticos e representamos a nossa identidade coletiva, com impacte na própria noção de Estado. Tal situação, tem necessariamente que ter implicações no modo como vivemos em sociedade e como nos regulamos, pelo que novas políticas devem ser desenvolvidas para o efeito, reformando em especial o sector público, pois é o que apresenta pela sua própria construção, maior inércia para as mudanças necessárias (não esquecendo a escola, a nossa noção de progresso, de justiça e, em especial, de que proteção legal necessitamos e para quê – das patentes, ideias e produtos à propriedade privada), conforme descrito e enquadrado em Gouveia e Neves (2014).

Por sua vez, Manuel Castells apresenta também dois dos dilemas do nosso tempo (Castells e Cardoso, 2005):

(1) Criatividade e libertação pelo conhecimento OU capitalismo 2.0;

(2) Democracia participativa OU controle político.

Em complemento, Cardoso alerta que a Internet como tecnologia pode ser objeto de apropriação e utilização de forma conservadora, sem tal significar mudanças significativas de hábitos e práticas em uso na sociedade (Castells e Cardoso, 2005).

Por outras palavras, a hipótese de a Internet se constituir como a ferramenta de desenvolvimento e construção de projetos tem de ser tomada com prudência, uma vez que pode ser utilizada apenas como mais uma ferramenta disponível e alternativa, reduzindo o seu uso à repetição de práticas existentes.

Não obstante, a Internet potencia e ajuda as práticas de transição em Portugal (vista como uma sociedade em transição) para a sociedade em rede (considerada como processo que se encontra em curso, mas com caraterísticas próprias de outros países desenvolvidos ou em desenvolvimento). Importa ainda salientar que a realidade observada a nível global, europeu e nacional, entre os dados observados da primeira década do novo milénio são diversos e relativos a uma situação que evoluiu rapidamente e carece de nova reflexão e atualização face aos desenvolvimentos mais recentes associados com as crises financeiras e económicas sentidas no mundo ocidental e, em consequência, à escala global, num processo que claramente se encontra em fase de construção e que deve ser orientado por um conjunto limitado de questões essenciais.

Por seu lado, algumas das projeções sobre o emprego, principalmente em sectores tradicionais apontam para mudanças drásticas. Em especial, as transformações sentidas pelos Estados e, consequentemente, pelo sector público, estão a aumentar as pressões para a diminuição da oferta de emprego na administração pública, tanto central como local. No contexto nacional, onde este emprego apresenta muitas vezes um aspeto social e o Estado se assume, em muitas regiões, como o principal empregador, esta alteração terá com certeza um impacte social significativo. A tal acresce a maior resistência da administração pública central que, pelas suas caraterísticas consegue resistir de forma mais eficaz a mudanças – provocando desequilíbrios não só nas relações com a administração pública local, como perturbações no estilo mais digital que o serviço público tem de (mais do que dever) proporcionar ao cidadão.

A figura 2 apresenta precisamente um projeção sobre o potencial de digitalização e diluição do trabalho pela via do uso de computadores. No estudo em causa, são ilustradas transformações significativas no emprego, conforme discutido para o caso da administração pública por Vidigal (2014) – por se tratar essencialmente de uma atividade administrativa e de suporte ao comando e controle. De facto, segundo Benedikt e Osbone (2013), o impacte do digital vai ser sentido em todos os setores de atividade, embora de forma não homogênea. Conforme estes autores defendem, estas alterações tendem a ser função do grau de potencial introdução do digital e da capacidade existente para a substituição da atividade humana por esta representar práticas e processos não-alinhados com as redes e os crescentes requisitos de qualidade e tempo de resposta ou por, simplesmente, não gerarem valor acrescentado que permita tornar a atividade sustentável com intervenção humana (embora esta discussão esteja fora do âmbito deste trabalho, é relevante e as suas implicações demasiado sérias, para deixar sem regulação, ao livre arbítrio do mercado).

índice

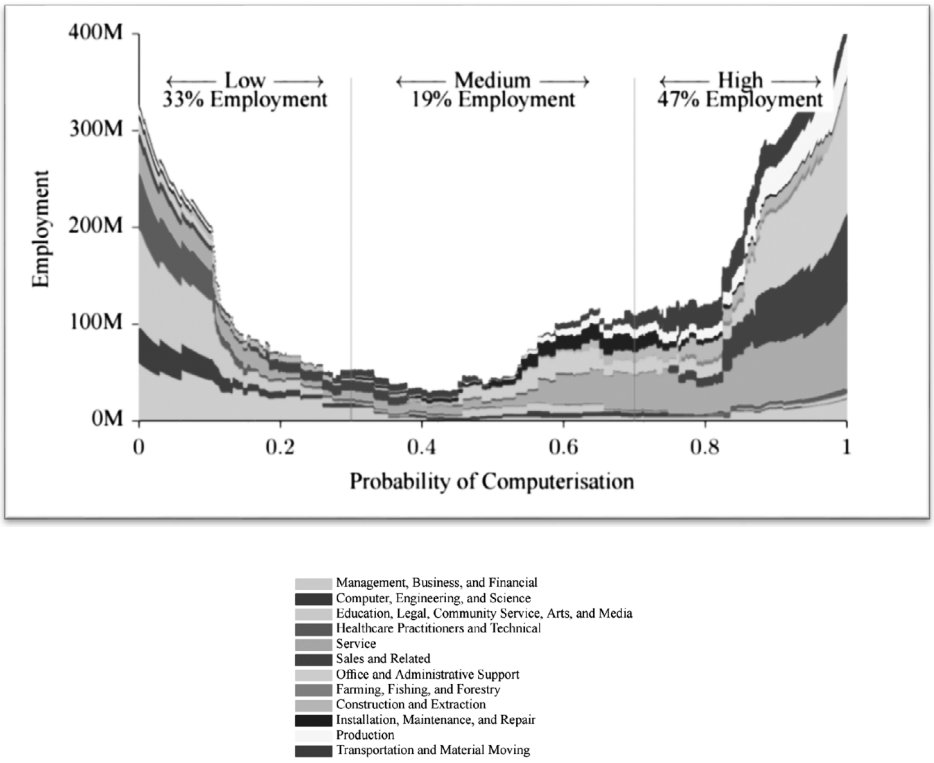


Figura 2: Os computadores e o digital no emprego (Benedikt e Osborne, 2013)

Benedikt e Osborne (2013) reforçam ainda que o impacte do digital poderá levar ao "desaparecimento de 47% das profissões atuais devido à informatização". Estes autores estão claramente entre os mais pessimistas sobre as alterações sobre o emprego. Outras visões, mais Shumpeterianas, defendem a existência de transformações que vão destruir o "velho emprego", mas criar um novo – recuperando o conceito avançado por Shumpeter da destruição criativa (Shumpeter, 1934). De facto, os neo-shumpeterianos aplicam estas ideias à mudança tecnológica. Adicionalmente, autores como Jeremy Rifkin (2014) discute a questão ilustrada pela figura 2 e a necessidade de redefinirmos o nosso conceito de trabalho, apontando para a necessidade de pensar o que fazer aos trabalhadores de um contexto de trabalho assalariado em massa (a nossa sociedade transformada já não considera). Segundo o mesmo autor, o "problema passa mais pela questão de como poderemos reconfigurar o que entendemos por trabalho e não tanto de como vamos reciclar a mão-de-obra" (Rifkin, 2014).

Numa outra obra, de ampla divulgação, estas discussões também tiveram eco e os autores afirmam mesmo que existe um novo contrato social, pela criação de mais serviços, mais emprego e menos Estado, mas que resultado de uma conjuntura de forte turbulência e imprevisibilidade veio afirmar um Estado ainda maior, conforme referem: "tudo aquilo que o Estado privatizou até agora, com a exceção das *utilities,* está destinado a ter um peso atenuado no volume de riqueza que no futuro será produzido pelos países avançados. Portanto, se não for suplantado atual modelo, que confia mais ou menos exclusivamente ao setor público a formação escolar e profissional e os tratamentos médicos, a quota de rendimento movimentada pelo Estado – que todos dizem por palavras, desejar reduzir – voltará inevitavelmente a crescer. Deste modo, (…) obrigando a opções fiscais agressivas e perdendo oportunidades de criar milhares de postos de trabalho" (Gaggi e Narduzzi, 2006).

índice

5. Comentários finais: a defesa do emprego

Provavelmente, um dos aspetos a ter que merecer intervenção ao nível da política pública, poderá ser a preservação e defesa do emprego. Talvez se assista, num futuro bem mais próximo que o esperado, ao recurso de cotas mínimas de recursos humanos para determinadas atividades, impondo assim, formas não económicas de regulação do mercado de trabalho.

A sua efetivação poderá passar por diversas vias, mas as mais comuns e descritas na literatura, passam pela existência de grupos de reforço que se substituem e estão em alternância, em trabalho efetivo e em formação (alternando o seu estado e ocupando o mesmo posto).

Outra alternativa, é a distribuição de horas de trabalho por mais pessoas, diminuindo dessa forma o total de horas de trabalho de cada um, mas promovendo um maior número de empregos – e também de tempo livre, que é, por sua vez, gerador de mais emprego.

Ainda, no que respeita a formas tradicionais, os diferentes níveis de emprego, podem ser mantidos ou até mesmo reforçados, por via dos vínculos ou de uma forma mais discreta, em que a permanência é intermitente e com diferentes níveis de relacionamento. Neste caso, a maior novidade passa por associar bolsas de efetivos a grupos de organizações, com um muito maior grau de mobilidade do que aquele que atualmente é conseguido – aliás algumas destas experiências estão a ser postas em execução com bastante resistência de todas as partes implicadas (*stakeholders)*, como os próprios trabalhadores, as organizações, os sindicados e o poder político e, mesmo, a própria sociedade civil).

Por outro lado, esta mesma maior mobilidade e acomodação de competências pode ser conseguida pela maior flexibilidade e sofisticação de sistemas de informação que garantem o acompanhamento e suporte à atividade profissional de formas bem mais significativas. Neste caso, a parte maior da transferência de valor seria para acomodar emprego e não gerir mais-valias financeiras, registo esse que não tem sido o que tem sido seguido (também), talvez por incapacidade de perceber as consequências de um jogo de soma nula ou pela diminuição efetiva do poder executivo ao nível dos Estados.

Este fenómeno origina, como consequência, que quando não existir emprego em quantidade, não serão gerados os fluxos de troca que sustentam o próprio emprego, pois as interações de rede vivem da capacidade de cada nó individual de poder libertar recursos e a rede, por sua vez, dos fluxos gerados pelos seus nós, numa alimentação mútua, que gera a sua sustentabilidade.

É precisamente nestas questões que o digital mais pode revolucionar o conceito. Anteriormente, seria esperado que as atividades mais exigentes do ponto de vista intelectual estivessem entre aquelas que menos influência teriam dos sistemas e tecnologias de informação. Mas o crescente uso e sofisticação das plataformas digitais veio demonstrar que muitas das atividades criativas foram não só influenciadas mas também alteradas pelo crescente uso do digital.

Assim, entre as necessidades de trabalho e o emprego dos recursos humanos gera-se uma relação diversa, exigindo uma abordagem não clássica que garanta o todo em nome das partes e permita o estabelecimento de organizações de emprego baseadas no conceito de grupo de pessoas e não num esquema mais atómico, associado com cada indivíduo. Neste contexto, o trabalho escasseia e aumenta de valor, fazendo com que o emprego seja tendencialmente de menor retribuição.

Como os fluxos e as trocas de informação se constituem pelos dados que são transferidos, em muito grande quantidade e diversidade, agentes e também valor que permite o estabelecimento de padrões e consequentemente se estabelecem como um novo capital.

Este novo capital sucede aos fluxos económicos que se conhecem no contexto da economia tradicional. Neste último contexto, seria interessante uma nova e mais profunda reflexão tendo por ponto de partida, saber se o emprego ainda é central à atividade humana e de que forma pode cada indivíduo assegurar a sua sustentabilidade?

Por sua vez, o emprego, desde que produza dados suficientes da sua atividade, pode até nem estar relacionado com formas menores de gerar valor, como o trabalho, tal como nós o conhecemos atualmente.

Urge assim a defesa do emprego ou de um seu substituto, para manter a sociedade ocupada e capaz de gerar valor no seio da sua diversidade. E ser capaz de o fazer de uma forma plural e em rede, que proporcione oportunidades iguais para pessoas diferentes – algo que ironicamente, os primeiros tempos da sociedade em rede pretendem prender numa visão de ordem e organização, muito à semelhança daqueles que foram os primeiros tempos da revolução industrial e da formação da nossa visão atual do que é o emprego (esse, o trabalho, sempre existirá e é inerente à condição humana).

índice

6. Referências

Amaral, L. (2007). *A sociedade da informação. In Coelho, D. (2007). Sociedade da Informação. O percurso Português.* Lisboa: Edições Sílabo.

Barney, D. (2004). *The Network Society.* Polity Press.

Benedikt, C. and Osbone, M. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation? Oxford University Engineering Sciences. Department and the Oxford Martin Programme on the Impacts of Future technology.* Workshop "Machines and Employment". Setpember, 17th.

Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks. How Social Prodution Transforms Markets and Freedom*. London: New Haven University Press.

Beynon-Davies. (2002). P. *Information Systems: an introduction to informatics in organisations*. Palgrave.

Castells, M. (1989). *The Informational City. Information Technology, Economic Restructuring and the Urban--Regional Process*. Blackwell Publishing.

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford University Press.

Castells, M., Cardoso, G. (eds) (2005). *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Centre for Transatlantic Relations: Johns Hopkins University.

Castells, M., Fernández-Ardevol, M., Qiu, J., Sey, A. (2007). *Mobile Communication and Society. A Global Perspective.* The MIT Press.

Coelho, D. (2011). *Do Plano tecnológico à Agenda Digital. Cinco anos de tomadas de posição do grupo de alto nível da APDSI*. Lisboa: Edições Sílabo.

Gaggi, M. e Narduzzi, E. (2006). *Low Cost. O Fim da Classe Média*. Lisboa: Teorema.

Gouveia, L. (2006). *Negócio Electrónico: conceitos e perspectivas de desenvolvimento.* Livro I - Colecção Negócio Electrónico. Dezembro. Lisboa: SPI - Principia.

Gouveia, L. e Neves, J. (2014). *O Digital e a Sociedade em Rede: contribuições para a importância de considerar a questão da (ciber)defesa.* Revista do Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia (DICT). N. 5. Universidade Portucalense. Dezembro, pp 34-40. ISSN 1647-4023.

Gouveia, L. e Ranito, J. (2004) *Sistemas de Informação de Apoio à Decisão.* Livro VII - Colecção Inovação e Governância nas autarquias. Dezembro de 2004. SPI - Principia.

Greenspan, A. (2007). *A Era da Turbulência. Contribuições para um Mundo em Mudança.* Lisboa: Editorial Presença.

Moniz, A. (2007). *A sociedade da informação numa perspetiva do emprego e do trabalho. In Coelho, D. (2007). Sociedade da Informação. O percurso Português.* Lisboa: Edições Sílabo.

Negroponte, N. (1995). *Being Digital.* London: Hodder and Stoughton.

Ramonet, I. (2002). *Guerras do Século XXI. Novos medos, novas ameaças.* Porto: Campo das Letras.

Rifkin, J. (2014). *A Terceira Revolução Industrial. Como a nova era da informação mudou a energia, a economia e o mundo.* Bertrand Editora.

Shumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development.* Cambridge: Harvard University Press.

STAC (2014). *The future of Europe is Science. Report on Science and Technology Advisory Council.* European Commision.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga.* Colecção Vida e Cultura. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Toffler, A. (1990). *Os Novos Poderes.* Colecção Vida e Cultura. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Vidigal, L. (2014). *Contributos para a Reforma do Estado à luz da Sociedade da Informação.* 13º Fórum da Arrábida "Repensar o Futuro da Sociedade da Informação – A Reforma do Estado". Convento da Arrábida. APDSI. 10 de Outubro.

índice

Ígor Mella Núñez
Grupo de Investigación Esculca
Red de Investigación RIES-
Universidad de Santiago de
Compostela

igor.mella@rai.usc.es

Jesús García Álvarez
Grupo de Investigación Esculca
Red de Investigación RIES-
Universidad de Santiago de
Compostela

Carmen Fernández Morante
Red de Investigación RIES-
Universidad de Santiago de
Compostela

La gestión de la formación continua de los trabajadores en las empresas *spin-off* salidas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)

Resumen

La presente comunicación trata de analizar el modo en que las empresas *spin-off* de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), como empresas del conocimiento, gestionan la formación continua de sus trabajadores. El total de *spin-off* salidas de la USC desde 1999 hasta 2014 es de 25, estando formada finalmente nuestra muestra de estudio, o productora de datos, por 20 empresas. Se trata de un estudio descriptivo, en el que empleando el método de la encuesta se procedió a la distribución de un cuestionario online a las diferentes *spin-off* para recoger los datos que nos permitan conocer la realidad de la formación continua en las mismas. Los datos nos permiten concluir que las *spin-off* gestionan y hacen un uso positivo y continuo de la formación.

Palabras clave: *spin-off*, formación continua, empresas del conocimiento.

Abstract

The present paper deals with the analysis of the Santiago de Compostela University spin-off enterprise's management training, as knowledge companies. There are 25 spin-offs in USC from 1999-2014, however our sample consists of 20 of them. It is a descriptive study which makes use of a survey. This survey consists of a questionnaire that is distributed online to the different enterprises to collecting data that allow us to know how is the management training in these enterprises. Data allow us to conclude the spin-offs have a positive and continuous management and use of the training.

Keywords: *spin-off, continuing training, knowledge enterprises.*

1. Introducción

El presente estudio forma parte de un trabajo más amplio que tuvo por finalidad analizar la percepción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación continua de los trabajadores de las empresas ***spin-off*** de la USC. Sin embargo, en esta comunicación nos centraremos en analizar la gestión de la formación en las 25 *spin-off* salidas de la USC desde 1999 hasta 2014, siendo pionera nacional gracias al programa UNIEMPRENDE y a la incubadora UNINOVA.

La fundamentación teórica y conceptual se centrará en abordar las dos realidades en torno a las cuales se vertebra el estudio y que están en directa relación: por un lado, en las empresas *spin-off* como organizaciones del conocimiento que buscan conseguir altas cuotas en las cualificaciones y competencias de sus trabajadores; y por otro, en la formación como herramienta a través de la cual conseguir el desarrollo de tales competencias.

Si tradicionalmente el conocimiento se transfería de la universidad a la sociedad generalmente mediante patentes, actualmente puede ser comercializado de un modo mucho más directo a través de la creación de empresas *spin-off* (Rodeiro, Fernández, Otero & Rodríguez, 2010). Las *spin-off* son cada vez más una opción para crear riqueza mediante la transferencia del conocimiento que se genera en la universidad a través de la investigación (Serarols, Cayón & Criaco, 2011), siendo esta función de transferencia de conocimiento la que exige una formación continua de los trabajadores con el fin de que mantengan los estándares de calidad esperados en empresas derivadas de la universidad. En la actualidad se considera a estas empresas como una vía fundamental en la transferencia de resultados de investigación, así como uno de los pilares en los que se vertebra la política europea de innovación. En definitiva, "junto a las funciones que tradicionalmente desempeñó la universidad, centradas en la docencia y la investigación, cobró importancia en los últimos años una tercera función: la de agente de desarrollo económico en el territorio" (Aceytuno & Cáceres, 2009, p. 25).

Las *spin-off* son por lo tanto "iniciativas empresariales en las que el fundador/a pertenece a alguno de los estamentos de la universidad (profesores, personal técnico o administrativo e investigadores), o bien se crea en base al conocimiento o tecnología creada y propiedad de la institución" (COTEC, 2003, p. 141). Como empresas derivadas de la investigación, dan el salto de la universidad al mundo empresarial, por lo que la formación continua se convierte en uno de sus principales activos como el medio a través del cual preparar a sus recursos humanos (generalmente personal investigador) para enfrentarse, con garantías de éxito, al mundo empresarial y saber gestionar sus nuevas organizaciones.

La formación continua se convierte en la sociedad actual en un compañero indispensable en el día a día de las organizaciones empresariales, pero su importancia es todavía mayor en las *spin-off*, pues el conocimiento se convierte en el principal elemento con el que compiten en el mercado. Podemos definir la formación en la empresa como "la adquisición sistemática de habilidades, normas, conceptos y actitudes que conducen a una mejora de ejecución en el contexto laboral" (Pineda, 1995, p. 22), guardando una estrecha relación con las competencias de los trabajadores, pues debe capacitarlos para las competencias principales que son exigidas para el éxito en el desempeño de su puesto (Rodríguez, 2006). Esto nos muestra la importancia que tiene en las *spin-off*, en las que como dijimos previamente, las competencias de sus recursos humanos son el principal activo.

En este sentido, cabe destacar la necesidad que tienen las empresas para implementar acciones de formación continua, necesidad que según Cabrera (2002) viene motivada por la rapidez de los cambios tecnológicos y de conocimiento que se están produciendo en una sociedad plenamente globalizada. Esta necesidad de adaptarse a los rápidos cambios afecta de un modo especial a las *spin-off*, ya que su origen académico les exige mantenerse constantemente actualizadas en cuanto al conocimiento con el que trabajan. Así, la necesidad de formación se presenta tanto por parte de las empresas para adaptarse a esta situación, como por parte de los trabajadores para actualizar sus competencias y mantener su puesto de trabajo (Sarramona, 2002).

En este punto es importante destacar que todas las *spin-off* de la USC son pequeñas y medianas empresas (pymes), por lo que presentan ciertas necesidades formativas específicas (Fernández-Salinero, 2002), como pueden ser la introducción de nuevas tecnologías en las actividades de la empresa, conocer idiomas ante la apertura al mercado europeo, contar con trabajadores fuertemente especializados o una gestión apropiada del diagnóstico de necesidades.

Asimismo, presentan dificultades específicas para implementar acciones de formación continua. López, Barreiro & Castromán (2000) destacan, especialmente, su tamaño reducido, lo que implica que no exista un número elevado de trabajadores con las mismas necesidades formativas, además de obstaculizar la existencia de infraestructuras que se encarguen de la gestión de la formación. Otras dificultades tienen que ver con el mercado heterogéneo de las pymes, que dificulta conocer sus necesidades formativas, y con su estructura plana, que complica la promoción de los trabajadores y acarrea dificultades para contratar o mantener al personal mejor formado.

índice

Concretamente, el objetivo principal que nos proponemos es analizar las políticas y la gestión de la formación continua en las *spin-off* salidas de la USC. Para ello, formulamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer si la formación de los trabajadores de estas empresas se enmarca dentro de una planificación sistemática corporativa.
- Analizar las acciones de formación continua en las que participan estos trabajadores.

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos señalados se optó por una metodología cuantitativa descriptiva, que nos permite describir hechos, situaciones o elementos para poder definir un sujeto, población o tema de interés de un modo objetivo y comprobable (Martín, 2011). Nosotros buscamos describir el modo en que las *spin-off* de la USC gestionan las acciones formativas de sus trabajadores. Del mismo modo empleamos el método de la encuesta por ser uno de los más adaptables al ámbito de la formación, y consistente en obtener información mediante la realización de preguntas a una muestra representativa (Latorre, del Rincón & Arnal, 2005). En nuestro caso, empleamos como instrumento un cuestionario que se distribuyó de modo *online* a las empresas.

La población de estudio está formada por todas las empresas *spin-off* salidas de la USC entre los años 1999 y 2014, un total de 25. Por lo tanto, considerando que cuando se trata de poblaciones pequeñas (100 o menos) lo mejor es tomar a toda la población como muestra (Cardona, 2002), la muestra teórica o invitada está compuesta por el total de las 25 empresas. Sin embargo, la muestra de estudio o productora de datos estuvo finalmente configurada por un total de 20 *spin-off* que contestaron al cuestionario, lo que por limitaciones temporales en el desarrollo del estudio supuso asumir un margen de error del 10% y superior al deseable.

El instrumento que se utilizó para la recogida de información fue un cuestionario de elaboración propia que se distribuyó online a los responsables de formación de las 25 *spin-off*. El cuestionario de la investigación original estaba constituido por 48 ítems agrupados en 20 preguntas que giraban alrededor de tres dimensiones: aspectos generales y de presentación de la empresa, la formación continua en la empresa y las TIC y la formación en la empresa. Sin embargo, para el presente trabajo nos limitaremos a presentar parte de los datos obtenidos en la dimensión relacionada con la formación continua en la empresa, y concretamente los relacionados con el uso y la gestión de las acciones formativas en las *spin-offs*. En concreto, conoceremos si tienen un plan básico de formación, el índice de participación en acciones formativas en el último año, el modo en que se organiza esta formación, las principales modalidades empleadas y los contenidos en los que se centra y a los que mayor importancia se da.

La validación del cuestionario diseñado se llevó a cabo mediante un juicio de expertos que representaban una diversidad de puntos de vista. En concreto, dos expertos en *e-learning* y formación continua, una experta en métodos de investigación en educación y una especialista en *spin-offs* universitarias. Por lo que se refiere a la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario, fue contrastada a través del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach (Martín, 2011), siendo el valor final de 0,853, es decir, muy aceptable.

Con los datos recogidos mediante el cuestionario diseñado y empleado se realiza un análisis cuantitativo basado en estadísticos descriptivos (univariables y bivariables), empleando fundamentalmente tablas de frecuencia y porcentajes, medidas de tendencia central, análisis de respuesta múltiple y tablas de contingencia. Para realizar este análisis se utilizó el programa IBM-SPSS en su versión 20.

3. Principales resultados

En primer lugar, centrándonos en la existencia o no de un plan básico de formación en las *spin-off* de la USC, nos encontramos con datos muy parejos, pues mientras el 45% de las empresas sí cuenta con un plan de formación, el otro 55% no dispone de una planificación de su formación. Sin embargo, se observó que existen diferencias en función del tamaño de la empresa, ya que mientras las *spin-off* de mayor tamaño y que entran dentro de la categoría de pequeñas empresas cuentan mayoritariamente con planes de formación (4 de 5 empresas), aquellas *spin-offs* que son microempresas encuentran más dificultades para contar con sus propios planes de formación debido a la ausencia de infraestructuras (López, Barreiro & Castromán, 2000) (ver tabla 1).

índice

Tabla 1. Relación entre el número de trabajadores de la empresa y la existencia o no de un plan básico de formación

		¿Existe en su empresa un programa o plan básico de formación y reciclaje de sus trabajadores?		Total
		Si	Non	
Número de trabajadores	1	2	1	3
	2	2	2	4
	3	0	4	4
	4	1	0	1
	5	0	2	2
	6	0	1	1
	22	0	1	1
	23	1	0	1
	25	1	0	1
	30	1	0	1
	40	1	0	1
Total		9	11	20

Asimismo, 5 de las 9 empresas que afirman contar con un plan básico de formación describieron sus planes. Todas ellas los diseñan con la finalidad de satisfacer necesidades formativas previamente detectadas, entendidas bien como necesidades de adaptación a los cambios, o bien como necesidades propias del momento inicial en el puesto de trabajo. De estas 5 empresas cabe destacar que 4 de ellas gestionan su formación de un modo interno, y tan solo una de ellas realiza una selección externa de la formación existente (Colom, Sarramona & Vázquez, 1994).

En cuanto a la organización de esta formación, la opción más empleada en estas empresas es una gestión propia, en un departamento de formación interno (35% de las empresas), seguido por la demanda de formación tanto a instituciones públicas (30%) como consultoras privadas (25%). El 10% restante afirma seguir otros métodos para organizar su formación, concretamente procesos de mentoría entre trabajadores y formación ofertada por órganos directivos (ver tabla 2).

Tabla 2. Organización de la formación en las *spin-off*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
En un departamento de formación interno	7	35	35
Se acude a consultoras privadas	5	25	25
Se acude a instituciones públicas	6	30	30
Otro	2	10	10
Total	20	100	100

Por lo que se refiere a la participación en acciones de formación, el 100% de las empresas afirma que sus trabajadores recibieron formación continua, pudiendo observar como las *spin-off* muestran una actitud activa a la hora de formar a sus trabajadores periódicamente. Dicha formación sigue distintas modalidades, destacando la fuerte presencia que tienen aquellas que emplean las TIC como soporte, debido a la flexibilidad que estas tecnologías ofrecen a los trabajadores para acceder a acciones de formación (Cabero, 2013). Observamos así como en una escala de valoración Likert de cinco puntos, siendo 1 nunca y 5 siempre, las dos modalidades más empleadas son las presenciales con apoyo en TIC (3,35) y a distancia a través de Internet (3,25). Por el contrario, las modalidades menos empleadas son aquellas consideradas como más tradicionales, especialmente las acciones formativas a distancia empleando soporte papel (1,85), las telepresenciales por videoconferencia (2,35) ya que en la actualidad fueron desplazadas por las plataformas *e-learning*, y las presenciales sin apoyo en TIC (2,45). De todos modos, podemos observar a través de las desviaciones típicas y los mínimos y máximos como existen diferencias ciertamente amplias entre las diferentes *spin-off*, excepto en la modalidad semipresencial (2,75) donde la desviación es menor (ver tabla 3).

índice

Tabla 3. Modalidades de formación

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Acciones formativas presenciales sin apoyo en TIC (ordenadores, proyectores, pizarra interactiva, etc.).	1	4	2,45	,999
Acciones formativas presenciales con apoyo en TIC.	2	5	3,35	,671
Acciones formativas semipresenciales (con apoyo en algún entorno virtual).	1	3	2,75	,550
Acciones formativas a distancia a través de Internet (plataforma de teleformación o similar).	2	4	3,25	,716
Acciones formativas a distancia empleando soporte papel.	1	3	1,85	,875
Acciones formativas telepresenciales (videoconferencia).	1	4	2,35	,988

Por último, abordamos los contenidos de las acciones de formación en las *spin-off*. En primer lugar, en lo referente a la importancia dada a diferentes bloques (escala Likert de cinco puntos, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes), destaca que todas ellas dan una gran importancia a los contenidos vinculados a la actividad específica de la empresa (4,65), considerándolos importantes o muy importantes. También la formación en idiomas es fundamental, lo que puede deberse a la posibilidad de apertura de las pequeñas y medianas empresas al mercado europeo (Fernández-Salinero, 2002), así como la informática e internet (3,95) y las ventas y el marketing (3,90), lo que nos indica el interés que estas *spin-off* tienen por su publicitación como empresas al salir de la universidad. En cuanto a contenidos relacionados con la gestión de la empresa, como es el caso la gestión empresarial (3,45), o la gestión de recursos humanos y el liderazgo (3,30), existen fuertes discordancias entre las empresas, pues algunas los consideran muy importantes mientras otras nada importantes, como puede verse reflejado en las desviaciones típicas, lo mismo que sucede con los contenidos en prevención de riesgos laborales (3,30) (ver tabla 4).

Tabla 4. Importancia dada a diferentes contenidos de formación

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Formación específica vinculada a la actividad profesional de la empresa.	4	5	4,65	,489
Formación en informática e Internet.	1	5	3,95	,945
Formación en idiomas.	3	5	4,15	,671
Formación en prevención de riesgos laborales.	1	5	3,30	1,174
Formación en gestión de RRHH.	1	5	3,30	1,129
Formación en gestión empresarial.	1	5	3,45	1,146
Formación en liderazgo.	1	5	3,30	,979
Formación en ventas y *marketing*.	1	5	3,90	1,071

La importancia otorgada a los diferentes contenidos de formación se corrobora al estudiar la participación en acciones formativas, ya que el 85% de las empresas se implicaron en acciones de formación específicas vinculadas a la actividad de la empresa, lo que nos muestra como las *spin-off* buscan una fuerte especialización en su sector de actividad. Los idiomas (55%) ocupan el segundo lugar en las preferencias formativas, lo que se explica por el hecho de que las empresas del conocimiento se ven en la obligación de insertarse en un mercado más globalizado. Sin embargo, en las acciones de formación centradas en la prevención de riesgos laborales participaron un 50% de las empresas, y ello a pesar de ser uno de los contenidos menos valorado, lo que puede deberse al carácter obligatorio y acreditativo que tienen tales acciones. Gozan de importancia, asimismo, la informática e Internet, y la gestión empresarial y el marketing, derivadas estas últimas de las necesidades que las *spin-off* tienen de formarse en competencias relacionadas con la gestión de empresas y el mundo de los negocios, ya que su origen académico supone que se encuentren distantes de esta realidad (Rodeiro, Calvo & Fernández, 2012).

Por último, la formación relacionada con el liderazgo y la gestión de recursos humanos es la opción en la que que menos empresas participan (solo el 5%). Además, cabe destacar que un 15% de las *spin-off* encuestadas acuden a "otros" contenidos de formación, tales como acciones vinculadas a la actividad

de la empresa (técnicas analíticas y matemáticas aplicadas), o relacionadas con el funcionamiento de la misma (gestión del tiempo e internacionalización de la organización) (ver tabla 5).

Tabla 5. Participación último año en acciones formativas por contenidos

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Contenidos:	**Formación específica vinculada a la actividad profesional de la empresa**	*17*	*25,4%*	*85%*
	Informática e Internet	*8*	*11,9%*	*40%*
	Idiomas	*11*	*16,4%*	*55%*
	Prevención de riesgos laborales	*10*	*14,9%*	*50%*
	Gestión de RRHH	*1*	*1,5%*	*5%*
	Gestión empresarial	*8*	*11,9%*	*40%*
	Liderado	*1*	*1,5%*	*5%*
	Ventas e marketing	*8*	*11,9%*	*40%*
	Otros	*3*	*4,5%*	*15%*
Total		*67*	*100,0%*	*335%*

Conclusiones

En primer lugar estableceremos la relación y el significado que tienen los resultados obtenidos en función a los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta que el objetivo principal es analizar las políticas y la gestión de la formación continua en las *spin-offs* salidas de la USC, analizaremos los resultados obtenidos a través de los dos objetivos específicos:

A. Así, uno de nuestros objetivos era conocer si la formación de los trabajadores de estas empresas se enmarca dentro de una planificación sistemática corporativa. Los resultados demuestran que el número de empresas que lo hace es prácticamente el mismo que las que optan por la opción contraria. Mientras un 45% cuenta con un plan básico de formación (principalmente centrados en satisfacer las necesidades formativas demandadas por trabajadores o por el contexto de cambios), el 55% restante no cuenta con tal planificación, aunque son las *spin-off* de menor tamaño (microempresas) las que en su mayoría no cuentan con planes básicos de formación, a diferencia de las empresas de mayor tamaño (pequeñas empresas) que mayoritariamente sí cuentan con tal planificación. Sin embargo, todas las empresas que participaron en el estudio afirmaron participar en acciones formativas en el último año.

B. En segundo lugar pretendíamos analizar las acciones de formación continua en las que participan estos trabajadores. Al respecto encontramos que:
   - La forma de organizar la formación continua que más se emplea por estas empresas es optar por un departamento de formación interno (35%), destacando también el número de empresas que acuden a instituciones públicas (30%) y consultoras privadas (25%), lo que demuestra dos modelos diferenciados y mayoritarios: gestión interna y externalización.
   - Se observa un uso mayoritario por parte de las *spin-off* de las modalidades que emplean las TIC como soporte, lo que muestra el interés por parte de estas empresas por modalidades y metodologías pedagógicamente más innovadoras que permiten flexibilizar las condiciones de acceso a las acciones formativas.
   - A partir de los contenidos formativos considerados como más importantes, así como de aquellos en los que más participan, observamos la fuerte especialización de las empresas *spin-off* en su ámbito de conocimiento, pues son los contenidos vinculados con la actividad profesional de la empresa los considerados como más importantes y en los que más empresas participan (85%). También se observa correspondencia en cuanto a la importancia otorgada y la participación en acciones formativas relacionadas con la informática y los idiomas, en un esfuerzo por adaptarse a una nueva situación en el mercado de trabajo. Por último, los contenidos relacionados con la gestión empresarial también son muy importantes debido a la necesidad de las *spin-offs* para adaptarse y formarse de cara al salto al mundo empresarial.

índice

En definitiva, podemos afirmar que las *spin-off* salidas de la USC muestran una actitud activa hacia la formación de sus trabajadores, que gestionan bien de forma interna o externa y emplean, principalmente, para desarrollar competencias relacionadas con la actividad profesional de la empresa, ya que el conocimiento propio es el elemento de mayor valor en empresas de origen académico.

Bibliografía

Aceytuno, M. T. & Cáceres, F. R. (2009). Elementos para elaboración de un marco de análisis para el fenómeno de las spin-offs universitarias. *Revista de Economía Mundial, (23),* 23-51.

Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: El e-learning 2.0. En J. I. Aguaded Gómez & J. Cabero Almenara (Coords.), *Tecnologías y medios para la formación en la e-sociedad* (pp. 23-52). Sevilla: Alianza.

Cabrera, A. (2002). Recursos humanos y formación en las organizaciones. En P. Pineda Herrero (Coord.), *Pedagogía Laboral* (pp. 131-146). Barcelona: Ariel.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Madrid: EOS.

Colom, A., Sarramona, J. & Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa.* Madrid: Narcea.

COTEC (2003). *Nuevos mecanismos de transferencia de tecnología: Debilidades y oportunidades del Sistema Español de Transferencia de Tecnología.* Madrid: COTEC.

Fernández-Salinero, C. (2002). *Las necesidades de formación laboral en las pymes.* Oviedo: Septem Ediciones.

Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia.

López, A., Barreiro, B. & Castromán, J. L. (2000). La formación: Factor clave para la competitividad de la PYME. En J. M. Barreiro Fernández & J. A. Díez de Castro (Coords.), *Dirección de PYMES* (pp. 253-276). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín & J. L. Ramos Sánchez (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Madrid: Pirámide.

Pineda, P. (1995). *Auditoría de la formación.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Rodeiro, D., Fernández, S., Otero, L. & Rodríguez, A. (2010). Factores determinantes de la creación de *spin-offs* universitarias*. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 19*(1), 47-68.

Rodeiro, D., Calvo, N. & Fernández, S. (2012). La gestión empresarial como factor clave de desarrollo de las spin-offs universitarias. Análisis organizativo y financiero*. Cuadernos de Gestión, 12*(1), 59-81.

Rodríguez, M. (2006). *Gestión de la formación: La importancia de la formación en el ámbito empresarial actual.* Vigo: Ideaspropias Editorial.

Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Serarols, C., Cayón, M. & Criaco, G. (2011). Factores de éxito y financiación de las *spin-offs* universitarias*. Revista de Contabilidad y Dirección, 12,* 165-182.

Nuria Rebollo Quintela
Universidade da Coruña
Eva María Espiñeira Bellón
Universidade da Coruña
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Universidade da Coruña

La satisfacción como indicador de impacto de políticas públicas de empleo en el ámbito local

INTRODUCCIÓN

La evaluación de las políticas de fomento del empleo centrada en la satisfacción de los usuarios ha tomado relevancia en los últimos años, debido a que estas medidas son el eje principal del Estado del Bienestar, tan debilitado por la crisis (del Pino y Ramos, 2009). Las evaluaciones realizadas en España sobre la satisfacción de los usuarios de los programas de fomento del empleo (cursos de formación profesional, programas de autoempleo, acciones de asesoramiento,…) la han categorizado bajo dos puntos de vista:

- Como un indicador de la calidad de las políticas desde el punto de vista de los colectivos a los que van dirigidas (Chiva, 2006; de Miguel, San Fabián, Belver y Argüelles, 2011).
- Como un indicador del impacto (Buendía Eisman y Berrocal de Luna, 2008; Buendía Eisman, Expósito López y Sánchez Martínez, 2012).

En estos estudios, la satisfacción de los beneficiarios de los programas tiende a ser elevada, siendo superior en el colectivo femenino que en el masculino. Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2008), evidencian un impacto positivo en la satisfacción de las mujeres, consiguiendo un 100% ya que la mayoría de los beneficiarios de la acción formativa han mostrado un alto agrado con la acción recibida afirmando que “el acuerdo con las opiniones positivas en cada dimensión es mayor que el desacuerdo” (p. 179).

Esta comunicación es fruto de un trabajo en profundidad de evaluación del programa “Puesto a Puesto VII”. El programa nace como medida de ámbito local desarrollada por el Centro Municipal de Empleo dependiente del Ayuntamiento de A Coruña, destinada a crear una estructura de acompañamiento en el proceso de búsqueda activa de empleo y explorar nuevas alternativas de inserción socio-laboral con demandantes que se encuentran con especiales dificultades de acceso al empleo. En esta edición el colectivo prioritario eran las mujeres. Esta política activa de empleo se encuentra enmarcada dentro de los programas experimentales de empleo convocados anualmente por la Consellería de Traballo financiados con fondos procedentes del Fondo Social Europeo a través

del Programa Operativo de Adaptabilidad y Empleo 2007ESO5UPO001 para el periodo de programación 2007-2013.

El programa, con una duración de 12 meses (Octubre 2011- Septiembre 2012), estaba compuesto por diversas acciones, unas de carácter formativo con una amplia oferta de cursos en base a las necesidades detectadas en las usuarias y a sus intereses formativos (Figura 1) y otras acciones orientadoras (asignación de un tutor a cada una de las participantes, concreción de un itinerario personalizado de inserción a seguir y el compromiso de llevarlo a cabo, diseño conjunto de las acciones que facilitarán su inserción laboral y entrevistas tutorizadas).

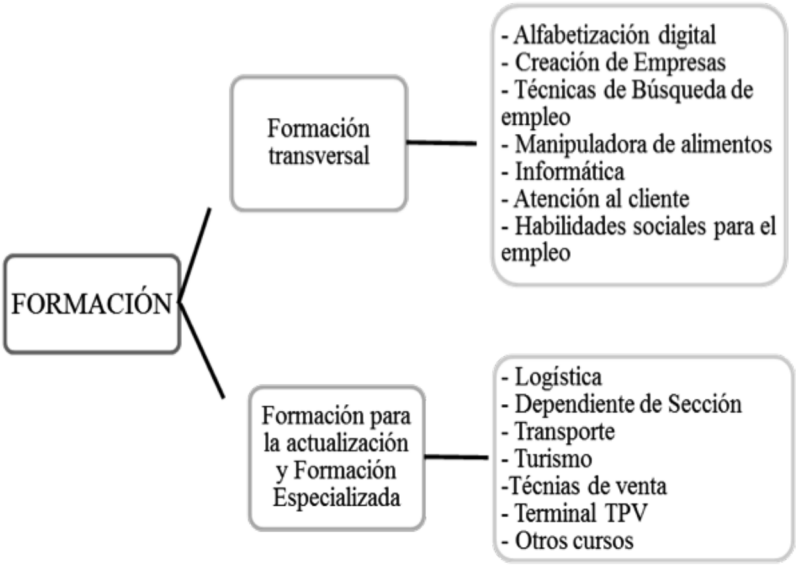


Figura 1. Cursos formativos ofertados

ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo que se pretende conseguir con en esta investigación a través de un estudio empírico es conocer la valoración de las usuarias de las acciones formativas del programa "Puesto a Puesto VII" determinando su grado de satisfacción. Este estudio se enmarca dentro del enfoque evaluativo centrado en analizar la calidad del servicio, enfoque categorizado por de Miguel Díaz, San Fabián Maroto, Belver Domínguez y Argüelles Laviana (2010) dentro del modelo global de evaluación de la formación para el empleo.

El **procedimiento metodológico** seguido para poder analizar la satisfacción de las usuarias se llevó a cabo a través de un proceso de recogida de la información mediante un cuestionario semiestructurado que posibilitaba el acceso a información de tipo cualitativo (observaciones sobre el curso realizado, tanto detección de puntos fuertes como débiles como propuestas de mejora) y cuantitativo (a través de 27 ítems distribuidos en base a 7 dimensiones: instalaciones, materiales, contenidos, metodología, actividades, configuración del curso y valoración del docente que lo impartía). Los ítems se valoraban de acuerdo a una escala Likert con 5 opciones de respuesta siendo estas: 1 muy mal, 2 mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien. El momento de aplicación del cuestionario era en la última sesión del curso formativo.

Población y perfil de las participantes

Es preciso destacar que la participación de las usuarias en los cursos era por interés de las mismas y por adecuación a las necesidades formativas determinadas a través del diagnóstico inicial de sus factores de empleabilidad y ocupabilidad.

Las características de la muestra en base a las variables estudiadas: edad, formación académica, experiencia laboral previa a la entrada en el programa, vías que utilizan para realizar una búsqueda activa de empleo y si poseen cargas familiares; se distribuye de la siguiente forma:

La variable **edad** es bastante heterogénea, ya que el valor mínimo es de 25 años y el máximo de 60 años. Pero si categorizamos la variable edad nos encontramos con que el 12.5% de las usuarias tienen edades comprendidas entre los 25 y los 30 años, el 41.16% entre 31 y 45 años y el 43.33% más de 45 años.

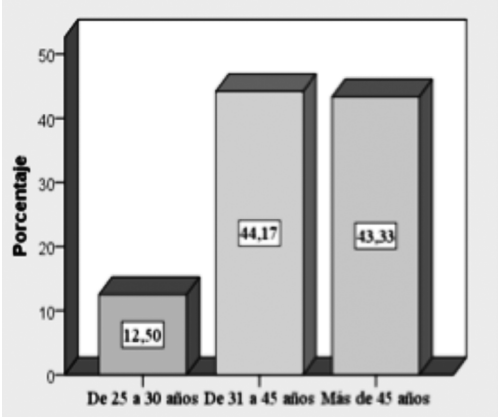


Figura 2. Edad de las usuarias

En cuanto a la variable **nivel de formación** las usuarias también poseen perfiles diversos. Las categorías con menor representación son las dos más extremas, el 6,87 % no posee ningún tipo de formación académica reglada finalizado y el 8.57 % posee estudios universitarios. Sin embargo los niveles de estudios más frecuentes son los estudios medios, Graduado Escolar, EGB, ESO y ESA (35.89%) y Formación Profesional (32.47%).

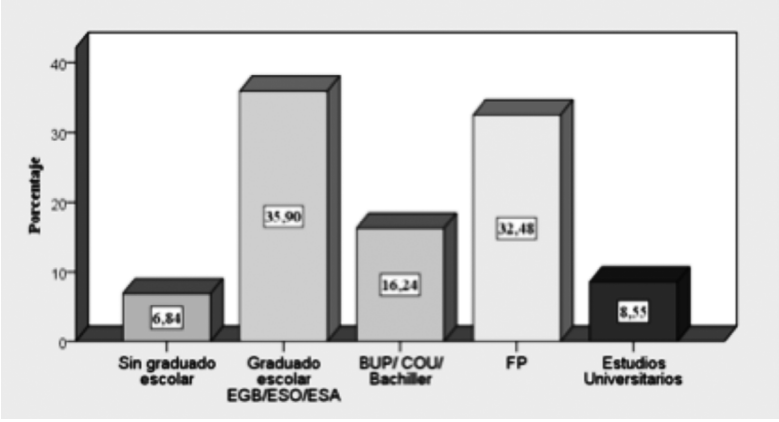


Figura 3. Formación académica de las usuarias PaP VII

Otra de las variables que se identificó en las usuarias del Puesto a Puesto, era si tenían **experiencia laboral previa** a la entrada al programa. Esta característica definitoria casi se podría interpretar como una constante ya que el 99.16% de la muestra había tenido trabajo, con independencia del tiempo que este había durado.

índice

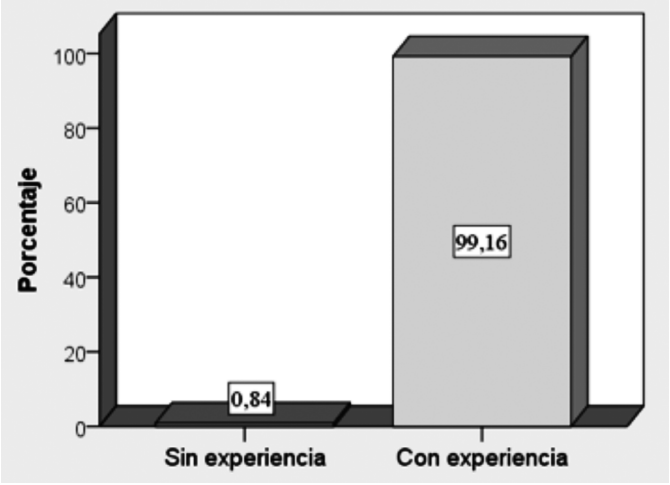


Figura 4. Experiencia laboral previa de las usuarias de PaP VII

Lo que sí que actuaba como constante a todas ellas era que en ese momento se encontraban en situación de desempleo y de búsqueda activa del mismo. Pero existía diferencia en cuanto al **tiempo en desempleo** previo a la entrada al programa, aspecto que se consideró como variable. Nos encontramos con que el 63.55% han estado menos de 1 año en periodo de desempleo. Factor importante ya que la ocupabilidad tiende a disminuir a mayor tiempo en desempleo (Toharia, Prudencio y Pérez Infante, 2006). Sólo el 16.10% de la muestra llevaba más de 24 meses en paro.

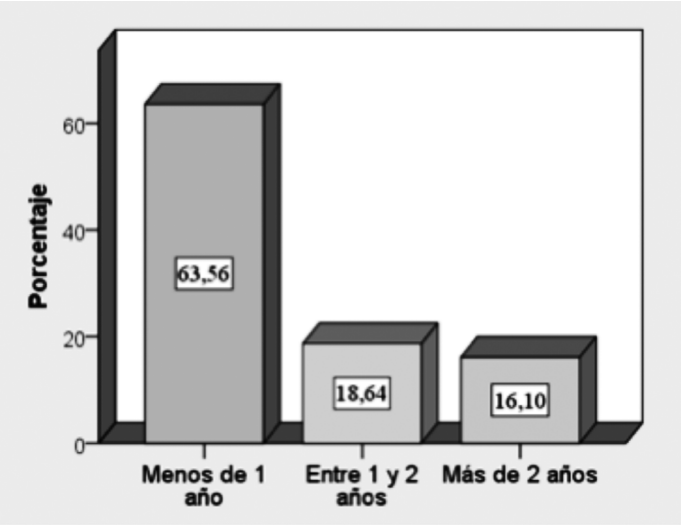


Figura 5. Tiempo en desempleo previo al PaP VII

Otra de las variables a analizar ha sido la **vía para la búsqueda activa de empleo**. Se preguntó a las usuarias por cuáles eran sus vías usuales, pudiendo elegir entre varias opciones de respuesta. Recurrir a los conocidos como vía de búsqueda de empleo es la opción con mayor frecuencia (n=66) seguida por el contacto directo con las empresas (n= 47) y los portales de empleo (n=37). Las categorías a las que menos recurren las usuarias son las bolsas de empleo (n= 5), ETT (n= 11) y prensa (n=11).

índice

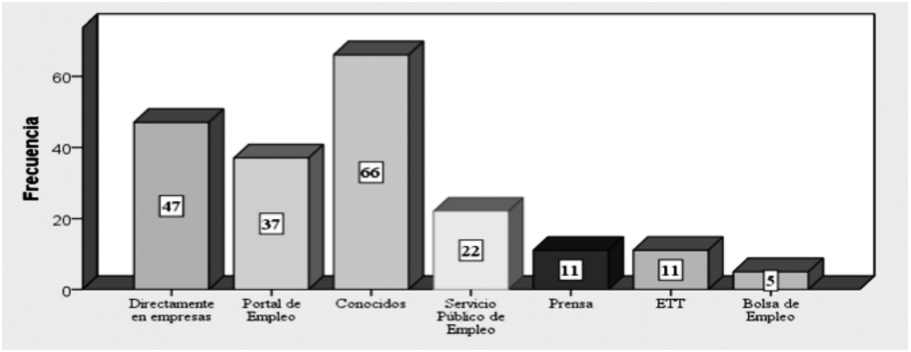


Figura 6. Vías para la búsqueda de empleo

En cuanto a la variable referida a **cargas familiares** la distribución en la muestra es casi simétrica ya que el 47.01% no poseían cargas familiares en el momento de la entrada al programa Puesto a Puesto y el 52.99% sí. Englobamos dentro de esta categoría tanto estar al cuidado de menores como de mayores dependientes.

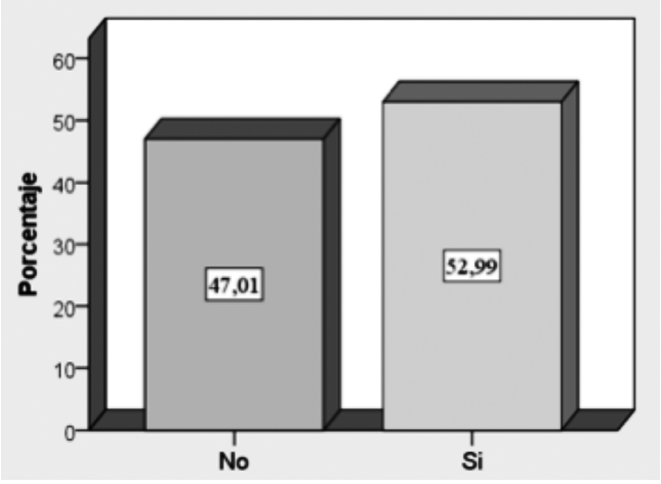


Figura 7. Cargas familiares

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Se realizó un análisis descriptivo de las acciones formativas que se desarrollan en el programa: módulo motivacional de búsqueda de empleo (n=83), técnicas de ventas (n=12), merchandising y escaparatismo (n=19), y gestión de stocks y almacén (n=8).

La elección de poner en marcha estos cursos fue motivada por dos factores fundamentales: la apertura de un gran centro comercial en la ciudad lo que creó una gran cantidad de empleos en el sector servicios (comercio, hostelería, ocio,…) y porque eran actividades formativas comunes a las familias profesionales que demandaban las usuarias.

Evidenciamos que las beneficiarias poseen un alto índice de satisfacción global con los cursos recibidos, ya que como podemos ver en la tabla 1, las puntuaciones medias de las 7 dimensiones evaluadas

(instalaciones, materiales, contenidos, metodología, actividades, configuración del curso y valoración del docente que lo impartía) son superiores a 3, así mismo observamos homogeneidad de respuesta en la muestra ya que la desviación típica es inferior a 1.

Estos datos están en la línea de los expuestos por Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2008), aunque siendo conscientes de que la reducida duración de los cursos del "Puesto a Puesto VII" puede influir en la valoración de las usuarias. Este aspecto se refleja en el cuestionario ya que es el ítem referido a *"La duración del curso te pareció adecuada"* es el peor valorado en todas las actividades formativas.

Tabla 1. Análisis de la satisfacción con la oferta formativa

		MOBE		TÉNICAS DE VENTA		MERCHAN-DISING Y ESCAPARA-TISMO		GESTION DE STOCKS Y ALMACEN	
		M	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
INSTALACIO-NES	Comodidad del aula	4.47	.687	4.50	.798	4.32	.820	4.50	.535
	Está suficientemente iluminada	4.49	.630	4.58	.669	4.53	.612	4.50	.535
	El equipamiento es el adecuado	4.48	.669	4.67	.651	4.42	.692	4.50	.535
MATERIALES	La presentación de la documentación te resultó atractiva	4.55	.589	4.83	.389	4.53	.697	4.75	.463
	Pudiste profundizar en el tema	4.50	.685	4.58	.515	4.37	.761	5.00	.000
	Están actualizados	4.68	.541	4.75	.622	4.53	.697	5.00	.000
	Se contó con el material necesario	4.64	.573	4.83	.389	4.47	.697	5.00	.000
CONTENIDOS	Se ajustaron a los objetivos del curso	4.61	.581	4.92	.289	4.63	.684	4.88	.354
	Permitieron profundizar sobre el tema	4.62	.657	4.75	.452	4.32	.946	4.88	.354
	Fueron útiles para mi formación	4.69	.640	4.75	.452	4.58	.838	4.88	.354
	Resultaron imprescindibles	4.71	.505	4.92	.289	4.63	.684	4.88	.354
METODOLOGÍA	La exposición de los contenidos me resultó interesante	4.64	.633	4.75	.452	4.63	.761	4.75	.463
	Favoreció la participación del grupo	4.67	.565	4.92	.289	4.53	.841	4.88	.354
	Resultó útil para aprender	4.68	.662	4.75	.452	4.58	.692	4.88	.354
	Cumplió con mis expectativas iniciales	4.61	.712	4.58	.515	4.53	.841	4.88	.354
ACTIVIDADES	Fueron adecuadas a los contenidos del curso	4.54	.667	4.83	.389	4.63	.761	4.50	.756
	Fueron útiles para el desempeño profesional	4.57	.699	4.75	.452	4.42	1.071	4.38	.744
	Tuve a mi disposición los medios necesarios para realizarlas	4.69	.490	4.83	.389	4.53	.772	4.50	.756
CONFIGU-RACIÓN DEL MÓDULO	La duración del curso te pareció adecuada	4.12	.894	3.67	.492	3.79	1.273	4.75	.463
	El horario fue el adecuado	4.32	.844	4.50	.674	4.53	.612	4.75	.463
	El curso respondió a tus expectativas	4.57	.667	4.42	.669	4.47	.905	4.75	.463
FORMADOR	Claridad en la exposición de los contenidos	4.90	.295	5.00	.000	4.63	.761	4.88	.354
	Conoce bien la materia	4.96	.243	5.00	.000	4.79	.535	4.88	.354
	Resolvió las dudas	4.88	.450	5.00	.000	4.68	.671	4.88	.354
	El lenguaje utilizado fue el adecuado	4.93	.302	5.00	.000	4.79	.631	5.00	.000
	Facilitó la participación del grupo	4.94	.238	5.00	.000	4.53	.772	5.00	.000
	Puntualidad	4.96	.187	5.00	.000	4.74	.733	5.00	.000

índice

Debido a que los resultados nos muestran una elevada satisfacción de las usuarias en la mayor parte de los ítems que integran el cuestionario, en todas las acciones formativas, se procedió a realizar una interpretación general de los cursos. Para ello se construyó la figura 8 que presenta de forma gráfica la satisfacción de las usuarias por acción formativa y dimensión.

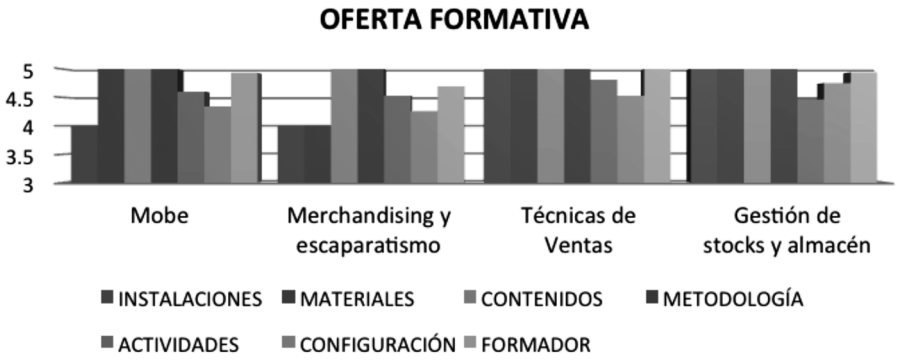


Figura 8. Análisis de la satisfacción con la oferta formativa

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos, podemos determinar que la satisfacción de las usuarias con el programa es alta ya que en todas las dimensiones evaluadas, las valoraciones positivas son superiores a la disconformidad. Estos resultados, están en la línea de los descritos por Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2008), Chiva (2006), de Miguel Díaz, Pereira González, Pascual Díez y Carrio Fernández (2008) y de Miguel et al. (2011). Las investigaciones referenciadas realizan una comparativa entre hombres y mujeres, obteniendo valores notablemente superiores en el colectivo femenino. Esta alta satisfacción es un claro indicador de la calidad del programa evaluado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E. (2008). Evaluación de un programa de formación ocupacional para la inserción laboral. *Revista de Investigación Educativa, 26*(1), 157-190.

Buendía Eisman, L., Expósito López, J. y Sánchez Martínez, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa,30*(1), 161-179.

Chiva, I. (2006). *Evaluación de los programas de formación ocupacional para el colectivo de mujeres. Relieve, 12* (1), 49-74. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_3.pdf .

de Miguel Díaz, M., Pereira González, M., Pascual Díez, J. y Carrio Fernández, J. (2008). Propuestas para la mejora de las escuelas taller, casas de oficios y talleres de empleo. *Reop,19*(3), 316-327.

de Miguel Díaz, M., San Fabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. y Argüelles Laviana, M.C. (julio, 2010). *La satisfacción de los participantes en el Plan de Formación Profesional para el empleo en Asturias: Evaluación y resultados a lo largo de los últimos años.* Trabajo presentado al XII Congresso Internacional de Formaçao para o Trabalho. Norte de Portugal Galiza, Guimaraes, Portugal.

de Miguel, M., San Fabián, J.L., Belver, J.L. y Argüelles, M.C. (2011). Evaluación de la satisfacción de los participantes en la formación profesional para el empleo. *Relieve, 17*(1). Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_3.htm.

del Pino, E. y Ramos, J.A. (2009). Las reformas de las políticas de bienestar en España: una visión de conjunto. En L. Moreno (ed.), Reformas de las políticas de bienestar en España (pp.337-362). Madrid: Siglo XXI.

Toharia, L., Prudencio C. A., y Pérez Infante, J.A. (2006). La ocupabilidad de los parados registrados. Recuperado de http://www.sepe.es/contenido/estadisticas/datos_avance/conceptos/pdf/ocupabilidad.pdf

índice

CAPÍTULO IV

PERCURSOS DE QUALIFICAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS

Ângela Bragança
Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde (IPSS).

(Re)existir pelo passado – o resgate das tradições locais na (re)conquista de jovens NEET

Vivemos hoje no que muitos chamam de *aldeia global*, num mundo marcado por uma galopante evolução científica e tecnológica, que introduz profundas alterações a nível social, cultural, do mercado laboral e, consecutivamente, da conceção do capital humano. Assistimos, de facto, a constantes e rápidas mudanças do mercado de emprego, a alterações nas noções de tempo e espaço, a ruturas nos dispositivos e mecanismos tradicionais de transmissão de conhecimento enfrentando, por isso, múltiplos processos de metamorfose nos vários contextos (proximais e distais) de vida.

Estas transformações fizeram-se sentir, de forma bastante acentuada, na relação estabelecida com o trabalho, nomeadamente ao nível das condições contratuais estabelecidas. Ao longo do tempo, os vínculos que asseguravam uma relação estável com o emprego foram-se fragilizando, dando lugar a novas e atípicas modalidades de relação com o trabalho, tornando, cada vez mais, preponderante a ideia de que o emprego se tem tornado um privilégio. Esta questão assume, ainda, maior relevância se considerarmos que, concetualizado como bem social, o trabalho deve ser partilhado por todos, sendo, atualmente, crescente a importância social dos trabalhadores sem trabalho. No seio das sociedades contemporâneas "ser alguém" encontra-se, hoje, intimamente relacionado com o desempenho de um papel no sistema produtivo, numa concretização clara da máxima enfatizada por Magalhães e Stoer (2003) - "Tenho uma posição no mercado de trabalho, logo existo".

Num contexto marcado, também, pelo esvaziamento do próprio princípio de comunidade, urge que as políticas sociais, de emprego e de educação e formação enquadrem os seus pilares de intervenção numa perspetiva *humanisto-comunitária* (Barbosa, 2004), a qual, por oposição à centralização estatal de iniciativas e programas, atribui à comunidade o papel central na resolução dos problemas.

Como refere Campos (1989) cada sujeito constrói uma identidade singular ao longo do seu desenvolvimento, fruto das relações que estabelece com o mundo, sendo que a qualidade das mesmas e as oportunidades que os contextos "naturais" de vida proporcionam ou inviabilizam, influencia quer os compromissos assumidos

no seio destas relações quer o nível de expectativas do indivíduo em termos de investimentos futuros, nomeadamente no âmbito do emprego e da educação-formação. Neste sentido, as questões da participação do sujeito nestes domínios não podem ser percebidas de forma dissociada da análise do processo de construção das trajetórias de vida na sua relação com os diferentes contextos em que a pessoa se insere, incluindo os que se referem a dimensões macrossociais.

É, assim, importante refletir sobre as políticas sociais, de emprego e de educação e formação implementadas, tendo por base uma perspetiva sistémica e desenvolvimental e repensando as relações entre o global e o local. Assiste-se, hoje, a uma centralização das políticas, sendo as medidas e estratégias de implementação das mesmas definidas pelo poder central, sem se ter em conta a consulta e o envolvimento das comunidades e dos seus atores. Parece valorizar-se, atualmente, lógicas de *sujeitos-destinatários*, para quem são pré-definidos programas, considerando problemas e lacunas já diagnosticadas, em detrimento de *sujeitos-clientes*, perspetivados como construtores ativos dos seus projetos de vida.

É neste enquadramento que a presente comunicação visa apresentar um projeto local de uma Instituição que atua a nível comunitário, e em vários domínios, nomeadamente aqueles relacionados com o emprego, educação/formação, ação social, etc., esperando que o mesmo se traduza em boas práticas que possam ser disseminadas e apropriadas por outros atores.

A ADICE é uma Associação local, com estatuto de IPSS, que possui como atividade principal a promoção do desenvolvimento social do Concelho de Valongo e, como atividades secundárias, todas aquelas relacionadas com a formação e inserção profissional, cultura, ambiente, promoção da saúde e desporto, da igualdade de género e de oportunidades.

Ao longo do seu trajeto, a Associação tem trabalhado arduamente no sentido de promover, junto da comunidade local e outras, situadas nas áreas limítrofes do Concelho, um conjunto de respostas sociais, formativas, educativas, comunitárias e culturais que potenciem o desenvolvimento e progresso regional, numa vertente de criação de projetos de vida sustentados.

Com base numa filosofia de trabalho que visa a procura contínua de novas e inovadoras respostas capazes de potenciar o desenvolvimento integral da comunidade, a ADICE implementa, desde janeiro de 2014, em consórcio com vários parceiros, o BiscoiTop – E5G. Este resulta de uma candidatura pontual ao Programa Escolhas 5.ª geração, tendo conquistado o primeiro lugar entre as 262 candidaturas apresentadas a nível nacional.

O projeto tem a duração de um ano e visa, em termos gerais, facilitar a empregabilidade e o emprego de jovens, entre os 16 e os 30 anos, em situação de desemprego e/ou desocupação, provenientes de contextos sociais desfavorecidos, designadamente de empreendimentos sociais do concelho. Resultante de um diagnóstico participado, na medida em que se fundamenta nos problemas identificados nos principais instrumentos locais de planeamento estratégico, dinamizados pela Rede Social - o Diagnóstico Social de Valongo e o Plano de Desenvolvimento Social do concelho para 2011-2014 – o BiscoiTop surgiu como forma de dar resposta às elevadas taxas de desemprego, particularmente jovem, associadas a baixos níveis de qualificação escolar e profissional, e ainda à ausência de competências pessoais para a empregabilidade e aprendizagem ao longo da vida por parte de algumas franjas da população. Para além disso, procurou integrar aqueles que são, hoje, designados de *NEET* – jovens que não têm emprego, não estão a estudar ou não participam em ações de formação – na medida em que correm o risco de exclusão social e se assumem como prioritários no que concerne a uma intervenção profunda em termos de apoio ao nível da (re)construção de projetos de vida.

A solução proposta assentou na criação de um negócio social de venda ambulante dos biscoitos de Valongo, como forma de integrar profissionalmente o público-alvo deste projeto. Partindo da forte tradição da indústria da panificação do nosso concelho, procurou-se criar uma nova marca e uma nova embalagem, em parceria com duas empresas de Valongo com grande experiência e reconhecido mérito na área, que vendem os produtos a custo de produção.

Para a concretização do negócio, foram previstas várias ações, nomeadamente a participação numa ação de formação à medida, em sessões de *marketing* profissional, com vista à valorização da profissão relacionada com a venda ambulante – profissão socialmente desvalorizada, pese embora o potencial de remuneração e rentabilidade –, bem como a realização de uma recriação histórica da venda do biscoito de Valongo que acontecia no século passado, divulgando, assim, o projeto à comunidade. Destaca-se, ainda, no contexto das diferentes atividades, a promoção de competências para a empregabilidade, e particularmente para o desempenho da função de vendedor/a ambulante, através do recurso ao teatro, trabalhando áreas como a postura corporal, a colocação da voz, a comunicação e o relacionamento interpessoal, a imagem, etc..

No que concerne à formação à medida, foi desenhado e implementado, em parceria com o Centro de Emprego de Valongo, um percurso de 325 horas de formação modular, no âmbito do Percurso de Qualificação de Técnico/a de Vendas, enquadrado no Programa Vida Ativa. Será importante enfatizar que as unidades de formação de curta duração que integraram o Plano Curricular foram definidas, de forma partilhada, pelos elementos do Consórcio, de acordo com as competências consideradas importantes no

índice

contexto do perfil de vendedor/a ambulante, e pelo grupo de formandos e formandas, de forma consonante com as necessidades sentidas.

No momento presente, quase todas as atividades foram cumpridas, tendo o projeto contado com a participação de 23 jovens. Como previsto em candidatura, 20% destes e destas participantes estão, atualmente, enquadrados no negócio de vendedores/as ambulantes de biscoitos de Valongo. Para além disso, o projeto tem merecido a atenção e o reconhecimento quer da comunidade quer da comunicação social local, tendo sido levadas a cabo várias reportagens e notícias sobre o mesmo. Para este reconhecimento muito tem contribuído a motivação e empenhos dos seus elementos, aos quais foi não só atribuído, como, acima de tudo, desde o início, valorizado, um papel ativo na execução do projeto. O processo de tomada de decisão acerca das diferentes opções a realizar e ações a empreender sempre foi partilhado, sendo este um fator decisivo para o sucesso do mesmo, na medida em que os destinatários/as se reveem, assim, nas escolhas efetuadas, aumentando o seu grau de identificação e pertença ao projeto. A este nível, salienta-se, por exemplo, que foram os elementos do grupo que construíram o *site* do projeto - que serve não só para a divulgação do mesmo junto da comunidade, mas também como plataforma logística para o aumento de vendas – que criaram um Catálogo dos Produtos, que monitorizam e dinamizam a página do Facebook, que idealizaram o *slogan* promocional – *BiscoiTOP – A felicidade num Biscoito* – que se encontram a desenhar a mascote e que criaram vídeos promocionais, com recurso a fotografias captadas usando o processo *timelapse* e os quais estão a ser um verdadeiro sucesso, com mais de três mil visualizações registadas. Os e as jovens participaram, também, em eventos de divulgação do projeto enquanto iniciativa empreendedora, partilhando a sua experiência e dando o seu testemunho pessoal a outros jovens.

Realça-se, por fim, o papel fulcral do Consórcio e do trabalho em rede, que possibilita a resolução rápida de problemas, o encontrar de alternativas e respostas mais criativas, bem como o rentabilizar de sinergias. De facto, os resultados alcançados foram possíveis graças à sólida rede de parceiros que integram o projeto – Câmara Municipal de Valongo, Biscoitaria Valonguense, Associação Cultural Cabeças no Ar e Pés na Terra, Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP, Paupério - Bolachas e Biscoitos e Vallis Habita – Empresa Municipal.

Considera-se, pois, que este é um exemplo do papel que a comunidade local pode ter na implementação, em rede, de projetos educativos e de emprego, realçando-se, como fator-chave de sucesso, o envolvimento das entidades locais quer ao nível de um diagnóstico participado quer da execução no terreno das soluções propostas.

A atuação na área da educação e formação e do emprego deve, assim, assentar mais numa filosofia que considera, como postula Barbosa (2004), que os problemas "devem ser assumidos e resolvidos pelas próprias comunidades", sendo a mudança "potencializada pela conscientização e implicação dos indivíduos na resolução dos problemas que os afetam", em detrimento de pressupostos que pensam a solução dos problemas através de iniciativas estatais.

Em suma, urge, então, conceber políticas públicas de emprego e de educação e formação mais descentralizadas, capazes de reconhecer e adotar uma perspetiva construtivista e ecologica-desenvolvimental (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), percebendo os indivíduos e as suas trajetórias, simultaneamente, como produtos e produtores dos contextos em que se movem e dos sistemas sociais em que vivem.

Referências Bibliográficas

Barbosa, F. (2004). *A educação de adultos: uma visão crítica.* Porto: Estratégias Criativas.

Campos, B. P. (1989). *Intervenção em orientação vocacional. Algumas questões de valores.* Inovação, 2 (4), 403-409.

Coimbra, J. L., Campos, B. P. & Imaginário, J. L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology.* Comunicação apresentada no 23 rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação e Sociedade,* Vol. 24 (85), 1179 - 1202.

Maria Antónia Cadilhe
Investigadora e Consultora de Recursos Humanos, Universidade do Porto

mariacadilhe@fpce.up.pt

Cláudia Pereira
Investigadora, Universidade do Porto

cladiapereira101@gmail.com

Vanda Portela
Investigadora, Universidade do Porto

vanda.r.portela@hotmail.com

Marta Santos
Docente e Investigadora Universidade do Porto

marta@fpce.up.pt

Um programa de trainees com um processo de co-mentoria: quais os ganhos?

Breve introdução teórica

No que diz respeito à formação dos trabalhadores no seu contexto laboral, a mentoria apresenta-se como uma válida opção metodológica para a ação e para a transformação seja dos indivíduos recém-chegados às empresas, seja dos trabalhadores mais experientes, seja ainda do próprio contexto de trabalho (Barbier, 1996; Filliettaz, Rémery, & Trébert 2014). Contudo, é importante garantir que este método acompanha as alterações pelas quais as organizações passam (e.g. envelhecimento dos trabalhadores; grupos etários muito distintos) e se mantém atualizado por forma a preservar a sua potencial eficácia e garantir uma resposta às necessidades formativas das organizações, que se encontram em constante mutação e desenvolvimento. É, então, necessário pensar a mentoria para além dos moldes tradicionais (transmissão de saberes de um trabalhador sénior para um mais novo) e também da mais recente mentoria inversa (transmissão de saberes tecnológicos dos mais jovens para os seniores).

Assim sendo, e compreendendo-se a formação profissional como um instrumento de escolha da ação, de objetivos e de valores, não predeterminado, mas sim intencionalmente projetado e continuamente modificado (Maggi, 2000), é de considerar, no desenvolvimento de opções metodológicas para a ação e transformação no âmbito da formação (como o caso da mentoria), a complexidade da situação de trabalho, a fertilidade em aprendizagens que o local de trabalho proporciona, assumindo, ainda, que se torna essencial recuperar no contexto os saberes e saberes fazer dos trabalhadores, proporcionando-lhes novas perspetivas no que respeita ao exercício da sua função (Lacomblez, Teiger, & Vasconcelos, 2014).

O programa 4x4 Training

Foi com base nos princípios teóricos mencionados que se desenvolveu em empresa, um programa de trainees, no qual se integrou uma componente de mentoria.

Antes da apresentação e exploração do programa, é importante realçar alguns aspetos relativos à empresa em que o programa foi implementado. Trata-se de uma empresa do setor da indústria química, situada no centro do país, com dois polos de produção interdependentes: um responsável pela produção de compostos inorgânicos e um outro encarregue da produção de compostos orgânicos. Em ambos os polos o funcionamento é assegurado 24 horas por dia, pela realização de turnos de trabalho.

Esta organização enquadra-se na categoria de média empresa (cerca de 220 trabalhadores), em que a média etária dos seus trabalhadores é de 49 anos no global da empresa, com uma média etária de 48 anos em particular na vertente da produção, havendo aproximadamente 12% dos trabalhadores com idade superior a 60 anos.

Perante a preocupação, por parte da empresa, com a questão do rejuvenescimento dos seus trabalhadores, esta admitiu 10 estagiários para a área de produção, nomeadamente para a função de Técnico de Química Industrial. Esta função visa a integração de duas componentes de trabalho que até ao momento são desenvolvidas por dois trabalhadores distintos: um operador de painel (responsável pelo controlo da automação do processo produtivo) e um operador de exterior (executa várias operações de controlo de qualidade do produto). Nesta sequência, a empresa solicitou o apoio do Serviço de Consultoria em Psicologia do Trabalho da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para o desenvolvimento e implementação de um programa de acolhimento e formação desses estagiários. Posto isto, foi então criada uma equipa para a construção do programa constituída por elementos do referido serviço e elementos do departamento de Recursos Humanos da empresa. Tendo em conta quer a aposta da empresa no enriquecimento da função de Técnico de Química Industrial através da aquisição da dupla valência (função de painel e de exterior) quer as características demográficas da mesma, estabeleceram-se os seguintes objetivos para o programa: (i) Potenciar o alargamento das áreas de intervenção da função de Técnico de Química Industrial; (ii) Promover o rejuvenescimento gradual dos trabalhadores; (iii) Envolver ativamente os trabalhadores com diferentes formações, funções e segmentos etários na concretização do programa; e (iv) Proporcionar aos estagiários aprendizagens inseridas no contexto real, através do aproveitamento dos potenciais recursos humanos existentes na empresa.

Perante os objetivos estabelecidos, foi então desenvolvido o programa, numa perspetiva inclusiva, de partilha e de co-construção, ou seja, em conjunto com diversos intervenientes da empresa, procurando-se construir e consolidar uma abordagem diferenciadora da oferta de consultoria "tradicional", por ser ancorada no contexto real, construída "de dentro para dentro", explorando e ampliando o potencial dos recursos próprios da organização, e assim contribuindo para o desenvolvimento sustentável da mesma.

Assim, o programa 4x4 Training[1] foi, então, um programa de formação e integração de 10 Técnicos de Química Industrial, implementado ao longo de 12 meses, com início em Junho de 2013. Não obstante ao facto de ter sido um programa pensado para o acolhimento dos estagiários, o modo como este foi concebido e implementado visou, como referido anteriormente, o envolvimento e participação (direta e indireta) de inúmeros colaboradores da empresa, de diferentes áreas e de vários níveis hierárquicos da organização. O programa contou diretamente com três tipos de intervenientes: 10 estagiários (Técnicos de Química Industrial), com idades compreendidas entre os 24 e 32 anos de idades, do sexo masculino, e formações académicas diversificadas; 36 formadores internos (25 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), que assumem, na empresa, diferentes funções (e.g. Coordenador de controlo analítico, Técnico superior de segurança, Coordenador de produção), com idades compreendidas entre 25 e 66 anos (média etária de 45 anos), selecionados em função das áreas e conhecimentos a transmitir aos estagiários (e.g. Higiene, Segurança e Saúde no Trabalho; Química Geral; Gestão da Manutenção); 10 tutores oficiais, que ocupam a função de Encarregados de Produção, com idades compreendidas entre os 45 e os 61 anos de idade, todos do sexo masculino, contando com um mínimo de 26 anos de antiguidade na empresa e um máximo de 43 anos. Contudo, e ainda que indiretamente, ao longo do programa puderam participar e envolver-se (na assistência diária, esclarecimento de dúvidas) outros intervenientes fundamentais como operadores, técnicos de manutenção, engenheiros de processo – pessoas cujas funções se cruzam com a de Técnico de Química Industrial.

No que diz respeito à estrutura do programa, este constituiu-se em torno de duas etapas (com denominações alusivas ao nome estipulado para o programa): etapa "On the box" (formação em sala) e etapa "Off the road" (formação em contexto real de trabalho). Ao longo da implementação de ambos os momentos de formação, foram também desenvolvidas várias sessões de trabalho complementares e articuladas entre si para assegurar a boa prossecução do programa (e.g. sessões de preparação e alinhamento com os formadores internos; sessões de atividades e de balanço com os tutores; sessões de acolhimento e de atividades com os estagiários).

[1] Intitulado "4x4 Training" como analogia ao "terreno", demonstrando o contacto com o trabalho real.

Após a comunicação do programa a toda a empresa e do acolhimento dos estagiários em Junho de 2013, deu-se início então à primeira fase - On the box - na qual os estagiários tinham sessões de formação diárias com os formadores internos de forma a adquirirem os conteúdos teóricos fundamentais para o desempenho da função de Técnico de Química Industrial. Ao longo das sessões foram realizadas provas teóricas para validar os conhecimentos adquiridos e garantir que os estagiários estavam aptos a prosseguir para a próxima etapa. Esta fase de formação em sala teve a duração de 2 meses (correspondendo a 283 horas de formação).

Concluída esta primeira fase, os estagiários prosseguiram a sua formação, mas em contexto real de trabalho – etapa Off the road, na qual se introduziu a componente de mentoria. Nesta etapa (com a duração de 10 meses), os estagiários contactaram com o contexto real da produção, tendo sido distribuídos por diferentes instalações de fabrico, iniciando assim um percurso mais personalizado e ajustado a cada um deles. Além disso, foi atribuído a cada estagiário um tutor oficial, que tinha como principal papel orientar, ensinar, apoiar e motivar o estagiário neste seu percurso bem como demonstrar recetividade a adquirirem também aprendizagens com os estagiários. De forma a garantir que este papel era desempenhado da melhor forma, foi dada simultaneamente formação a todos os tutores acerca de mentoria pensada num sentido bi-direcional (de mútua aprendizagem). Apesar da atribuição de um tutor oficial a cada estagiário, é de salientar que todos os Encarregados passaram pelo papel de tutor, uma vez que esta função implica um trabalho por turnos. Deste modo, os estagiários tiveram oportunidade de conhecer e trabalhar com diferentes trabalhadores, diferentes tutores e vice-versa.

Ainda na etapa Off the Road, foi solicitado, num momento perto do final do programa, aos estagiários que realizassem um desafio - Desafio 4x4 – que pressupunha a elaboração de propostas de intervenção para a melhoria das condições de trabalho na empresa (e.g. melhoria dos instrumentos e equipamentos técnicos, elaboração de procedimentos de trabalho); tendo como finalidades a aplicação prática das matérias abordadas no momento de formação em sala, exploração das competências e conhecimento existente na empresa e nos colaboradores seniores, e responder a necessidades reais da empresa. Para a prossecução do Desafio 4x4, os estagiários trabalharam em pequenos grupos, com a ajuda dos tutores e de outros trabalhadores da empresa, como os operadores, técnicos de manutenção. Findado o tempo do desafio, os produtos finais de cada grupo de trabalho (24 propostas no total) foram partilhados numa apresentação final oral (preparada com base num relatório que elaboraram) realizada numa sessão que contou com a presença do diretor da produção, diferentes coordenadores da empresa, os tutores, grande parte dos formadores internos e outros colaboradores que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização do desafio.

O programa contemplava, ainda, desde o seu desenho, um momento de follow-up, 6 meses após o seu término (momento a realizar-se em Novembro de 2014), com vista à realização de um balanço conjunto sobre o programa, a sua utilidade para a função que os estagiários se encontram agora a desempenhar e para avaliar a implementação das propostas resultantes do Desafio 4x4. Pode adiantar-se que algumas das propostas avançadas no âmbito desse desafio lançado já foram introduzidas nos postos de trabalho e outras estão a ser avaliadas pela hierarquia para possível implementação.

Avaliação do programa

Foi definido desde o início do programa a realização de uma avaliação contínua do mesmo, por via de realização de reuniões de acompanhamento periódicas e da recolha de feedback junto de estagiários, tutores e coordenadores da produção, garantindo-se, assim, uma constante adaptação e melhoria do programa. Para além disto, foram também organizados, ao longo do programa e na sua conclusão, momentos formais de avaliação quer quantitativa quer qualitativa, mais orientada para os protagonistas da relação de mentoria (tutores e estagiários). Assim, em termos quantitativos, os tutores preencheram um questionário (do qual participaram da sua construção), onde avaliaram o desempenho dos estagiários (e.g. avaliação das competências pessoais e relacionais; competências técnicas) e os estagiários preencheram questionários nos quais avaliaram o programa à medida que o mesmo ia decorrendo (numa lógica de melhoria contínua). Quanto à dimensão qualitativa da avaliação, esta resultou das sessões de acompanhamento, dos comentários dos tutores sobre os estagiários e dos comentários dos estagiários sobre o programa (informações contidas nos respetivos questionários mencionados). Neste seguimento, e para efeitos de devolução dos resultados da avaliação, foi trabalhado com os tutores algumas técnicas de restituição de feedback de desempenho aos estagiários, e encorajado que, aquando da avaliação destes, as colocassem em prática através da realização de um momento individual, onde, em conjunto, tutor e estagiário debatessem quer os pontos mais bem avaliados (de forma a reforçar a continuidade desses comportamentos) quer os pontos menos bem avaliados (de forma a pensar o que fazer para melhorar).

índice

Globalmente, o programa de formação foi avaliado positivamente pelos seus intervenientes (entre o nível bom e excelente da escala de avaliação); não obstante, foram identificadas, no final do programa, sugestões de melhoria a implementar em futuras edições do '4x4 Training'.

Para além da avaliação das dimensões referidas, o programa contempla ainda uma avaliação de impacto, a desenvolver na fase de follow-up. Trata-se de um momento de análise, em conjunto com a empresa, para verificar a validade e apropriação das propostas de melhoria das condições de trabalho apresentadas pelos estagiários no Desafio: tanto das sugestões que foram já implementadas como das restantes.

Conclusões

Considera-se que o programa apresenta ganhos a três níveis: individuais, grupais e organizacionais, demonstrando-se, deste modo, que, de facto, a transformação dos trabalhadores e a transformação do contexto são duas vertentes indissociáveis (Lacomblez & Teiger, 2007).

Ao nível individual, o facto de o programa ter promovido o envolvimento de colaboradores seniores da empresa contribuiu para que estes se sentissem valorizados e reconhecidos pelo seu trabalho, para que pudessem dar uso às suas competências de uma forma pouco comum naquele contexto (através da mentoria) e para que aprendessem também com novas pessoas (estagiários), nomeadamente no que respeita a questões ligadas a tecnologias. Pelo lado dos estagiários, estes encaram essencialmente como positivo o contacto com diferentes colaboradores experientes da empresa, possibilitando-lhes, assim, uma aquisição de conteúdos e competências mais vastos e diversificados. Atentando à relação de mentoria (estagiários-tutores) compreende-se que ocorreram benefícios bidirecionais, ou seja, tanto para os estagiários como para os tutores: numa aproximação de gerações, desenvolveu-se uma partilha mútua de saberes, não se enquadrando, deste modo, num simples processo de mentoria clássica, de transmissão unidirecional de conhecimentos, mas sim num processo de co-construção, co-aprendizagem - num processo de co-mentoria, caracterizador do programa desenvolvido. Este conceito é bem visível no tipo de soluções apresentadas no Desafio, uma vez que as propostas não podiam ter sido desenvolvidas sem o envolvimento e conhecimentos tanto dos estagiários como dos tutores. Tornou-se evidente, na sessão de apresentação das propostas, que os conteúdos expostos refletiam o contributo da diversidade etária e de experiências existentes nas equipas de trabalho.

A nível grupal, o facto de se terem desenvolvido sessões de acompanhamento e desenvolvimento com formadores, tutores e estagiários ao longo do programa, contribuiu para algo que não se esperava: a construção e desenvolvimento de coletivos de trabalho. Nestas sessões percebeu-se que havia colaboradores que embora estivessem no mesmo nível hierárquico, com a mesma função, não tinham tido até então oportunidade de contactar com outros colegas de trabalho nem de participar em conjunto num projeto deste cariz. Com as sessões, passaram a conhecerem- se, a partilharem preocupações sobre o trabalho e a pensarem em conjunto em possíveis soluções para os problemas do dia-a-dia de trabalho.

Por fim, ao nível organizacional, a grande atividade final desenvolvida na etapa de formação em contexto de trabalho – Desafio 4x4 – permitiu fornecer à empresa propostas de melhoria das condições de trabalho (e.g. melhoria dos instrumentos e equipamentos técnicos, elaboração de procedimentos de trabalho); propostas estas com um carácter único, pessoal, construídas na empresa e para a empresa, beneficiando da diversidade etária e de experiências dos intervenientes do programa.

O programa 4x4 trata-se, então, de um modelo de formação único, adequado às necessidades e características da empresa em questão, introduzindo ainda uma nova vertente de mentoria que designamos por co-mentoria. Esta vertente preza pela desconstrução do conceito de mentoria dita tradicional, destacando quer a experiência dos colaboradores mais e menos experientes no desenvolvimento dos outros e de si mesmo, comprovando, deste modo, os conhecimentos dos trabalhadores que as empresas muitas vezes têm e que permanecem invisíveis.

Este tipo de intervenção no âmbito da formação não teria sido possível sem o conforto científico da Psicologia do Trabalho, elucidando-nos para a importância do conhecimento da atividade, do contexto de trabalho e, acima de tudo, do envolvimento dos trabalhadores e da própria organização para uma melhor prossecução da intervenção. Ao se devolver o protagonismo, num processo de intervenção desta génese, àqueles que lidam diariamente com o trabalho, àqueles que possuem as experiências e os saberes, estamos a aproximar e enriquecer o trabalho desenvolvido de modo conjunto, permitindo que o produto final seja realista, contextualizado, adequado às necessidades da organização e dos trabalhadores, estabelecendo-se, é claro, sempre um compromisso possível entre os princípios científicos e as conjunturas dos contextos de atuação. Só deste modo se compreende que a formação possa realmente transformar as pessoas e os contextos laborais em que se inserem.

índice

Referências Bibliográficas

Barbier, J. M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et Formation*, 22, 7-19.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités, 11* (1), 22-46.

Lacomblez, M. & Teiger, C. (2007). Ergonomia, formações e transformações. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomia* (pp. 587 – 602). São Paulo: Edgard Blücher.

Lacomblez, M., Teiger, C., & Vasconcelos, R. (prelo, 2014). A ergonomia e o "paradigma da formação dos atores": uma parceria formadora com os protagonistas do trabalho. In P. F. Bendassolli & L. A. Soboll (Eds). *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho.* São Paulo: Ed. Atlas.

Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en education et en formation.* Paris: Presses Universitaires de France.

índice

Eva M. Barreira Cerqueiras
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidade de Santiago de Compostela

Laura Rego Agraso
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidade da Coruña

Ángela Martín Gutiérrez
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

La formación profesional dual: Alemania y España

Resumen:

La creación de sistemas educativos y formativos equivalentes y uniformes que permiten la libre circulación de trabajadores (*Tratado de Roma*, 1957) y la homogeneidad vital de los ciudadanos han sido una de las grandes preocupaciones de la Europa común desde sus inicios. La Formación Profesional (FP) es el paradigma de la búsqueda de consonancia formativa, pues las equivalencias profesionales entre los diversos estados europeos son ya un hecho, a la vez que organismos de la talla de la OCDE o la UNESCO (Euler, 2013) destacan su importancia en la inserción laboral y en la adaptación de los individuos a las nuevas exigencias sociales, económicas y laborales. En la búsqueda de una respuesta acorde a estas exigencias y en vista de los datos tan positivos, se han puesto en marcha en España experiencias basadas en el sistema de FP Dual alemán a las que trataremos de dar reflejo en este trabajo, no sin antes esbozar la configuración del propio sistema dual alemán. Además, estableceremos una breve comparativa entre éste y las experiencias formativas desarrolladas en nuestro país bajo esta fórmula, de manera que afloren una serie de factores a los que hacer frente para no desalentar en la implantación del sistema dual.

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más la sociedad actual trabaja por conseguir una Europa unida donde existan aspectos económicos, sociales, culturales y educativos afines, de tal forma que se consiga una homogeneidad en las posibilidades vitales de los ciudadanos. Por este motivo, uno de los aspectos más trabajados y tenidos en cuenta en el ámbito europeo, ha sido, es y seguirá siendo la creación de sistemas educativos y formativos equivalentes y uniformes que permitan la libre circulación de trabajadores (*Tratado de Roma,* 1957).

La FP adquiere un papel fundamental en todo este proceso, pues son muchos los organismos internacionales como OCDE o UNESCO (Euler, 2013), los que conciben este tipo de enseñanzas como uno de los pilares más importantes para que la transición laboral sea eficaz

y las cualificaciones profesionales sean flexibles y adaptables a las nuevas exigencias de desarrollo social, económico y laboral de los distintos estados.

Pero, ¿la FP que ha habido en España hasta el momento sigue respondiendo a las demandas y exigencias sociales, económicas, políticas y laborales actuales? Quizás la respuesta es un no parcial. Por este motivo, analizar otros sistemas de FP europeos puede ofrecernos distintas perspectivas que nos ayuden a mejorar el sistema educativo/formativo existente. Alemania, concretamente, ha sido el país pionero a la hora de adoptar un modelo de FP que, a largo plazo, supone grandes beneficios para los países, favoreciendo la superación de problemas económicos y sociales (desempleo, inserción sociolaboral del colectivo juvenil, mejora de competencias profesionales,...).

En este sentido, se observa cómo cada vez más el sistema de FP Dual iniciado en Alemania, va calando en la cultura organizativa y educativa española, de tal manera que las comunidades autónomas comenzaron la implantación de proyectos de FP dual en el curso 2012-2013. De esta forma, los primeros datos muestran que actualmente la modalidad de FP dual más empleada es aquella en la que la empresa y los centros son coparticipes, en distinta proporción, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, seguida de la modalidad donde las empresas facilitan a los centros de FP, espacios, instalaciones o los expertos para impartir determinados módulos profesionales (SGOFP, 2014).

El informe presentado por la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (2014), afirma que del conjunto de proyectos de FP dual entre 2013 y 2014, la mayoría de ellos son relativos a los ciclos formativos de grado superior. Estos proyectos se han desarrollado en 172 centros en 2013 y en 375 en 2014, dándose así, un incremento sustancial. Concretamente destacan en este último año, los centros situados en las comunidades de Cataluña, Euskadi, Andalucía y la Comunidad Valenciana.

Además, los resultados proporcionados por la SGOFP, reflejan como la respuesta de las empresas y asociaciones empresariales en 2014, es muy variable en función de las comunidades, de los centros de formación implicados y de proyectos realizados, pero el número de empresas que van a participar/están participando en proyectos de FP dual ha experimentado un incremento superior al 300% en el conjunto del estado, pasando de 513 empresas (año 2013) a 1570 (año 2014). Se destaca un aumento de empresas colaboradoras en Canarias, Castilla la Mancha, Murcia y la Comunidad Valenciana. Debido a la importancia y relevancia que va cobrando la FP dual en España, cada vez se propician mayores relaciones colaborativas entre centros educativos y el entorno empresarial, lo que supone que cada vez más alumnos se sumen a este modelo de FP. Concretamente de 2013 a 2014 se ha producido un aumento de 5263 alumnos más en España, contando actualmente con un total de 9555; las comunidades con mayor porcentaje de alumnado matriculado en FP dual son Andalucía, Cataluña, y Castilla la Mancha (SGOFP, 2014).

En consecuencia, nos encontramos en un buen momento para intentar clarificar cómo se estructura y se percibe el sistema de FP Dual en Alemania e intentar compararlo con las propuestas que desde el gobierno español se tratan de llevar a cabo.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ALEMANIA

Dentro de la FP alemana podemos distinguir dos tipologías o modalidades. Por un lado, aquel en el que la formación del alumno se lleva a cabo en dos espacios diferentes: escuela/empresa (sistema Dual), y por otro, la que podríamos denominar FP Pura Escolar, cuya principal diferencia con respecto a la anterior es que la formación del alumno se lleva a cabo íntegramente en Escuelas o Institutos de FP.

La normativa que rige todo el sistema de FP a nivel general en el país germano es la *Ley de 2005 de Formación Profesional (Berufsbildungsgesetz),* la cual regula los derechos y obligaciones de los aprendices y empleadores y es promulgada por el Ministro Federal de Educación e Investigación, en cooperación con tres interlocutores más: el Gobierno Regional (Länder), los empresarios y los trabajadores. El Instituto Federal de FP (BIBB: *Bundesinstitut für Berufsbildung)* fue creado en el marco de esta Ley (parte 5ª, secciones 89 a 101), constituyéndose como el centro de todo el entramado de la FP alemana, regulando y mejorando sus estructuras y contenidos, y coordinando todas las actuaciones de los agentes implicados en la gestión de este nivel educativo.

La *Ley de Formación Profesional* rige cada uno de los aspectos reglamentarios de este nivel educativo en relación a la empresa, estipulando para la parte empresarial normas relativas al período de aprendizaje del alumnado, así como objetivos, contenidos, estructuración temporal y los temarios sobre los que examinar al alumnado. Aunque su promulgación se realiza a nivel estatal, la presencia de cada uno de los Gobiernos de los Länder es fundamental, pues han asumido las competencias en materia educativa y formativa, comportándose casi como estados independientes a la hora de tomar decisiones en relación con las enseñanzas profesionales relativas a los centros (Hensen y Hippach-Schneider, 2012), aunque siempre bajo la coordinación del estado.

Los Gobiernos de los Länder se encargan de la oferta formativa de las Escuelas o Institutos Profesionales, por lo que periódicamente, el responsable del Ministerio Federal de Educación, así como los

índice

ministros de Educación de los 16 *Länder*, se reúnen en una Conferencia Permanente con el objetivo de confeccionar y/o revisar los reglamentos y planes de enseñanza básicos. Es lo que Gessler (2009) denomina *Plan de Estudios Marco para la Formación Profesional*, en cuyo contenido podemos encontrar los principios que van a guiar a las escuelas profesionales, siguiendo todas ellas las mismas pautas.

Tampoco podemos obviar el hecho de que en cada Región alemana se han creado *Comités para la Formación Profesional* en donde tienen representación empresarios, empleados y cargos gubernamentales. Su función principal es aconsejar a los Gobiernos Regionales en materia de FP en las escuelas profesionales. Los currículos de cada *Länder* entran en vigor a través de disposiciones de las administraciones competentes de cada Gobierno Regional (Reinisch y Frommberger, 2004).

En este mismo nivel podemos hablar de los denominados *Organismos Competentes o Instancias Responsables* (Lauterbach y Lanzendorf, 1997; Halfpap, 2000; Hensen y Hippach-Schneider, 2012), que poseen una notoria influencia, incluso rango de autoridades en materia de formación dual, ya que asumen como labor global el control y administración de la FP en la empresa, según el sector económico en el que se enmarquen (Dybowski (2005). Se incluyen aquí representantes de las Cámaras de Artesanos, Cámaras de Oficios, Cámaras de Industria y Comercio, Cámaras de Abogados, Cámaras de Notarios, Colegios Profesionales y autoridades gubernamentales estatales y federales. Con especial dedicación al control y gestión de la FP Dual, en estos organismos se localizan unos agentes denominados *"asesores de formación"*. Sus funciones básicas son ejercer el control de las empresas de formación y valorar las competencias educativas de los formadores/instructores, entre otras (Hensen y Hippach-Schneider, 2012).

Finalmente, queda por tratar más en profundidad el sector privado o empresarial, configurado en este caso por representantes de las empresas y de los sindicatos. Éstos se constituyen en *Consejos o Comités de Personal* presentes en las empresas. Gracias a la potestad de decisión concedida a estos Comités en torno a la FP Dual, y dentro del marco de la negociación colectiva, se acuerdan detalles relativos a, contratos de empleo para la formación, remuneración a los aprendices, planificación e implementación de la formación en la empresa, medidas de formación y licencia de estudios, entre otros.

Con respecto a la estructuración de estas enseñanzas es bastante sencilla: un período de tres años, en el cual el aprendiz pasa la mayor parte del tiempo en la empresa, acudiendo regularmente, según la temporalización acordada, al centro o escuela profesional. Tal y como afirma Halfpap (2000) la mayor parte de los jóvenes alemanes buscan un puesto de aprendizaje, aunque nosotros iríamos un paso más allá hablando de un puesto de aprendizaje que le conduzca a un puesto de trabajo estable, con buenas perspectivas de futuro. Gracias a los datos proporcionados por el Instituto Federal de Formación Profesional (2013), sabemos que el modelo Dual es la vía más solicitada por el conjunto de la juventud germana, concretamente el 51% del alumnado. Sólo un 12% de los jóvenes se decanta por la formación puramente escolar y un 37% por la realización del Bachillerato con el objetivo de continuar su formación a través de la vía universitaria. Asimismo, cabe destacar que la mayor parte de los alumnos alemanes optan por el sistema Dual para acceder a la Universidad en lugar de la vía académica. En definitiva, el colectivo juvenil alemán centra sus esfuerzos en conseguir una integración laboral en función de sus preferencias e intereses profesionales, aunque posteriormente accedan a estudios universitarios (Reinisch y Frommberger, 2004).

El promedio de edad de los estudiantes a la hora de iniciar la FP Dual se sitúa entre los 16 y los 19 años (Gessler, 2009) y los alumnos poseen un amplio abanico de opciones, todas ellas recogidas en el catálogo profesional alemán, que cuenta aproximadamente con 350 titulaciones agrupadas en familias profesionales. Se trata de titulaciones de FP cuya equivalencia en el sistema educativo español se corresponderían en muchos casos con un grado universitario. Así, podemos mencionar: empleado bancario, maestro, abogado, etc.

No obstante, nos parece muy pertinente señalar aquí el proceso por el cual un *aprendiz* es seleccionado para cursar las enseñanzas asociadas a la FP Dual alemana. Lo más destacable de todo el proceso es que son las propias empresas las que ofertan plazas de formación, a las cuales deberán presentarse los candidatos, en calidad de solicitantes. Éstos deberán presentar su currículum y méritos, y los mejor valorados según consigan las más altas calificaciones, serán convocados a una entrevista personal o a una prueba de admisión (Lauterbach y Lanzendorf, 1997). Los candidatos seleccionados serán contratados en calidad de *aprendices*. Es preciso aclarar que va a ser el propio aprendiz el que deberá buscar un centro en el que la profesión se imparta para complementar así todo el proceso educativo. Las empresas establecen el contrato correspondiente (según convenio) con los aprendices, asumiendo los costes de la formación en la empresa. Además, deben facilitar la asistencia del alumnado a la Escuela o Instituto Profesional donde recibirá enseñanzas teóricas, complementarias a las de la empresa.

Con respecto a los centros educativos, existen Escuelas o Institutos Profesionales a tiempo completo, con una organización específica de las enseñanzas según el objetivo educativo, y también Institutos Profesionales a tiempo parcial. Son las denominadas *Berufsschule* (Martínez Usarralde, 2001; Salamé, 2007) en las que principalmente se cursa el modelo Dual de FP. Son objetivos esenciales de estos centros (Gessler, 2009), la enseñanza de aptitudes profesionales de carácter específico profesional y de corte generalista, posibilitando su flexibilidad profesional. Dichos centros poseen autonomía en las enseñanzas, guiando sus

programas formativos en base al *Plan de Estudios Marco*, que recoge los objetivos, principios y recomendaciones metodológicas y pedagógicas de manera estandarizada para cada *Länder* y se elaboran según el *Reglamento de Formación*; y también a través de los *Planes de Enseñanza Específicos* para cada titulación de FP existente en el catálogo.

En el caso de las empresas, es el Instituto Federal de FP quien establece el ya mencionado *Reglamento de Formación* para cada uno de los títulos de FP. Dicho Reglamento es aceptado por la parte social involucrada (empresas, organizaciones empresariales y sindicales), siendo además base en el proceso de enseñanza de los aprendices. Según Lauterbach y Lanzendorf (1997), su estructura podría resumirse en los siguientes puntos centrales: denominación de la FP (nombre de la formación); temporalización (tiempo de duración de las enseñanzas); competencias profesionales, conocimientos y habilidades a adquirir (objeto de la FP); guía y aspectos básicos para estructuración de la planificación: materiales (relación con el Plan Marco de Esneñanza) y grado de exigencia de las pruebas de evaluación (requisitos).

Cada empresa está además obligada a elaborar un *Plan de Capacitación General* en el que se incluyen todos los puntos relativos al desarrollo formativo de la organización. En compañías de gran tamaño, para cada aprendiz, se elabora de forma complementaria, un *Plan de Entrenamiento Individualizado* en el que se estipulan las competencias profesionales de la ocupación correspondiente.

La temporalización de la formación se distribuye de la siguiente forma: 1/3 de la formación se produce en el centro o escuela profesional y los 2/3 restantes se llevan a cabo en la empresa, siendo este espacio en el que el sujeto pasa la mayor parte de su formación, realizándose lo que se denomina *formación en el puesto de trabajo* (Hensen y Hippach-Schneider, 2012). Normalmente el aprendiz pasa uno o dos días de la semana en la escuela profesional, y las restantes jornadas en la empresa. De igual modo, un 60% del tiempo en la escuela se dedica al aprendizaje de conocimientos específicos de la profesión y el 40% restante, a impartir contenidos generalistas e interdisciplinares, asociados a economía, sociedad, política, aspectos jurídicos y lenguas extranjeras.

El espacio de trabajo y aprendizaje dentro de la empresa va a depender de las instalaciones y tamaño empresarial y de las diversas ramificaciones profesionales existentes en la misma. Cuando hablamos de empresas o factorías de gran tamaño, suelen existir espacios dedicados específicamente a la enseñanza--aprendizaje, integrados en la organización (aulas-taller). Todas ellas dotadas con los materiales, maquinaria y tecnología utilizada en el proceso de producción. En ausencia de este tipo de instalaciones, el lugar de formación de los aprendices lo configura el propio lugar de trabajo. En este caso, el aprendiz será asignado a un trabajador del cual podrá observar todos los procesos de trabajo de su propio puesto. Tal y como afirman Lauterbach y Lanzendorf (1997, p.16) se trata de un proceso en el cual el individuo "a través de la observación y la repetición podrá aprender destrezas profesionales".

Por otra parte, dentro de la empresa existe la figura del formador que será el que guíe el proceso de enseñanza–aprendizaje del aprendiz o aprendices seleccionados. Se les denomina "Maestro Guía" (FETE - UGT, 2012) o "Instructor de Empresa" (Lauterbach y Lanzendorf, 1997), y deben poseer los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios, para lo cual se les forma como tales. Cada instructor deberá basarse en el *Plan de Formación elaborado* por la empresa para llevar a cabo la enseñanza de los aprendices, en base a una serie de materias teóricas y prácticas. En las escuelas, podemos distinguir dos tipos de docentes: los llamados *maestros prácticos*, encargados de aquellas enseñanzas más vinculadas con la propia ocupación, y los *docentes teóricos*, encargados de aquellos aspectos de la enseñanza más generalista. Para la enseñanza en un instituto o escuela profesional es preciso tener el título universitario, mientras que los formadores de la empresa deben conseguir una habilitación o *certificado de idoneidad* (Euler, 2013), que incluye obligaciones y exigencias personales y profesionales, reflejadas en la *Ley de FP* de Alemania.

Finalmente, cuando los alumnos ultiman su formación dual, deben realizar una serie de pruebas de evaluación. Son las *Instancias Responsables*, en donde se integran las diferentes Cámaras, las que organizan los exámenes. Éstas fijan las fechas oficiales y establecen los tribunales que van a implantar la tipología de pruebas y, por ende, a evaluar a los aprendices, en función de cada ocupación. La estructura y exigencia de las pruebas se establece a través del Plan Marco de Formación y el Reglamento de Formación, siendo éstas en su mayoría de carácter finalista y orientadas a verificar las prácticas y procesos propios de la profesión. Los conocimientos generales que se adquieren en los centros formativos, se evalúan según el rendimiento obtenido en el propio centro, observando los informes escolares para cada alumno. La certificación del examen es emitida por la Cámara de Comercio correspondiente, quien gestiona y evalúa las enseñanzas vinculadas a cada profesión del catálogo formativo.

índice

3. LOS COMIENZOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA

La FP en España se encuentra ahora mismo en un momento de transición y cambio. Desde el punto de vista educativo, la FP ha estado regulada por dos normas estatales de gran calado en nuestro país: por

un lado, la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y, por otro, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (LOE, 2006).

Es ahora cuando desde instancias gubernamentales se ha propuesto una nueva ley para el ordenamiento del sistema educativo español, en la que la FP va a cambiar en base a modelos fuertemente asentados en otros países del entorno europeo, como es el caso de Alemania, pionero en el modelo de *FP dual*. Se trata de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE 10/12/2013).

Desde el gobierno actual de España se esgrimen como razones fundamentales para su puesta en marcha, entre otras, el análisis de las fortalezas, pero sobre todo debilidades de nuestro sistema educativo. Dichas debilidades pueden resumirse en: resultados desfavorables en informes educativos internacionales (PISA); porcentajes bajos de alumnos que acaban la educación obligatoria; elevada tasa de abandono prematuro de la formación; altas cuotas de desempleo juvenil (EUROSTAT (2013); diferencias entre las Comunidades Autónomas de España; etc. Para atajar esta situación, se proponen una serie de objetivos, como el "impulso y la modernización de la FP" desde una "mirada hacia los sistemas educativos del entorno" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Para alcanzar dichos objetivos se establecen una serie de modificaciones que nos disponemos a relatar.

En primer lugar, se amplía la idea de FP extendiéndola como una vía de seguimiento dentro de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). Es decir, el alumnado podrá escoger entre dos tipos de formación, paralelas y alternativas: la académica y la aplicada. Esta decisión se materializará en la elección que los estudiantes realicen de materias específicas e itinerarios adaptados a etapas educativas posteriores (FP en el caso de la formación aplicada o Bachillerato si se desea realizar la formación académica). A esta vía "aplicada" se la denomina en esta propuesta como "Ciclos de Formación Profesional Básica", siguiendo los mismos objetivos que los ciclos formativos de la FP ordinarios y haciendo mayor hincapié en la adquisición de competencias vinculadas con el aprendizaje permanente. A los estudiantes que hayan optado por la realización de esta FP Básica, se les otorgará una titulación específica y la posibilidad de obtener también el Título de Graduado en ESO.

Esta nueva situación modifica la estructura ordinaria de los ciclos formativos en España, dado que el acceso a la FP se realiza, bajo esta nueva norma, sin contar con el graduado en ESO, aspecto que no se contemplaba en los ciclos de grado medio y superior, para los cuales era necesario, el graduado en ESO y el título de Bachillerato, respectivamente. Además, esta nueva ley permite al alumno acceder al grado superior desde los ciclos de grado medio realizando una serie de materias "voluntarias" que "facilitarían el tránsito" de un nivel a otro (Rego Agraso y Barreira Cerqueiras, 2013).

Otro objetivo que no se deja atrás en esta pretendida reforma de la FP en España es la mejora de la empleabilidad, queriendo adaptar la oferta formativa a los requerimientos del mundo productivo. Para ello, se introduce como aspecto novedoso en nuestro sistema educativo -quizás el más importante en esta propuesta de ley- el modelo de la *FP Dual*. Dicho modelo se define como "el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo" (LOMCE, 2013).

Con anterioridad a esta propuesta normativa de carácter educacional, ya se habían establecido unas bases concretas para introducir de manera escalonada este modelo dual en el contexto laboral y formativo español. Concretamente en el *Real Decreto 1529/2012* se consideran como finalidades a lograr: el aumento de personas que obtengan una titulación de enseñanza postobligatoria; el incremento de la inserción laboral gracias a la colaboración con empresas y el fortalecimiento de las relaciones entre tejido empresarial y FP, entre otras (Rego Agraso y Barreira Cerqueiras, 2013).

Se establecen así, distintas modalidades de FP dual, (art. 3º, RD 1529/2012): formación exclusiva en centro formativo; formación con participación de la empresa; formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación; formación compartida entre centro de formación y empresa y formación exclusiva en la empresa.

Para la colaboración entre centros de formación y empresas será necesario el establecimiento de un convenio de colaboración en el que se establezca la formación modular a impartir por cada entidad, especificando qué actividades deberán realizar los alumnos tanto en el centro como en la empresa, la duración y los criterios evaluativos. Son un mínimo de 33% de horas las que participará la empresa en la formación, pudiendo ampliarse este porcentaje dependiendo del módulo y de la empresa. Incluso es posible ampliar la duración del ciclo formativo de FP hasta un total de 3 años.

La evaluación de los estudiantes corre a cargo de los docentes de FP de los centros. No obstante, tendrán muy en cuenta las aportaciones de los formadores de las empresas y los resultados estimados en las actividades realizadas dentro de las mismas. Asimismo, las empresas que impartan la FP Dual serán supervisadas, con carácter educativo, tal y como estimen las administraciones mediante regulación.

La implantación de la FP dual es un proceso muy diferenciado en nuestro estado, dependiendo de la labor que cada Comunidad Autónoma lleve a cabo, al igual que ocurre en Alemania. No obstante, es pre-

ciso recordar que el protagonismo del Ministerio de Educación a nivel nacional es mayor que el del Ministerio Federal de Educación e Investigación. Actualmente, gracias al desarrollo de normativa al respecto, se están llevando a cabo de manera progresiva experiencias destinadas a implantar este modelo en cada territorio, aunque de manera diferenciada y poco coordinada.

Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, en el año 2011, se pusieron en marcha proyectos de FP dual en dos Ciclos Formativos de carácter técnico: el de Desarrollo de Aplicaciones Informáticas y el de Mantenimiento Aeromecánico, ambos ciclos superiores (ADIMAD, 2012). Cabe destacar la enorme implicación del tejido empresarial, ya que las empresas participaron activamente en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, selección y concesión de becas al alumnado.

En Galicia, destaca el proyecto experimental puesto en marcha este año entre la empresa Coremain SLU y el Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Santiago de Compostela para desarrollar el modelo dual en el ciclo formativo de grado superior de Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos, con un grupo inicial de 15 alumnos/as. Lo más destacable es el período de estancia en cada uno de los centros de formación, dedicándose un 21,7% del tiempo de duración del ciclo en el centro formativo, mientras que el restante se desarrollará en la propia empresa. También en Galicia se ha firmado otro convenio de colaboración para desarrollar el modelo dual entre la empresa UNVI y el IES Universidad Laboral de Ourense, a partir del 2014, en el ciclo medio de Carrocería (15 alumnos/as).

En Cataluña podríamos destacar, por ejemplo, varios proyectos desarrollados principalmente en los cursos académicos de 2012/2013. Por un lado, la colaboración entre el Instituto Comte de Rius (Tarragona) y Repsol para implantar el modelo dual en el ciclo superior de Química Industrial y por otro la colaboración entre la cadena de supermercados ALDI y la Asociación Hispanoalemana de Enseñanzas Técnicas (AHET) para alumnado del ciclo medio de Comercio (ICF - GHK, 2012).

Pero sin lugar a dudas, la Comunidad Autónoma más activa en relación a la FP dual es el País Vasco. Ya en los años 90 intentaron desarrollar una experiencia pionera en este sentido, donde un grupo de empresarios en colaboración con el gobierno autónomo pusieron en marcha un proyecto de FP Dual. En el año 2007, retomaron otro proyecto llamado "Estudiar y Trabajar" (FETE UGT, 2012) en el cual se creaban una serie de ciclos formativos específicos de FP, de tres años de duración, donde se combinaba la formación teórico-práctica en el centro de formación y la experiencia laboral a través de un contrato indefinido y a tiempo parcial, con derecho a salario según convenio, vacaciones remuneradas y cotización para desempleo y jubilación. (Rego Agraso y Barreira, 2013). En la actualidad, el País Vasco está desarrollando un proyecto propio denominado *"Hezibi"* sobre la formación en alternancia entre la empresa y el centro formativo. Lo más novedoso es que, la formación está destinada a alumnos/as de entre 16 y 30 años que estén inscritos en el Servicio Vasco de Empleo *(Lanbide)*, quién también financiará la iniciativa. Son aspectos característicos de este proyecto:

- Existencia de un contrato laboral para la formación y el aprendizaje.
- La estrecha vinculación entre el trabajo en la empresa y el perfil profesional.
- Exención del módulo de FCT para alumnos que estén integrados en el Proyecto.
- Estructuración distinta del Ciclo Formativo: primer curso en el centro de formación y segundo curso de formación en alternancia (contrato de un año).
- Evaluación compartida: centro y empresa.

A diferencia también de otras Comunidades Autónomas hay una mayor implicación de ciclos formativos de diferentes familias y de empresas. Concretamente, para el curso académico 2012/2013 en el proyecto se incluyeron ciclos medios y superiores pertenecientes a 10 familias profesionales distintas. Destacan los Ciclos de Grado Superior de las familias de Fabricación Mecánica, Instalación y Mantenimiento y Gestión y Control. Asimismo, colaboran un total de 106 empresas del territorio vasco, situadas en su mayor parte en la provincia de Guipúzcoa.

4. CONCLUSIONES/PROPUESTAS

¿Seremos capaces de llevar a cabo un modelo dual de FP similar a la de nuestros homólogos europeos? Nuestra perspectiva es bastante pesimista por varias razones.

En primer lugar y a nivel supranacional, echamos en falta una colaboración más estrecha entre España y Alemania. No hacemos referencia sólo a desarrollar estudios como este, de corte comparativo para conocer la FP en Alemania, pues hemos visto la complejidad de todo el entramado implicado en la gestión de estas enseñanzas en el país germano; nos referimos a solicitar la colaboración estrecha de asesores y representantes de instancias gubernamentales y de los propios *Länder,* que guíen nuestro proceso de adopción de dicho modelo a nivel nacional y a nivel regional. En este sentido, varios estudios, alrededor de la integración de sistemas educativos duales en distintos países (Stockmann y Silvestrini, 2013; cit. en

índice

Euler, 2013, p. 12), concluyen que la mayor parte de los casos estos procesos no llegan a buen puerto, bien por las diferencias en el sistema educativo, bien por falta de conocimientos sobre su puesta en marcha o, simplemente, por la insostenibilidad infraestructural y económica del propio proyecto.

A nivel interno y en términos de colaboración, se echa en falta un consenso generalizado entre el gobierno, los empresarios y los sindicatos de la importancia estratégica que el modelo supone para la educación y para el trabajo (Dybowski, 2005). Y aquí entra en juego un hándicap muy visible en España que no es otro que la tradicional desconexión entre la realidad empresarial y la realidad escolar en nuestro país, a pesar de los numerosos cambios legislativos por parte de distintos gobiernos destinados a conseguir una mayor interrelación de ambos escenarios. El diálogo social se configura, por tanto como fundamental y ahora mismo es una cuestión en *stand-by*, un proceso completamente roto desde hace unos años, y la actual situación de crisis no hace sino agravar que los actores sociales no se reúnan y exista una actitud institucional de escucha activa de las propuestas.

Además, y derivado de lo anterior, la figura del empresario español y su implicación en este modelo dual dista mucho de ser la que se lleva a cabo en otros países de nuestro entorno. Nuestro país adolece de una cultura de formación dentro de las empresas. Un buen ejemplo de ello es el sistema de selección del alumnado en Alemania. En este país, son las empresas las que ofertan los puestos de aprendiz que necesita según sus necesidades, siendo los alumnos los que tienen que presentarse al puesto ofertado y ser aceptados. Una vez esto sucede, comienzan su formación en la empresa y en el centro de formación que imparta la FP asociada al puesto de trabajo.

Sin embargo, en España es el centro formativo el que lleva el mayor peso tanto en la FP dual de los alumnos como en su inserción dentro de una empresa profesional. Euler (2013) comenta como posibles causas del rechazo del empresariado hacia cualquier tipo de formación, pero particularmente hacia la FP, cuestiones como la escasa experiencia en el sistema de FP y la negativa a financiar la formación de aprendices, ya que dentro de la cultura empresarial española se considera un "gasto" y no como una inversión de futuro para el desarrollo de la empresa. En definitiva, no perciben los beneficios de la participación en la formación de los futuros.

Además, el contexto socioeconómico español es radicalmente distinto al de los países germanos. Mientras allí sobresalen las grandes empresas que son las que, al fin y al cabo, impulsan el modelo Dual. En España, el tejido empresarial tiende en mayor medida hacia las pequeñas y medianas empresas, que ya muestran determinadas dificultades en Alemania a la hora de proveer formación Dual (Reinish, H. y Frommberger, D., 2004; Gesssler, 2009). Sin embargo, esto no sería óbice para implantar el modelo dual siempre y cuando la cultura empresarial caminase hacia la reivindicación del trabajador/a cualificado como elemento clave de la innovación productiva, aspecto sobre el que en España se debe incidir en mucha mayor medida.

Otra diferencia fundamental con nuestros homólogos teutones, tiene que ver con la extrema restricción de la inversión estatal en educación que se viene produciendo en España desde el estallido de la crisis económica en el año 2008. El modelo de FP dual requiere de una inversión elevada para la consecución de los objetivos propuestos y más si queremos equipararnos a esos países en los que este modelo es una realidad instaurada. No debemos olvidar que "en Alemania la inversión total en Educación y Formación Profesional es un 1,5 % del PIB superior al de España" (ADIMAD, 2012).

Teniendo en cuenta esta realidad y que principalmente al sistema dual lo caracteriza la cooperación y el consenso, las propuestas van dirigidas a conseguir una activación del diálogo social y, por ende, una implicación de absolutamente todos los agentes sociales. De nada sirve que el gobierno considere a la empresa como un pilar esencial de estas nuevas enseñanzas si no se determinan las funciones, responsabilidades, deberes y derechos de cada una de las partes a nivel jurídico. Así pues, creemos sinceramente necesario un marco jurídico estatal como primera medida del gobierno central, dedicado íntegramente al establecimiento de principios y finalidades básicas del sistema Dual, y que con posterioridad sean las propias Autonomías (al igual que cada región alemana), las que recojan el testigo y continúen adaptando esta FP a sus características propias.

En definitiva, no se trata simplemente de "importar" los modelos formativos que se están desarrollando en otros países de forma aséptica y sin tener en cuenta la idiosincrasia y circunstancias del país huésped sino que es necesario conocer en profundidad nuestro propio sistema de FP y también el sistema dual alemán, intentando extraer aquellos elementos más ventajosos y adaptarlos a las necesidades formativas y de empleo españolas. Sin embargo, para que este tipo de medidas tengan el éxito esperado es necesario formular planes de desarrollo integral a corto y medio plazo que concreten el papel del empleo y la formación en el progreso del país, así como aquellos sectores por los que se apuesta y a los cuales se dirige la inversión estatal en formación.

índice

BIBLIOGRAFÍA

ADIMAD (2012). *Formación profesional sistema dual: análisis, reflexión y propuestas para un debate.* Madrid: Asociación de Directores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.adimad. org/wp-content/uploads/2012/03/informe_fpdual.pdf [05/10/2014].

Beicht, U. (2014). *Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2013 er-neut stark gestiegen.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Recuperado de: http://www.bib b.de/dokumente/pdf/a21_dav_internet-ach-beitrag_azubiverguetungen-2013.pdf

Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), *d*as zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist. *Ley de 23 de marzo de 2005 de FP* de Alemania. (Boletín Oficial Federal I, p. 931), modificado art. 22 de la Ley de 25 de julio de 2013 (Gaceta Jurídica Federal I, p. 2749). Recuperado de http://www.gesetze-iminternet.de/bbig_2005/index.html

Dybowski, G. (2005). *The Dual Vocational Education and Training System in Germany* (Speech on Dual Vocational Training International Conference 2005, Taiwan, 25th April). BIBB. Recuperado de http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a 23_internationales_ dybowski-taiwan_april-05.pdf

Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh (Germany): Bertelsmann Stiftung. Recuperado de http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-C409A4E71A7C5FAC/bst_engl/ xcms_bst_dms_37644_37778_2.pdf

European Comission (2013). *National Sheets on the Education Budgets in Europe - 2013*. Brussels: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education /eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf

EUROSTAT (2013). *European Social Statistics. 2013 edition.* Luxembourg, Publications Office of the European Union.

FETE UGT (2012). *Informe del modelo dual de Formación Profesional en Alemania.* Recuperado de http://www.feteugt.es/data/images/2012/Gabinete%20T%C3%A9cnico/GABFormaci%C3%B3n%20dual%20alemania%20.pdf [24/09/2013].

Gessler, M. (2009). *La formación profesional en Alemania.* En Gairín, J.; Essombra, M. A. y Muntané, D. (Coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa hoy.* Madrid: Wolters Kluwer Educación. Recuperado de http://www.blog canaleducacion.es/*como-es-la-formacion-profesional-dual-en-alemania* [5/10/2014]

Halfpap, K. (2000). Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania. *Revista Europea de Formación Profesional, 21*, pp. 34-42.

Hensen, K. A. & Hippach - Schneider, U. (2012). *Germany. VET in Europe - Contry Report.* Bonn: Federal Institute for Vocational Educational Training (BIBB). Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/en/information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx

ICF - GHK (2012). "Developing 'dual vocational training' to support the labour market insertion of young people: can Spain catch up with Germany? - Mutual Learning Programmes - Case Study". London: GHK Holdings Limited. Recuperado de https://www.yumpu.com/en/document/view/13033079/dual--vocational-training-mutual-learning-programme

Lauterbach, U. y Lanzendorf, U. (1997). "El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y situación actual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30,* pp. 51 - 68.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 147, 20 de junio de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE 106, 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295, 10 de diciembre de 2013)

Martínez Usarralde, M. J. (2001). "¿Hacia la consolidación de un proyecta europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la Formación profesional en la Unión Europea". *Revista Complutense de Educación,* Vol. 12, Num. 1, pp. 251 - 294.

índice

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE 270, 9 de noviembre de 2012).

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

Reinish, H. y Frommberger, D. (2004). "Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa". *Revista Europea de Formación Profesional, 32*, pp. 27 - 33.

Salamé Sala, J. (2007). "La formación profesional en Europa". *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 7* [artículo en línea]. Recuperado de http://adide.org/revista/index.php?option=com _content&task=view&id=220&Itemid=49

Carlos Meireles-Coelho
Universidade de Aveiro

Ana Cotovio
Agrupamento de Escolas de Soure

Lúcia Ferreira
Agrupamento de Escolas da Anadia

Trabalho no local da formação: o caso de «Uma escola nova»

Objetivos:

- questionar se a formação (de adultos) no local de trabalho necessita de uma formação fundamental de base para o trabalho aos níveis 1 e 2 do Quadro (Europeu/Nacional) de Qualificações;

- discutir a evolução das teorias e das práticas do «ensino dual»: ou em dois locais (escola e empresa) ou a partir de uma escola integradora que desenvolve global e harmoniosamente a personalidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, desenvolve as suas capacidades próprias de modo que descubra onde pode ser (muito) bom na vida pessoal, social e no trabalho;

- analisar o caso «Uma escola nova na Bélgica» de educação e formação para o trabalho.

Audiência tipo:
formadores e formandos, empregadores e empregados, desempregados e empreendedores

Habitualmente fala-se em formação no local de trabalho tanto mais quanto não houve formação para o trabalho durante a escolaridade obrigatória. Porque não há preparação para o trabalho nas escolas, os alunos vão fazendo estudos atrás de estudos, obtendo diplomas e mais diplomas e afastando-se cada vez mais do trabalho. Milhares de jovens concluem anualmente licenciaturas, mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos e não conseguem entrar no mundo do trabalho. Em 1975, pelo Decreto-Lei n.º 313/75, o ensino médio comercial-industrial foi convertido em superior e, pelo Decreto n.º 701/75, as escolas técnicas começaram a ser convertidas em escolas secundárias. Acabou o ensino técnico e profissional de nível médio em Portugal. Ficou a «escola» tradicional que não prepara para o trabalho. Quarenta anos volvidos, não faz qualquer sentido pretender voltar ao tempo em que uns eram educados na escola que não prepara para o trabalho, e outros, desde pequeninos, estavam destinados a prepararem-se precocemente para o trabalho sem perspetivas de ascensão social. A solução de síntese para a qual hoje se aponta é aliar educação e formação, estudo e trabalho desde a escolaridade obrigatória. Como fazê-lo?

1. Questionar se a formação (de adultos) no local de trabalho necessita de **uma formação fundamental de base para o trabalho** aos níveis 1 e 2 do Quadro (Europeu/Nacional) de Qualificações

Segundo o Quadro Europeu (e Nacional) de Qualificações (QEQ) (EU, 2008; PT, 2009), o **Nível 1** caracteriza-se por: — conhecimentos gerais básicos; — aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples; — competência para trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado. Os sistemas educativos europeus, na sua generalidade, aplicam este nível de qualificações na educação primária, chamada em alguns países educação básica, que vai até aos 11/12 anos de idade, correspondente em Portugal ao 6.º ano de escolaridade.

A este nível pretende-se que cada um desenvolva (aprenda a ser cada vez mais e a tornar-se cada vez melhor): — conhecimentos gerais básicos (aprenda a conhecer e aprenda a aprender, estudando a partir das situações da vida diária e do meio em que vive…), — aptidões básicas para realizar tarefas simples (aprenda a fazer e aprenda a aprender, fazendo trabalhos simples necessários à sobrevivência do dia a dia: participar progressivamente nos trabalhos de higiene pessoal e doméstica, de alimentação pessoal e dos grupos em que está inserido, vestir-se, calçar-se e cuidar da roupa e do calçado, cuidar e tratar do meio em que vive…) — competências, quer de aquisição de conhecimentos quer de trabalho, que têm que ser desenvolvidas sempre sob supervisão presencial de alguém que mostra como se faz, explica como, porque e para quem se faz num contexto organizado em rotinas umas após outras (aprender a viver com os outros como eles são e se vão desenvolvendo). A polivalência básica é a característica transversal a este nível.

É nesta base que assentará (ou não) a educação e formação seguintes. Quando uma criança não é educada e formada com esta amplitude de conhecimentos e trabalhos, centrados pessoalmente nela mas também centrados socialmente na comunidade em que vive, virá a ter dificuldade em responder às necessidades do meio para nele se poder incluir eficazmente. É trabalho infantil a criança fazer a sua própria cama ou preparar o seu pequeno-almoço? E vestir-se e ter a sua roupa e calçado limpos e cuidados? E limpar e arrumar o seu quarto? E pôr a mesa e ajudar a fazer de comer? E ajudar a cuidar dos animais domésticos, do jardim e do quintal se houver em casa? E a limpar o que sujou seja em casa seja na escola? E os TPC, trabalhos para (fazer em) casa?

O **Nível 2** caracteriza-se por: — conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho *ou* de estudo; — aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realidade de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples; — competência para trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia. Os sistemas educativos europeus, na sua generalidade, aplicam este nível de qualificações na educação secundária obrigatória, chamada em alguns países educação secundária de primeiro nível, que vai dos 11/12 até aos 15/16 anos de idade, correspondente em Portugal ao 10.º ano de escolaridade.

A este nível pretende-se que cada um desenvolva (aprenda a ser cada vez mais e a tornar-se cada vez melhor, aprendendo a orientar-se para ter um lugar ativo na sociedade onde vive): — conhecimentos básicos em algumas áreas existentes no seu meio (aprenda a conhecer e aprenda a aprender estudando e experimentando a partir das situações e problemas da vida diária e da sociedade a que pertence…); — aptidões básicas para problematizar e compreender situações, realizar tarefas e encontrar soluções para problemas correntes, usando regras e instrumentos adequados (aprenda a fazer e aprenda a aprender fazendo trabalhos que reforcem a sua autonomia quer pessoal quer social, participando progressivamente nos trabalhos familiares, escolares e de interesse comunitário…); — competências, quer de aquisição de conhecimentos quer de trabalho, que devem ser desenvolvidas sob supervisão atenta mas discreta de modo a orientar a autonomia e a responsabilidade (aprender a viver com os outros como eles são e como eles se vão descobrindo, num processo de desenvolvimento, naquilo em que são bons, em que têm dificuldades em relação aos outros e em que podem progredir mais com maior facilidade em relação ao que têm sido).

A característica transversal a este nível é a tomada de consciência de cada um das suas competências já adquiridas e daquelas que precisa de desenvolver, mais centrada no desenvolvimento da autonomia e da consequente responsabilidade. Começa aqui a escolha das áreas e dos ramos de conhecimento e trabalho que orientarão as progressivas especializações na educação e formação seguinte. Um adolescente, que não se conhece o suficiente de modo a orientar-se para o que for melhor para si próprio e para a sociedade, terá dificuldade em se orientar para encontrar um lugar ativo na sociedade. É trabalho infantil um adolescente participar em trabalhos de tratamento e cuidado de plantas e animais num ambiente de educação e formação? E participar em trabalhos de construção e obras? E trabalhar em projetos familiares, escolares ou comunitários em que se aprende o valor do trabalho tanto para si próprio como para os outros? E participar no serviço doméstico de cozinhar, limpar a casa e tratar da roupa, como fazendo parte da sua educação e formação para a autonomia e a responsabilidade pessoal e para preparar a sua inclusão na sociedade?

Estes dois primeiros níveis de qualificação dificilmente serão atingidos se o não tiverem sido até aos 15/16 anos, dentro da idade de escolaridade obrigatória. Será possível dissociar a *formação fundamental*

índice

de base para o trabalho da educação do sistema educativo até aos 15/16 anos? A formação de Nível 3 pode prescindir da avaliação de diagnóstico das competências básicas dos níveis 1 e 2 como requisitos primordiais e condição prévia?

Convém verificar bem se é possível começar a formação de Nível 3 sem os pré-requisitos dos níveis anteriores. Assim o Nível 3 caracteriza-se por: — conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de trabalho ou de estudo; — uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas; — competência para assumir responsabilidades para executar tarefas numa área e adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins de resolução de problemas.

A formação de Nível 3 não faz sentido antes dos 15/16 anos, como não faz sentido separar educação e formação antes dos 15/16 anos. Mas porquê?

Há três atitudes ou posições diante da relação ao estudo-trabalho ou à educação-formação.

A primeira posição é a tradicional, em que a escola é para os que não precisam de trabalhar, e os que precisam de trabalhar não têm que ir à escola. Esta posição começou na Grécia antiga donde vem a palavra «escola» *(scholê, que quer dizer ócio, lazer)* e espalhou-se no ocidente. Há hoje quem ainda defenda que a escola (nela incluindo as universidades) é para transmitir conhecimento e cultivar as pessoas com uma educação (avançada) e que não tem nada que formar para as profissões, porque as corporações ou ordens é que o devem fazer.

A segunda posição é a antítese da primeira e surgiu com a revolução industrial. Para trabalhar com máquinas e fazer trabalhos especializados, estandardizados e de qualidade era preciso trabalhadores competentes e, para isso, era preciso uma formação profissional à altura das necessidades da produção. Esta formação surgiu fora das escolas regulares: nas corporações, nas fábricas, em institutos de formação industrial, comercial e agrícola e não foi tutelada pelo ministério da educação e universidades. Em Portugal foi o general Fontes Pereira de Melo que criou o Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria e foi esse ministério que criou e tutelou o ensino agrícola (1852-12-16) e industrial (1852-12-30). O ensino comercial já tinha sido criado na Aula do Comércio (1759-05-19) e veio a constituir depois uma secção do ensino secundário. Posteriormente várias reformas separaram de forma estanque o ensino técnico e profissional do ensino secundário e superior.

A terceira posição será a conjugação de educação e formação, estudo e trabalho desde a escolaridade obrigatória, mas para prolongar ao longo de toda a vida, o que trataremos de seguida.

2. Discutir a evolução das teorias e das práticas do «ensino dual»: ou em dois locais (escola e empresa) ou a partir de **uma escola integradora que desenvolve global e harmoniosamente a personalidade de cada aluno e, ao mesmo tempo,** *desenvolve as suas capacidades próprias* de modo que descubra onde pode ser (muito) bom na vida pessoal, social e no trabalho

A escola e o trabalho estiveram sempre em campos opostos e, se excetuarmos o papel pioneiro de Pestalozzi (1746-1827), só no princípio do século XX, o movimento da Escola Nova se centrou na atividade da criança. Procurou aliar uma sólida cultura geral com uma dupla especialização, primeiro baseada nos gostos e interesses da criança e depois sistematizada, desenvolvendo os interesses e as aptidões do adolescente num sentido profissional. Em 1905 Max Weber (1864-1921) chama a atenção para as diferenças na atitude em relação ao estudo e ao trabalho no norte da Europa protestante e no sul católico (Weber, 1905). Kerschensteiner, em 1912, escreve a 1.ª edição do seu livro O *conceito de escola do trabalho,* sendo o principal precursor da ligação educação-formação, ao associar ao conceito de educação os conceitos de (educação para a) cidadania participativa e inclusiva, (educação para a) preparação para a vida ativa e (educação para o) trabalho produtivo e construtivo. Para ele o carácter é formado na ação e pela ação, na sequência do *learning by doing* de Dewey (1859-1952), «aprende-se a trabalhar trabalhando», mas toda a ação humana tem de ser refletida profundamente com autonomia e responsabilidade (Gomes, 2010: 24-25). Nesse mesmo ano Faria de Vasconcellos começa *Uma escola nova na Bélgica* que publicará em 1915. Ambos procuram que a escola até aos 15/16 anos de idade assegure que os alunos se desenvolvam pelos estudos intelectuais, e simultaneamente pela atividade pessoal do desenho e dos trabalhos manuais, melhor dizendo do trabalho mesmo em contexto de educação e formação (Meireles-Coelho, Cotovio, Ferreira, 2012).

Depois da I Guerra Mundial, o movimento da Escola Nova centrado em França optou pela *escola ativa* (Ferrière: 1922), enquanto na Alemanha foi sendo desenvolvido o *ensino dual* corporativista tipicamente alemão (Gomes, 2010: 24): com estudo em escolas profissionais e aprendizagem a trabalhar trabalhando em fábricas para formar o trabalhador qualificado alemão, garante da qualidade do novo modelo industrial. A diferença entre escola ativa e escola do trabalho corresponde a diferenças culturais profundas: a escola ativa centra-se nos gostos e interesses dos alunos a desenvolver por métodos ativos, sendo por isso ativa pelos métodos que usa, enquanto a escola do trabalho tem uma finalidade ética em que os interesses da comunidade são o centro da atividade de cada membro que para ela contribui com o melhor que for

capaz, usufruindo por isso e para isso da solidariedade de todos (Gomes, 2011). Enquanto uma atitude é individualista, a outra é social, uma procura o êxito de vedetas, a outra procura o sucesso da comunidade pelo trabalho em grupo.

Podemos verificar diferentes usos das palavras «trabalho» e «emprego» nas traduções da Estratégia de Lisboa (EU, 2000: 32): — *the best safeguard against social exclusion is a job — der beste Schutz gegen soziale Ausgrenzung ist ein Arbeitsplatz — la mejor salvaguardia contra la exclusión social es un trabajo — a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego.*

O português Faria de Vasconcellos (1880-1939) criou em Bierges, nos arredores de Bruxelas, em 1912, uma escola nova onde cada aluno desenvolvia global e harmoniosamente a sua personalidade e, ao mesmo tempo, desenvolvia as suas capacidades próprias de modo a ir descobrindo onde podia ser bom na vida pessoal, social e no trabalho. Esta experiência conseguiu aliar educação e formação para que cada indivíduo se fosse tornando pessoalmente ativo e socialmente útil à sociedade, encontrando assim a sua felicidade. É o que vamos analisar a seguir.

3. Analisar o caso «Uma escola nova na Bélgica» de **educação e formação para o trabalho**

Faria de Vasconcellos em *Uma Escola Nova na Bélgica* conseguiu conjugar, para todos os alunos, uma educação geral e uma formação profissional de base para o trabalho, como preconizam atualmente os níveis 1, 2 e 3 do Quadro Europeu de Qualificações - QEQ (EU, 2008; PT, 2009).

No correspondente ao atual nível 1 do QEQ, os alunos mais novos realizavam tarefas simples necessárias à sobrevivência do dia-a-dia: — participando progressivamente nos trabalhos de higiene pessoal e doméstica [«as lavagens frequentes durante o dia e à noite, antes de se deitar, uma higiene rigorosa – lavar os pés, as mãos, a cara, os dentes – criam nas crianças hábitos de limpeza e higiene que é essencial adquirir» FV, 2012: 33-34]; — tratamento do meio em que viviam [«os mais pequenos encarregam-se da manutenção dos passeios do jardim, do pomar e da mata, dos seus pequenos campos de cultivo, onde eles semeiam, cultivam e recolhem legumes, sem esquecer os seus jardinzinhos» FV, 2012: 58]; — sob supervisão de um professor ou de um aluno mais velho [«Dirigimo-nos em primeiro lugar aos mais velhos que se mostram dignos de confiança, a quem pedimos para exercer uma influência direta sobre os mais pequenos e os do meio. São nomeados pela assembleia dos alunos e cada um deles tem a seu cuidado dois ou três alunos mais novos para que cheguem a horas às aulas e às refeições, andem com roupa interior limpa e asseados, tenham os livros em ordem e o caderno de despesas atualizado e no caderno diário, revisto todos os sábados, conste o que foi feito e esteja em dia. São como irmãos mais velhos que ajudam os mais novos na aquisição de hábitos elementares de ordem e limpeza. Por seu lado, os mais velhos aprendem a ter paciência e adquirem hábitos sociais de dedicação, solidariedade e tolerância. Os resultados têm sido excelentes.» FV, 2012: 217-218].

No atual nível 2 e 3 do QEQ, nesta escola nova integrava-se trabalho e estudo, num quadro de progressiva autonomia e responsabilidade, colocando os alunos a aprenderem a partir da experiência, como hoje se diz, a literacia da vida em todos os aspetos neles incluindo o trabalho produtivo: [«Cultura geral e especialização profissional devem completar-se, entreajudar-se, esclarecer-se mutuamente, e não opor-se uma à outra, como antagónicas ou alternativas (85)… uma instrução geral adaptada às capacidades e necessidades individuais, e, a partir de uma certa idade, com uma tendência profissional (87)… O que importa não é apenas possuir conhecimentos, é sobretudo servir-se deles, saber utilizá-los, saber aplicá-los (88)… não há trabalho manual por trabalho manual. Não há modelos convencionais, uniformes, aplicáveis a toda a turma, mas o trabalho manual compreendido como um meio de exprimir ideias e de satisfazer necessidades pessoais ou necessidades sentidas pelo ambiente social no qual a criança se desenvolve, vive e trabalha. Ensiná-la a usar as mãos, ferramentas, produtos, para criar utilidades, é ensinar-lhe como se criam na vida real que rodeia a escola. (54)… encadernar, modelar, desenhar, trabalhar em marcenaria é tão importante como ler, escrever e contar (47)». (FV, 2012)]

Colocar o adolescente perante variadas formas de trabalho permite-lhe ir descobrindo os seus gostos e interesses, tendências e aptidões para escolher as áreas e os ramos de conhecimento e trabalho que orientarão as especializações seguintes: [«Os trabalhos manuais são muito variados… Trata-se, com efeito, de multiplicar para as crianças as ocasiões de agir, criar, aplicar e de se revelar… Assim, quanto mais os trabalhos manuais forem em grande número e variados, mais provável será satisfazermos as necessidades manuais da criança e descobrirmos nela os gostos, as tendências, as aptidões específicas que nos permitirão conhecê-la melhor para melhor a orientar.» FV, 2012: 44-45].

Nesta escola nova os alunos, a partir da experiência, aprendiam a problematizar e a resolver problemas que iam surgindo, sob a supervisão atenta mas discreta do professor, de modo a orientar para a autonomia e a responsabilidade: [«Colocamos a criança em contacto direto com as formas da vida e do trabalho humano, apresentando-lhe as coisas e os seres no seu ambiente natural. Pode observar, ver, experimentar, agir, manipular, criar, construir (70)… Usando métodos de observação e de experimentação descritos, partimos do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Levamos o aluno a tirar por si próprio, do conjunto de fenómenos que os seus olhos observam e as suas mãos executam, as conclusões que resultam em leis, por outras palavras, visões sintéticas, grandes quadros de ideias gerais (135)… O princípio geral da experimentação é que esta deve ter um carácter de pesquisa pessoal. Cada aluno, com o seu texto onde constam as experiências a fazer, deve por si próprio questionar os factos, construir os aparelhos e dispositivos necessários para o efeito, verificar os princípios, identificar as leis. Deve redescobrir, reinventar. Trabalhando sozinho, o aluno é obrigado a resolver os problemas pelos seus próprios meios; deve recorrer ao seu pensamento, à sua ação; a sua destreza manual e as suas faculdades criativas ganham

índice

com esta atividade pessoal. O papel do professor é apenas o de orientar os alunos, observar o desenvolvimento da experiência e não pensar e agir por eles. Não consideramos como experimental o ensino baseado apenas na experiência realizada pelo professor diante dos alunos. Para nós, não é por ouvir dizer nem ver fazer que o aluno adquire os conhecimentos, mas pensando e agindo por si próprios (129)… FV, 2012].

Faria de Vasconcellos foi um pioneiro da educação e formação para o trabalho em contexto escolar. Durante o século XX houve escolas técnicas ou politécnicas onde se fazia o que está descrito a seguir, mas esta Escola Nova fazia isso para todos os alunos, além de os preparar ao melhor nível linguístico, científico e matemático nele incluindo o financeiro. [«Com os mais velhos e os do meio, conseguimos fazer nos campos os trabalhos maiores e de um valor moral e social indiscutível. Sobre eles recaem as dificuldades e as alegrias da exploração agrícola da quinta da escola. São eles que a empreenderam em condições que vale a pena descrever… (59-60) São os alunos, os sócios, que cultivam os campos, sobretudo os do meio e os mais velhos. Eles dedicam-se a todos os trabalhos agrícolas. São eles que lavram, estrumam, semeiam, colhem. São ajudados, é claro, quando é preciso, pelos trabalhadores agrícolas que forem necessários, que eles têm que procurar, contratar e pagar. Estes trabalhos têm lugar uma, duas ou três vezes por semana, de manhã ou à tarde, segundo a estação. Assim no trimestre do verão passado, os jovens trabalhavam nos campos três vezes por semana das cinco às sete da manhã. Foram eles que tomaram esta decisão e eu não me opus, acautelando no entanto que, incluindo a sesta, tivessem pelo menos nove horas de sono. São também eles que cuidam dos animais, que lhes dão de comer e de beber, que os levam para o campo, que lhes fazem as camas de forragem, que ordenham as vacas. Uma equipa de dois ou três alunos por semana ocupa-se destas tarefas.(64-65)»

E ainda: A construção de um grande terrário que foi feito para o laboratório de ciências naturais… a ideia surgiu na aula de zoologia. Um jovem foi encarregado pelos colegas da construção do grande terrário… Em primeiro lugar há um período de investigação, de documentação prévia. É preciso encontrar um modelo ou criar um. Sabendo o que se vai fazer, não começa a trabalhar sem organizar as etapas que se seguem: 1. Desenho preciso do modelo, com medidas de acordo com as regras da arte. 2. Especificação da qualidade e da quantidade de madeira e de outros produtos que devem ser usados, como rede de arame, fechaduras, pregos. 3. Preço de custo com cálculo do preço da madeira, da rede de arame, bem como a estimativa do número de horas consideradas necessárias para realizar o trabalho e do preço pelo qual o trabalho ficaria se fosse feito por um operário de fora. Esse orçamento feito com rigor é em seguida submetido à aprovação do aluno responsável pela carpintaria e do mestre marceneiro. Examina-se, critica-se, discute-se, modifica-se, corrige-se se for necessário. O plano e o orçamento são aprovados. Se forem rejeitados, recomeçar-se-á tendo em conta as observações apresentadas. Depois do trabalho terminado, haverá nova discussão, avaliação do seu valor técnico, dos seus defeitos e das suas qualidades. Procede-se da mesma maneira não somente para os outros trabalhos em madeira, mas também para trabalhos em ferro, trabalhos agrícolas. Na cartonagem os mais novos habituam-se já a desenhar o trabalho antes de o executar, a calcular a quantidade de papel, cartolina e cartão a usar, o tempo que vai levar a fazer e também a estimativa do preço líquido do objeto a criar.

Pelos trabalhos manuais assim compreendidos, iniciamos as crianças na vida profissional e industrial, na vida ativa. **Fazemos do trabalho um meio poderoso de educação intelectual e social** (51-53)…» (FV, 2012)].

Conclusão

A educação-e-formação ao longo de toda a vida constitui uma coordenada do nosso desenvolvimento contínuo, com duas dimensões que nunca deverão ser separadas: — 1. aprender a ser cada vez mais autónomo e mais responsável com uma vasta cultura geral de ampla polivalência e — 2. tomar consciência das competências já adquiridas e daquelas em que precisa de continuar a especializar-se para se incluir cada vez mais solidariamente na sociedade e contribuir o melhor que seja capaz para o progresso social pelo seu trabalho produtivo. Isto aprende-se (ou não) durante a escolaridade obrigatória, que constitui a base a partir da qual cada um vai continuar a desenvolver-se e a desenvolver competências para ser pessoalmente (mais) feliz e ser solidariamente (mais) útil à sociedade. No último século muitas teorias e experiências foram feitas e muitas falharam. A experiência de «Uma escola nova na Bélgica» de Faria de Vasconcellos, interrompida abruptamente por uma grande guerra há precisamente um século, é pioneira da educação-e-formação para a felicidade de cada um e para o trabalho produtivo necessário ao progresso social e, talvez, já a possamos pôr em prática neste século XXI.

índice

Referências

EU (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*: Presidency conclusions / Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de março de 2000: *conclusões da presidência. / «Estratégia de Lisboa»*.

EU (2008). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF

Ferrière, A. (1922). *L'école active. Neuchâtel: Forum; Delachaux et Niestlé,* 1946. / *A escola ativa.* Porto: Editora Educação Nacional, 1934. Lisboa: Aster, 1965.

Gomes, Liliana Guimarães (2010). *O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gomes, Liliana Guimarães; Meireles-Coelho, Carlos (2011). Cidadania produtiva: Georg Kerschensteiner e o sistema dual alemão. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,* Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011. Vol. 3, [184] p. 23-27. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.

Kerschensteiner, Georg (1912). *Begriff der Arbeitsschule. Leipzig.* 1.ª ed. / *The idea of the industrial school.* New York: Macmillan, 1913.

Meireles-Coelho, Carlos; Cotovio, Ana; Ferreira, Lúcia (2012). *Educação e formação na escola nova de Faria de Vasconcellos. Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação,* 7293-7304. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-6-0.

PT (2009). Portaria n.º 782/2009. DR, 1.ª série, n.º 141, 2009-07-23, 4776 a 4778: regula o Sistema Nacional de Qualificações.

Vasconcellos, A. Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique.* Préface de M. Adolphe Ferrière. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. / *A New school in Belgium.* With an Introduction by Adolphe Ferrière. London: George G. Harrap, 1919. / *Una Escuela nueva en Bélgica.* Prefacio de Adolphe Ferrière. Madrid: Francisco Beltrán, 1920. / *Uma escola nova na Bélgica.* Prefácio de Adolphe Ferrière. Aveiro: Glocal, 2012. — As citações no texto seguem esta tradução: (FV, 2012).

Weber, Max (1905). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, publicado pela primeira vez em *Archiv für Sozialwissenchaft und Sozialpolitik,* vol. XX e XXI. / A ética protestante e o espírito do capitalismo. Lisboa: Presença, 1983, 1996. / The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. New York: Charles Scribner's Sons, 1976.

índice

M. Carmen Sarceda Gorgoso
María Natividad García Ingerto
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela

La relación centros educativos-contextos laborales a través de los convenios Administración Educativa-Empresas en la Formación Profesional Dual en Galicia

Resumen

En este trabajo se ofrece una panóramica de la situación de la Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Galicia. Regulada oficialmente con el Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, se implanta en esta Comunidad Autónoma ese mismo curso académico (2012-2013) con la firma de un convenio entre la Administración educativa y la empresa Coremain, dedicada a la prestación de servicios y la distribución de productos en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones. A partir de ese momento se irá incrementando el número de convenios firmados y el de centros educativos y empresas participantes, llegando a ser, en septiembre de 2014 -fecha en la que se cierra este trabajo-, de 16 ciclos implantados y en proceso de desarrollo, 9 centros educativos, y 11 empresas participantes.

El análisis de estos convenios nos permite constatar que los ciclos de grado superior superan en número a los de grado medio e implican a ocho familias profesionales, que la duración del ciclo se sitúa mayoritariamente en las 2.000 horas, o que la oferta curricular tiene más presencia en el centro educativo mientras que la profesionalizadora y complementaria lo hace en el escenario productivo, entre otros aspectos.

Palabras clave

Formación profesional, formación en alternancia, formación en centros de trabajo, formación dual

Abstract

In this paper an overview of the situation of Dual Vocational Training in the Autonomous Community of Galicia is offered. Officially regulated by the Decree 1529/2012 8 November, is implemented in this region the same academic year (2012-2013) with the signing of an agreement between the educational authorities and Coremain company, dedicated to the provision of services and distribution of products in the field of Information and Communications Technology. From that moment the number of signed agreements between the participating schools and businesses will be progressively increased, becoming, in September 2014 -date of the present work- of 16 already implemented or developing cycles, 9 schools and 11 participating businesses.

The analysis of these agreements allows us to observe that the higher-level clyces outnumber the intermediate level and involve eight professional families, that the cycle durantion is mostly of 2,000 hours and that the curricular offer is more present at the educational centre, while the professional and complementary offer is present at a productive level, among others.

Key words
Vocational training, combined work-study training, training in workplaces, dual training

1.-Introducción

El Real Decreto 1529/2012[1], de 8 de noviembre, dio lugar al nacimiento oficial de la Formación Profesional dual en España, aunque las relaciones entre centros educativos y contextos laborales se inician de manera sistemática y continua a partir del año 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990[2]. Dicha disposición legal, contempla el módulo de Formación en Centros de Trabajo (en adelante FCT) como un elemento común y obligatorio para todos los ciclos y grados de las diferentes familias de Formación Profesional (en adelante FP). Con anterioridad, en el contexto de la Ley 14/1970[3] la formación en escenarios productivos no se consideraba como algo prescriptivo, sino que quedaba a la libre decisión del alumnado el realizar o no este tipo de formación (Sarceda y Rial, 2011), perdiéndose, por tanto, uno de los elementos claves que caracterizan a día de hoy a la FP.

Conforme a esto, podemos establecer a nivel cronológico en los últimos 40 años, tres situaciones diferenciadas en función de la naturaleza de la formación en contextos productivos en nuestro país y en las que se pone de manifiesto la mayor relación que, paulatinamente, se va estableciendo entre ambos escenarios:

- La formación en contextos productivos como formación voluntaria (1970-1990)
- La formación en contextos productivos como formación obligatoria de la FP y con una carga lectiva no inferior al 20% de la duración total del ciclo (FCT) (desde 1990)
- La formación en contextos productivos en una doble dimensión: la establecida desde 1990 con la FCT, y aquella que se dispone con la FP dual (2011).

Esta última situación -en la que nos encontramos a día de hoy- ofrece al alumnado la posibilidad de optar por una u otra vía. En este trabajo nos centraremos específicamente en la FP dual, aproximándonos en primer lugar a su contexto de surgimiento y profundizando en la relación que se establece entre Administración educativa y empresas a través del análisis de los convenios establecidos para esta modalidad de formación, contextualizada al escenario de la Comunidad Autónoma de Galicia.

[1] Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE de 9 de noviembre).
[2] Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
[3] Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto)

2.- Contexto de surgimiento de la FP Dual

Como ya señalamos, la FP dual en España tiene su origen con la aprobación del RD 1529/2012 en donde se indica explícitamente que "esta modalidad contractual se configura como un instrumento destinado a favorecer la inserción laboral y la formación de las personas jóvenes en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida" (en cualquiera de los subsistemas de FP).

Conforme a esta idea, se define, en su Título I, como "el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo".

En esta definición, se hace especial hincapié en la formación en alternancia, siendo un aspecto esencial tanto en lo que se refiere a la formación que se ofrece como para la inserción profesional de las personas que acceden a estas enseñanzas "la conexión con las empresas y el mercado de trabajo, que se erige en un pilar básico para el éxito del sistema de formación profesional" (Sarceda y Rial, 2011, p. 232).

Teniendo en cuenta lo arriba establecido, la alternancia de la actividad formativa con el ejercicio práctico en el puesto de trabajo es la piedra angular que "garantiza a los jóvenes trabajadores una elevada cualificación y/o competencia profesional, que es objeto de acreditación oficial" (Orden ESS/2518/2013)[4]. Además, su vinculación con la inserción laboral se pone de manifiesto en el sentido de que al responder a necesidades empresariales "existe la posibilidad de que, en un alto porcentaje, el joven trabajador continúe vinculado a la empresa con un contrato indefinido tras la finalización del contrato para la formación y el aprendizaje" (Orden ESS/2518/2013).

La actividad que llevarán a cabo en la empresa los formandos ha de estar programada conforme a las disposiciones legales que regulan cada ciclo formativo o cada certificado de profesionalidad. Los centros que pueden llevar a cabo esta formación se englobarían en la siguiente tipología (Orden ESS/2518/2013, art. 5.2) e incluyen tanto centros educativos como empresas que realizan labores de formación en el ámbito de la FP:

a) Los centros y entidades de formación, públicos y privados, acreditados para impartir la formación vinculada a los certificados de profesionalidad, de acuerdo con la normativa reguladora del subsistema de formación profesional para el empleo y la de los certificados de profesionalidad.

b) Los centros públicos y privados concertados, autorizados por la Administración educativa, que oferten los títulos de formación profesional

c) Los centros integrados públicos y privados de formación profesional

d) Los Centros de Referencia Nacional

e) Las empresas que dispongan de autorización de la Administración educativa para impartir la formación de ciclos formativos y/o acreditación de la Administración laboral para impartir la formación vinculada a los certificados de profesionalidad

En lo que respecta al tipo de participación de cada escenario formativo, es decir, a las diferentes modalidades, las posibilidades contempladas son las que se presentan en la siguiente figura:

[4] Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje, y se establecen las bases de la formación profesional dual

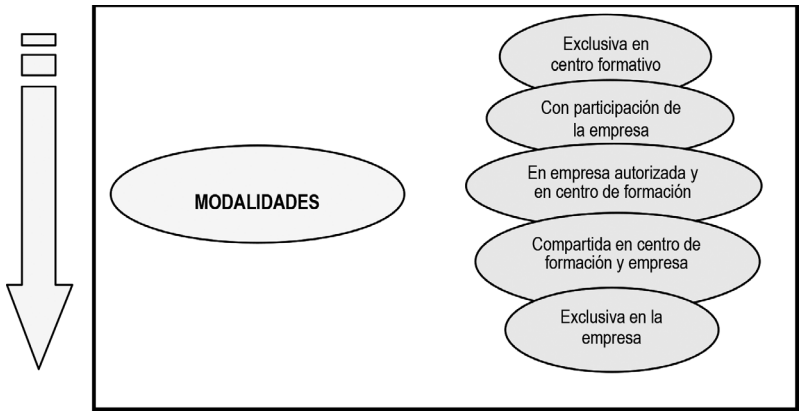


Figura 1: **Modalidades de Formación Profesional Dual**

Atendiendo al grado de participación de la empresa en el proceso formativo (considerando una graduación de menor a mayor), se diferencian cinco modalidades (Real Decreto 1529/2012, artículo 3):

1) Exclusiva en el centro de formación: que consiste en "compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa". En este caso, le correspondería al centro de formación profesional la organización y desarrollo de la totalidad de los módulos del ciclo.
2) Formación con participación de la empresa: en ella las empresas facilitan "a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos".
3) Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación: consiste en "la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se imparten en el centro de formación".
4) Formación compartida entre el centro de formación y la empresa: requiere, para esta última, de una autorización y/o acreditación de la Administración educativa y/o laboral. Consiste en "coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación".
5) Formación exclusiva en la empresa: el 100% de la formación se desarrolla en los contextos laborales, que deben disponer de "instalaciones adecuadas y personal con formación técnica y didáctica adecuada" que debe de ser acreditada (artículo 18.4).

Para poder llevar a cabo acciones formativas duales, se precisa de la existencia de un convenio entre la Administración educativa y las empresas participantes. En las páginas siguientes, mostramos la situación de la formación profesional dual en Galicia, tomando como elemento de análisis las características de los convenios establecidos.

3.- La situación de la Formación Profesional Dual en Galicia

En el curso 2012-13, más concretamente en el mes de febrero de 2013, se pone en marcha en Galicia el primer proyecto experimental de FP dual. Se desarrolla gracias al convenio entre el Instituto Politécnico de Santiago y la empresa "Coremain", firmado para el Ciclo de Grado Superior "sistemas de telecomunicaciones" de la familia profesional de "electricidad y electrónica".

En el curso siguiente -2013-2014- se firmaban más convenios centro formativo-empresa, participando un total de 5 representantes de cada uno de ellos con una oferta global de 5 ciclos formativos. Para el presente curso 2014-2015 se firman más convenios que complementan a los ya firmados en 2013, pasando a ser 9 los centros educativos, 16 los ciclos formativos, y 11 las entidades colaboradoras que en estos momentos están bajo el paraguas de la formación profesional dual. Con ello, aunque tímidamente, se pro-

índice

duce una mayor distribución a lo largo de toda la comunidad autónoma que facilita que la oferta de este tipo de estudios sea accesible a un mayor número de alumnado.

A día de hoy no existe ningún informe ni documento oficial que presente globalmente la situación de la formación profesional dual en Galicia, aunque en la web de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria aparece información disgregada que, una vez organizada, permite presentar la panorámica que resumimos en la tabla 1:

CENTRO EDUCATIVO	CICLO/S FORMATIVO/S	ENTIDAD COLABORADORA	CURSO	
			Desde	Hasta
CIFP Politécnico de Santiago (Santiago de Compostela)	Sistemas de telecom. e informáticos	Coreiman, SLU	2012-13	2014-15
	Electromecánica de vehículos	APTCOR	2014-15	2016-17
	Mecatrónica industrial	FINSA		2016-17
CIFP Carlos Oroza (Pontevedra)	Servic. en restauración	FEPROHOS	2013-14	2014-15
	Dirección de cocina	Diputación de Pontevedra y Arlea Hotels, S.L.U.	2014-15	2015-16
	Dirección de servicios de restauración			2015-16
	Gestión de alojamientos turísticos			2015-16
CIFP Manuel Antonio (Vigo)	Cocina y gastronomía	FEPROHOS	2013-14	2014-15
IES A Sardiñeira (A Coruña)	Química industrial	Repsol Petróleo, S.A	2013-14	2014-15
IES Universidade Laboral (Ourense)	Carrocería	UNVI, S.A	2013-14	2015-16
	Carrocería	UNVI, S.A	2014-15	2016-17
IES Politécnico de Vigo (Vigo)	Mantenimiento electromecánico	Benteler Automotive Vigo, S.L.	2014-15	2016-17
IES A Guía (Vigo)	Gestión comercial y marketing	Media Markt Saturn Administración España, S.A.U.	2014-15	2015-16
IES Ricardo Mella (Vigo)	Administ. y finanzas	Bosch Security Sistems, S.A.U.	2014-15	2016-17
CIFP Someso (A Coruña)	Electromecánica de vehículos	APTCOR	2014-15	2016-17
	Peinado y cosmética capilar	Loida, S.A	2014-15	2016-17

Tabla 1: Centros educativos y empresas que imparten formación profesional dual en Galicia.
Elaboración propia a partir de información disponible en http://www.edu.xunta.es/fp/convenios-dual

Tomando como referencia el año en que fueron firmados los convenios que dan lugar a los proyectos experimentales de FP dual de los distintos centros educativos y las distintas empresas, destacamos algunos aspectos que se presentan en las páginas siguientes y que atienden entre otros, a las horas de formación en centro educativo y/o empresa.

a) Convenios firmados en 2013

En el año 2013 se firmaron 5 convenios. Como ya señalamos, el primero tuvo lugar entre la empresa COREMAIN, SLU (empresa dedicada a la prestación de servicios y la distribución de productos en el

ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones) y el CIFP Politécnico de Santiago. En este caso, el proyecto experimental de FP dual se llevaría a cabo en el ciclo de grado superior Sistemas de *telecomunicación e informáticos*, que perteneciente a la familia profesional de *Electricidad y electrónica* presenta una duración de 2.000 horas. Con un máximo de 15 alumnos, la modalidad contemplada es la de con *participación de la empresa* y en su planificación (gráfico 1) se constata como la formación curricular tiene más peso en el centro educativo, mientras que el escenario productivo se hace especialmente importante en el año 2014, momento en el que la formación profesionalizadora y complementaria en la empresa alcanza su punto más álgido.

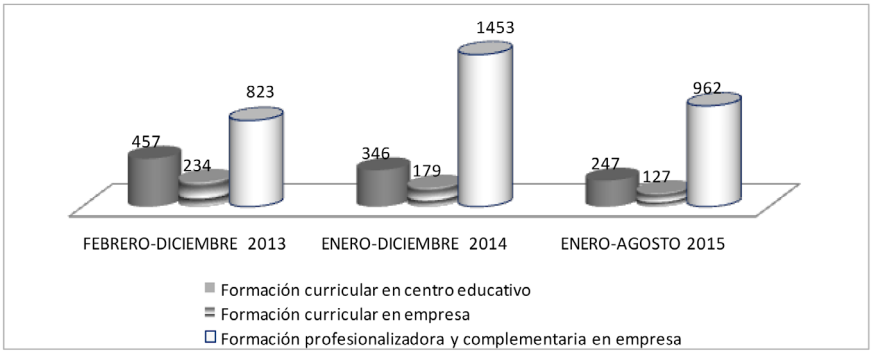


Gráfico 1: **Convenio de COREMAIN, SLU con el CIFP Politécnico de Santiago**

Otras relaciones que se establecen entre centro educativo y contextos laborales, son las firmadas por la Federación Provincial de Empresarios de Hostelería de Pontevedra (Feprohos), la cual firma dos convenios en 2013: uno con el CIFP Carlos Oroza (Pontevedra) y otro con el CIFP Manuel Antonio (Vigo).

El suscripto con el CIFP Carlos Oroza (Gráfico 2) correspondió al ciclo de grado medio de *Servicios en restauración* mientras que por otra parte, el convenio firmado con el CIFP Manuel Antonio (Gráfico 3) fue para el ciclo medio de *Cocina y gastronomía*. En ambos, pertenecientes a la familia profesional de *Hostelería y Turismo* y con una duración de 2.000 horas, se admitieron un máximo de 15 alumnos y la modalidad prevista se correspondió con la de *participación de la empresa.*

Los dos ciclos se contemplan para ser desarrollados en dos años académicos, iniciándose en el curso 2013-2014 y finalizando en el 2014-2015. En el gráfico 2 y en el gráfico 3 se constata como la distribución temporal en ambos es muy similar en lo que respecta a cada uno de los escenarios formativos, aunque se puede destacar la mayor presencia de la formación curricular en el centro educativo frente a la realizada en la empresa en ambos cursos:

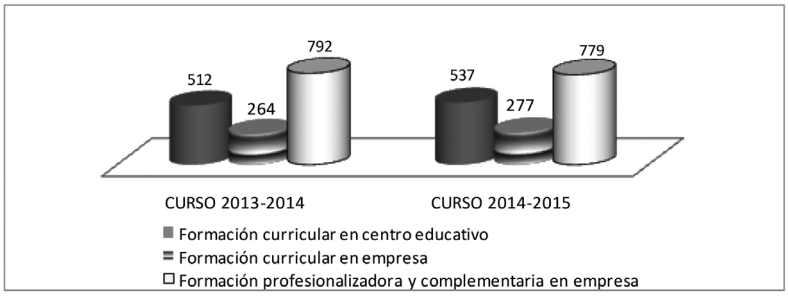


Gráfico 2: **Convenio de FEPROHOS con el CIFP Carlos Oroza (Pontevedra).**

índice

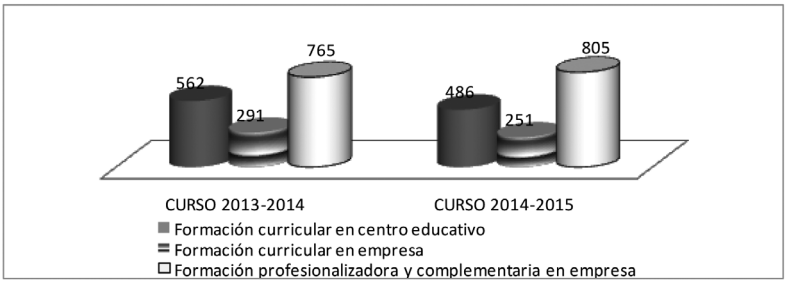


Gráfico 3: **Convenio de FEPROHOS con el CIFP Manuel Antonio (Vigo)**

Otro de los convenios firmados fue el establecido entre Repsol Petróleo SA (compañía dedicada a la energía) y el IES A Sardiñeira de A Coruña. En este caso, el proyecto experimental se desarrollará durante dos cursos académicos en el ciclo superior de *Química Industrial*, el cual dentro de la familia profesional de Química, con una duración de 2.000 horas presenta una modalidad de *participación de la empresa*. El número de alumnos participantes se contempla como máximo de 15 y como característica del programa de formación, se constata la mayor presencia del centro educativo en la formación curricular (gráfico 4):

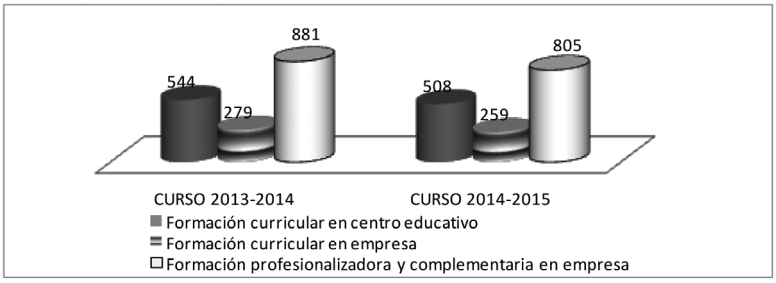


Gráfico 4: **Convenido de REPSOL PETROLEO SA con el IES A Sardiñeira (A Coruña)**

También en 2013 se rubrica otro convenio entre UNVI, SA (empresa dedicada a la fabricación de vehículos para viajeros) y el IES Universidad Laboral de Ourense. En este caso, el proyecto se desarrolla para el ciclo de grado medio de *Carrocería*, encuadrado dentro de la familia profesional de *Transporte y mantenimiento de vehículos* y con una duración de 2.000 horas. De nuevo, la modalidad es *con participación de la empresa* y el máximo de alumnos se sitúa en 15.

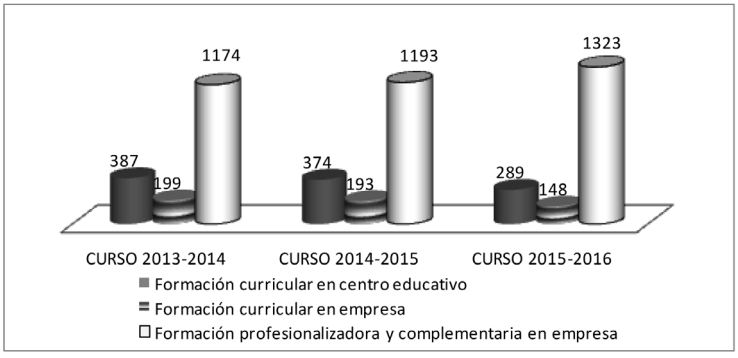


Gráfico 5: **Convenio de UNVI, SA con el IES Universidad Laboral (Ourense**)

Este convenio se firma para tres cursos académicos y en su organización se constata la fuerte presencia que tiene la formación profesionalizadora y complementaria en la empresa, que llegará a situarse en 1.323 horas en el curso 2015-2016 (gráfico 5).

b) Convenios firmados en 2014

En el año 2014 se firmaron 10 convenios más que, añadidos a los 5 ratificados en el año anterior, suman un total de 15 convenios vigentes en formación profesional dual en el curso actual 2014-2014.

El IES Politécnico de Vigo subscribió con Benteler Automotive Vigo, S.L. (empresa dedicada a la fabricación de componentes metálicos para la automoción) un concierto para el desarrollo del ciclo de grado medio de *Mantenimiento electromecánico* englobado en la familia de *Instalación y mantenimiento* y con una duración de 2.000 horas.

El proyecto experimental se acuerda en la modalidad de con *participación de la empresa* y se establece un número mínimo de 20 alumnos para poder llevarlo a cabo. Su duración se organiza para tres cursos académicos, iniciándose en el 2014-2015 y finalizando en el 2016-2017. En el primer curso sólo se llevará a cabo formación curricular, correspondiéndole la responsabilidad al centro educativo. En los dos cursos siguientes se reduce el peso de esta formación y la presencia de esta institución, recayendo en la empresa el mayor compromiso, tanto en lo que se refiere a la formación curricular como a la formación profesionalizadora y complementaria, componente éste que presenta la mayor incidencia en el curso 2016-2017, tal y como podemos constatar en la situación que se presenta en el gráfico 6:

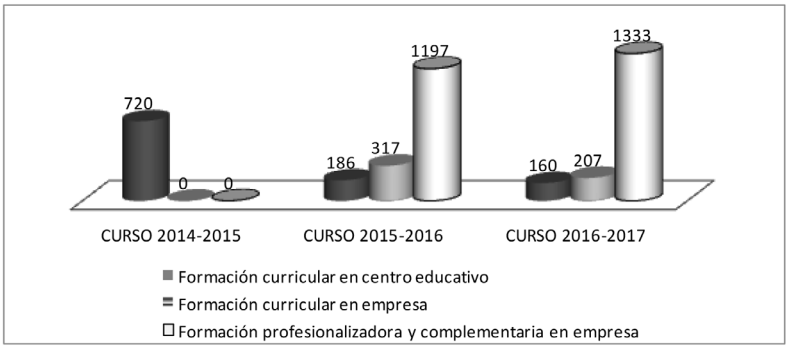


Gráfico 6: **Convenio de Benteler Automotive Vigo con el IES Politécnico de Vigo**

En Vigo se subscribirán en 2014 dos convenios más: el de IES A Guía con Media Markt Saturn Administration España, S.A.U., y el del IES Ricardo Mella con Bosch Security Sistems, S.A.U.

En lo que respecta al primero, indicar que el ciclo objeto de FP dual, es del de *Gestión comercial y marketing* de grado superior, perteneciente a la familia profesional de *Comercio y marketing* y con una duración de 1.400 horas. Diseñado para dos cursos académicos en los que se mantiene estable la carga de contenidos curriculares y profesionalizadores, así como la presencia en cada escenario formativo en ellos (gráfico 7), se realiza en la modalidad de *con participación de la empresa* y para su implantación requiere de un mínimo de 12 alumnos.:

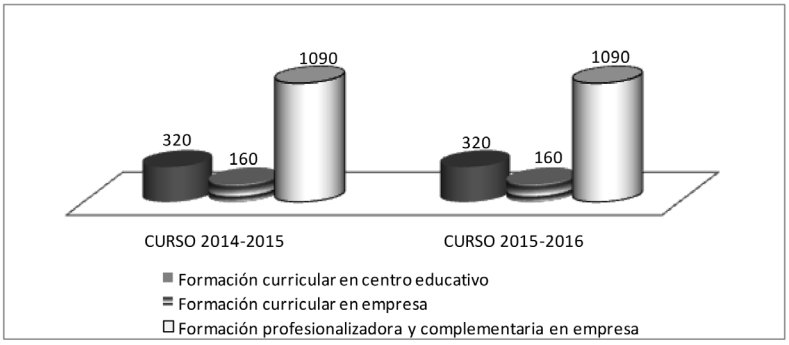


Gráfico 7: **Convenio de Media Markt Saturn Administración España, SAU con el IES A Guía (Vigo)**

índice

El segundo convenio, que se presenta también bajo la modalidad de *con participación de la empresa*, firmado entre el IES Ricardo Mella y Bosch hace referencia al ciclo de grado superior *Administración y finanzas,* de la familia profesional de *Administración y gestió*n, de 2.000 horas de duración. Este proyecto experimental de FP dual se oferta para 12 alumnos, siendo sus características formativas las que se presentan en el gráfico 8.

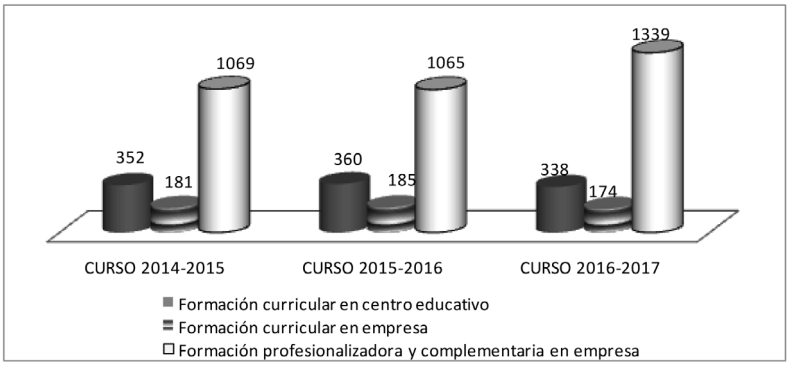


Gráfico 8: **Convenio de Bosch Security Sistems, S.A.U. con el IES Ricardo Mella (Vigo)**

Se constata como el centro educativo tiene un peso significativamente mayor que la empresa en el desarrollo de la formación curricular, en una proporción que se mantiene estable a lo largo de los tres cursos para los que se diseña el proyecto. En lo que respecta a la formación profesionalizadora, será en el curso 2016-17 en el que alcance sus máximos, situándose en 1.339 horas.

Otros proyectos de FP dual son los firmados en Pontevedra, en donde el CIFP Carlos Oroza firmará tres convenios con la Diputación de Pontevedra y Arlea Hotels, S.L.U. para la implantación de los mismos en la familia de Hostelería y Turismo, todos de 2.000 horas y de grado superior: el de Dirección de cocina, el de *Dirección de servicios de restauración, y el de Gestión de alojamientos turísticos.*

Las características del convenio para los tres ciclos son idénticas, siendo la modalidad establecida la de *con participación de la empresa*, dos los cursos académicos, y un máximo de 15 alumnos por proyecto. En cuanto a la formación, presenta las peculiaridades que se muestran en el gráfico 9:

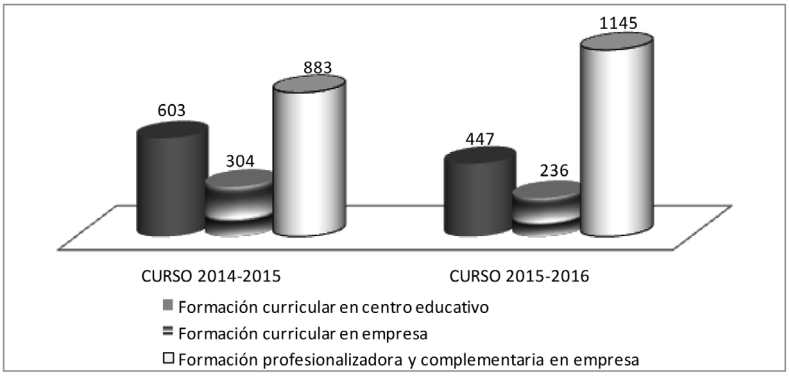


Gráfico 9: **Convenio de Diputación Provincial y Arlea Hotels con el CIFP Carlos Oroza (Pontevedra)**

Se aprecia como en el primer curso casi existe un equilibrio entre la formación curricular y la profesionalizadora, que se rompe claramente en el curso siguiente en el que esta última tiene un mayor peso. Por otra parte, en el desarrollo de la formación curricular es el centro educativo el que detenta mayor responsabilidad en ambos cursos académicos.

índice

En Ourense, el IES Universidad Laboral y UNVI, S.A firmarán otro proyecto de formación profesional dual para el mismo ciclo de carrocería, tal y como ya habían hecho en 2013, con características idénticas en cuanto a modalidad pero diferentes en lo que respecta al número de alumnos (ahora se establece un mínimo de 15) y organización de la formación (gráfico 10):

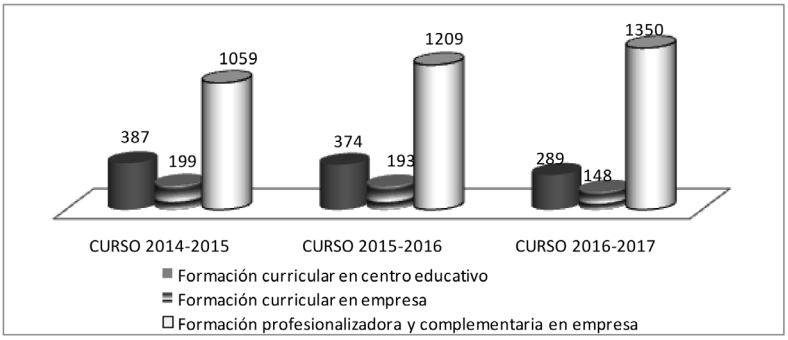


Gráfico 10: **Convenio de UNVI, A.A. con el IES Universidad Laboral (Ourense**)

El proyecto se desarrollará a lo largo de tres cursos académicos, iniciándose en el actual 2014-2015. En el gráfico se puede advertir como la formación curricular va disminuyendo al mismo tiempo que se incrementa la profesionalizadora y complementaria en la empresa, y que llegará a ser de 1.350 horas en el curso 2016-2017.

En el caso del CIFP Politécnico de Santiago, que ya había firmado convenio para la FP dual en el año 2013, se implantarán en 2014 dos nuevos proyectos firmados con FINSA (Financiera Maderera, S.A.) para el ciclo superior de *Mecatrónica de vehículo*s (familia profesional de *Instalación y mantenimiento*), y con APTCOR (Asociación Provincial de Talleres de Reparación de vehículos de La Coruña) para el ciclo medio de *Electromecánica de vehículos*, de la familia profesional de *Transporte y mantenimiento de vehículos*. Este último convenio es idéntico al que firmará esta empresa con el CIFP Someso, y al que nos referiremos en páginas siguientes.

El proyecto que se firma para el ciclo de *Mecatrónica de vehículos*, con 2.000 horas de duración, se contempla para desarrollarse a lo largo de tres cursos académicos, con modalidad de *participación de la empresa* y dirigido a un mínimo de 15 alumnos. Si nos centramos en las características de la formación, en el gráfico 11 se puede apreciar el gran peso que tiene la formación profesionalizadora y complementaria en la empresa, que presenta más horas en el segundo curso académico, en donde alcanza 1.104 horas. Desde el curso 2014-2015 y hasta el 2016-2017, se constata un paulatino aumento de la formación curricular en el centro educativo, al tiempo que disminuye la que se ofrece en la empresa.

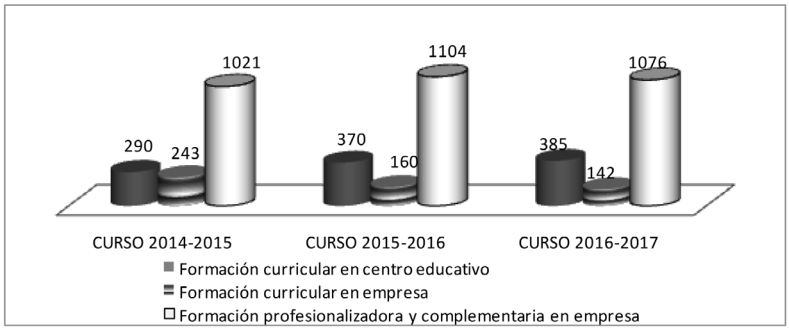


Gráfico 11: **Convenio de FINSA con el CIFP Politécnico de Santiago.**

índice

En el segundo convenio citado para este CIFP, el firmado con APTCOR, presenta de nuevo 15 como el número mínimo de alumnos y otra vez la modalidad con *participación de la empresa*. Observando la organización de la formación que se presenta en el gráfico 12, constatamos que, a lo largo de los tres cursos de duración del proyecto de FP dual, se va incrementando significativamente el tiempo dedicado a la formación profesionalizadora, aunque en el último año, la formación curricular –centro educativo y empresa- sigue representando algo más de un tercio de la formación (gráfico 12).

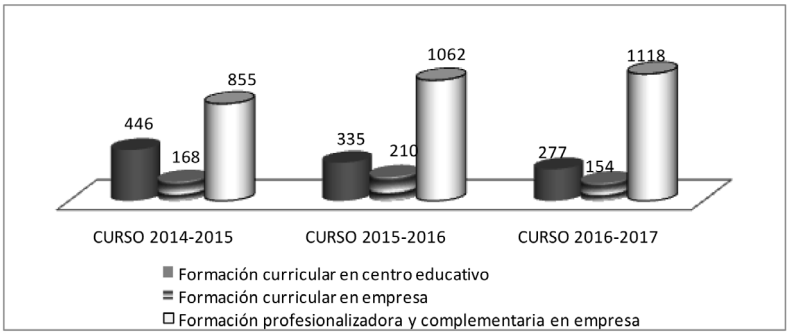


Gráfico 12: **Convenio de APTCOR con el CIFP Politécnico de Santiago**

Finalmente, hemos de hacer referencia a los convenios subscritos por el CIFP Someso con APTCOR (idéntico al que se acaba de hacer referencia) y con Loida, S.A. (empresa dedicada a ofrecer servicios de imagen integral). Atendiendo a esta última, el ciclo objeto de convenio es de *Peinado y cosmética capilar*, de grado medio, 2.000 horas, y perteneciente a la familia profesional de *Imagen personal*. Se dirige a un mínimo de 15 alumnos y la modalidad es *con participación de la empresa.*

En la programación de la formación, este convenio sigue la tónica señalada con relación a otros anteriores: el mayor peso de la formación curricular recae en el centro educativo y la formación profesionalizadora se va incrementando a lo largo de los tres cursos académicos para los que se contempla (gráfico 13)

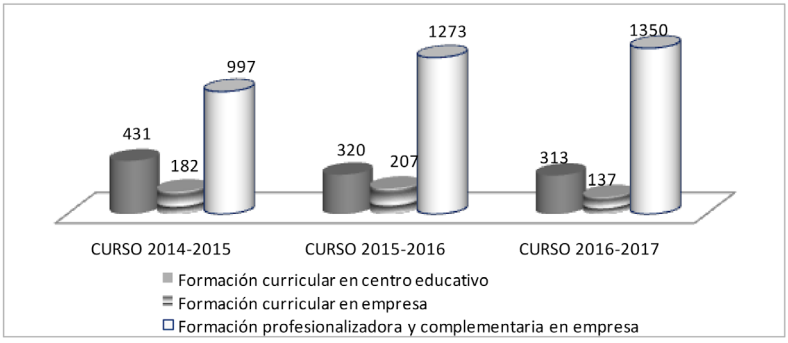


Gráfico 13: **Convenio de Loida, S.A. con el CIFP Someso (A Coruña**)

índice

4.- Conclusiones

De lo expuesto en el análisis de los distintos proyectos experimentales que están en vigor en Galicia para su desarrollo en el ámbito de la F.P. dual, podemos realizar una serie de reflexiones que a continuación se detallan.

En primer lugar, hemos de hacer referencia a la agilidad con la que se firma el primer proyecto de F.P. dual que, recordemos, se realiza en febrero de 2013 (tres meses después de aprobado el Real Decreto que establece esta modalidad de formación) y promueve que en ese mismo curso académico (2012-2013) se implante en Galicia la F.P. dual. Cuantitativamente, se irá incrementando el número de empresas participantes y el número de ciclos objeto de proyectos experimentales hasta llegar a día de hoy, septiembre de 2014, a implicar a 14 empresas en el desarrollo de 16 ciclos.

En lo que respecta al grado de los ciclos, predominan los de grado superior (9 frente a 7 de grado medio) que, en consecuencia, abarcan un mayor número de familias profesionales. Así, se constata que son 6 las familias que ofrecen F.P. dual de grado superior (Administración y finanzas, Comercio y marketing, Química, Instalación y mantenimiento, Electricidad y electrónica, y Hostelería y Turismo –esta última con cuatro ciclos-), mientras que si consideramos en grado medio el número se reduce a la mitad: Hostelería y turismo, Transporte y mantenimiento de vehículos (cuatro ciclos), Instalación y mantenimiento, e Imagen personal.

Por otra parte, si consideramos la duración total de los proyectos, se aprecia que en cuanto a formación, ésta siempre es superior en las empresas, aspecto que podría facilitar la inserción laboral del alumnado una vez que finaliza el ciclo. En este contexto (el laboral), la formación que se recibe es profesionalizadora y complementaria en gran medida, quedando la curricular con un peso más importante para el centro educativo.

Es también destacable que todos los convenios -salvo el firmado por la Diputación Provincial de Pontevedra y Arlea Hotels, S.L.U- imparten la formación curricular de forma presencial, siendo éste que se destaca el único que ofrece al alumnado un porcentaje de formación de forma online.

Otro aspecto a tener en cuenta una vez analizada la información, es que la distribución geográfica de los distintos títulos que se imparten en esta modalidad de FP, dificultan que se produzca una oferta homogénea a lo largo de toda la Comunidad Autónoma. De las cuatro provincias de Galicia, una (Lugo) no ofrece ningún ciclo formativo de FP dual y en las otras tres (A Coruña, Pontevedra y Orense) el reparto se concentra en mayor medida en las mismas ciudades, lo que puede dificultar el acceso a esta modalidad de formación a un número superior de alumnado. Quisiéramos poder ofrecer datos oficiales sobre el número de alumnos y alumnas que han cursado y/o están cursando FP dual así como la demanda existente de este tipo de estudios pero esta información no está disponible para consulta.

Por último, decir que la importancia de este tipo de formación se confirma con el aumento en el número de los convenios firmados y que a su vez, con una gran carga lectiva de formación práctica en la empresa, pone de manifiesto el cambio que se viene produciendo en España en los últimos 40 años: una mayor relación entre el contexto productivo y el contexto escolar.

5.- Referencias

SARCEDA GORGOSO, M. C & Rial, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación, *Revista de Docencia Universitaria, 9* (2), 233-254.

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje, y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE de 11 de enero de 2014)

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, *por el que se desarrolla el contrato para la formación y aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual* (BOE de 9 de noviembre).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto)

índice

Áurea Santos Graça
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
aureasantosmoreda@gmail.com

Inês Nascimento
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
ines@fpce.up.pt

Preparando(-se) para trabalhar: Estudo de caso de um curso de Educação e Formação de Jovens na área de Serviço de Mesa

Resumo

A presente comunicação pretende evidenciar o contributo de um curso de Educação e Formação de Jovens da área de serviço de mesa no processo de (re)construção da imagem de si e do mundo dos respetivos formandos considerando as vantagens potenciais da formação em causa enquanto oportunidade de exploração vocacional e de preparação do *self* para o mundo do trabalho. Assumindo uma perspetiva construtivista, desenvolvimentista e ecológica do desenvolvimento vocacional, considera-se que a modalidade de formação em causa promove experiências susceptíveis de o estimular e entende-se que a dinâmica deste desenvolvimento, sendo propícia à revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo é, ela própria, capaz de operar transformações nas crenças de autoeficácia, nas expectativas de resultado e nos objetivos autopropostos e, também por essa via, influenciar os próprios interesses e escolhas vocacionais futuras dos indivíduos. Participaram no estudo (qualitativo-quantitativo) 15 formandos e 12 formadores de um agrupamento de escolas do concelho da Maia. Os resultados mostram que as metodologias utilizadas pelos formadores potencializaram e facilitaram o desenvolvimento vocacional e parecem ter sido uma fonte de influência na formação das crenças de autoeficácia vocacional. O estágio e as disciplinas da componente tecnológica, incluindo a prática simulada, foram importantes nesse ponto, ao proporcionarem experiências diretas de mestria e sucesso nas atividades profissionais, bem como a aprendizagem vicariante através da observação do desempenho de outros profissionais. Por outro lado, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado aparentemente influenciaram a configuração dos padrões de interesses profissionais, os objetivos vocacionais e a natureza das escolhas vocacionais futuras perspetivadas pelos formandos.

Palavras-chave: desenvolvimento vocacional, autoeficácia, interesses, escolhas vocacionais

1. Introdução

O desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de variadas abordagens dando lugar a diversas perspetivas teóricas e estratégias de intervenção consideradas adequadas na explicação e na promoção do mesmo. No âmbito desta comunicação tenta-se compreender o contributo que a modalidade de educação e formação de jovens, pode ter na promoção desta dimensão específica de desenvolvimento e na preparação do *self* para o mundo do trabalho. Para tal, assume-se um modelo construtivista, desenvolvimentista e ecológico do comportamento vocacional, entendido como "o processo de transformação da relação do sujeito com o mundo vocacional" (Campos & Coimbra, 1991, p. 14), isto é, das formações e das profissões.

A exploração e o investimento vocacional são os dois processos psicológicos inerentes ao desenvolvimento humano e que o permitem compreender numa lógica de interação dialética, remetendo para as estratégias de exploração reconstrutiva dos investimentos (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1989; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Essa dialética está na base das escolhas que orientam a construção de um projeto de vida, pois é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social, e que se concretiza em encontros, contactos, procura, questionamento e experienciação, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atribuindo-lhes novos significados. A exploração vocacional apresenta-se, assim, como um meio privilegiado através do qual o indivíduo se envolve ativa e continuamente em aprendizagens sobre si próprio e sobre a realidade, isto é, na revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo. O investimento, por sua vez, tem a ver com o modo como as experiências de exploração são representadas e integradas cognitiva e emocionalmente, predispondo para uma relação mais positiva, mais intensa e de maior qualidade com determinados aspetos da realidade, levando o indivíduo a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com o mundo (Gonçalves, 2006).

A teoria do desenvolvimento vocacional de Lent e colaboradores (1994, 1996, 2002), designadamente o Modelo das Escolhas e o Modelo de Desenvolvimento dos Interesses, ao assumir um conjunto de proposições explicativas do desenvolvimento e do comportamento vocacional, esclarece os processos dinâmicos e os mecanismos envolvidos no desenvolvimento de interesses e nos processos de escolha.

No Modelo das Escolhas as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados, que se formam a partir das experiências de aprendizagem, têm uma forte relevância no processo de desenvolvimento de interesses de carreira e nas escolhas vocacionais. Para Vieira (2008) estas experiências de aprendizagem podem ser equivalentes às atividades de exploração vocacional.

No Modelo de Desenvolvimentos dos Interesses é previsível que os indivíduos construam interesses estáveis por uma determinada atividade quando se sentem capazes para a desempenhar (autoeficácia) e quando conseguem antecipar os resultados positivos (expectativas de resultados). Esses interesses promovem determinados objetivos para a realização de atividades, o que aumenta a probabilidade de escolha e realização das mesmas. As atividades podem conduzir a desempenhos de sucesso ou fracasso, o que fornece a informação para reavaliar as fontes de autoeficácia e as expectativas de resultados e assim, consolidar ou reformular os interesses, objetivos, e as escolhas.

Partindo desta concetualização teórica sobre o desenvolvimento vocacional mostra-se de especial interesse compreender se a modalidade de educação e formação de jovens potenciou o desenvolvimento vocacional dos formandos, isto é, as suas representações do *self* e do mundo, ao oferecer experiências que, eventualmente, os tenham ajudado a questionar e a transformar o investimento atual pela via da exploração do investimento e a prepararem o *self* para o mundo do trabalho. Pretende, por isso, perceber tratar-se esse de um contexto privilegiado na revisão ou validação das crenças de autoeficácia, das expectativas de resultado e dos objetivos autopropostos e que, paralelamente, possa influenciar os próprios interesses e escolhas vocacionais dos indivíduos.

2. Metodologia

Constituem-se objetivos desta investigação explorar em que medida a modalidade de educação e formação de jovens promove experiências de exploração do investimento vocacional e de preparação do *self* para o mundo do trabalho procurando compreender se, por essa via, (objetivo 1) influencia o processo de (trans)formação das crenças de autoeficácia (também vocacional) dos jovens e (objetivo 2) influencia o desenvolvimento dos seus interesses e a natureza das suas escolhas vocacionais futuras. Estas dimensões foram avaliadas no início e no fim do curso com vista à identificação de possíveis mudanças ocorridas ao longo do processo de formação tendo sido, igualmente, relacionadas com as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela modalidade de educação e formação de jovens.

Participaram neste estudo 15 formandos do curso de educação e formação de jovens de serviço de mesa de um Agrupamento Vertical de Escolas do concelho da Maia e 12 formadores. Os formandos

índice

têm idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos (M=14,6; DP=0,98), sendo sete do sexo feminino (46,7%) e oito do sexo masculino (53,3%). A escolaridade varia entre o 6.º ano (13,3%), o 7.º ano de escolaridade (73,3%) e a frequência do 8.º ano sem aproveitamento (13,3%). Todos, com exceção de um(a) formando(a), frequentaram a escola no ano letivo anterior, encontrando-se esse(a) em situação de abandono escolar. Relativamente ao último ano em que estiveram matriculados, 11 formandos ficaram retidos (73,3%) e quatro transitaram de ano (26,7%), sendo o número de anos de retenção ao longo do percurso escolar variável entre os 2 e os 4 anos (M=2,4; DP=0,63).

A investigação realizou-se ao longo de dois anos letivos, recorrendo à adaptação de instrumentos de avaliação utilizados noutras investigações nacionais e com qualidades psicométricas comprovadas (Antunes, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pina Neves, 2007), quer a instrumentos criados para efeitos da recolha de dados neste estudo. Seguidamente enumeram-se os instrumentos usados na investigação, a saber: (i) Ficha de dados pessoais e escolares; (ii) Questionários aos formandos que inclui o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC) (Pina Neves, 2007), o Questionário de Autoeficácia e Instrumentalidade para Autorregulação da Aprendizagem (QAEIARA) (Castro, 2007; Lourenço, 2007) e o Questionário de Autoconceito Académico (QACA) (Antunes, 2006); (iii) Guião do grupo de discussão com os formadores; (iv) Guião de entrevista inicial aos formandos (Pina Neves, 2007); (v) Guião de entrevista final aos formandos; (vi) Registo individual de avaliação; (vii) Registo de progressão do(a) formando(a) e (viii) Registo de orientações metodológicas.

3. Resultados

Os resultados são indicadores do potencial da modalidade de educação e formação de jovens para a exploração vocacional dos investimentos e preparação do self para o mundo do trabalho ao privilegiar o desempenho de atividades de contacto com o mundo das profissões, nomeadamente, da área de serviço de mesa, desafiantes e significativas, integradas do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental e que decorreram com continuidade temporal, isto é, ao longo de dois anos, numa base de relações interpessoais significativas (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1989; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Essas atividades assumiram nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da modalidade de educação e formação de jovens algumas especificidades, entre as quais se destacam: (1) nas disciplinas da componente sociocultural e científica - a utilização de métodos e situações de desafio aos formandos e de práticas diferenciadas de ensino, a participação ativa dos mesmos na negociação e na gestão de atividades e tarefas e o recurso a metodologias ativas e participativas, incluindo o portefólio de aprendizagem, os trabalhos de projeto, as entrevistas, os questionários, os estudos de caso, as atividades de simulação e de role-play, os debates, as visitas de estudo, a aprendizagem cooperativa, as parcerias, os intercâmbios com entidades exteriores, os trabalhos de grupo e as metodologias orientadas para a prática, para a experimentação e para a pesquisa (*e.g* a metodologia da aprendizagem por execução de tarefas, metodologia da descoberta guiada, de modelação e de resolução de problemas); (2) nas disciplinas da componente tecnológica - a dinamização das atividades com recurso a demonstrações diretas e indiretas, a tarefas de pesquisa, a dinâmicas de grupo, a simulações das tarefas e atividades inerentes à saída profissional de empregado de mesa, a realização de visitas de estudo e a prática simulada, a qual consistiu no exercício profissional simulado no "restaurante pedagógico" da escola onde os formandos puderam experimentar as tarefas inerentes à saída profissional do curso e observar os colegas no seu exercício; (3) na componente prática - a realização do estágio, entendida como uma experiência de exploração direta que permite aos formandos desempenharem um papel real profissional num contexto real, o de empregado de mesa num restaurante, durante um período aproximado de quatro semanas, acompanhado por formadores que apoiaram a realização desta atividade, e durante o qual os formandos elaboraram relatórios reflexivos sobre as atividades desenvolvidas.

Especificamente o estágio, e também a prática simulada, parecem ter sido qualitativamente importantes ao permitirem a exploração reconstrutiva da relação de investimento com o mundo profissional, a experimentação de novas atividades e papéis em contextos profissionais, a antecipação de futuros e a promoção de estruturas e processos de maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental. Possibilitaram também a observação de modelos como os colegas de curso e do local de estágio e os formadores no exercício das atividades vocacionais, constituindo-se também por esta via uma fonte na formação das crenças de autoeficácia (Bandura, 1977, 1994).

Relativamente à influência que as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela frequência do curso possam ter tido na (trans)formação das crenças de autoeficácia dos jovens, os resultados apontam para resultados relativos, respetivamente, à formação das crenças de autoeficácia vocacional e à transformação das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados.

Em primeiro lugar, relativamente ao construto de autoeficácia vocacional, 11 participantes considera-

ram-se capazes de concretizar os objetivos vocacionais que definiram no final do curso. As experiências proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica e no estágio parecem ter criado expectativas positivas de autoeficácia vocacional ao possibilitaram aos formandos a vivência direta de experiências de mestria e sucesso em atividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais. Assim, se poderá considerar, tal como previsto por Vieira (2008) que as experiências de exploração vocacional se constituíram como fontes de influência na formação das crenças de autoeficácia vocacional.

Em segundo lugar, em relação às crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem, avaliadas através do QAEIARA, verificou-se que geral uma ligeira alteração nas crenças para autorregular a aprendizagem comparando o 1.º momento (M= 3,14; SD= 0,79) com o 2.º momento de avaliação (M=3,17; SD=0,64).

Por fim, nas expectativas de resultado evidenciam-se as expectativas positivas em relação aos resultados escolares no ano letivo seguinte e as relativas às disciplinas tecnológicas. Sendo disciplinas cujas metodologias implementadas revelaram potencial na exploração reconstrutiva do investimento, este estudo aponta para a relevância dessas experiências na formação de expectativas positivas (Lent et. al, 1994, 1996, 2002).

Seguindo a proposta do modelo do desenvolvimento vocacional, de acordo com o qual os fatores contextuais influenciam as experiências de aprendizagem que orientam as escolhas (Lent et al., 2000), percebeu-se como a estrutura de oportunidades, neste caso concreto, a modalidade de educação e formação de jovens, permitiu aos formandos aceder a experiências que não estariam acessíveis de outra forma. Assim, a partir das experiências proporcionadas pela formação se desenvolveram os interesses dos formandos que se diferenciaram em áreas diversas, incluindo o serviço de mesa e, uma área análoga, a cozinha-pastelaria mas também o jornalismo, o cuidado de crianças e o exército.

Tal como o esperado na literatura (Lent et al., 1994, 1996, 2002), os interesses influenciaram os objetivos de escolha, pelo que ao longo da frequência do curso houve formandos que alteraram os seus objetivos vocacionais. Por um lado, e numa grande parte dos formandos houve uma mudança de objetivos relativamente aos iniciais (três formandos têm como objetivo realizar formação em cozinha-pastelaria, um em receção, um no exército, um em comunicação social, um em apoio à infância, um em eletrónica e um em serviço de mesa). Por outro lado, para três formandos os projetos mantêm-se os mesmos (frequentar o ensino profissional um curso na área de serviço de mesa), confirmando os objetivos vocacionais na área de serviço de mesa.

O facto de todos os formandos terem como nível de aspiração a conclusão do 12.º ano, o que constituiu desde já uma evidência de sucesso ao contrariar os dados de abandono escolar, permite concluir relativamente à influência, confirmada em estudos nacionais (Teixeira, 2007), das crenças de eficácia pessoal na aspiração vocacional. A análise destes objetivos permite inferir que a sua construção se alicerçou nas crenças de autoeficácia positivas que se construíram durante a formação (Lent et al., 1994, 1996, 2002).

Os resultados desta investigação, em consonância com os estudos de Lent et al. (1994, 1996, 2002), confirmam também que a autoeficácia influencia as ações realizadas para implementar as escolhas pois em perspetiva, após a conclusão do curso sete formandos realizaram matrícula no ensino profissional em curso de serviço de mesa e os restantes cinco noutras áreas de formação (dois formandos na área de receção, um formando em comunicação social e um formando em apoio à infância e outro em eletrónica). A seleção do curso de nível secundário da mesma área de formação feita por sete formandos indicará que estes se percecionam autoeficazes na mesma dado que os indivíduos tendem a selecionar atividades que se identifiquem com as suas competências (Bandura,1997).

Para além disso, estes resultados levam a concluir que nem sempre as intenções de escolha dos formandos, isto é, os seus objetivos, se transpõem nas escolhas, ou seja, nas ações (*e.g.* havia apenas quatro formandos com objetivos relacionados com a área de serviço de mesa mas sete realizarem matrícula num curso dessa área). Os fatores contextuais próximos do comportamento de escolha, entendidos como a oferta formativa numa determinada instituição escolar, a proximidade à residência, a opinião da família e as escolhas dos pares, parecem, em linha com o referido por Lent et al. (2000) terem mediado a relação entre objetivos e ações.

Em termos de domínios de desempenho os formandos referiram como profissões futuras numa grande maioria a de empregado de mesa (oito participantes) e em número reduzido a de jornalista e de polícia pelo que se pressupõe que, pelo menos os primeiros, tenham desenvolvido crenças vocacionais positivas para o exercício destas profissões (Hacktett, 1995), formadas, provavelmente, através das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da componente tecnológica e estágio.

índice

4. Conclusões

Os resultados desta investigação apontam para a possibilidade da modalidade de educação e formação de jovens ser um contexto facilitador da construção de quadros de significação pessoal e da exploração da relação dos formandos com a realidade vocacional e de abertura a novos investimentos ao privilegiar o desempenho de atividades de contacto com o mundo das profissões, nomeadamente, da área de serviço de mesa, desafiantes e significativas, integradas do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental e que decorreram com continuidade temporal numa base de relações interpessoais significativas. Essas experiências têm potencial para a exploração vocacional dos investimentos ao permitirem a exploração das capacidades próprias e o confronto com o mundo das formações e das profissões, nomeadamente a experimentação de novas atividades e papéis em contextos profissionais, a antecipação de futuros e a promoção de estruturas e processos de maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental.

Ao nível da formação das expectativas de autoeficácia vocacional constituíram-se como suas fontes as atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica do curso e a componente prática, onde os formandos puderam ter experiências de sucesso e mestria e observar modelos como os colegas e os formadores no exercício das atividades vocacionais.

Para além disso, as crenças de autoeficácia assumiram um importante papel na escolha das carreiras e afetaram o desenvolvimento de fatores de escolha vocacional como os interesses e os objetivos. As crenças de eficácia pessoal e as expectativas de resultado positivos, que se criaram em consequência das atividades de exploração do desenvolvimento vocacional resultaram no desenvolvimento de interesses e estes no estabelecimento de objetivos vocacionais e de ações para os implementar. Seria pouco provável que estes formandos desenvolvessem estes interesses vocacionais se não fossem expostos a oportunidades de aprendizagem que promovessem crenças de eficácia e expectativas de resultados positivos.

5. Referências Bibliográficas

América, J., Salgado, J., & Coimbra, J. L. (1992). *Uma proposta construtivista de intervenção na orientação vocacional.* II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga.

Antunes, M. C. (2006). *Evolução diferencial da autoestima e do autoconceito académico na adolescência. Análise do efeito de variáveis sócio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Campos, B. P. (1989). Intervenção em orientação vocacional: Algumas questões de valores. *Inovação, 2* (4), 403-409.

Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7,* 11-19.

Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais.* Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga.

Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology.* Comunicação apresentada no 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45,* 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47* (1), 36-49.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311), San Francisco: Jossey-Bass.

Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A Social Cognitive Framework for Studying Career Choice and Transitions to Work. *Journal of Vocational Educations Research, 21* (4), 3-31.

Lourenço, A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade.* Dissertação de Doutoramento apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Pina Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar.* Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional.* Dissertação de Doutoramento apresentada na Universidade do Porto, Porto.

índice

Ángela Martín-Gutiérrez
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Juan A. Morales-Lozano
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

La colaboración de los centros de fp con el entorno: identificación de modelos

RESUMEN:

Actualmente nos encontramos en un período de inestabilidad social, económica y laboral que afecta directamente a la formación e inserción de los ciudadanos y ciudadanas. En este sentido, la Formación Profesional (FP) cada vez más se consolida como un pilar fundamental, que capacita al alumnado para que pueda responder a las nuevas exigencias demandadas por la sociedad, dando lugar a que la transición al mercado de trabajo sea eficaz y estable.

Debido a esta inestabilidad y desequilibrio, los centros educativos como entidades formadoras, necesitan contextualizar el centro educativo en la colectividad (realidad socioecómica) a la que pertenece el alumnado, como una estrategia que conduce a un entorno del aprendizaje ampliado, que implica a todos miembros de la comunidad y agentes educativos. En este sentido, el establecimiento de relaciones de colaboración entre las organizaciones educativas de FP y su entorno puede resultar un potente mecanismo de transformación y cambio que permita la formación y desarrollo tanto personal como profesional del alumnado, es decir, de los ciudadanos.

Derivado de esta necesidad y de la importancia que está cobrando la colaboración educativa, este trabajo, persigue dar a conocer los distintos modelos de centros de FP en función de sus relaciones de colaboración con el entorno, atendiendo a algunas de las características de dichas relaciones: agentes/instituciones colaboradoras del entorno, agentes de los centros implicados, objetivos que persiguen las instituciones, entre otras.

La población objeto de este estudio, son los Centros Educativos de FP reglada de Andalucía (383), de los que se seleccionan al azar una muestra integrada por 192 (confianza del 95% y un error del 5%). Mediante el uso de un cuestionario (validado por expertos), estructurado en dos dimensiones (datos descriptivos y las relaciones de colaboración en los centros) y con un total de 19 preguntas, se han podido identificar cuatro modelos de centros de FP en función de sus relaciones de colaboración con el entorno: a) Centros administrativos, b) Centros iniciados, c) Centros formalizados y d) Centros entramados; y las características que presentan cada uno de ellos.

Para finalizar se ofrece información sobre la tendencia de los centros a posicionarse cada vez más en el modelo de centros entramados, puesto que algo más de un 80% de los centros afirman desear encontrase inmersos en relaciones colaborativas apoyadas en las tecnologías (redes).

1. MARCO TEÓRICO

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos (LOMCE, 2013). La transformación del sistema educativo es el resultado de un esfuerzo sostenido y constante de reforma educativa, esfuerzo que sólo es posible realizar con la colaboración permanente y respetuosa de todos los actores.

Así Mfum-Mensah (2011) nos habla del potencial de la colaboración como medio para el proceso de cambio y transformación, en el que se destaca el papel que los miembros de las organizaciones desempeñan para producir cambios significativos y de mejora en los centros educativos. Así, la colaboración puede ser un mecanismo para cambiar ideas y prácticas, en particular cuando implica el trabajo conjunto que incluye un equilibrio del apoyo personal (Katz & Earl, 2010). Basándonos en Gairín & Martín (2004), podemos decir que colaborar exige conocer el contexto en el que actuamos, los valores que debemos asumir y las prioridades a las que debemos atender. De esta manera, la colaboración, se convierte en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011).

Existen diversos autores que nos proporcionan distintas visiones del concepto: Ya Pérez (1998), nos hacía una distinción entre *"colaboración burocrática"* entendida ésta como aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, como son el caso de las relaciones formales que tienen que mantener los centros educativos con la Administración; y la *"colaboración espontánea"* en la que los miembros que la establecen lo hacen de forma voluntaria por tener intereses comunes. Podríamos entender a ésta como la "verdadera colaboración… *que afecta tanto a las formas de entender la escuela y los procesos de enseñanza, como a los roles docentes y los procedimientos de interacción entre profesorado, alumnado y el resto de la comunidad"* (Pérez, 1998:172).

En esta línea ya Shaeffer (1992) abordaba en sus estudios tres perspectivas vinculadas con la colaboración: la establecida en el seno y en los alrededores de las escuelas, la interacción entre la escuela y su comunidad y la mantenida entre una serie de organismos gubernamentales, ONG, organizaciones locales y empresas privadas. Martín-Moreno (2004) propone también algunos ámbitos en los que las relaciones con el entorno fluyen: la participación y colaboración de las familias, las actividades realizadas fuera del horario escolar o las complementarias, la colaboración establecida por la comunidad en la que se encuentra inmerso el centro educativo, agentes sociales, instituciones locales, vecinos...Es aquí donde cobra importancia las relaciones con el entorno.

Existen estudios que abordan la necesidad de describir y delimitar modelos de centros educativos en función de su apertura al entorno y de las posibles relaciones de colaboración que establecen para ello. Podemos destacar principalmente dos: *"Contextualización de los centros educativos en su entorno"* de Quintina Martín-Moreno Cerillo (2010) y *"Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red"* de Gené Gordó i Aubarell (2010).

En el primer trabajo, la profesora Martín-Moreno (2010) a través de varias investigaciones realizadas, detecta y analiza los modelos que dan cuenta de las experiencias implementadas en nuestro entorno y también en los países situados a la vanguardia en este ámbito, desde la perspectiva de su aplicabilidad a los centros educativos. En su trabajo presenta las vías a través de las cuales cada entorno social colabora con sus centros educativos, señalando lo variadas que pueden ser, hasta el punto de que cada colectividad debe determinar la dirección, amplitud y clase de proyecto que responda a las necesidades e intereses de su alumnado y profesorado. Por lo que los cambios en el contexto social están teniendo un importante efecto sobre la cultura de las escuelas e impulsando relaciones centro educativo-entorno social. De esta manera la autora hace hincapié en que el objetivo principal de la mejora de los centros educativos conduce en distintos países, incluyendo España, al desarrollo de modelos para la contextualización de los centros educativos en su entorno. Con estos modelos se pretende dar una respuesta adecuada a la variedad de influencias culturales que reciben las organizaciones educativas, para proporcionar al alumnado una educación que refleje equilibradamente la naturaleza de la sociedad de hoy.

En este sentido Martín-Moreno (2010), nos insta a considerar diferentes modalidades de centros en función de la tipología de su apertura al entorno. En el cuadro nº 1, ofrecemos una de las tipologías que la autora nos brinda.

índice

TIPOLOGÍA DE LA APERTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS A SU ENTORNO	
Primera modalidad	Centros educativos que comparten el establecimiento escolar con otros usuarios.
Segunda modalidad	Centros educativos que utilizan sistemáticamente los recursos educativos del entorno.
Tercera modalidad	Centros educativos bidireccionales.
Cuarta modalidad	Centros educativos que integran algunas instalaciones de uso compartido.
Quinta modalidad	Los grandes complejos educativo-comunitarios.
Sexta modalidad	La red educativo-comunitaria.

Cuadro nº 1: *Tipología de la apertura de los centros educativos a su entorno (Marín-Moreno, 143-144).*

Además de ofrecernos distintas tipologías, Martín-Moreno (2010) nos ofrece un amplio abanico de estudios realizados en cuanto a la interrelación de los centros educativos con su entorno social. Estos estudios están realizados con centros de educación infantil, primaria, secundaria y adultos en la Comunidad de Madrid, donde se analiza la relación del centro educativo con las empresas; la orientación profesional del alumnado; la educación compensatoria; el modelo intercultural; la participación de los padres; la escuela de padres; el conocimiento del medio; el préstamo de instalaciones; las relaciones con el entorno lejano; la solidaridad y la convivencia; la educación para el desarrollo sostenible; la educación para la salud; la animación a la lectura; y el ocio y el tiempo libre.

Por su parte Gordó (2010), nos ofrece un cuestionario dirigido al profesorado de los centros educativos, aunque también puede ser utilizado con el resto de miembros de la comunidad educativa. Este instrumento tiene como finalidad, analizar la situación de los centros educativos por lo que respecta a la cultura de aprendizaje en red, la diversidad de elementos y las manifestaciones que se tienen en cuenta a la hora de analizarlo. Esta autora diferencia dos modelos de centros educativos en función de sus relaciones de colaboración: los centros islas y los centros nodos, haciendo hincapié en avanzar hacia un modelo organizativo que traslade la acción educativa de los centros a la red educativa y entienda los centros educativos como organizaciones-red. Así, el nodo se establece como elemento básico de una estructura de mayor alcance, la red educativa.

Como se ha podido observar, ambos trabajos comentados, centran su objeto de estudio en delimitar tipologías de centros educativos en función de su apertura al entorno, pero ninguno de ellos se centra su interés en la etapa de formación profesional. Siendo ésta la etapa más dependiente de las necesidades de la vida laboral, a través del aprendizaje en el trabajo y de las pruebas de competencia (Räisänen & Räkköläinen, 2009), en la que se persigue preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática (Real Decreto 1147/2011).

2. METODOLOGÍA

El trabajo aquí presentado, forma parte del proyecto en desarrollo titulado "Contextualización de los Centros de Formación Profesional (FP) en su entorno: Retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento".

Entre los objetivos que guían este trabajo podemos apuntar los siguientes:

- Conocer la importancia que los centros de FP andaluces le otorgan a la relaciones de colaboración con el entorno y su deseo de dinamizarlas.
- Conocer la tipología de centros de FP, en función del nivel de consolidación que han tomado las relaciones de colaboración con el entorno en las dinámicas del centro educativo.
- Conocer en qué tipología se encuentran los centros de FP y en la que desearían encontrarse.

La población objeto de estudio son los Centros Educativos de FP reglada de Andalucía (383), de los que seleccionamos al azar una muestra (confianza del 95% y un error del 5%), integrada por 193 centros educativos. Dicha muestra se vio incrementada debido al sistema de distribución utilizado (cuestionario online) alcanzando un total de 225 centros de FP reglada en Andalucía.

Como nos muestra la tabla nº1, los sujetos participantes, forman parte del equipo directivo de los centros de FP andaluces y pertenecen en su mayoría a centros educativos de titularidad pública (75,10%). Casi la mitad de los encuestados son directores/as de los centros (45,8%), hombres (65,8%), con edades comprendidas entre los 51 y 55 años. Además cuentan con más de 5 años de experiencia en la Formación Profesional (83,6%) y con más de 5 años en la función directiva (53,3%).

índice

CENTROS DE FP PARTICIPANTES								
Titularidad	**Pública**	Concertado		Privado		Privado-Concertado		
	75,1%	8%		13,3%		3,6%		
SUJETOS PARTICIPANTES								
Cargo institucional	**Director/a**	Vicedirector/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a	Coord./a	
	45,8%	12%		19,6%		9,3%	13,3%	
Sexo	**Hombre**				Mujer			
	65,8%				34,2%			
Edad	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	**51-55**	56-60	Más de 60
	3,6%	4,4%	15,6%	19,6%	17,8%	**25,8%**	10,7%	2,7%
Experiencia en FP	0 años	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	**Más de 5 años**	
	4,0%	2,2%	2,7%	2,2%	1,8%	3,6%	**83,6%**	
Experiencia en la función directiva	0 años	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	**Más de 5 años**	
	0%	10,2%	10,2%	8,9%	10,7%	6,7%	**53,3%**	

Tabla nº 1: *Características de la muestra (sujetos y centros de FP que responden al cuestionario*

Este estudio posee un enfoque cuantitativo, mediante el uso del cuestionario ya que resulta ser una estrategia extensiva y descriptiva (Colás & Buendía, 1998), que nos permite atender a una población amplia que abarca a los integrantes de la comunidad educativa de los centros andaluces que ofertan formación profesional. Este instrumento de recogida de datos (validado por expertos) está estructurado en dos dimensiones (19 preguntas). La primera dimensión hace referencia a los datos descriptivos tanto del centro (código postal, titularidad y conocimiento sobre si el centro es integrado), como de los miembros del equipo directivo que responden al cuestionario (edad, sexo, años de experiencia en la Formación Profesional, años de experiencia en la función directiva y cargo institucional). La segunda dimensión, recoge aspectos fundamentales de las relaciones de colaboración en los centros de FP, es decir, importancia que los centros de FP le otorgan a la relaciones de colaboración con el entorno; momento en el que se encuentran y desearían encontrarse en cuanto a dichas relaciones; instituciones y/o agentes con los que se establecen y desearía establecerse; grado de disponibilidad de los agentes del entorno; dinamización y potenciación actual y deseada de los agentes internos; elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones colaborativas; resultados visibles o consecuencias de dichas relaciones; necesidad de dinamizar la colaboración; y estrategias que podrían ser útiles a nivel interno y a nivel externo en los próximos años para potenciar las relaciones.

Posteriormente se lleva a cabo un análisis cuantitativo con el software estadístico SPSS v.17 para la presentación de los resultados.

3. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo muestran, en primer lugar, cómo los centros de FP andaluces le otorgan importancia al establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno (98,2%). En la tabla nº 2, se observa como de los 225 centros de la muestra, el 76% considera de total importancia establecerlas y el 22,2% lo considera de bastante importancia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	2	,9	,9	,9
Poco	2	,9	,9	1,8
Bastante	50	**22,2**	22,2	24,0
Total	171	**76,0**	76,0	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Tabla nº 2: *¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?*

En este sentido, los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, hacen visible su deseo de dinamizarlas con un 99,6% (tabla nº 3).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	224	**99,6**	99,6	99,6
No	1	,4	,4	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Tabla nº 3: *Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?*

Esta importancia otorgada y el deseo de dinamizarlas, es debido en parte a los resultados visibles de la colaboración con el entorno (gráfico nº 1).

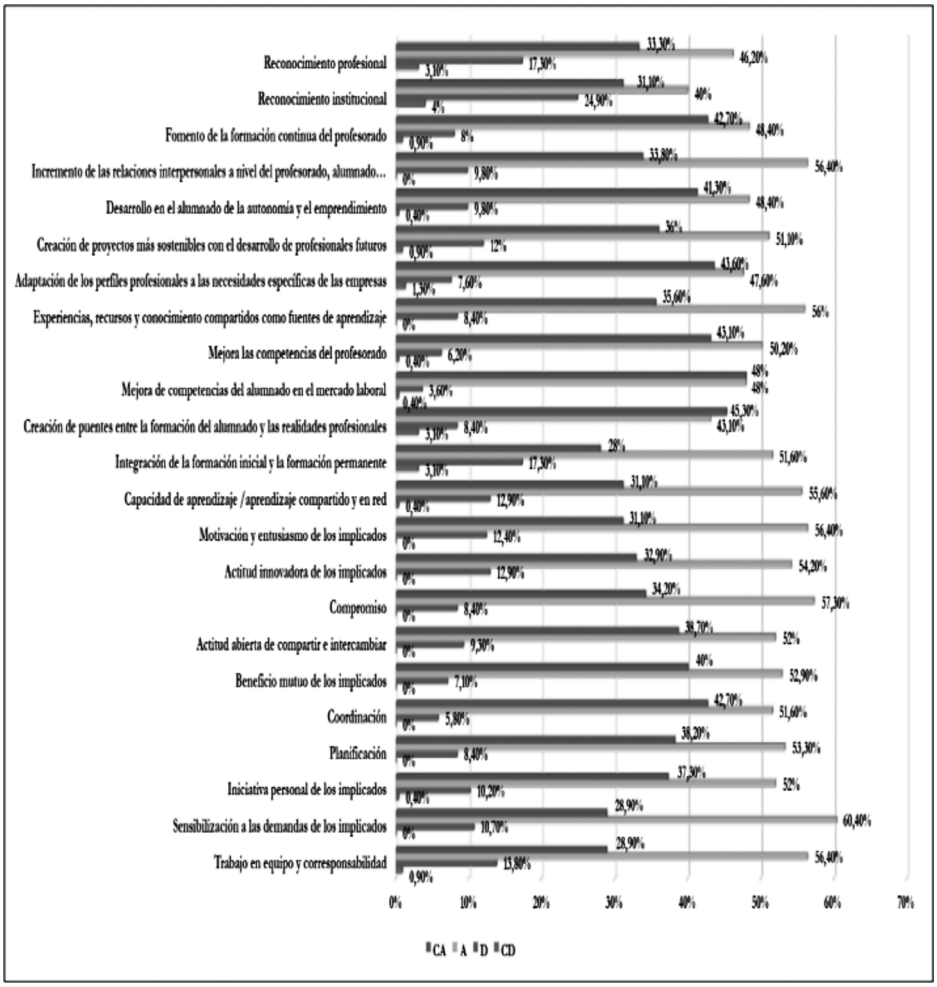


Gráfico nº 1: *Resultados visibles de las relaciones colaborativas en los centros de FP*

En el gráfico nº 1, se observa como los encuestados destacan que el establecimiento de estas relaciones mejora las competencias del alumnado en el mercado laboral (96%); la coordinación (94,3%); las competencias del profesorado (93,3%); se produce un beneficio mutuo de los implicados (92,9%); se

comparten experiencias, recursos y conocimientos como fuentes de aprendizaje (91,6%); se mejoran los procesos planificación (91,5%); se refuerza la adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas (91,2%); se fomenta la formación continua del profesorado (91,1%) y las actitudes de compartir e intercambiar (90,7%); se incrementan las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado, etc… (90,2%); se fomenta la iniciativa personal de los implicados (89,3%); se hace hincapié en las demandas de los implicados (89,3%); se crean puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (88,4%) y proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros (87,1%); se desarrolla la capacidad de aprendizaje compartido y en red (86,7%); se refuerza el trabajo en equipo y corresponsabilidad (85,3%); se promueve la integración de la formación inicial y la formación permanente (79,6%); se produce un reconocimiento profesional (79,5%) e institucional (71.1%).

Así, resulta interesante conocer la tipología de centros de FP, en función del nivel de consolidación que han tomado las relaciones de colaboración con el entorno en las dinámicas del centro educativo. De esta manera, se han podido identificar cuatro modelos:

a) Centros administrativos: se caracterizan por establecer relaciones débiles, burocráticas y principalmente unidireccionales, con entidades a nivel local y nacional, es decir, se mantienen relaciones puntuales y principalmente determinadas por la Administración.

- Entidades colaboradoras más destacadas: Administración Pública, instituciones locales, Empresas de las FCT y familias
- Agentes del centro educativo más implicados: Jefe/a de estudios, secretario/a, equipo Escuela-Empresa e inspectores de zona
- Objetivos que se persiguen principalmente: Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente, optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales y desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC.

b) Centros iniciados: se caracterizan por establecer relaciones estables y espontáneas, de carácter unidireccional y bidireccional, con entidades a nivel local y nacional. En concreto estos centros han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC) o en documentos de planificación.

- Entidades colaboradoras más destacadas: Universidades, ONGs, Organismos comunitarios y entidades y asociaciones locales
- Agentes del centro educativo más implicados: Profesorado (individual), familias y alumnado
- Objetivos que se persiguen principalmente: Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones, fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades, aumentar la participación de las familias en la vida del centro, contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado, fomentar la curiosidad/interés y movilidad del alumnado.

c) Centros formalizados: se caracterizan por establecer relaciones estables, fuertes y espontáneas, de carácter principalmente bidireccional, con entidades a nivel local, nacional e internacional. En concreto estos centros han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que están recogidos en el Plan de Centro (PC) o en documentos de planificación.

- Entidades colaboradoras más destacadas: Centros de Secundaria Obligatoria, centros de Bachillerato y centros de FP.
- Agentes del centro educativo más implicados: Consejo Escolar, AMPA, Coordinadores/as y Equipo de Orientación Académica y Profesional
- Objetivos que se persiguen principalmente: Considerar y valorar la calidad de la formación, crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades, compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales, participar, colaborar y aprender comunitariamente, fomentar la movilidad del profesorado, implicar al tejido empresarial en la FP, favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP y aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado.

d) Centros entramados: se caracterizan por establecer relaciones fuertes, habituales y espontáneas con entidades a nivel local, nacional e internacional con apoyo de las tecnologías (redes educativas, profesionales, sociales, etc.). Sus acciones y proyectos quedan recogidos en el Plan de Centro (PC y/o documentos de planificación.

índice

- Entidades colaboradoras más destacadas: Centros de FP, sindicatos y agentes sociales, empresas externas públicas y privadas, servicios de Orientación Laboral y servicios públicos de empleo.
- Agentes del centro educativo más implicados: Director/a, Claustro de profesores y Jefes/as Dpto.
- Objetivos que se persiguen principalmente: Ampliar la proyección del centro en el entorno, participar en redes educativas y/o profesionales, integrar la FP inicial y la FP para el empleo, evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional, orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad, diseñar nuevos yacimientos de empleo, adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo, realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales, mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado, impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral.

Dentro de la tipología mencionada, se muestra a continuación (gráfico nº 2) el modelo en el que se encuentran los centros de FP actualmente y en el que desearían o tienden a encontrarse en un futuro. Como se observa, la mayoría de los centros se sitúan entre los centros iniciados (24,40%), centros entramados (24,90%) y los formalizados (33,30%), aunque como se aprecia la mayoría de centros de FP actuales parecen empezar a formalizar en los documentos de planificación, sus relaciones de colaboración con el entorno.

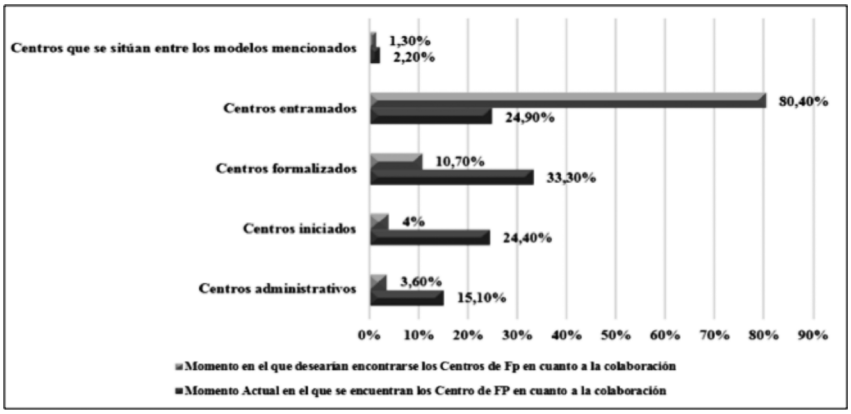


Gráfico nº 2: *modelo de centro en el que se encuentran y desearía encontrarse los centros de FP.*

Además podría apuntarse, que los centros se encuentran en el camino de ir consolidando sus relaciones, y de manera prospectiva, que tienden a posicionarse cada vez más en el modelo de centros entramados, puesto que algo más de un 80% de los centros afirman desear encontrase inmersos en relaciones colaborativas apoyadas en las tecnologías (redes educativas, profesionales, sociales, etc.).

4. CONCLUSIONES/PROPUESTAS

Dentro de las conclusiones de este trabajo, podemos decir, que algo más de un 98% de los equipos directivos de los centros de FP andaluces, consideran importante el establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno, y un 99,6% lo considera como una necesidad ante la transformación estructural actual (económica, social, cultual y educativa) que afecta a las organizaciones. Esto es debido en parte, a que consideran que la colaboración externa hace posible, entre otras, la creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales; la adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas; la creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros; la integración de la formación inicial y la formación permanente; la mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral y las del profesorado; además de la generación de una actitud proactiva para compartir e intercambiar experiencias, recursos y conocimiento entre distintos agentes que comparten metas/objetivos.

De esta manera, este trabajo ofrece una tipología de centros de FP, en función del nivel de consolidación que han tomado las relaciones de colaboración con el entorno, en las dinámicas del centro educativo.

índice

Estos tipos son: a) Centros administrativos, b) Centros iniciados, c) Centros formalizados y d) Centros entramados. Como se ha observado en los resultados, la mayoría de los centros se sitúan entre los centros iniciados, los formalizados y los entramados donde la mayoría, han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que en algunos casos quedan recogidos en el PC y en otros casos aún no y dónde en ocasiones, incluso empiezan a colaborar con otras instituciones/ entidades del entorno a través de redes.

Así podría decirse, que los centros se encuentran en el camino de ir consolidando sus relaciones con el entorno, y de manera prospectiva, que tienden a posicionarse cada vez más en el modelo de centros entramados, puesto que algo más de un 80% de los centros afirman desear encontrase inmersos en relaciones colaborativas apoyadas en las tecnologías (redes educativas, profesionales, sociales, etc.).

Pero quizás esta tarea es más ardua de lo que parece a simple vista. A pesar de contar con un gran colectivo de centros y equipos directivos que creen necesario articular estas prácticas y que desean convertirse en centros entramados, para lograrlo hacen falta poner en marcha mecanismos no sólo a nivel de centro o a nivel de las instituciones colaboradoras, sino también a nivel de marcos legales o políticas específicas, que respalden estas iniciativas y ayuden a su planificación y coordinación, formación y reconocimiento de los implicados, acceso a recursos e infraestructuras y asesoramiento profesional, etc.

Desde este punto de vista, algunas de las estrategias que podrían ser útiles para dinamizar y potenciar las relaciones entre centro de FP y entorno son:

- Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración
- Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (modelo Alemán)
- Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional
- Crear grupos de trabajo interprofesionales
- Organizar encuentros de buenas prácticas
- Establecer convenios de colaboración
- Contar con programas de movilidad
- Potenciar el uso de las TIC para crear redes

BIBLIOGRAFÍA

Gairín, J. & Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: Retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas, (9),* 21-44.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?* Barcelona: Grao.

Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement, 21* (1), 27-51.

Kutsyuruba, B. (2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet Ukraine. *International Journal of Educational Development, 31*(5), 541-551.

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE 295, 10 de diciembre de 2013)

Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, (22),* 103-138.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los Centros Educativos en su entorno.* Madrid: UNED/Sanz y Torres

Mfum-Mensah, O. (2011). Education collaboration to promote school participation in northern ghana: A case study of a complementary education program. *International Journal of Educational Development, 31* (5).

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1st ed.) Morata.

Räisänen, A., & Räkköläinen, M. (2009). Social and communicational skills in upper secondary vocational education and training. *Online Submission; US-China Education Review, 6*(12), 36-45.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Shaeffer, S. (1992). Collaborating for educational change: The role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development, 12* (4), 277.

índice

António Augusto Gomes Leite
Doutorando e investigador
em Psicologia da Educação
no Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa

Atitudes face a si próprio e face à escola: um estudo com formandos do sistema aprendizagem

"Vejo e sinto, no dia a dia, as expectativas (quase) perdidas de quem não encontra o que procura e de quem insiste em encontrar melhor"- Pereira (2008).

A opção pela temática 'atitudes do aluno face a si próprio e envolvimento na escola' permite-nos, por um lado, recordar a angústia de tantos jovens que se perdem, anualmente, nas teias de um sistema de ensino descaracterizado, que pouco ou nada lhes diz, e, por outro lado, recordar as nossas responsabilidades enquanto atores com culpabilidade na prática educativa e que, por força de um conjunto de fatores que ajudaram a desestabilizar a escola, rapidamente foram transferidos para uma segunda oportunidade. Efetivamente, com a diminuição do número de jovens candidatos à frequência do ensino secundário (obrigatório até aos 18 anos), os agrupamentos de escolas procuram, a todo o custo, encontrar as vias para que estes jovens não procurem outra escola ou outro modelo de ensino. E, mesmo quando pretendem enveredar por outro modelo alternativo (o ensino profissional, por exemplo) vêem entraves para que o desânimo afaste tais intentos. Na verdade, o desempenho académico é um mecanismo-chave através da qual os jovens descobrem talentos, habilidades e competências, uma parte importante do desenvolvimento futuro de acordo com Quaresma, et.al., (2000) e Joshi e Srivastava (2009). E, quando os jovens, após o ingresso num curso que nada lhes diz, abandonam prematuramente a escolaridade, é a própria escola que se vê com responsabilidades na justificação de tal abandono, sujeita também a penalizações no crédito de horas. Assim, acreditando que o sucesso ou insucesso é o resultado da oposição de forças centrípetas e centrífugas, não será difícil encontrar-se razões explicativas para qualquer uma das vias: a qualidade do ensino ministrado (instalações, pessoal docente e não docente) ou o desinteresse, razões familiares fortes (pais separados, ao cuidado de avós), meio hostil, falta de bases, pares, etc.

Assim, o nosso estudo pretende contribuir para a análise do panorama do ensino profissional, na modalidade Aprendizagem em Alternância, incidindo esta análise no autoconceito com a variável centro de formação, não esquecendo outras variáveis também importantes, como por exemplo a idade, o género, o número de retenções, o contexto socioeconómico e familiar, entre outros.

Algumas das dimensões abordadas no nosso estudo, como por exemplo 'Satisfação/Felicidade' ou 'Popularidade', levam-nos a ter de repensar sobre a necessidade de investir, de uma forma mais responsável, no sistema de formação profissional Aprendizagem. Assim, poderíamos elencar um conjunto de questões iniciais: será que as atitudes dos formandos face a si próprios está condicionada pela frequência de cursos que lhes dão satisfação? Será que a frequência condiciona o envolvimento dos formandos no Centro de Formação? A verdade é que o envolvimento de alunos no centro de formação dá-nos conta de que as dimensões afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa saem reforçadas após a frequência de formação profissional daquele sistema (Aprendizagem).

No I Congresso Internacional EAE, (Lisboa, julho/2013) foi sublinhada a importância que educadores, professores e sociedade em geral têm perante a crescente desmotivação académica, absentismo escolar, abandono escolar, consumo de substâncias ilícitas, consequentes quebras nos resultados escolares e aumento de desorientação pessoal. A ausência de envolvimento de alunos na escola trouxe crescentes preocupações, existindo acordo na literatura que lhe diz respeito quanto ao fato de o envolvimento escolar englobar diversas vertentes – cognitiva, comportamental, afetiva e agenciativa, susceptíveis de provocarem efeitos diferentes e de serem influenciados por diversas variáveis, sejam de tipo individual, sejam de tipo contextual.

A Aprendizagem, enquanto processo multifatorial, é um continuum de encontros e ajustamentos a um determinado objetivo: aprender uma profissão, executar uma determinada tarefa, adaptar-se a um horário ou a uma hierarquia, por exemplo. Nesta relação que implica envolvimento, engagement, só será possível se existir um 'enamoramento'. Para Newmann et al. (1992), "engagement significa participação ativa, comprometimento e atenção concentrada." Não será possível uma relação de aprendizagem se não existir um compromisso, um acordo: entre cada uma das partes em particular e na sua relação com o outro. Isto poderá parecer sintomático de que a fronteira entre sucesso/insucesso, satisfação/insatisfação, felicidade/infelicidade poderá cair para qualquer um dos lados se: a) o compromisso não existir; b) não existir ajustamentos e reajustamentos contínuos; c) não estão fixados claramente os objetivos; d) a cedência não pertencer ao vocabulário de ambos; e) a atitude é um vocábulo vazio de conteúdo; f) o controlo e os respetivos mecanismos não funcionarem; g) a capacidade reflexiva não for promovida; h) a avaliação, enquanto promotora e não repressiva, não for uma prática ordinária. Engagement, enquanto ferramenta de diagnóstico (Reeve et al., 1999), poderá auxiliar docentes e encarregados de educação: um jovem que apresenta desinteresse pelas atividades escolares, que não se envolve com os pares, que se fecha no seu mundo, está a construir barreiras, um casulo, de difícil saída. Desta forma, como não seria importante a tomada de consciência para estas situações, infelizmente abundantes nas escolas agrupamentos, onde vivem acantonados muitos jovens que, tendo de viver num mundo real, não têm uma 'rede' que os possa amparar: sem família estabilizada, sem pares não problemáticos, sem professores com disponibilidade de tempo para os ouvir, à mercê dos imponderáveis que circundam e circulam pelas escolas.

Um princípio fundamental das teorias de ação é que estas (e não os comportamentos) são características dos indivíduos a que o contexto social responde (Brandtstädter, 1998).

Passividade baseada no medo e ansiedade são tratadas de forma diferente do que passividade com base no desafio ou tédio (Furrer, Kelly, & Skinner, 2003).

Para os autores que sustentam o modelo de desenvolvimento motivacional, se as escolas oferecem aos jovens oportunidades para satisfazer as suas necessidades de relacionamento, competência e autonomia, então os formandos estarão mais envolvidos nas atividades e com a empresa (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991). Ao mesmo tempo, se a escola é vivida como insensível, injusta ou coercitiva, então os formandos sentem que não são bem-vindos ao centro e que eles não são capazes nem tão pouco interessados em alcançar as metas estabelecidas para eles. Tornar-se-ão descontentes e alienados e quando puderem ter autonomia para fazê-lo, vão sair, seja através do absentismo ou do abandono. Por isso mesmo dizem os relatórios que, em Portugal, 17% da população jovem até aos 29 anos não estuda nem trabalha! É o que agora se designa pela geração 'nem-nem'.

Desta forma, devemos deter-nos na necessidade e importância do engagement (quer dizer envolvimento, acasalamento) dado que este será potenciado por atividades que são um desafio, uma diversão, significativas, relevantes, ligadas aos interesses dos jovens e com relação próxima a uma aprendizagem real, socialmente incorporadas (por exemplo em grupos), cumulativos (por exemplo ligada a projetos) e onde os resultados possam surgir através de demonstrações, exposições, etc. (Wigfield et al., 2006).

De acordo com Skinner et al. (2008), se os referidos padrões de engagement e 'desengagement' são indicadores fundamentais de motivação dos jovens, da mesma forma se constituem como um potencial para fornecer aos diversos atores educativos/formativos uma janela para os obstáculos contextuais e intrapsíquicos para o desenvolvimento das atividades relacionadas com a formação.

Por sua vez, a pesquisa sobre os facilitadores de uma capacidade de controlo sugere que a provisão de envolvimento e estrutura, incluindo informações sobre estratégias e apoio para os promulgar, pode começar a construir a auto-eficácia (Bandura, 1997; Skinner et al, 1998) .

índice

Atitudes face a si-próprio

A abordagem acerca do constructo *autoconceito*, objeto de inúmeros estudos, mesmo que a sua análise tenha sido iniciada no século passado, não produziu avanços significativos, não reunindo unanimidade quanto ao(s) sentido(s) na sua definição nem mesmo na enunciação terminológica. Daí que, de acordo com García (1999), apesar dos esforços para se obter uma conformidade à volta do(s) sentido(s) que lhe é atribuído, não tem sido fácil obter-se um consenso.

Assim, o constructo *autoconceito* tem uma sinonímia rica, como se depreende pelo número de significados atribuídos: consciência de si mesmo, autoestima, autoimagem, representação de si mesmo, autoavaliação, autopercepção (García, 1999). De acordo com a mesma fonte, a dificuldade aumenta quando nos referimos aos constructos *autoconceito* e *autoestima*.

Ao confrontarmos a posição de autores, como por exemplo Musitu, Román et al.(1988), que afirmam que a *"autoestima expressa o conceito que um tem de si mesmo, segundo umas qualidades subjetivas e valorativas"*, constata-se que se confundem com o constructo autoconceito. Assim, na noção de autoconceito, as dimensões descritivas e avaliativas encontram-se presentes, isto é, a valoração que um sujeito faz de si mesmo é consequência lógica da própria imagem (García, 1999).

Terminologicamente, autoconceito e autoestima são tomados por sinónimos, ocorrendo que, *"o autoconceito é uma organização de percepções sobre si mesmo, que variam em claridade, precisão e importância"*, Combs, et al. (1971, pág. 39), aproximando-se da noção de autoestima na definição dada por Espinar (1982): *"o autoconceito como desejo e necessidade do sujeito em conhecer-se a si mesmo e de dar resposta à pergunta 'quem sou eu?'* (pág. 125). Rogers (1967, pág. 34), define autoconceito como *"conjunto de percepções organizadas e dinâmicas, referidas as características, atributos, capacidades, limites, valores e relações que o sujeito reconhece como descritivos de si e que ele percebe como dados da sua identidade"*. Pelo que temos vindo a observar, das diversas tentativas de se encontrar uma definição, os autores não têm referido de que forma será possível encontrar-se uma medida, no sentido em que, em investigação, o conceito de 'medida' é fundamental. Contudo, avisa Oñate (1989, pág. 34) que *"é necessário libertar o autoconceito do seu aspeto avaliativo. O autoconceito não é alto nem baixo, apenas simplesmente típico de cada sujeito e provavelmente distinto dos demais. Uma coisa é a capacidade objetiva que eu possuo e outra pode ser o que considero que sou capaz de fazer"*. Esta posição é partilhada por Machargo (1991) que afirma não ser o autoconceito um *"aglomerado ou soma de conceitos isolados mas apresentam-se como um todo".* Coopersmith (1967) não deixa cair a vertente avaliativa que Oñate desvaloriza, afirmando que a avaliação *"expressa uma atitude de aprovação ou reprovação e indica o grau em que o indivíduo acredita ser capaz, significativo, bem sucedido e digno (...)"* (pág, 4).

Saura (1996) fez a sua tentativa conciliatória, acabando por fazer uma distinção entre autoconceito e autoestima, afirmando que *"o autoconceito é uma síntese criativa resultante do processo de interação enquanto a valoração recebida pelos "outros significativos"* é decisiva para o desenvolvimento da autoestima" (pág. 80). Aqui, o autor não deixa cair os conceitos de autoestima e autoconceito, destinando-lhes espaços de atuação diferentes: o autoconceito como resultado das relações interpessoais que será visível no desenvolvimento da sua autoestima.

Para Alcántara (1990), a autoestima surge como *"uma atitude face a si próprio. É a disposição permanente segundo a qual nos enfrentamos connosco"* (pág. 17). Segundo Clemens e Bean (1993), a autoestima é entendida como *"um conjunto de sentimentos positivos que dão lugar a atos que, por sua vez, reforçam esses sentimentos (...). "A autoestima não é conhecer-se a si mesmo, mesmo que frequentemente se confundam esses conceitos"* (pág. 10).

De acordo com García (1999) e pelo que acabamos de expressar, o autoconceito é a estrutura cognoscitiva mais significativa na organização da experiência, é a parte informativa do que acreditamos ou conhecemos de nós próprios, enquanto que a autoestima é o avaliador afetivo mais influente desta experiência, é a parte emocional, é o indicador de como nos sentimos connosco.

O nosso estudo: atitudes face a si próprio e face à escola, no sistema de Aprendizagem

O Envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido apontado, pela literatura, como antídoto do insucesso e do abandono escolar, preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade e, ainda, sensível a variações nos fatores contextuais em que o aluno desenvolve as suas atividades, Veiga et. al. (2013).

Pelo que tem sido aqui assumido, o esforço de aproximação à díade aluno/escola passa pela análise do envolvimento. Do mesmo modo que não existem relações interpessoais inofensivas, valerá a pena voltarmos à questão de investigação proposta por Veiga (2013): "quais os fatores mais eficazes, (...), no desenvolvimento do autoconceito escolar dos alunos, sobretudo daqueles que mais pensam que não

têm capacidades para aprender?" (pág. 40). A questão do envolvimento emergirá com grande evidência quando, mais do que mezinhas, se busca um alargamento dos horizontes da investigação.

Metodologia

Dadas as limitações próprias a que uma comunicação deste teor apresenta, apresentamos de seguida os objetivos a que nos propusemos: a) identificar fatores que explicam a variância do envolvimento de alunos na Aprendizagem; b) estudar a influência do autoconceito e da autoestima no percurso de formação profissional; c) identificar atitudes face a si próprio que favoreçam a frequência destes cursos. Assim, decorrente dos objetivos apresentados, foi formulado o seguinte problema de investigação:

Como se caracteriza o envolvimento e o autoconceito nos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos?

Este é um estudo descritivo visto que nos fornecerá informação sobre a amostra em estudo (Ribeiro, 1999), explicando a situação atual do objeto de investigação (Carmo & Ferreira, 1998). Para tal inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões relacionadas com os objetivos do estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Considerando a dimensão temporal, percebemos que este se trata de um estudo transversal visto que os dados são recolhidos num único momento e estuda-se simultaneamente diferentes grupos de pessoas (Carmo & Ferreira, 1998; Ribeiro, 1999). É também comparativo correlacional pois pretende-se comparar as características de diferentes grupos sobre a temática das atitudes dos alunos e envolvimento na escola. Nos estudos correlacionais pretende-se averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis (Carmo & Ferreira, 1998).

Trata-se de uma investigação quantitativa que geralmente parte de conceitos gerais para o teste de hipóteses específicas e que utiliza métodos que requerem objetividade por parte do investigador (Denver, 2002 citado por Kapitan, 2010). Pretende-se então aceder através de questionários de autorresposta aos estilos de pensar e criar, às barreiras face à autoestima, ao autoconceito e envolvimento de alunos na escola de uma amostra de formandos dos cursos de aprendizagem em alternância utilizando para tal uma abordagem quantitativa.

A escolha dos sujeitos, objeto do nosso estudo, 600 adolescentes e jovens adultos, está diretamente relacionada com a tipologia dos cursos da aprendizagem: são formações profissionais orientadas para jovens, à procura do primeiro emprego, com idade inferior a 25 anos, habilitação igual ou superior ao 9.º ano de escolaridade, sem conclusão do ensino secundário e que pretendam adquirir uma qualificação profissional ao mesmo tempo que concluem o 12.º ano.

A população é constituída por formandos, adolescentes e jovens, de ambos os sexos, a frequentarem o equivalente ao ensino secundário, nos distritos de Braga, Porto e a região de Entre Douro e Vouga. Para melhor caracterizarmos a população, foi realizado o recenseamento da população, tendo em atenção o número de reprovações, a idade, a escolha do curso e desta tipologia de formação.

Tendo tomado consciência de que a seleção da amostra requer cuidados redobrados, isto se pretendermos fazer a sua generalização, ao universo a que pertencem, foi nossa intenção que a amostra fosse significativa e heterogénea, isto é, que pretendesse abordar a diversidade de formação profissional realizada no sistema da Aprendizagem em Alternância.

O universo populacional dos sujeitos foi considerado, tendo em atenção a população em formação nos centros de formação profissional de gestão direta.

Posteriormente: método de amostragem probabilístico por cursos/ações de formação. Assim, pretendeu-se fazer uma diversificação por cursos/ações de formação existentes em cada centro.

Do total de cursos/ações de formação (que ainda não estamos na sua posse) vamos considerar, de forma aleatória, aquelas que representam os cursos/ações e ano de escolaridade.

Para melhor compreendermos de população estamos a falar, iremos, relativamente ao Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto apresentar o quadro resumo (quadro resumo 1). Pelo que se pode observar, mais de 50% (51,6%) dos cursos/turmas estão a funcionar fora do Centro e dispersas pela cidade do Porto e arredores.

Dado que, na previsão inicial do nosso estudo, pretendíamos estudar as ações/cursos ligados aos centros de formação de gestão direta (3), as evidências vieram mostrar que os dados poderão sofrer enviezamentos: as condições de um centro de formação não são iguais às dos espaços alocados fora do centro. Há ações que não funcionam no centro. Deveríamos excluí-las da amostra?

Pela leitura dos resultados da amostra (60) pudemos constatar que:

Existe um perfil de formando: optou por um curso de formação profissional por opção (frequentando aquele que escolhera em primeiro lugar), após ter experimentado a retenção escolar no ensino regular. A atitude face à escola e aos colegas indica-nos que é positiva (bastante positiva). Apesar de existir um grande número de formandos que vivem em famílias desestruturadas, tal facto não se reflete diretamente

índice

nas suas avaliações. O interesse pelas atividades do centro, dentro e fora da sala de formação, é elevado. O absentismo baixou e a assiduidade é visível.

Quadro Resumo 1

CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PORTO

ÁREAS DE FORMAÇÃO	Ações	Turmas	
Audiovisuais e Produção dos Media	2	1º ano	1 fora
Comércio	6	2+2+2	2 fora
Contabilidade e Fiscalidade	1	3º ano	fora
Secretariado e Trabalho Administrativo	1	3º ano	fora
Ciências Informáticas	3	1+1+1	1 fora
Eletricidade e Energia	1	2º ano	Fora
Construção e Rep. de Veículos Motor	4	2+2(1º e 3º)	
Saúde	1	3º ano	fora
Trabalho Social e Orientação	1	3º ano	fora
Hotelaria e Restauração	2+2	1º ano	4 fora
Desporto	1	3º ano	fora
Cuidados de Beleza	6	1+2+3	
Total de ações	31		

Fonte: CEFPP

Bibliografia

Almeida, António José (2007). Empregabilidade e contextos de trabalho: que papel na estruturação do funcionamento do mercado de trabalho em Portugal?, Sisifo/Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 51-58.

Almeida, L.S., Freire, T.(2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação, 5ª Edição, Psiquilíbrios Edições, Braga, 2008.

Alves Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Self-esteem, social identity and school achievement in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 7,* 278-289.

Alves Martins, M., & Peixoto, F. (2002, Junho). *Self-representation, attitudes towards school and academic achievement among adolescents: A longitudinal study.* Comunicação apresentada na 8th International Conference on Motivation, Moscovo.

Alves Martins, M. , Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (1999). *Resultados escolares, afiliação grupal e auto-estima.* Relatório final do projecto PRAXIS/PCSH/C/PSI/92/96.

Azevedo, J. (2003). Rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e profissionais – resultados de uma amostragem, Fundação M. Leão, Gaia.

Azevedo, J. (2003). Estrutura dos Sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa – Portugal 2006/2007.

Azevedo, J., Fonseca, A. (2007). Imprevisíveis itinerários de transição escola- trabalho. Porto: FML.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.

Barbosa, A.J.G., (Org.)(2011). Atualizações em Psicologia Social e Desenvolvimento Humano, Editora, UFJF, Juiz de Fora.

Bernstein, R. M. (1983). The relationship between developments in self- and peer perceptions during adolescence. *Journal of Genetic Psychology, 142*, 75-83.

Burns, R.B. (1979). *The Self-Concept:* Theory, measurement, developmant and behavior. London: Longman.

Burns, R.B. (1986). The Self-Concept (4rd ed.). London: Longman.

Byrne, B.M. (1986). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54* (3), 427-456.

Byrne, B.M., & Shavelson, R.J. (1986). On the structure of the Croock, L. (1984). The linkage of work achievement to self esteem, career maturity, and college achievement. *Journal of Vocacional Behavior, 25* (1), 70-79.

Cardim, J. Casqueiro(1999). O Sistema de Formação Profissional em Portugal, CEDOPOF.

Cardoso, M. Guilhermina (1997). Manual de Apoio à Formação de Formadores de Formadores, Turim, edição OIT e IEFP.

CEDEFOP (2003). Initial Vocational Training and Education in England and the Devolved Administrations of the UK.

CEDEFOP (2000). Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, nº 7009 PT, Luxemburgo.

Cordeiro, Mário; Martins, L. D.(1990). Formação profissional: virtualidades e limites, *in* Emprego e Formação, Lisboa, edição IEFP, Janeiro de 1990, p. 39-45.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist, 28* (5), 404-416.

"Estrutura dos Sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa – Portugal 2006/2007"

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6,* 97-105.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995a). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* de Harter. In L. S. Almeida, & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. III, pp. 323-330).Braga: APPORT.

Fontaine, A.M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica, 3,* 27-44. Formosinho, J. O., & Alves-Pinto, C. (1986). Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar. *Desenvolvimento,* Ano II, Número Especial, 129-144.

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviers of Sociology, 8,* 1-33.

Godinho, R., Gonçalves, F., Pimentel, D., Vieira, C., (1996). Das expectativas aos efeitos sociológicos da Formação Profissional, in Sociologia - Problemas e Práticas, no 20, pp. 215-224, CIES-ISCTE.

Gouveia Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares. In M Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 71- 97). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hattie, J. (1992). *Self-concept.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

House, J. D. (2000). The effect of student involvement on the development of self- concept. *Journal of Social Psychology, 140,* 261-263.

Iese/Quaternaire (2007). Estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem. Relatório Final. Lisboa: IEFP.

Kathryn R. Wentzel, Department of Human Development, University of Maryland, College Park.

James, W. (1890). *The principles of psychology.* Disponível em http://www.emory.edu/education/mfp/james.html

índice

”Manual da Ação de Monitores em Informática para Desempregados – Guia do Formador”, Fundação para a Divulgação das Tecnologias da Informação, 1999.

Machado, F. L. e Costa, A. F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social. In: Veigas, J. M. L. e Costa, A. F. (orgs). Portugal que modernidade?. Oeiras: Celta, pp. 17- 44.

Machado, F. L., Costa, A. F. e Almeida, J. F. (1989). Identidades e orientações dos estudantes – classes, convergências e especificidades. Revista Crítica de Ciências Sociais, 27-28, pp. 189-209.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J. L., Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens oportunidades e orientações. Revista Crítica de Ciências Sociais, 66, pp. 45-80.

Maroco, J.(2007). Análise Estatística com utilização do SPSS, 3ª edição, Edições Sílabo, Lisboa.

Marsh, H.W., & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20,* 422-444.

Marsh, H. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates..

Marsh, H. W. (1993b). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 975-992.

Marsh, H. W. (1993c). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal, 30,* 841-860.

Marsh, H. W. (1995). A Jamesian model of self-investment and self-esteem: Comment on Pelham (1995). *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 1151-1160.

Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 810-819.

Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.27-58). Leeds: Human Kinetics.

Martins, C.(2011). Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS, Saber decidir, fazer, interpretar e redigir, Psiquilíbrios Edições, Braga.

Mota, A.; Grilo, M.; Soares, C.(1986),. Descrição do sistema de formação profissional em Portugal”, Luxemburgo, edição das Comunidades Europeias. Osborne, J. W. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21,* 449-455.

Osborne, R. E. (1996). *Self – an ecletic approach.* Needham Heights, Massachussets: Allyn & Bacon.

Pedroso, P.(1996),.Formação em Alternância: analisar os conceitos, orientar as práticas”, *in* Revista FORMAR (nº 17), Lisboa, edição IEFP, p. 6-15.

Peixoto, F. (1996). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares em adolescentes. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do 2o Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia,* (pp. 145-150). Braga: Universidade do Minho.

Peixoto, F.J.B.(2003). Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar, U.M., I.Ed. e Psicologia, Braga.

Pereira, C. (2008). Inserção Profissional de jovens: comparação dos percursos dos diplomados do sistema de aprendizagem e do ensino profissional”, dissertaçãoo de mestrado, ISCTE.

Raffe, D. (2003). Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates. Journal of Young Studies, 6:1, pp. 3-19.

Raseth, A. (1993). O Perfil e Funções do Formador, coleção Formar pedagogicamente (nº 17), edição IEFP, Lisboa.

Raseth, A. (1990),. Ser formador, *in* Revista Formar (nº 1), edição IEFP, Outubro de 1990, p. 26-28, Lisboa.

Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling.* London: Routledge & Kegan Paul.

Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica, 6,* 101-110.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74,* 3-17.

Scheffknecht, J. J.(1980). A função do formador: elementos de introdução à prática de formação de formadores, edição DGEA, Lisboa.

Skinner, E. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Torres, L. L. & Araújo, M. (2010). O sistema de aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo?, *In* Actas do *X Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais,* Braga: Universidade do Minho, pp. 1215-1231. Disponível em xconglab@ics.uminho.pt

Tukman, B.W.(2012). Manual de Investigação em Educação, 4ª Edição atualizada, Fundação Calouste Gulgenkian, Lisboa.

Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro. I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012, Novembro). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SESIS). Atas da Conferência ICERI2012, Madrid, Espanha.

Veiga, F. H. (2012). Transgressão e autoconceito dos jovens na escola, (3a ed., Revista e aumentada), Editora Fim de Século, Lisboa.

Veiga, F.H., (Coordenador)(2013). Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos alunos na escola, Editores Climepsi, Lisboa.

Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 8(2), 203-216.

Veiga, F. H. (1987). Autoridade Paterna, Auto-conceito e Rendimento Escolar. In J. F. Cruz, R.A. Gonçalves, & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação - Investigação e Intervenção*. Associação dos Psicólogos Portugueses, 257-266, Porto.

Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris children's self-concept scale". *Psicologia, 7,* 275-284.

Veiga, F.H. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação, 2,* 23-33.

Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação, 5,* 41-53.

Veiga, F.H. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de consulta psicológica: família e desenvolvimento humano, 4,* 47-56.

Veiga, F.H. (1989). Escala de auto-conceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia,* 3 (VII), 275-284.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89,* 411–419.

Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 105–115.

Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). New York: Guilford.

Zimmeman, M., Copeland, L., Shope, J., & Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26,* 117- 142.

índice

CAPÍTULO V

A ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO (RECURSOS E PROFISSIONAIS)

Neves Arza Arza
Beatriz Soledad Reimundez Rodríguez
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña

Catálogo de recursos de internet para a orientación profesional

Internet constitúe un recurso básico para a orientación profesional. Coa web 2.0 emerxen novas ferramentas que facilitan a formación, a comunicación e o intercambio profesional á vez que se converten en instrumentos para a praxe, proporcionando recursos e facilitando a función informativa e de asesoramento ó profesorado titor. Na rede existen multitude de recursos que cómpre seleccionar, atendendo, entre outros criterios, ás necesidades das persoas destinatarias, ás funcións dos axentes e á concepción da orientación profesional.

Na comunicación presentamos un catálogo de recursos que se poden localizar na rede para os profesionais da orientación e para o profesorado titor da educación secundaria. Describimos os criterios e as fases seguidas para a súa elaboración. Para a clasificación empregamos sete categorías: ferramentas da web 2.0; fontes de información académica, profesional e laboral; blogs de orientación profesional; programas e actividades con enfoque de xénero; instrumentos para o auto-coñecemento; guías, técnicas e estratexias de busca de emprego; e recursos para a formación, actualización e mellora profesional dos axentes da orientación profesional. Para a almacenaxe dos recursos usamos o marcador social Delicious.

1. A orientación profesional na educación secundaria: trazos conceptuais e modelo institucional

A orientación profesional foise configurando como una actividade presente ao longo da vida das persoas, acompañándoas e preparándoas para a toma de decisións sobre formación e emprego. Na súa caracterización como proceso continuo cabe diferenciar catro procesos que determinan os distintos ámbitos ou parcelas da orientación profesional. Fora do sistema educativo, a orientación profesional intervén no proceso de inserción e reinserción laboral das persoas desempregadas e nos procesos de adaptación, mantemento e progresión profesional das persoas con emprego. No sistema educativo, a orientación profesional participa en dous procesos, diferenciados segundo a súa finalidade. O primeiro céntrase na configuración sucesiva do itinerario formativo que vai aparellado coa escolla profesional. O segundo alude á transición á vida activa, tamén denominada da escola ó mercado laboral (Arza, 2000).

Á dupla vertente da orientación profesional -para a escolla formativa e profesional e para a transición á vida activa- no sistema educativo, hai que engadir outros trazos conceptuais que a definen como unha acción preventiva, formativa, promotora da auto-orientación, do papel activo dos orientandos e da transformación e do cambio. Esta última característica leva consigo a integración do enfoque de xénero e a formación dunha cidadanía crítica. Este conxunto de ideas forza derivan, maiormente, dos principios de prevención, intervención social e desenvolvemento e son apuntadas por distintos autores (entre outros, Fernández Sierra, 1999; Álvarez González e Isus 1998; Echeverría, 2008; Manzanares e Sanz, 2012; Santana Vega, 2013).

Desde a perspectiva institucional, a aplicación da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 significou un claro impulso da orientación profesional na educación secundaria. Un dos avances máis importantes foi a promoción, especialmente nalgunhas etapas educativas, das condicións organizativas imprescindibles para o seu desenvolvemento (Arza, 2008):

- A consideración da orientación profesional como actividade planificada integrada na oferta educativa do centro. O plano de orientación académica e profesional e o plan de acción titorial son os dous referentes nos que se recolle a planificación da orientación profesional para as etapas de educación secundaria.

A orientación profesional é unha tarefa compartida por distintos axentes con distintos niveis de competencia e responsabilidade: o profesorado titor, os orientadores e o profesorado de Formación e Orientación Laboral (FOL). Ó profesorado titor correspóndelle a intervención directa co alumnado. Os orientadores e orientadoras teñen como cometido principal o asesoramento na planificación e desenvolvemento da orientación profesional. O profesorado de FOL asume a docencia do módulo que inclúe contidos de orientación profesional; ademais, como membro do departamento de orientación, compétenlle labores de asesoramento e planificación no eido da orientación para a transición da escola ó traballo. O Decreto 120/1998 e a Orde do 24 de xullo que regulan orientación educativa e profesional en Galicia engaden un novo axente: o especialista en orientación profesional dos Equipos de Orientación Educativa Específicos.

- A creación do departamento de orientación en todos os centros de educación secundaria. A orientación profesional é un dos seus ámbitos de intervención.
- Na Formación Profesional Inicial e nos Programas de Garantía Social incorpóranse no currículo materias con contidos de orientación profesional: o módulo de FOL nos Ciclos Formativos e a área de FOL nos Programas de Garantía Social.
- Nos catro cursos da Educación Secundaria Obrigatoria estableceuse unha hora semanal para a titoría grupal, un espazo propicio para que o profesorado titor leve a cabo a orientación profesional co alumnado. No Bacharelato non se procurou este horario, o que constitúe un atranco importante para o seu desenvolvemento.

A Lei Orgánica da Educación de 2006 (LOE) e a Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa de 2013 (LOMCE), non supuxeron ningunha modificación relevante no que respecta á orientación profesional. É de destacar que as dúas, no artigo 91.1d, establecen como función do profesorado a orientación académica e profesional, en colaboración cos servizos ou departamentos especializados.

Non entanto, a pesar das condicións organizativas favorables a orientación profesional non ten acadado os niveis de desenvolvemento desexables a nivel teórico e institucional. Como evidencia algún estudo, a praxe da orientación profesional segue a caracterizarse por ser unha actividade puntual e polo predominio da función informativa (Arza e Romero, 2012).

2. Ámbitos de utilización das TIC na Orientación Profesional

As Tecnoloxías da Información e da Comunicación ofrecen novas posibilidades para a práctica da orientación profesional e para o desenvolvemento profesional dos seus axentes. As súas achegas podían concretarse nos cinco ámbitos de utilización que describimos a seguir:

a) *Fonte de información académica, profesional e laboral*

A información nestes tres campos constitúe, unha das áreas de intervención da orientación profesional. Na rede existen multitude de recursos que nos proporcionan este tipo de información e que cómpre coñecer e seleccionar en función das necesidades das persoas destinatarias. Unha das categorías utilizadas para a clasificación dos recursos foi a de información académica, profesional e laboral.

índice

b) *Fonte de recursos para a praxe*

Isto significa que a rede permite o acceso a un abano amplo de recursos e ofrece a posiblidade compartilos co resto dos axentes da orientación profesional e cos destinatarios da acción orientadora (alumnado e familias). Ou mesmo, realizar distintos recursos co mesmo obxectivo.

c) *Medio para a formación e a mellora profesional*

Un dos efectos máis notables das tecnoloxías dixitais é que permiten e facilitan a comunicación entre as persoas, independentemente da súa situación xeográfica ou temporal (Area, 2009, citado por Domínguez, 2011). As TIC permiten compartir e debater, facilitan o traballo cooperativo e a difusión de materiais e experiencias de creación propia ou allea e a creación de contornas máis flexibles para a aprendizaxe (Cabero,2003). Nesta liña, as redes sociais convértense nun recurso moi útil para a formación, atopándose grupos especializados nas redes sociais e profesionais, entidades promotoras de formación en liña e comunidades virtuais de aprendizase. Seguindo a Cabero (2003) pódese falar de que contribúen a potenciar a mobilidade virtual dos profesionais da orientación.

d) *Como contido e obxectivo*

Internet e máis concretamente algunhas ferramentas da web 2.0 convértense nun contido máis da orientación profesional ó que se vincula un novo obxectivo: o de coñecelas e saber utilizalas como fonte de información, académcia, profesional e laboral e como ferramenta para a procura de emprego. No ámbito educativo, a orientación profesional contribúe ao desenvolvemento da competencia dixital, unha das sete competencias que recolle a LOMCE. A adqusición da competencia dixital fai posible que as persoas sexan autónomas, responsables, críticas e reflexivas á hora de seleccionar, tratar e usar a información. Esta competencia relacionase coa auto-orientación e co desenvolvemento da conduta exploratoria.

Internet tamén está a cambiar o modo de buscar emprego coa incorporación de novas ferramentas, entre outras, os portais de emprego, as redes sociais, o vídeo-currículo e a introdución de novos conceptos como a identidade dixital (Alastruey, 2009). O coñecemento e utilización de todas estas ferramentas convértense en obxectivos e contidos da orientación profesional.

e) *Recurso para canalizar a función orientadora*

Neste sentido fálase de e-orientación. Segundo Pantoja (2004) "neste concepto englóbanse o conxunto de iniciativas que perseguen explorar as posibilidades da orientación dentro do espazo electrónico promovido polas redes telemáticas, cun predominio do procesamento dixital da información e do coñecemento"

Na Educación Secundaria é especialmente importante como recurso para a función informativa implícita na orientación profesional e para a función de asesoramento ó profesorado titor.

O blog é un recurso web que nos permite compartir recursos e interactuar co alumnado, co profesorado a través de consultas ou comentarios. A súa creación e moi sinxela e non precisa de coñecementos especializados. A súa funcionalidade en orientación profesional é variada e vai desde a súa utilización como apoio á función de asesoramento ao profesorado titor, até a súa utilización como fonte de información académica, profesional e laboral. É un dos recursos que aglutina unha boa parte de ferramentas da web 2.0.

3. O catálogo de recursos para a orientación profesional

Conscientes da inxente cantidade de recursos existentes na rede e da necesidade da súa selección, decidimos iniciar a elaboración dun catálogo de recursos de orientación profesional dispoñibles na rede e que fose útil para os orientadores/as e para o profesorado titor da educación secundaria. A hora de delimitar a súa utilidade valorouse, principalmente, a súa relación coas función e coas áreas ou contidos da orientación profesional. A continuación, describimos os pasos seguidos, que presentamos agrupados en dúas fases: unha, de busca, selección e clasificación e outra, de análise e almacenaxe.

3.1. Busca, selección e clasificación

a) *A localización de recursos realizouse basicamente por dúas vías*:

- Inicialmente, partimos dos recursos que xa tiñamos seleccionados e das buscas en Google Academy e Dialnet. Moitos dos recursos localizados nesta primeira fase, especialmente blogs e webs, convertéronse, a súa vez, nunha fonte para localizar máis recursos, coa vantaxe de que moitos deles xa foran previamente seleccionados.
- Os traballos premiados ou valorados como boas prácticas, especialmente os premios "Educaweb" de Orientación Académica e Profesional, Premios "Espiral Edublog" e as "Boas Practicas" 2.0 do Instituto de Tecnoloxía Educativa do Ministerio de Educación.

b) *A selección de recursos realizouse a partir dos seguintes criterios:*

- Os premios recibidos, a consideración de boas prácticas e as recomendacións realizadas por algúns profesionais da orientación. Estes criterios utilizamolos, principalmente, na selección de blogs ou de experiencias innovadoras, que apostaban pola integración das TIC.
- A utilidade para as distintas áreas da orientación profesional. Deste xeito, seleccionamos recursos para a información académica, profesional e laboral, para o autocoñecemento e para as técnicas e estratexias de busca de emprego.
- A incorporación do enfoque de xénero. Como xa comentamos, a orientación profesional debe de promover a diversificación profesional e, deste xeito superar os nesgos de xénero, que aínda seguen a manifestarse nas eleccións académicas e profesionais dos alumnos e das alumnas. Para trasladar a praxe unha orientación profesional non sexista cómpren recursos que faciliten o labor de orientadores e do profesorado. Partindo destas premisas, era imprescindible incorporar como criterio de selección que incorporasen o enfoque de xénero.
- A actualización da información, o funcionamento dos enlaces, o número de visitas e a calidade da información, foron os outros criterios aplicados na selección de recursos de carácter informativo..

c) *Clasificación*

Unha vez localizados e seleccionados procedemos á revisión das categorías identificadas no inicio. As categorías utilizadas foron as seguintes: ferramentas da web 2.0, fontes de información académico, profesional e laboral; blogs de orientación profesional; programas de orientación profesional non sexista; recursos para a formación, actualización e mellora profesional dos orientadores/as e do profesorado titor; recursos para o autocoñecemento; e técnicas e estratexias para a busca de emprego

- *Ferramentas da Web 2.0*

A Web 2.0 ofrece ferramentas enormemente útiles para vehicular as funcións informativa e de asesoramento, para o traballo cooperativo e para o deseño de actividades. Algunhas destas ferramentas son o blog, a wiki, a webquest, os marcadores sociais e as redes sociais. Os profesionais da orientación han de coñecer cales son as súas posibilidades de utilización nas función que teñen encomendadas e como soporte de moitas actividades de orientación profesional.

- *Fontes de información académica, profesional e laboral*

Baixo esta etiqueta recóllense, principalmente, webs institucionais de organismos públicos competentes en materia de educación e emprego correspondentes ás universidades, as administracións estatal, autonómica e da Unión Europea. Son fontes de información primarias.

- *Blogs de orientación profesional*

O Blog é unha das ferarmentas máis utilizadas por parte dos orientadores e orientadoras. Nesta categoría recóllense bitácoras que destacan pola amplitude dos destinatarios e das áreas da orientación profesional que abranguen e pola calidade da información. Na maioría dos casos utilízanse como apoio á función de asesoramento ao profesorado titor e como fonte de información académica e profesional.

- *Programas e recursos para orientación profesional non sexista*

Asumir que a orientación profesional é unha ferramenta para a transformación e o cambio leva consigo que, ademáis de contribuir a formación dunha cidadanía crítica, ha de neutralizar a influenza dos nesgos de xénero na toma de decisións académicas e profesionais. Integrar o enfoque de xénero implica formular novos obxectivos, contidos e deseñar actividades específicas. Baixo a denominación de programas e recursos para a orientación profesional non sexista, compílanse programas de OP con enfoque

índice

de xénero e outros recursos sobre xénero de interese para a formación nesta materia dos profesionais da orientación. Son recursos dunha grande utilidade na medida en que responden o como levar a praxe unha orientación profesional non sexista.

- *Recursos para a formación, actualización e mellora profesional dos orientadores e do profesorado titor.*

O labor no ámbito da orientación profesional require dunha constante actualización. Nesta liña, a rede non só ofrece recursos e experiencias; tamén facilita a interacción e o traballo cooperativo con outros profesionais cos que poder intercambiar e promover experiencias, coñecementos e respostas ás problemáticas compartidas. É outro xeito, unha nova fórmula, para mellorar profesionalmente.

- *Recursos para o Autocoñecemento.*

O autocoñecemento é unha das áreas da OP para a que existen distintos tipos de recursos e estratexias que van máis aló dos test de intereses profesionais.

- *Guías, técnicas e estratexias para a busca de emprego*

As técnicas e estratexias de procura de emprego forman parte dos contidos da orientación profesional, especificamente da orientación para a transición da escola á vida activa. Coa web 2.0 emerxen novas ferramentas para a promoción persoal e para a busca de emprego (Alastruey, 2009. Unha boa parte dos recursos que se recollen nesta categoría son guías para a busca de emprego e recursos sobre as ferramentas da web 2.0 para a busca de emprego.

3.2. Análise e almacenaxe

A análise dos recursos quedou reflectida nunha ficha que recollía a seguinte información:

- Datos de identificación (denominación/título, autor/a ou entidade, dirección web)
- Categoría de clasificación
- Descrición, na que basicamente se resumen os seus contidos
- Valoración do recurso en relación coa súa utilidade (posibles destinatarios) e ámbitos da orientación aos que dá cobertura.

Para a almacenaxe dos recursos utilizamos o marcador social Delicious. Trátase dun tipo de medio social que permite almacenar, clasificar, compartir e recuperar moi fácilmente os recursos seleccionados. O marcador que creamos atópase neste enderezo: http://delicious.com/wikibea . Ademais dos recursos que presentamos, contén bibliografía sobre orientación profesional e outros recursos que necesitan dunha análise máis pormenorizada.

As fichas que elaboramos para cada recurso están dispoñibles en Dropbox no seguinte enderezo: https://www.dropbox.com/sh/i0g1ck70vnxonpi/AACMwpMxd7QAWBz9jnYHUZQHa?dl=0

Consideracións finais

Consideramos que un catálogo de recursos para a orientación profesional é unha ferramenta de grande utilidade para o profesorado titor e, nomeadamente, para os departamentos de orientación. É unha obviedade que a inxente cantidade de recursos existentes na rede esixe da súa curación. Neste proceso, nos só fixemos un primeiro filtrado.

O catálogo que presentamos está por acabar. Está en construción. É unha ferramenta na que é preciso seguir traballando. A nosa idea é compartilo cos potenciais destinatarios, cumprindo así cunha das finalidades da súa realización. Previamente, hai que dixitalizar as fichas e completalo cos recursos que temos localizados e que aínda hai que analizar e seleccionar. Neste proceso de construción, é especialmente relevante a participación dos profesionais cos que pensamos compartilo. Coa súa participación, podemos incorporar novos recursos e profundar na valoración dos que xa forman parte do catálogo.

índice

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M. e Isus, S. (1998). La orientación profesional. En Bisquerra, R. (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (233-259). Barcelona: Praxis.

Alastruey, R. (2009). *Empregó 2.0.* Barcelona: Editorial UOC

Arza, N. (2000). Orientación para a transición da escola ó traballo. *Revista Galega do Ensino, 26,* 183-204.

Arza, N. (2008). Situación y retos de la Orientación en el Sistema Educativo Español. Hernández, J. e Magaña, H. (comp.). *Retos educativos para el siglo XXI* (75-92). Grupo Editorial Cenzontle: México DF

Arza, N. e Romero, M. M. (2012). Cobertura de necesidades de orientación profesional en la educación secundaria obligatoria en Galicia: valoración de una muestra de orientadores, tutores y directores de centros. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional.* Málaga, 19,20 e 21 de octubre (en prensa).

Cabero Almenara, J (2003). Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa. En Berme*jo, B. y Rodríguez, J. (dirs). La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria.* Sevilla.

Domínguez Fernández, G. (2011). *Orientación Educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación.* Sevilla: Eduforma

Echeverría, B. (2008) (coord.). *Orientación Profesional.* Barcelona: Editorial UOC.

Fernández Sierra, J. (1999). Orientar para socializar, orientar para educar: la educación sociolaboral en el currículum en acción. En Fernández Sierra, J. (coord.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación.* Málaga: Ediciones Aljibe (287-308)

Manzanares, A y Sanz C (2012). Situación actual y desafíos de la orientación: repensando la orientación en el ámbito educativo. En Manzanares Moya, A (coord.) *Temas educativos en el punto de mira* (119-158). Madrid: Walter Kluwer Educación.

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información.* Madrid: EOS.

Santana Vega, L. (2013). Orientación Profesional. Madrid: Editorial Síntesis

índice

Margarita Valcarce Fernández
María del Rosario Castro González
Universidade de Santiago de Compostela

O observatorio ocupacional de galicia. Unha ferramenta para o descubrimento de necesidades formativas

1. INTRODUCIÓN

O panorama actual dun mercado de emprego global esixe á poboación activa a disposición para a mobilidade e o cambio continuo. Á vez, require das institucións públicas e da iniciativa privada estratexias coordenadas –en constante renovación e actualización, áxiles e dinámicas– relativas ao emprego, para a información e a orientación das persoas nun contexto común de libre circulación, que require de compromisos e alianzas entre países.

Nos últimos anos os observatorios do mercado de traballo multiplicáronse a nivel mundial: por países, comunidades, no eido local ou específico sectorial e, mesmo, por colectivos de traballadores/as.

Sendo estes un referente (entre outras finalidades) como instrumentos de medición permanente da evolución do emprego, achegan datos de relevancia e interese para o estudo das necesidades formativas e de cualificación das persoas traballadoras, desempregadas e/ou activas.

Nesta comunicación preséntase a descrición e análise do Observatorio Ocupacional de Galicia, creado polo Instituto Galego das Cualificacións: a súa estrutura, tipoloxía dos datos relativos á formación e ao emprego que proporciona, así como algunhas fortalezas e debilidades como instrumento de medición, no estudo das necesidades formativas para o emprego.

O obxectivo é proporcionar información descritiva aos efectos de difundir o seu valor como fonte de consulta para a obtención de información obxectiva no estudo das necesidades de formación e cualificación das persoas traballadoras.

Para analizar a utilidade do Observatorio Ocupacional de Galicia, como fonte de relevancia no diagnóstico de necesidades formativas para o emprego, optouse por facer unha primeira exploración xeral da literatura relativa á creación do mesmo, tratando de comparar os distintos observatorios españois, así como aqueles documentos que se publican neles e as leis que –ao noso entender– deron soporte á creación dos mesmos.

2. ANTECEDENTES E CONCEPTUALIZACIÓN

Intentar responder ás orixes e á evolución teórica e conceptual dos Observatorios Ocupacionais é unha tarefa complexa, incluso sorprendente no que á investigación heurística e hermenéutica se refire. Pois o primeiro que se constata na busca de pegadas é a ausencia de referentes publicados que permitan coñecer como ten sido tratado o tema e como se atopa o estado da cuestión na actualidade.

Apréciase que emerxen na práctica como consecuencia das necesidades normativas e percibidas relativas ao emprego e que carecen dunhas bases teóricas avaladas por teorías e enfoques. Esta situación xera certa dificultade para efectuar unha análise e interpretación dos antecedentes.

Na busca e recompilación de fontes, a partir das palabras chave *observatorio, prospección do traballo, estatísticas ocupacionais e información sociolaboral,* limitouse a fundamentación desta comunicación. A este respecto as únicas fontes atopadas concrétanse en: un artigo, un documento de divulgación sobre o Observatorio Ocupacional da Rexión de Murcia, varios documentos descritivos –dispoñibles na Rede Internet– dalgún dos observatorios autonómicos, unha páxina web sobre os Observatorios Ocupacionais autonómicos do Estado Español, as páxinas web dos dezasete observatorios autonómicos de emprego (cadro 1) e a do Observatorio Nacional das Ocupacións e a lexislación de emprego española. A este respecto, cabe mencionar que o único artigo publicado sobre o tema (Farné, 2011), non fai referencia nin ao caso español nin ao galego, senón que o trata desde unha perspectiva mundial.

Cadro 1. Observatorios autonómicos de emprego

Comunidade Autónoma	Denominación do Observatorio Ocupacional	Páxina web
Andalucía	Observatorio Argos	www.juntadeandalucia.es/empleo/argos/inicio.jsp
Aragón	Observatorio del Mercado de Trabajo	http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEmpleo/AreasTematicas/MercadoTrabajo/ci.Observatorio.detalleInaem
Asturias	Observatorio de Ocupaciones	http://www.asturias.es/portal/site/trabajastur/menuitem.2ae91140a52a92e86efea16d331081ca/?vgnextoid=ad1cc452f0ed1210VgnVCM100000330118acRCRD&i18n.http.lang=es&urlContent=ad1cc452f0ed1210VgnVCM100000330118acRCRD
Baleares	Observatori del Treball	http://observatorideltreball.caib.es/sacmicrofront/home.do?mkey=M0810021215581704139O&lang=ca
Canarias	Observatorio Canario del Empleo y la Formación Profesional (OBECAN)	http://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/observatorio/
Cantabria	Observatorio de Empleo y Formación	http://www.empleacantabria.com/es/portal.do?IDM=38&NM=1
Castilla-La Mancha	Observatorio Ocupacional	Non existe na actualidade
Castilla y León	Observatorio Regional de Empleo	Non existe na actualidade
Cataluña	Observatori del Treball	http://observatoriempresaiocupacio.gencat.cat/ca/
C. Valenciana	Gabinete Técnico	http://www.ocupacio.gva.es:7017/portal/web/home/Estadisticas_Ciudadano
Extremadura	Observatorio de Responsabilidad Social de Extremadura	http://www.rsextremadura.es/
Galicia	Observatorio Ocupacional	http://traballo.xunta.es/observatorio-ocupacional
La Rioja	Observatorio de Empleo y Formación	http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=495005
Madrid	Observatorio de Empleo	Non existe na actualidade

índice

Murcia	Observatorio Ocupacional	http://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5144&IDTIPO=100&RASTRO=c$m5082
Navarra	Observatorio Navarro de Empleo	http://www.navarra.es/home_es/Temas/Empleo+y+Economia/Empleo/Informacion/Observatorio/Default.htm
País Vasco	Egailan Observatorio	http://www.lanbide.net/plsql/fr_organos_cualif_observatorio?idioma=C

Fonte: elaboración propia.

No tocante á conceptualización expóñense, no cadro 2, as definicións que se recollen nas páxinas web dos Observatorios Ocupacionais, en funcionamento na actualidade, das Comunidades Autónomas.

Tendo en conta estas achegas e, aos efectos de propoñer unha definición propia de observatorio ocupacional, concluímos que se trata de *unidades técnicas que teñen como misión a prospección do mercado de traballo dun determinado territorio xeográfico, sector produtivo ou colectivo traballador, co fin de proporcionar información relativa ao emprego e á formación, para facilitar a toma de decisións políticas, sociais e técnicas.*

Cadro 2. Definicións de Observatorio Ocupacional

Comunidade Autónoma	Denominación do Observatorio Ocupacional	Definición
Andalucía	Observatorio Argos	O Sistema de Prospección do Mercado de Traballo de Andalucía ten como principal obxectivo garantir a eficacia e a eficiencia das Políticas Activas de Emprego. Permite lograr un maior coñecemento do mercado de traballo de cara a conseguir unha mellor adecuación á oferta e á demanda do tecido produtivo , así como unha maior adecuación da realidade formativa aos requirimentos do desempregado/a e do sector produtivo.
Aragón	Observatorio del Mercado de Trabajo	O Instituto Aragonés de Emprego (INAEM) é unha unidade técnica que se encarga de recoller, analizar e difundir datos e información destacada relacionada co mercado laboral da Comunidade Autónoma, facilitando a toma de decisións, o deseño e a xestión das políticas de emprego e formación.
Asturias	Observatorio de Ocupaciones	Recoñecido como TRABAJASTUR, inclúe (sen responder ao perfil dos demais observatorios autonómicos) información relativa ao emprego, á formación, ás empresas e ao mercado de traballo.
Baleares	Observatori del Treball	A súa función principal é xestionar a recompilación de información sociolaboral para afondar no estudo de todos os aspectos relacionados co mercado laboral local, co fin de dar soporte para a elaboración de programas que incentiven a creación de ocupación que mellore a calidade.
Canarias	Observatorio Canario del Empleo y la Formación Profesional (OBECAN)	É un organismo do Goberno de Canarias adscrito á Consellería de Emprego, Industria e Comercio, que orienta ao Goberno en materia de emprego e Formación Profesional, co fin de facilitar a planificación e programación de accións que permitan a permanente adecuación dos traballadores/as ás esixencias cambiantes do mercado de traballo.

índice

Cantabria	Observatorio de Empleo y Formación	É a división especializada na recompilación de información acerca da situación do mercado de traballo en todos os sectores. Compételle a realización de plans, estudos, memorias, proxectos e achegas concretas de actuación e a creación dun fondo documental accesible que recolla o conxunto de datos recompilados e de traballos elaborados.
Castilla-La Mancha	Observatorio Ocupacional	A súa misión principal é presentar un referente rexional sobre as tendencias laborais da Comunidade, anticipando oportunidades e dificultades. Colabora na toma de decisións en labores de emprego e formación, proporcionando datos de interese a todos os axentes que interveñen no Mercado Laboral de Castilla-La Mancha mediante os estudos, publicacións e consultasque realiza.
Castilla y León	Observatorio Regional de Empleo	É unha unidade técnica de análise e prospección do mercado laboral que se configura como a base e soporte do resto de funcións do Emprego en Castilla y León
		variables do mercado.
Cataluña	Observatori del Treball	En funcionamento desde o 2008, ten tres aspiracións fundamentais: - Proporcionar datos que permitan un mellor coñecemento da realidade laboral e das políticas públicas. - Ofrecer unha visión ampla e plural da realidade social, na que se conxuguen diferentes perspectivas: a territorial, a dos axentes sociais e económicos e a da Administración. - Colaborar na construción e desenvolvemento dunha rede de observatorios de emprego a nivel territorial e sectorial.
Comunidad Valenciana	Servicio de Empleo y Formación (SERVEF)	A Comunidade Valenciana, integra o análise e prospección do mercado laboral de maneira transversal no Servizo de Emprego e Formación, sen que exista un observatorio do emprego como instrumento con entidade propia.
Extremadura	Observatorio de Responsabilidad Social de Extremadura	O Observatorio de Emprego do Servizo Extremeño Público de Emprego (SEXPE), baixo a supervisión estratéxica da Dirección/Xerencia, faise cargo, entre outras, das seguintes funcións: - Realizar o estudo, análise e seguimento dos datos relativos á situación do emprego de maneira coordinada cos Organismos Públicos competentes na materia. - Realizar a prospección das tendencias do mercado de traballo. - Identificar as cualificacións profesionais máis demandadas desde o mercado de traballo. - Difundir as políticas, accións e programas, así como analizar a súa eficacia e impacto. - Identificar os novos xacementos de emprego. - Establecer criterios de calidade e procedementos eficaces para avaliar os programas do SEXPE.
Galicia	Observatorio Ocupacional	O Observatorio Ocupacional Galego é un instrumento técnico para coñecer o funcionamento do mercado laboral, proporcionando información relevante para o deseño de políticas de Formación Profesional.

índice

La Rioja	Observatorio de Empleo y Formación	O Observatorio Rioxano de Emprego, en marcha desde 2004, constitúese como un órgano especializado na recollida e análise de datos estatísticos sobre as ocupacións e o emprego. Entre as súas funcións está a elaboración de informes e o desenvolvemento de estudos que sustenten as políticas de emprego. Ocúpase, tamén, de manter a colaboración e coordinación co Observatorio Nacional das Ocupacións e cos Observatorios de Emprego das Comunidades Autónomas.
Madrid	Observatorio de Empleo	Inda que xa non existe, poden consultarse as últimas publicacións sobre contratación, paro, etc. da Dirección Xeral de Emprego. Ademais, existe unha sección de emprego dentro da Área de emprego, da Consellería de Emprego, Muller e Inmigración, desde a que se pode obter información

Fonte: elaboración propia a partir de Cualificaciones Profesionales.info (s.d.).

Outra fonte, na que nos apoiamos para reflectir a importancia do instrumento obxecto desta achega, é a lexislación, na que se atopan algunhas pegadas que entendemos están na base da proliferación dos observatorios ocupacionais na década do 2000.

Nunha tendencia crecente de modernización e mellora, a Lei 51/1980, de 8 de outubro, Básica de Emprego (parcialmente derrogada pola Lei 31/84 de 2 de agosto e pola Lei 10/1994) xa sinalaba como obxectivo da política de emprego a necesidade de impulsar a orientación e a formación profesional ao recoller, no seu artigo segundo, como un dos obxectivos: «Lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante una adecuada gestión de la colocación y de la adopción de medidas que posibiliten la información, orientación, formación y promoción profesionales».

No seu título terceiro, capítulo primeiro, artigo trinta e nove, ao facer referencia á política de colocación, establece –entre outros fins– os de:

> Proporcionar una información general suficiente y real de las necesidades empresariales de mano de obra y de las posibilidades de empleo de los trabajadores», «elaborar estadísticas sobre la situación de empleo y desempleo» e «colaborar en la información, orientación, calificación y clasificación profesional de los trabajadores.

Por outra parte, a Lei 56/2003, de 16 de decembro, de Emprego define a política de emprego (art. 1) como:

> conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las comunidades autónomas que tienen por finalidad el desarrollo de programas y medidas tendentes a la consecución del pleno empleo, así como la calidad en el empleo, a la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda de empleo, a la reducción de las situaciones de desempleo y a la debida protección en las situaciones de desempleo.

Correspondendo ás comunidades autónomas no seu ámbito territorial «el desarrollo de la política de empleo, el fomento del empleo y la ejecución de la legislación laboral y de los programas y medidas que les fueran transferidas» (art. 3).

Así mesmo, cabe citar, en relación ao anterior, a existencia do Sistema Nacional de Emprego (SNE), descentralizado, no que se coordinan os medios e acción estatais e autonómicos e que está integrado por:

- Servizo Público de Emprego Estatal (SPEE): anteriormente coñecido como Instituto Nacional de Emprego (INEM), é un organismo autónomo da Administración Xeral do Estado que se encarga da xestión do emprego, rexistro dos contratos, xestión de subvencións de emprego ás empresas e xestión das prestacións por desemprego.
- Servizos Públicos de Emprego das Comunidades Autónomas, que foron asumindo paulatinamente as antigas competencias do INEM no que respecta ás políticas activas de emprego, escolas taller e casas de oficios e formación de traballadores e traballadoras. Este traspaso iníciase no ano 1997 e remata no 2010, no que se traspasan as políticas activas de emprego ao País Vasco. Na actualidade todas as comunidades autónomas teñen transferidas estas competencias, excepto as cidades autónomas de Ceuta e Melilla.

3. O SERVIZO DE EMPREGO NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

A Xunta converteuse en xestora do Servizo Público de Emprego o 1 de xaneiro de 1998, adscribíndose as súas funcións e programas á Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.

Un ano máis tarde, mediante o Decreto 93/1999, do 8 de abril créase e regúlase o Instituto Galego das Cualificacións como instrumento específico de carácter técnico para garantir a implantación efectiva do Sistema Nacional de Cualificacións na Comunidade Autónoma de Galicia. Así mesmo, no artigo 2.2. do mencionado Decreto establécese que o Instituto contará cun observatorio cunha base de datos, que promoverá a cooperación co resto dos obsevatorios territoriais e cos sectores produtivos existentes co obxecto de conseguir os seguintes fins:

a) Establecer los procedimientos necesarios que aseguren la cooperación y el flujo recíproco de información entre los diferentes observatorios profesionales.
b) Proporcionar información sobre la evolución de la demanda y de la oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo, teniendo en cuenta, entre otros, los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.

3.1. O Observatorio Ocupacional da Comunidade Autónoma de Galicia

O Observatorio Ocupacional da Comunidade Autónoma de Galicia[1] defínese como un instrumento técnico que permite coñecer o funcionamento do mercado laboral, proporcionando informacións clave para o deseño das políticas de formación profesional (Consellería de Traballo e Benestar, 2014).

Os obxectivos que pretende acadar son:

– Coñecer a situación do mercado de traballo e a súa futura evolución, descubrindo e estudando os factores que o condicionan e determinan.
– Coñecer como varían as ocupacións, que requisitos profesionais son os que máis se solicitan e, polo tanto, cales son as necesidades de formación detectadas.
– Coñecer as posibilidades de emprego e as necesidades de formación por actividades e para os colectivos con peor situación no mercado de traballo, segundo a evolución e perspectivas de emprego e formación.

Polo que respecta ás funcións do mesmo, cítanse as seguintes:

– Impulsar o estudo das novas profesións e dos novos filóns de emprego, coa súa oportuna oferta formativa. Así mesmo, dar información sobre aqueloutras profesións que tenden a desaparecer en Galicia.
– Proporcionar información sobre:
  • A evolución das demandas, ofertas e contratacións de profesións e ocupacións.
  • Os cambios nos perfís profesionais, de acordo coas ofertas de traballo.
– Estudo dos sectores produtivos galegos máis significativos, obtendo información necesaria para orientar a determinación das cualificacións profesionais.
– Observación da relación formación-emprego para lograr o grao de adaptación efectiva que se consegue entre a formación impartida polas institucións e centros de formación e os requirimentos dos traballos nas empresas.
– Observar e analizar as necesidades do mercado de traballo que requiran a posta en marcha de accións de emprego e formación.
– Información e divulgación do desenvolvemento destas accións de xeito continuado a través de seminarios, conferencias, charlas, artigos, publicacións, estudos, etc.

[1] O acceso ao mesmo efectúase a través do Portal de Traballo (Consellería de Emprego e Benestar). Neste mesmo espazo pódese acceder ao Instituto Galego das Cualificacións (http://emprego.xunta.es/cualificacions/).

A información que proporciona está organizada en catro bloques de contido, tal e como se mostra no cadro 3.

Cadro 3. Contido do Observatorio Ocupacional da Comunidade Autónoma de Galicia

Bloque	Contido
Indicadores do mercado laboral	- Paro, contratos e ofertas ata decembro de 2010 - Paro, contratos e ofertas a partir de xaneiro de 2011 - Contas de cotización e traballadores/as afiliados: datos actualizados
Datos ocupacionais	- Datos ocupacionais ata decembro de 2011 - Informe de ocupacións máis contratadas 2012 - Informe de ocupacións máis contratadas 2013
A miña profesión	- Por palabra clave - Por familia profesional - Por grupos ocupacionais
Informes de Mobilidade	- Galicia - Provincias - Concellos
Publicacións e Informes	- Informes territoriais - Informes sectoriais - Informes por colectivos - Saídas profesionais/filóns de emprego - Formación/outros - Estudos de necesidades formativas de cualificacións profesionais

Fonte: elaboración propia a partir do Instituto Galego das Cualificacións (2014).

4. CONCLUSIÓNS

A partir da prospección e análise efectuada sobre os observatorios ocupacionais en xeral, e sobre o da Comunidade Autónoma de Galicia en particular, constátase que son fontes de utilidade para a investigación sobre a evolución e tendencias do mercado de traballo global, por sectores e grupos.

Así mesmo, apréciase que, con independencia da súa relevancia e utilidade como fontes para a investigación e a toma de decisións, proliferaron na década do 2000-2010 e, na actualidade, están desaparecendo en distintas Comunidades Autónomas como, por exemplo, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha.

Polo que respecta á Comunidade Autónoma de Galicia, a información que facilita o Observatorio Ocupacional resulta de utilidade para decidir acerca de necesidades formativas reais que permiten conciliar a oferta e a demanda de formación. Os informes e datos que proporciona, contribúen á concepción, proxección e planificación das políticas formativas, ao facilitar a avaliación da realidade, dándolle fundamento á toma de decisións na concreción da oferta.

Por outra parte, cabe destacar que, como fonte en liña, proporciona datos de utilidade a todos os axentes da formación e do emprego nos niveis político e técnico: axentes sociais, orientadores laborais e técnicos de formación entre outros.

Entre as debilidades, aprécianse, entre outras: información insuficientemente actualizada e indefinición de perfís profesionais.

índice

5. REFERENCIAS

Consellería de Traballo e Benestar (2014). *Observatorio ocupacional.* Recuperado de http://traballo.xunta.es/observatorio-ocupacional-

Cualificaciones Profesionales.info (s.d.). *Observatorios Autonómicos de Empleo.* Recuperado de http://www.cualificacionesprofesionales.info/seccion/68

Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións. *Diario Oficial de Galicia,* 19 de abril de 1999, núm. 73.

Farné, E. (2011). Observatorios del mercado de trabajo: ¿qué son y como funcionan?. *Economía Institucional, 13*(24), 429-445.

Ley 51/1980, de 8 de octubre, básica de Empleo. *Boletín Oficial del Estado,* 17 de octubre de 1980, núm. 250.

Ley 31/1984, de 2 de agosto, de protección por Desempleo, por la que se modifica el título II de la Ley 51/1980, de 8 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de agosto de 1984, núm. 186.

Ley 10/1994, de 19 de mayo, sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación. *Boletín Oficial del Estado,* 23 de mayo de 1994, núm. 122.

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado,* 17 de diciembre de 2003, núm. 301.

índice

Diz López, María Julia
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Grupo GEFIL
Universidad de Santiago de Compostela
mariajulia.diz@usc.es

Perfil personal, formativo y experiencia profesional de las Orientadoras y Orientadores de CIFP en Galicia

RESUMEN

La presente comunicación versa sobre el estudio que estoy realizando en el contexto de mi tesis doctoral, desde el año 2012 en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC, bajo la dirección de las profesoras doctoras doña María José Méndez Lois y doña María del Mar Sanjuán Roca. En dicha tesis abordamos el tema de las necesidades formativas de las orientadoras y orientadores que ejercen su puesto trabajo en Centros Integrados de Formación Profesional en Galicia.

En esta aportación presentaremos un avance los resultados obtenidos en dicho trabajo. En primer lugar nos ocuparemos de presentar brevemente el contexto de la investigación para posteriormente mostrar los datos obtenidos en relación a tres aspectos descriptivos de la muestra con la que hemos trabajado, como son su perfil personal, su perfil formativo y el perfil de experiencia profesional que las personas participantes han declarado tener.

Dicha información se ha obtenido mediante la realización de entrevistas personales a cada una de ellas en su lugar de trabajo, a lo largo del curso 2013/2014 y finales del 2012/2013.

Palabras clave: Orientación Profesional; Centro Integrado de Formación Profesional; Formación Profesional; Formación continua.

1. INTRODUCCIÓN

Para ponernos en situación haremos alguna precisión acerca de este tipo de centros de formación profesional.

Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) son instituciones en las que se imparte formación profesional del sistema educativo y formación profesional para el empleo. Su creación ha sido determinada en el artículo 11.4 de la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y la Formación Profesional y posteriormente regulada por el Real Decreto 1558/2005, que establece los requisitos básicos de este tipo de centros.

Además de las ofertas formativas propias de las familias profesionales que tengan autorizadas, los CIFP realizan servicios de información y orientación profesional, así como de evaluación de las competencias adquiridas a través de otros aprendizajes no formales y de la experiencia laboral, en el marco del Sistema Nacional de Calificaciones y Formación Profesional[1] (SNCFP) como aparece reflejado en el artículo 2 del Real Decreto 1558/2005.

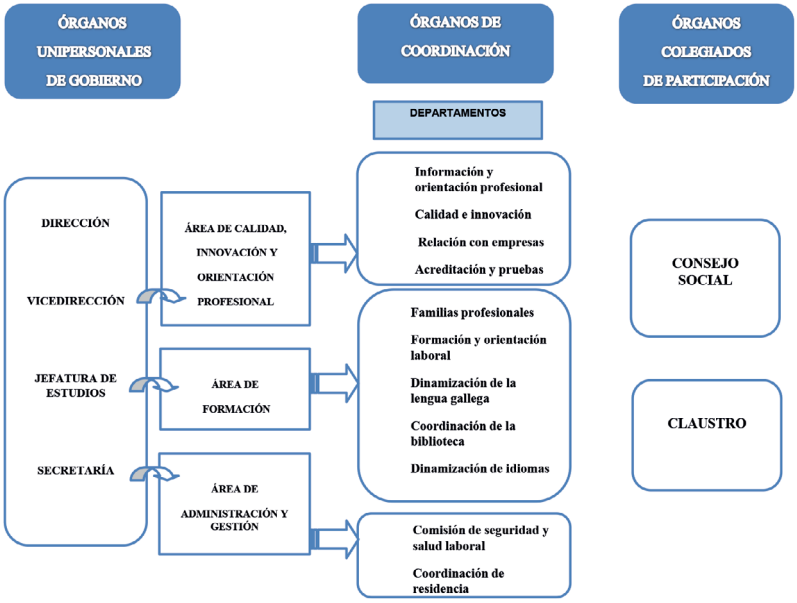
2. RED DE CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE GALICIA

Con relación a nuestra Comunidad Autónoma tenemos que indicar que fue pionera en la implantación de este tipo de centros. Como nos indica Carnota (2011), ya en el año 2003[2] se crean seis centros integrados con carácter experimental. El número de centros integrados fue aumentando paulatinamente hasta la actualidad, contando a día de hoy con 22 CIFP, de los cuales 19 dependen de la administración educativa y 3 de la administración laboral, todos ellos de titularidad pública (Web de centros de la *Consellería Cultura, Educación e Ordenación Universitaria,* 2014).

3. EL DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL (DIOP)

Para empezar tenemos que aclarar que únicamente los centros dependientes de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* cuentan con dicho departamento. Por lo tanto nuestro estudio se reduce a dichos centros. En este sentido la regulación del DIOP aparece recogida en el Decreto 77/2011, del 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*. En la ilustración 1 representamos la integración de dicho departamento en la estructura organizativa de los CIFP.

Figura 1. Estructura organizativa de los CIFP dependientes de la Administración Educativa



Fuente: elaboración propia en base al Decreto 77/2011, del 7 de abril y Orden del 29 de julio de 2011

[1] El SNCFP es un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

[2] Decreto 325/2003 de 18 de julio, Orden de 4 de diciembre de 2003 y Orden del 27 de mayo de 2004.

Como se puede apreciar el DIOP es un órgano de coordinación dependiente del Área de Calidad, Innovación y Orientación Profesional. Y tal y como se estipula en la norma, tendrá la siguiente composición (art. 25. 1):

– El Orientador u Orientadora profesional.
– Un profesor o una profesora por cada departamento de familia profesional existente en el centro.
– Un miembro (al menos) del departamento de FOL[3] designado por el propio departamento.

Asimismo, dentro del departamento se incluirá la figura del Coordinador o Coordinadora de Emprendimiento de entre los componentes señalados (art. 25. 2).

4. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

4.1. Centros participantes

En nuestro estudio nos hemos centrado en la figura del/de la Orientador/a Profesional.

De los 19 centros dependientes de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universit*aria, finalmente 18 toman parte en el estudio, de los cuales la mayor proporción está en la provincia de A Coruña con 7 centros, la sigue Pontevedra con 5 centros y Lugo y Ourense están igualadas con 3 centros.

En el gráfico 1 presentamos la distribución de los mismos por provincias.

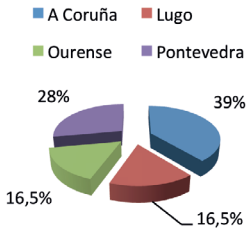


Gráfico 1. Distribución de centros participantes en el estudio por provincias

4.2. Muestra participante

Se ha invitado a participar en el estudio a las personas que estaban desempeñando el puesto de Orientador/a Profesional en el centro en el momento en que contactamos para solicitar su colaboración[4].

En este sentido tenemos que aclarar que contábamos con que la población se correspondiese con el número de centros y hemos tenido una sorpresa, puesto que en un centro estaban desempeñando ese puesto dos personas. Una en situación de adscripción y la otra mediante oposición, esta última ejercía la dirección del departamento y es la que accede a realizar la entrevista. Por lo tanto, de las 20 personas que desempeñaban el puesto en ese momento participan en el estudio 18, lo cual supone un 90% de la población. Esta distribución queda reflejada en la figura 2.

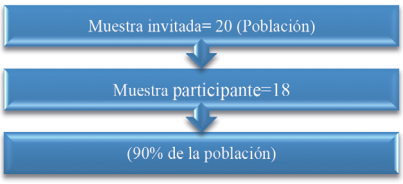


Figura 2. Muestra invitada y participante

[3] Siglas que representan Formación y Orientación Laboral. Es un módulo común a todas las familias profesionales.

[4] Iniciamos los contactos en el mes de abril de 2013 mediante correo electrónico dirigido a los/as directores y directoras de los departamentos de información y orientación de todos los CIFP de Galicia dependientes de la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria. Posteriormente concretamos cada entrevista mediante llamada telefónica.

5. PERFIL PERSONAL

Caracterizaremos el perfil personal de las personas participantes en el estudio atendiendo a las variables sexo y edad.

5.1. Distribución de la muestra atendiendo a la variable sexo

En relación al sexo tenemos que indicar que del total de personas entrevistadas (18), 4 de ellas son hombres y 14 de las mismas son mujeres. En el gráfico 2 reflejamos su distribución en porcentajes.

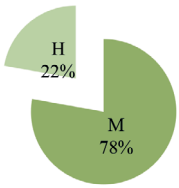


Gráfico 2. Distribución de la muestra según al sexo

5.2. Edad de las personas participantes

Tal como se puede apreciar en la tabla 1, atendiendo a su edad, se distribuyen en 5 grupos. El grupo con mayor representación es el formado por personas que tienen entre 51-60 años, con un 44,4%. A este le sigue el grupo de personas que están entre 41-50 años, con un 27,8% de representación. En penúltimo lugar está el grupo que está entre los 31-40 años, con un 16,7 %. Finalmente los extremos están igualados, tanto el grupo menor de 30 años, como el mayor de 61, cuentan con 1 representante cada uno, que corresponde al 5,6 %.

Tabla 1. Distribución de la muestra por edades

Intervalo de edad	Frecuencia	Porcentaje válido
Hasta 30	1	5,6
31-40	3	16,7
41-50	5	27,8
51-60	8	44,4
61 o más	1	5,6
Total	**18**	**100,0**

6. PERFIL FORMATIVO

El perfil formativo de las orientadoras y orientadores de CIFP ha sido estudiado atendiendo a las siguientes variables: titulación de acceso al puesto de trabajo, otras titulaciones relacionadas con la anterior, formación complementaria y otro tipo de actividades formativas.

6.1. Titulación de acceso al puesto de trabajo

Con respecto a la titulación de acceso al puesto de orientador/la profesional, la que más porcentaje consigue es la de Licenciatura en Psicología o equivalente, con un 61% de los casos. Mientras que la titulación en Pedagogía o equivalente, representa un 39% como se puede apreciar en el gráfico 3.

índice

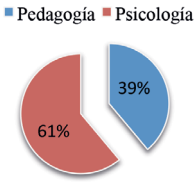


Gráfico 3. **Titulación de acceso**

6.2. Otras titulaciones relacionadas

Un 44,4% de las personas participantes cuentan con otra titulación relacionada con su campo formativo, de hecho un 33,3% poseen la titulación de Maestro/a de Educación Primaria o equivalente y un 11,1% disponen de la licenciatura en Psicopedagogía (gráfico 4).

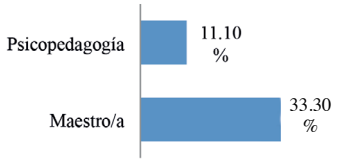


Gráfico 4. **Otras titulaciones relacionadas**

6.3. Formación complementaria para el puesto de trabajo

El total de las personas entrevistadas manifiestan haber realizado formación complementaria. Así pues, el 100% de las orientadoras y los orientadores aseguran realizar actividades ofertadas por la Administración Educativa, un 16,7% además ha realizado un Máster Universitario, otro 55,6% ha realizado Cursos de Especialización y un 33,3% ha realizado Otro tipo de actividades formativas.

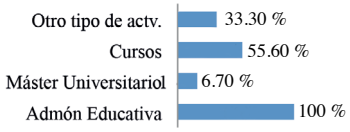


Gráfico 5. **Formación complementaria**

7. EXPERIENCIA PROFESIONAL

Para la valoración de la experiencia profesional nos hemos centrado en dos aspectos, por una parte la antigüedad en el desempeño del puesto de trabajo actual y por otra, la experiencia previa en orientación.

7.1. Antigüedad en el puesto de trabajo

La mayor antigüedad en el puesto de trabajo se ha situado en 11 años y la menor en 1 año o menos. Hemos encontrado que el mayor número de personas participantes (6) declararon llevar 2 años desempeñando dicho puesto. A continuación estarían las personas que lo han desempeñado durante 1 año o menos (5). Seguidamente, con la misma frecuencia (2) estarían las personas que han desempeñado el puesto durante 3 u 8 años. Y para finalizar, nos encontramos que con una frecuencia de 1 se habría desempeñado el puesto durante 11, 7 y 6 años respectivamente. En la tabla 2 recogemos esta información.

índice

Tabla 2. **Antegüedad en el puesto de trabajo**

Años en el puesto	Frecuencia	Porcentaje válido
1 año o menos	5	27,8
2	6	33,3
3	2	11,1
6	1	5,6
7	1	5,6
8	2	11,1
11	1	5,6
Total	**18**	**100,0**

7.2. Experiencia previa en orientación

El 100% de las personas entrevistadas refieren tener experiencia previa en Orientación, contando con el 94,4% con experiencia como Orientador/a de IES[5], un 38,9% como Orientador/a de CPI[6], el 22,2% ha desempeñado su labor en un EPSA[7] y un 5,6% han participado en un Equipo Multiprofesional y un EOEP[8] (MEC), respectivamente.

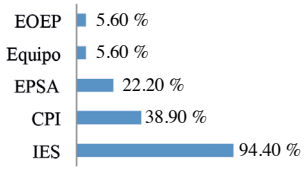


Gráfico 6. **Experiencia previa en orientación**

8. CONCLUSIONES

A tenor de lo indicado hasta ahora, podemos extraer algunas consideraciones:

En relación a la participación en el estudio, consideramos que es más que favorable, ya que hemos podido contar con el 90% de la población objeto del mismo.

Con respecto al perfil personal de las personas participantes resaltaremos dos aspectos:

– En primer lugar, que la muestra tiene una composición muy feminizada, ya que el 78% de la misma son mujeres;
– y en segundo lugar, que se trata de un grupo humano de edad madura, puesto que la mitad de los participantes superan los 51 años y el 77,8% superan los 41 años.

Por lo que atañe al perfil formativo de las orientadoras y orientadores, hemos descubierto algunas particularidades:

– Que la titulación por la que han accedido mayoritariamente al puesto de trabajo es la Licenciatura en Psicología o equivalente (61%).
– Una gran proporción (44,4%) cuenta con una segunda titulación relacionada y mayoritariamente es la de Maestra/o o equivalente (33,3%).

[5] Instituto de Educación Secundaria.
[6] Centro de Educación Infantil y Primaria.
[7] Equipos Psicopedagógicos de Apoyo.
[8] Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que actúan dentro del territorio del MEC.

– Que el total de las personas entrevistadas han realizado formación complementaria, siendo la ofertada por la Administración Educativa la que presenta un 100% de presencia, seguida de los Curso de Especialización con un 55,6%.

Con referencia al perfil profesional, cabe destacar lo siguiente:

– Se trata de un colectivo con poca experiencia en el puesto de trabajo actual, ya que un 72,2% lo lleva desempeñando desde hace 3 años o menos.
– Todas las personas entrevistadas cuentan con experiencia previa en orientación, siendo el grupo más importante el que ha desempeñado el puesto en un IES (94,4%), aún así, es relevante el porcentaje de personas que han trabajado en un CPI (38,9%) o en un equipo específico (33,4%). En consecuencia podemos deducir que bastantes profesionales han desempeñado varios puestos relacionados con la orientación a lo largo de su carrera.

REFERENCIAS

Carnota Carneiro, Mª del Pilar (2011). *Gestión de la calidad y excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia: estudio de casos.* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional *(Boletín Oficial del Estado del 20/6/2002)*.

España. Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional *(Boletín Oficial del Estado del 30/12/2005)*.

Galicia. Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 04/08/2003)*.

Galicia. Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 28/01/2008)*.

Galicia. Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria *(Diario Oficial de Galicia del 10/05/2011)*.

Galicia. Orden de 4 de diciembre de 2003, por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais *(Diario Oficial de Galicia del 20/01/2004)*.

Galicia. Orden del 27 de mayo de 2004, por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 10/06/2004)*.

Galicia. Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria *(Diario Oficial de Galicia del 8/08/2011)*.

WEBGRAFÍA

Web del Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/

Web de centros de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria: https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do

Web del Diario Oficial de Galicia: http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/

índice

Mª Julia Diz López
Departamento de Didáctica e Organización Escolar, USC
Grupo GEFIL
mariajulia.diz@usc.es

La orientación para la inserción laboral en los CIFP de Galicia

Resumen

La presente ponencia es fruto de la invitación realizada por el comité organizador del congreso, a quienes doy mis más encarecidas gracias, a participar en la mesa temática "Orientar para o traballo".

Mi humilde contribución aspira a proporcionar una visión de lo que se está llevando a cabo en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia (CIFP), centrándome específicamente en los centros dependientes de la Administración Educativa. Con esta finalidad, en primer lugar realizaré una descripción de las características de esta tipología de centros y en segundo, pasaré a ocuparme de las funciones atribuidas al Departamento de Información y Orientación Profesional de los mismos, lo que nos permitirá centrarnos en las que más inciden en la promoción de la inserción laboral.

Como caso práctico ofrecemos datos facilitados por el CIFP Coroso de la localidad coruñesa de Ribeira sobre actuaciones de inserción laboral, referidos al curso 2013-2014.

Palabras clave: Inserción profesional; orientación profesional; legislación sobre orientación profesional.

1. ¿Qué son los CIFP?

Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) son instituciones educativas en las que se imparte formación profesional del sistema educativo y formación profesional para el empleo. Pero además en ellos se realizan servicios de información y orientación profesional, así como de evaluación de las competencias adquiridas a través de otros aprendizajes no formales y de la experiencia laboral, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En el gráfico 1 ilustramos estos aspectos.

Dichos centros contribuirán al desarrollo del Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional y, en consecuencia, tendrán los fines que a continuación presentamos de modo resumido (RD 1558/2005, art. 4):

- La cualificación y la recualificación de las personas a lo largo de la vida
- La evaluación y a la acreditación de competencias profesionales
- La prestación de los servicios de información y de orientación profesional

- La cooperación entre el sistema de formación profesional y el entorno productivo.
- El fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.
- La facilitación del acceso de la juventud al primer empleo.
- La conservación y la mejora del puesto de trabajo de los trabajadores y de las trabajadoras
- La promoción de proyectos de movilidad, perfeccionamiento profesional y cooperación en un contexto europeo.

Gráfico 1. Funciones de los CIFP

Fuente: elaboración propia

Se deber destacar la peculiaridad de la comunidad gallega, ya que ha sido pionera en la implantación de los CIFP. Así, en el año 2003 (Decreto 325/2003, de 18 de julio, Orden de 4 de diciembre de 2003 y Orden del 27 de mayo de 2004), ya se habían creado seis centros integrados con carácter experimental, cuatro dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y dos de la Consellería de Traballo.

El número de centros integrados ha ido aumentando paulatinamente hasta la actualidad, contando en este momento con 22 CIFP, de los cuales 19 dependen de la administración educativa y 3 de la administración laboral, todos ellos de titularidad pública (Web de centros de la Consellería de Educación, 2014).

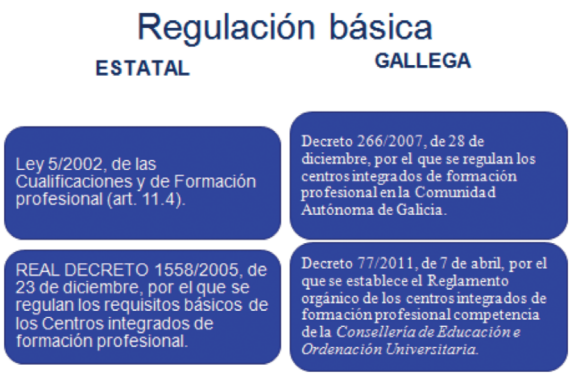
Gráfico 2. Distribución de los CIFP de Galicia según su dependencia administrativa. Curso 2013-2014.

Fuente: Elaboración propia en base a Consellería de Educación (2014)

Hemos de indicar que nuestro trabajo se centra en los centros dependientes de la Administración Educativa, ya que en ellos se ha desarrollado un órgano específico para ocuparse de la Información y Orienta-

ción profesional, el Departamento de Información y Orientación Profesional. En gráfico 3 presentamos la normativa que establece la regulación básica de los CIFP en el momento actual:

Gráfico 3. Regulación básica de CIFP de Galicia



2. Estructura organizativa de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Con el Decreto 77/2011, de 7 de abril y la Orden del 29 de julio de 2011 que lo desarrolla, se articula, entre otros aspectos, el funcionamiento de la información y orientación profesional en los centros integrados dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. En el momento actual no existe una regulación equivalente para los centros dependientes de Traballo e Benestar, razón por la cual nos centraremos en los primeros. En ellos se establece una estructura interna distribuida en tres áreas funcionales:

A. CALIDAD, INNOVACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL, responsable de la gestión de calidad, de la innovación educativa y tecnológica, de la formación del profesorado, de los programas internacionales, de la relación con empresas, entidades, asociaciones y otras instituciones, de la información y orientación profesional, de la organización y la gestión de los procedimientos para la obtención de un título de formación profesional por vías de aprendizaje no formales y de cualquier otra prueba que la consellería competente convoque.
B. FORMACIÓN, con responsabilidad en la organización y en la gestión de las actividades formativas y del personal docente del centro integrado.
C. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN. Encargada de la administración y de la gestión económica, administrativa, de material, de prevención de riesgos laborales y de personal no docente del centro integrado.

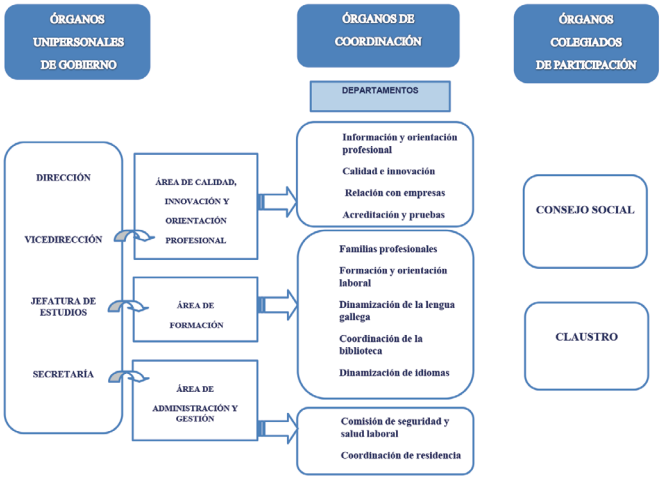
A su vez cuentan con órganos, que se distribuyen en:

a) Órganos unipersonales de gobierno, que constituyen el equipo directivo, y están integrados por la dirección, la vice dirección, la jefatura de estudios y la secretaría.
b) Órganos colegiados de participación, compuestos por el consejo social y el claustro de profesorado.
c) Órganos de coordinación, formados por los departamentos que se agrupan en las diferentes áreas.

Las personas responsables de la vice-dirección, de la jefatura de estudios y de la secretaria ejercerán como jefes o jefas del área de calidad, innovación y orientación profesional, del área de formación y del área de administración y gestión, respectivamente. En el gráfico 4 sintetizamos su estructura.

índice

Gráfico 4.
Estructura de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria



Fuente: Elaboración propia en base a Decreto 77/2011, de 7 de abril.

3. Composición y funciones del Departamento de Información y Orientación Profesional (DIOP)

Tal y como se indica en el Decreto 77/2011 de 7 de abril, el Departamento de información y orientación profesional es un órgano de coordinación dentro del Área de calidad, innovación y orientación profesional, integrado por los siguientes componentes (art. 25. 1):

- El orientador u orientadora profesional.
- Un profesor o una profesora por cada departamento de familia profesional existente en el centro.
- Un miembro (al menos) del departamento de FOL designado por el propio departamento.

Además, dentro del departamento se incluirá la figura del coordinador o coordinadora de emprendimiento de entre los componentes señalados (Decreto 77/2011, art. 25. 2).

Gráfico 5. Composición del DIOP

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la jefatura del Departamento es designada por la dirección del centro y desempeña su cargo durante cuatro cursos académicos, atendiendo al siguiente orden de prelación (art. 17 del Decreto 77/2011 de 7 de abril):

1º. Profesor o profesora del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria en situación de servicio activo y con destino definitivo.
2º. Funcionario o funcionaria de carrera del cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria o, en su caso, del cuerpo de profesorado técnico de formación profesional, con destino definitivo.
3º. Profesor o profesora en expectativa de destino o interino/a, teniendo en ambos casos preferencia el cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria sobre el cuerpo de profesorado técnico de formación profesional. El nombramiento tendría una duración de un curso académico.

En caso de ausencia prolongada, la dirección designará a un miembro del departamento para desarrollar sus funciones. La Jefatura del Departamento cesará en sus funciones a la finalización de su mandato o en las siguientes circunstancias (Decreto 77/2011, art. 18):

a) Traslado temporal o definitivo, voluntario o forzoso, pase a situación de servicios especiales, jubilación o excedencia voluntaria o forzosa.
b) Cese por la Administración competente, de oficio o a propuesta motivada de la dirección del centro, a causa de incumplimiento grave de funciones, oído el departamento y la persona interesada.
c) Renuncia motivada, aceptada por la dirección.
d) Incorporación de un funcionario o de una funcionaria del cuerpo de catedráticos.

En cuanto a las funciones competencia del DIOP están recogidas en el artículo 25.3 de dicho decreto.

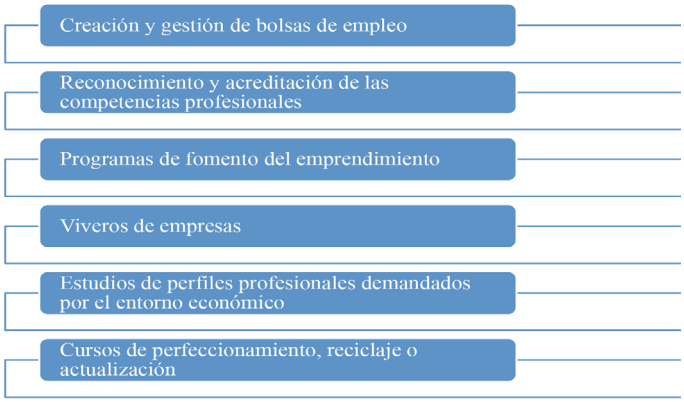
Seguidamente presentamos de manera resumida y agrupada dichas funciones, atendiendo a sus características comunes que tienen que ver con las competencias del DIOP:

- Planificación y diseño:
  - Plan de Orientación Educativa y profesional (art. 25.3.a)
  - Plan de Acción Tutorial (art. 25.a)
  - Las acciones de información y orientación (art. 25.3.d)
  - Programas de emprendimiento (art. 25.3.e)
  - Viveros de empresas (art. 25.3.f)
  - Programas de refuerzo educativo (art. 25.3.l)
  - Adaptaciones curriculares (art. 25.3.l)
  - Perfiles profesionales (art. 25.3.n)
  - Programación del DIOP (art. 25.3.o)
- Información y orientación:
  - Acceso al empleo (art. 25.3.b)
  - Cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización (art. 25.3.b)
  - Itinerarios formativos (art. 25.3.c)
  - Proceso de acreditación y reconocimiento de las CP (art. 25.3.d)
  - Programas de emprendimiento (art. 25.3.g)
- Diagnóstico y evaluación:
  - Estudios de inserción laboral (art. 25. 3.h)
  - Estudios de mercado de trabajo (art. 25.3.h)
  - Detección dificultades de aprendizaje (art. 25.3.l)
  - Problemas del desarrollo (art. 25.3.l)
  - Memoria de actividades del departamento (art. 25.3.o)
- Asesoramiento:
  - Al profesorado en tareas de orientación y tutoría (art. 25.3.k)
  - Procesos de evaluación del aprendizaje (art. 25.3.m)
- Gestión:
  - Programas de emprendimiento (art. 25.3.e)
  - Bolsa de empleo (art. 25.3.i)

- Coordinación:
  - Actividades de información, orientación y tutoría del centro (art. 25.3.k)
  - La orientación laboral y profesional con otras administraciones e instituciones (art. 25.3.j)
- Divulgación:
  - En otros centros de las actividades de emprendimiento (art. 25.3.g)

A nuestro juicio las actuaciones llevadas a cabo desde los CIFP y sus Departamentos de Orientación e Información profesional que promueven y favorecen la inserción laboral de modo destacable quedan resumidas en el gráfico 6.

Gráfico 6. Actuaciones que favorecen la inserción laboral en los CIFP



Fuente: elaboración propia

4. El caso del cifp Coroso de Ribeira

A continuación vamos a exponer los datos recabados en el CIFP Coroso de Ribeira, ayuntamiento perteneciente a la provincia de A Coruña referidos al curso 2013-2014. Dicha información ha sido facilitada por la Jefa del DIOP.

4.1. Datos del centro:

- Avenida da Coruña, 174C. Ribeira. CP: 15960
- Código centro: 15014556
- Correo: cifp.coroso@edu.xunta.es
- Web: http://www.edu.xunta.es/centros/cifpcoroso/
- Tfno.:981-870361/ Fax.:981-870362

Durante el curso de referencia el centro contaba con 420 alumnos/as y 41 profesores y profesoras.

4.2. Familias profesionales

Se impartían ciclos formativos de 4 familias profesionales:

- Transporte y Mantenimiento de Vehículos.
- Electricidad y electrónica.
- Industrias Alimentarias.
- Instalación y mantenimiento.

4.3. Acciones realizadas para la inserción laboral

En el siguiente gráfico resumimos las acciones desarrolladas para favorecer la inserción laboral:

Gráfico 7. Acciones realizadas para la inserción laboral en el curso 2013-2014

Fuente: CIFP Coroso

5. Referencias

Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 28/01/2008*).

Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 04/08/2003)*.

Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria *(Diario Oficial de Galicia del 10/05/2011)*.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional *(Boletín Oficial del Estado del 20/6/2002)*.

Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Traballo e Benestar *(Diario Oficial de Galicia del 21/09/2010)*.

Orden de 4 de diciembre de 2003, por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais *(Diario Oficial de Galicia del 20/01/2004)*.

Orden del 27 de mayo de 2004, por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 10/06/2004)*.

Orden del 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consello Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia *(Diario Oficial de Galicia del 13/02/2009)*.

Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria *(Diario Oficial de Galicia del 8/08/2011)*.

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional *(Boletín Oficial del Estado del 30/12/2005)*.

WEBGRAFÍA

Web del Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/

Web de centros de la Consellería de Educación: https://www.edu.xunta.es/webcentros

Web del Diario Oficial de Galicia: http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/

índice

Raquel Mariño
Gefil-Universidad Santiago Compostela
David Silva
Cogami-Universidad Santiago Compostela

"O proceso e recursos de orientacion vocacional do alumnado con NEAE na FP. de Galicia: o caso de Santiago de Compostela".

RESUMO.
Tendo en conta a actual dinámica social e laboral, así como o contexto do mercado de traballo en Galicia e en España visto anteriormente, tórnase imprescindible afondar no desenvolvemento da madurez vocacional do noso alumnado coa finalidade de facilitarlle a transición á vida adulta e a súa plena inserción social e laboral. Para acadar unha igualdade real de oportunidades, este labor resulta especialmente determinante para o alumnado que presenta necesidades específicas de apoio educativo (NEAE). Este traballo pretende avaliar o proceso de orientación educativa do alumnado de formación profesional en relación aos seus intereses formativos e profesionais en Galicia prestando especial atención ao caso do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo.

PALABRAS CLAVE: orientación vocacional, orientación académica-profesional, inserción laboral, formación profesional, discapacidade e Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE).

1.- INTRODUCIÓN

Se entendemos a educación como o medio para formar á cidadanía e axudar na construción da súa personalidade e desenvolvemento das súas capacidades, o ámbito educativo configúrase como o idóneo para levar a cabo procesos que faciliten a madurez integral do alumnado. Desde a educación secundaria obrigatoria e postobrigatoria, pódese contribuír significativamente a traballar a madurez vocacional do alumnado adolescente que se vai enfrontar no curto prazo co obrigatorio proceso de toma de decisións sobre os itinerarios formativos ou profesionais que van seguir. A lexislación educativa vixente no noso país é sensible a esta visión da educación como garante da igualdade de oportunidades na construción da sociedade do coñecemento, polo que ten aportado o marco normativo necesario para dotar de recursos que,

por unha banda, aseguren a atención psicopedagóxica e, pola outra, aporten ao alumnado unha axeitada orientación educativa e profesional.

A consolidación do estado do benestar e as sociedades de consumo están permitindo prolongar o proceso de madurez que os habitantes do século pasado tiveron que afrontar a idades moito más precoces, en boa parte, pola realidade social que lles rodeaba. Por este motivo faise necesario poñer a disposición da mocidade procesos de axuda e orientación para afrontar, no eido educativo, a toma de decisións en relación á súa formación. Ademais, o alumnado que precisa durante as etapas de Primaria e Secundaria algún apoio específico debido ás súas situacións individuais ou familiares, capacidades intelectuais ou circunstancias vitais, necesitarán, en maior medida, poder contar con apoios concretos que faciliten dita toma de decisións. Nesta investigación trataremos de indagar sobre o funcionamento destes recursos de orientación, na súa vertente vocacional e profesional, nun contexto determinado -a formación profesional- e cun sector do alumnado específico -aquel que presenta necesidades específicas de apoio educativo (NEAE)[1]-. Ao mesmo tempo, indagaremos sobre o funcionamento dos procesos de orientación vocacional co alumnado con NEAE en diversos centros partindo da experiencia de diversas informantes clave (profesionais da docencia e da orientación principalmente); así trataremos de aportar algunhas claves á hora de facer propostas de mellora nesa liña.

1.1 Delimitación do tema a abordar:

A orientación vocacional e profesional no eido educativo preséntase como unha boa maneira de axudar ao alumnado no proceso de autocoñecemento e de valoración das opcións que se lle presentan. O proceso de acompañamento na toma de decisións ao alumnado, previsto na lexislación educativa das últimas dúas décadas, debería estar consolidado a día de hoxe. De xeito especial deberíase ter en conta este tipo de recursos para o alumando que presenta algún tipo de necesidade específica de apoio educativo, pola especial vulnerabilidade social que presenta e polo propio afán do sistema educativo de favorecer a igualdade de oportunidades real e efectiva.

A Estratexia EUROPA 2020 (Comisión Europea, 2010), é o nome co que se coñece a planificación de crecemento do conxunto dos 27 estados membro da Unión Europea para o período 2011-2020. Esta estratexia pretende corrixir os defectos do modelo europeo de crecemento para camiñar cara un crecemento intelixente, sostible e integrador. Esta folla de ruta, en canto ás políticas educativas, pretende adaptar o sistema de FP ás necesidades do mercado e corrixir as debilidades estruturais do sistema de educación e formación que teñen contribuído ás altas taxas de paro xuvenil que temos na actualidade.

1.2 Obxectivos do estudo:

Neste traballo preténdese facer unha aproximación o coñecemento e exploración do proceso de orientación vocacional do alumnado de formación profesional en relación á necesaria construción do seu proxecto de vida partindo dos seus intereses, habilidades, valores, expectativas, etc., pero prestando especial atención ao caso do alumnado con NEAE. A consecución desta meta desenvólvese a través de 2 obxectivos xerais que, á súa vez, se articulan desde 4 obxectivos específicos correlativos. Estes son:

Obxectivos Xerais:

- Explorar os procesos e recursos existentes no eido da orientación vocacional e profesional nos centros que imparten Formación Profesional Inicial.
- Indagar sobre os posibles factores que inflúen na orientación vocacional do alumnado que presenta necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) durante a etapa da ESO.

Obxectivos Específicos:

- Coñecer o marco teórico e as investigacións existentes sobre os servizos e procesos de orientación enfocados ao alumnado de educación secundaria obrigatoria e postobrigatoria.

[1] En adiante utilizaremos o acrónimo NEAE para referirnos ás necesidades específicas de apoio educativo.

- Analizar a lexislación vixente en relación aos recursos enfocados á orientación académica e profesional do alumnado de Formación Profesional.
- Indagar sobre o funcionamento dos departamentos de orientación centrados no alumnado de formación profesional, con especial atención ao que presenta NEAE.
- Elaborar propostas de mellora nos procesos e recursos de orientación académica e profesional centrados no alumando da FP, especialmente naquel que presenta NEAE.

2.- A ORIENTACIÓN AO ALUMNADO CON NEAE: NOVOS ENFOQUES E REQUERIMENTOS.

Todo proceso de madurez pasa, indefectiblemente, por construír un proxecto de vida acorde co que somos e co que sentimos no noso contexto sociocultural, algo que en ocasións supón desafiar certos mitos e certos roles. A madurez vocacional non deixa de ser unha parte máis dese proceso de evolución persoal e o feito de que se desenvolva con maior ou menor fluidez determinará o futuro das persoas. A complexidade propia das sociedades modernas traen consigo profundas transformacións no mercado de traballo e nas propias persoas. Ante esta situación, necesitamos, máis que nunca, atopar novas vías que nos permitan conectar o desenvolvemento da madurez vocacional dos suxeitos cos obxectivos que demanda o actual mundo laboral (Lucas S., e Carbonero, M.A., 2002). Podemos dicir que a orientación vocacional constitúe un proceso necesario para o ser humano, que se materializa mediante unha secuencia de eleccións formativo-profesionais que se irán formulando en diversos contextos (escolar, familiar e social) e servirán para que as persoas vaian configurando o seu proxecto de vida (Álvarez, M., et al., 1991). Para Gordillo (1995) a orientación profesional é tamén orientación persoal polo que non se pode circunscribir unicamente a momentos críticos nos que a persoa debe tomar decisións.

No que se refire os procesos de orientación aos suxeitos con NEAE, debemos definir en primeiro lugar o termo "alumnado con necesidades específicas de apoio educativo" que aparece recollido na LOE (2006) capítulo I, título II. Defínese como *aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.* Por outra banda, tal como recolle a LOE (2006), enténdese por alumnado que presenta necesidades educativas especiais, aquel que requira, por un período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, determinados apoios e atencións educativas específicas derivadas de discapacidade ou trastornos de conduta. Así, desde unha aproximación teórica, Álvarez e García (1997) describen dous modelos de orientación de persoas con necesidades educativas especiais: o modelo ecolóxico e o movemento de Vida Independente. O primeiro deles céntrase no entorno do suxeito e nas relacións entre ambos para establecer nexos causales entre as formas en que interactúan o ambiente co individuo e o futuro desenvolvemento vocacional do mesmo; esta formulación choca cos máis tradicionais que se basean sobre todo nas características do individuo e na análise dos seus trazos de personalidade. O segundo, reivindica a capacidade de elección sobre a propia vida (independentemente da discapacidade que poida ter un suxeito) minimizando a súa dependencia dos demais; é contrario ao modelo médico, máis asistencialista, onde os profesionais toman as decisións sobre o que lle convén máis ao suxeito, establecendo unha dependencia e ocultando as capacidades das persoas.

O ámbito da orientación ten sido estudado de xeito prolífico polo que ten aportado en si mesmo como práctica no eido da psicoloxía e polo relativamente próximo que é a súa implantación no sistema educativo español. Igualmente o eido da formación profesional, polo que ten de estratéxico para o sistema produtivo europeo e español, ten resultado ser foco de estudo por parte de diversos autores e autoras. Os cambios lexislativos das últimas dúas décadas e as súas correspondentes modificacións na práctica docente motivaron moitas destas investigacións, tal como acabamos de ver. Sen embargo, a pesar do importante avance que se ten dado no sistema educativo coa inclusión e normalización dun alumnado con características especiais (ben sexa pola súa condición de discapacidade, orixe, condición social, etc.) non temos atopado investigacións profundas que evidencien resultados concretos. Igualmente, botamos en falta estudos concretos que avalíen os resultados que están a experimentar estas persoas como froito do traballo que con elas realizan os departamentos de orientación dos centros de secundaria e, moito menos, dos centros de FP.

índice

3.- METODOLOXÍA DO ESTUDO.

O estudo que se presenta neste traballo recolle unha aproximación á investigación cualitativa coa que se pretende coñecer, indagar e identificar posibles factores ou causas que manteñen e/ou producen unha problemática. Os principais fitos da mesma foron:

- FASE I, II e II: **Diagnóstico da problemática obxeto de estudo** (aproximación conceptual e contextual); **Deseño da metodoloxía e instrumentos de investigación** (seleccion dos intrumentos, elaboración dos mesmos e traballo de campo); **Análise dos datos** (valeirado e interpretación). Unha vez ordenados todos os datos recompilados no traballo de campo, tratamos de dar significado aos mesmos. Para isto puxémolos en contexto e tratamos de ir enlazando as diversas partes que tiñamos elaboradas e analizadas (marco teórico de referencia, lexislación existente e información proporcionada por parte das nosas informantes clave). Dita análise e interpretación dos datos obtidos, permitiunos comezar a sacar algunhas conclusións preliminares así como comezar a atisbar algunhas posibles melloras. Tamén xurdiron nesta fase algunhas formulacións de novas áreas susceptibles de seren investigadas en futuros estudos.

- FASE IV: **Redacción do informe final**.

Ao tratarse dunha investigación basicamente cualitativa pretendeuse abordar a problemática descrita utilizando diversas fontes de información que participan de xeito distinto pero sobre a mesma realidade social. Neste caso, as entrevistas en profundidade realizáronse a catro informantes clave con distintos perfís: a directora dun departamento de orientación con experiencia como especialista de pedagoxía terapéutica; a xefa de estudos dun Centro de FP e docente de FOL; a directora dun IES; e a unha alumna con necesidades específicas de apoio educativo. Ditas entrevistas foron de tipo formal e semiestruturado. Atendendo aos obxectivos da presente investigación, descritos no apartado 2, as nosas entrevistas en profundidade tratarían, pois, de abarcar os seguintes obxectivos específicos:

1. Indagar sobre o funcionamento dos departamentos de orientación centrados no alumnado de formación profesional, con especial atención ao que presenta NEAE.
2. Elaborar propostas de mellora nos procesos e recursos de orientación académica e profesional centrados no alumando da FP, especialmente naquel que presenta NEAE.

En canto ao deseño da entrevista, tendo en conta a teoría mencionada anteriormente así como os obxectivos específicos que se pretendían abordar, estruturouse en dimensións obxecto de estudo, variables e indicadores. Deseñamos dous guións de entrevista diferentes, un deles pensado para realizar as entrevistas ás docentes e outro para entrevistar ao alumnado con NEAE. A estrutura do guión de entrevista para as docentes, diferenciando dimensións, variables e indicadores, foi a seguinte:

Guión de entrevista para informantes clave: persoal docente		
DIMENSIÓNS	**VARIABLES**	**INDICADORES**
Aplicación na práctica da normativa de referencia sobre os Dptos. de Orientación e a acción titorial	Valorar o coñecemento que existe da normativa de aplicación	LOXSE: inclúe orientación e titoría como parte da función docente; creación dos dptos de Orientación en Galicia Funcións dos dptos de Orientación (Orde do 24 de xullo de 1998) Decreto 133/2007 que regula as ensinanzas da ESO en Galicia (artigo 20: titoría e orientación)
	Indagar sobre o grao de cumprimento de dita normativa por parte dos actores implicados (dptos de Orientación, titores, docentes, etc.)	Aplicación das funcións do dpto. de Orientación Funcións dos titores/as Rol do docente no proceso de orientación profesional Plan de Acción Titorial (PAT) como parte do Proxecto Curricular de Centro
	Coñecer as problemáticas que se dan na práctica partindo dos preceptos normativos existentes	Recursos suficientes ou insuficientes (ratios) Dinámicas preestablecidas por parte do profesorado O papel do PAT no día a día
Coñecementos sobre os recursos e procesos de orientación vocacional por parte do profesorado e formación continua existente	Pescudar o nivel de coñecemento dos titores de FP e o uso que fan dos recursos	Programa Orienta (Xunta de Galicia) e guías sobre orientación vocacional para FP
	Valorar se existen recursos útiles suficientes para traballar a orientación vocacional co alumnado con NEAE	Tipos de recursos máis empregados Recursos específicos para alumnado con NEAE
	Coñecer a oferta de formación continua existente para profesorado e equipos de Orientación	Necesidade ou non de formación continua Oferta existente Grao de acceso á formación existente e aplicación posterior
Experiencia dos procesos de orientación vocacional con alumnado con NEAE	Indagar sobre a experiencia en relación a procesos de orientación vocacional con alumnado en xeral e con NEAE en particular	Experiencia desde a titoría Experiencia por parte do dpto. de Orientación Experiencia desde a docencia
	Coñecer o grao de participación dos demais axentes nos procesos de orientación vocacional	Papel das familias Papel do alumnado Papel dos órganos de gobernó do centro

Táboa 1: elaboración propia

No relativo ao guión de entrevista para aplicar ao alumnado con NEAE, a estrutura foi a seguinte:
Guión de entrevista para informantes clave: alumnado con NEAE

Guión de entrevista para informantes clave: alumnado con NEAE		
DIMENSIÓNS	**VARIABLES**	**INDICADORES**
Recursos e apoios dispoñibles nas diversas etapas educativas	Indagar sobre a tipoloxía de apoios que recibIu tendo en conta as súas necesidades específicas	Experiencia na etapa de Primaria
		Experiencia na etapa de Secundaria
		Experiencia na Formación Profesional
	Coñecer o grao de efectividade dos recursos prestados en relación á igualdade de oportunidades do alumnado con NEAE	Experiencia nas diversas etapas educativas
		Actividades de titoría grupal e individual e actividades de orientación
Nivel de satisfacción cos recursos e apoios aplicados na súa traxectoria	Percepción sobre os apoios que se prestan desde o dpto de Orientación ao alumnado con NEAE	
	Percepción sobre a necesidade de procesos de orientación vocacional para o alumnado con NEAE	

Táboa 2: elaboración propia

Para levar a cabo a validación da entrevista recurriuse ao xuízo por parte de dous profesores universitarios do departamento de Métodos e Investigación e Diagnóstico en Educación con experiencia en investigación no campo das ciencias sociais. Tras un contacto directo previo, envióuselles o bosquexo de entrevista por correo electrónico para ser revisado e remitido de volta coas súas valoracións.

4. BREVES CONCLUSIÓNS E VALORACIÓN FINAL.

Os principais achados en relación aos obxectivos formulados nesta investigación móstrannos a priori unha falta xeneralizada dun coñecemento real do que significa exactamente o termo "orientación vocacional" fronte ao de "orientación profesional". Aínda que ambos os termos están moi relacionados e poderíamos dicir que a orientación profesional é un aspecto o suficientemente amplo como para que leve implícito o necesario proceso de orientación vocacional, temos visto neste estudo que na práctica non sempre é así. Tal como se recollía no apartado de análise doutras investigacións sobre a formación profesional, non parece que exista un consenso, tendo en conta os autores consultados, no ámbito educativo sobre o concepto de orientación nin tampouco sobre o conxunto de tarefas que deben desempeñar os departamentos de orientación na etapa secundaria e postsecundaria. E incluso, na práctica do día a día, tal como reflectía o estudo de campo realizado, parece que non están a funcionar do mesmo modo todos os departamentos de educación dos centros educativos, dependendo en grande medida dos recursos cos que conta cada un e da motivación, profesionalidade e vontade dos responsables de ditos departamentos. Tampouco parece existir esa unanimidade sobre o que debe ser a orientación nos centros de ensino entre os docentes titores e os técnicos do departamento de orientación o que acaba derivando nunha escasa colaboración e vinculación. Esta é unha afirmación á que chegamos tendo en conta as respostas das informantes clave e que se desprende do seu discurso. Deste xeito fomos quen de abordar **o primeiro dos obxectivos xerais** que nos marcamos, o de "explorar os procesos e recursos existentes no eido da orientación vocacional e profesional nos centros que imparten Formación Profesional Inicial". Ademais das conclusións xa aludidas en relación a este obxectivo, podemos engadir que atopamos unha enorme evolución durante as últimas dúas décadas na nosa lexislación educativa en torno á consideración da orientación como unha parte esencial dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

En canto ao **segundo obxectivo xeral**, "indagar sobre os posibles factores que inflúen na orientación vocacional do alumnado que presenta necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) durante a etapa da ESO", cómpre tamén facer unha aclaración conceptual para diferenciar claramente as "necesidades educativas especiais" (NEE) das "necesidades específicas de apoio educativo" (NEAE). Ditos conceptos son a miúdo confundidos ou entendidos como sinónimos a pesar de que, tal como explicamos neste estudo, o primeiro está incluído no segundo. En calquera caso, podemos concluír afirmando que a vontade de traballar desde os departamentos de orientación con este alumnado que presenta NEAE foi en aumento nos últimos anos. Proba disto son as declaracións achegadas polas nosas informantes clave a través das entrevistas realizadas así como toda a normativa que se está a aplicar de xeito perceptivo nos centros de ensino. Porén, en base ao alcance limitado do noso estudo, podemos afirmar que os apoios que recibe este alumnado con NEAE están máis centrados en atender as necesidades educativas indivi-

duais para diversificar os procesos de ensinanza que no relativo a mellorar o coñecemento do alumnado sobre sí mesmo, sobre os itinerarios académico-profesionais e sobre o mundo laboral para facilitar o seu proceso de toma de decisións. Cómpre salientar, tal como vimos no apartado relacionado co proceso de orientación do alumnado que presenta NEAE, que estas persoas, polas súas especiais características non sempre experimentan un proceso evolutivo equiparable ao resto do alumnado. Este feito fai imprescindible un apoio maior para que o seu proceso de madurez vocacional poida ser equiparable ao de calquera outra persoa da súa idade e, deste xeito, poida enfrontar a toma de decisións sobre o seu futuro profesional con autonomía, responsabilidade e, por tanto, coas mellores garantías de éxito.

As conclusión extraídas deste proceso de investigación cualitativa, aínda tendo un alcance limitado, son salientables para o obxecto do noso estudo. Así, constatamos nas entrevistas que existen determinadas circunstancias sociais que están condicionando o proceso evolutivo do alumnado de xeito que se produce un certo retraso da súa madurez persoal, en xeral, e da súa madurez vocacional, en particular. Esta realidade fai necesario un afondamento nos procesos de orientación que, de non seren abordados poden perpetuar problemáticas tales coma o fracaso escolar, o abandono precoz ou a baixa cualificación dun importante sector social. A isto hai que sumar o cambio paulatino que se ven dando nos últimos anos no contexto laboral, o que está a provocar unha crecente demanda de profesionais altamente cualificados e con competencias transversais adaptadas a uns mercados máis competitivos. Unindo ambos factores e centrándonos no alumnado con NEAE chegamos á conclusión de que cómpre dotar aos centros de ensino dos recursos necesarios para abordar os procesos de orientación necesarios para que estas persoas non queden afastadas no medio prazo do mercado laboral e, por tanto, nunha situación futura de risco de exclusión social.

5.- BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ, M. y otros (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años.* Barcelona: Grao/Universidad de Barcelona.

ÁLVAREZ, V. – GARCÍA, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta.* Madrid: EOS.

COMISIÓN EUROPEA (2010). Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Comunicación de la Comisión Europea.

Lei Orgánica 2/2006. do 3 de maio de educación. (BOE nº 106 do 4 de maio de 2006).

LUCAS, S., CARBONERO, M.Á. (2002). *Construyendo la decisión vocacional.* Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.

índice

Saioa Villar Sola
Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014
David Recio Moreno
Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014

El camino hacia la justicia social mediante la participación y la inclusión socio – laboral de las personas desde la ética y la orientación profesional

Resumen

A lo largo del presente ensayo teórico – práctico, hablaremos sobre el modo en que el orientador profesional posibilita la justicia social. Así, tomando este último término como eje vertebrador, se ofrece una visión analítica que justifica las prácticas y las acciones del orientador, entendido como un profesional complejo, comprometido con el cambio, repleto de competencias y valores, que busca la eliminación de barreras de participación y la inclusión socio – laboral de todas las personas. De este modo, veremos cómo a través del comportamiento dialógico, la construcción social, la investigación y el respeto a principios y derechos fundamentales del trabajador, caminamos hacia la obtención de resultados equitativos para todos a través del empleo.

Así pues, iremos conociendo diferentes competencias que desarrolla el orientador, las herramientas que propone para hacer frente a las barreras de participación o situaciones de exclusión laboral y el modo en que todo ello repercute en la orientación profesional como campo del saber en un contexto de dificultades y alta inseguridad laboral. Además, se proponen varios ejemplos de buenas prácticas a modo de alternativas para las personas en riesgo de exclusión o socialmente excluidas.

Palabras clave: Barreras de participación, buenas prácticas, competencias profesionales, complejidad, ética profesional, indicadores de exclusión, justicia social, inclusión socio – laboral, participación.

> «En nuestro empeño por crear el mundo que queremos, redoblemos nuestros esfuerzos para lograr un modelo de desarrollo más inclusivo, equitativo y sostenible, basado en el diálogo, la transparencia y la justicia social.»
>
> ONU, 2013.

1. Introducción: el cambio de valores hacia la justicia social actual.

A lo largo de la historia de la humanidad, las personas han influido en el ambiente que les rodea mediante su propia actividad. A su vez, han sido y son portadoras de una serie de valores y códigos éticos que contribuyen en la transformación de la sociedad, en mayor o menor medida. Dichos valores, afectan al individuo, a su forma de vida, a su trabajo e incluso a los entornos de los que forma parte. Del mismo modo, la ética social, entendida como conjunto de normas y valores que una sociedad posee como patrimonio simbólico consolidado y vigente (Hopenhayn, 2007), supone el consenso y la asunción de una serie de normas sociales cambiantes.

En plena Sociedad del conocimiento y en el ámbito de la reflexión moral, aceptamos valores como la interculturalidad, el respeto, la equidad, la participación o la inclusión como medio para alcanzar la justicia social desde un punto de vista enriquecedor y necesario (Bolivar, 2011).

La justicia social es un principio fundamental para la convivencia pacífica y próspera entre los propios individuos y culturas. Promovemos la justicia social cuando eliminamos las barreras que enfrentan las personas, proponemos situaciones de acceso y participación u ofrecemos empleo a todas las personas independientemente de su género, edad, etnia, religión, cultura o discapacidad (ONU, 2013).

De este modo, la justicia social como eje vertebrador del ensayo, nos lleva a vagar por una visión analítica desde el punto de vista del orientador profesional. Éste es una persona comprometida con el cambio, posibilita la inclusión de las personas y trata de garantizar resultados equitativos para todos a través del empleo, la protección y el diálogo social, y los principios y derechos fundamentales en el trabajo (ONU, 2013).

Así pues, iremos conociendo diferentes competencias que desarrolla el orientador, las herramientas que propone para hacer frente a las barreras de participación o situaciones de exclusión laboral y el modo en que todo ello repercute en la orientación profesional como campo del saber en un contexto de dificultades y alta inseguridad laboral.

2. El orientador profesional como impulsor de la participación real.

Actualmente, en contexto de desconcierto y precariedad laboral como el que estamos padeciendo, vemos que está siendo mermado el estado de bienestar de un importante número de personas. Todo ello, supone el surgimiento de una serie de dificultades que repercuten en diferentes ámbitos como el acceso al trabajo o la calidad en el empleo, generando así desigualdades sociales amplias y situaciones de exclusión laboral en diferentes colectivos (Sánchez, 2009).

El sistema está configurado como una esfera en espiral que va dejando a su paso nuevos ejes de desigualdad en lo que respecta al acceso al mercado laboral. Subirats (2005) menciona una serie de indicadores de exclusión social entre los que encontramos a: *los desempleados*, bien sean de corta o larga duración, a *los desempleados sin prestación*, a los *subempleados*, a las personas *descualificadas* o con *falta de experiencia laboral*, a aquellos que por diversas circustancias están *incapacitados* o presentan alguna discapacidad que les impide ejercer y a aquellos que, por sus condiciones laborales se encuentran en una *situación precaria* por falta de derechos, *inseguridad laboral, contratación temporal o bajos salarios.*

Así pues, la carencia de empleo se considera como un factor esencial en los procesos de exclusión social, llegándose a relacionar con las diferentes situaciones de pobreza que se producen como consecuencia de la falta de trabajo (Subirats, 2005). De este modo, se justifica la actuación y la necesidad de crear procesos de orientación profesional, en vista de la extensa representatividad ciudadana encuadrada en los diferentes indicadores de exclusión.

Además de la gran heterogeneidad de situaciones en lo que respecta al trabajo, el orientador profesional será el encargado de atender a todas aquellas personas que precisen de orientación al margen de la edad que tengan o del contexto al que pertenezcan, aceptando y valorando esa diversidad. De entre todas las variables que generan exclusión social, Sánchez (2009) señala las siguientes: sexo, edad, origen cultural, clase social y situaciones como la discapacidad o la drogodependencia.

Como sabemos, las diferentes variables pueden converger y estar en continua interacción. Por poner un ejemplo, podemos señalar la existencia de una mujer inmigrante dedicada a realizar labores domésticas escasamente remuneradas y sin ningún tipo de formación. Ella representa el caso de una mujer que por diversas características personales, se encuentra en situación de exclusión como fruto de las desigualdades sociales.

Para tratar de paliar esta realidad y siguiendo las indicaciones propuestas por el Parlamento Europeo (2001), habrá que desarrollar la igualdad de todos los ciudadanos y velar por la inclusión y participación de los mismos desde la educación, la formación y el empleo remunerado, vinculando la orientación profesional dentro de los diferentes ámbitos para que las personas se mantengan activas socialmente.

índice

En el ejemplo anterior, el orientador profesional deberá desarrollar la competencia multicultural para resolver el caso de manera efectiva e integradora. Pedersen (1987) considera que toda orientación es, en cierta medida intercultural, partiendo de una definición amplia de cultura. Retomando entonces, la competencia intercultural supone; el *desarrollo de la auto – conciencia*, puesto que implica la interconexión de sentimientos, actitudes y creencias hacia el otro, evitando prejuicios y estereotipos que entorpezcan la acción; *desarrollo de conocimientos* de las culturas de referencia y el colectivo al que pertenece la otra persona y desarrollo de destrezas. El orientador tomará conciencia de sus propias creencias, valores y prejuicios, comprenderá la visión del orientado y desarrollará estrategias o técnicas apropiadas para la otra persona (Pedersen, 1994; en Malik, 2003: 18).

Así, el orientador profesional, además de validar sus aptitudes específicas según las *Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y Educación* (AIOEP, 2003)[1], entre las que destacamos: las competencias de diagnóstico, orientación educativa, desarrollo de la carrera, *counseling*, información, consulta, investigación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario y empleo, será un profesional complejo capaz de reflexionar y justificar su propia praxis.

Encontramos que el pensamiento complejo es dinámico y cambiante, es la puerta entre el caos y el orden. Sabirón y Arraiz (2011), hacen referencia a las considerables repercusiones que tiene este pensamiento en orientación dado que por primera vez estaríamos hablando un caracter anticipatorio, cambiando así el propio sentido de la misma.

Si estamos dispuestos a aceptar el caos y el devenir, la incertibumbre ante el cambio y las posibilidades que nos ofrece esta situación de desconcierto laboral, estamos en la era planetaria (Morín, Ciurana y Motta, 2002) en la que el caos y la complejidad anticipan un sentido de futuro en el que la ética supera la sustantividad de una función regeneradora de la nueva era. Vemos que no se trata de superar el caos existencial, sino de aprovechar todo el potencial para un futuro con mayores posibilidades (Arraiz y Sabirón, 2009).

En la creación de ese futuro estará el orientador profesional acompañando a sus orientados mediante diversos procesos de orientación, ofreciendo herramientas y alternativas en las que la persona será libre de construir su proyecto y capaz de ser un miembro activo y participativo en la sociedad, apostando por su propia inclusión social desde el plano laboral y personal.

Para tratar de definir los procesos de acompañamiento llevados a cabo por el orientador profesional, identificaremos las siguientes fases: selección de participantes, motivación y orientación, reciclaje profesional y búsqueda de recursos, búsqueda activa de empleo y seguimiento del caso (Agrupación de Desarrollo NEXOS, 2008).

En todas las fases, el orientador deberá reforzar los aspectos personales y sociales del sujeto, así como acompañarle en la búsqueda activa de recursos sociales y formativos, ser sensible y ayudarle en la ascunción y construcción de metas profesionales. Esta vía, conducirá al éxito del proceso, fortalecerá la identidad profesional del orientado, habiendo reciclado diferentes competencias y adquirido otras nuevas y, contribuirá en la toma de decisiones.

3. La inclusión socio – laboral y las buenas prácticas en orientación.

Conociendo el *modus operandi* del orientador profesional en la búsqueda de la justicia social como medio para reducir la exclusión de las personas, necesitamos mencionar el fenómeno de la *inclusión* como elemento en el desarrollo de los proyectos de inserción laboral de las personas con dificultades o barreras de participación.

Se han creado multitud de programas, servicios y/o herramientas de orientación con el objetivo de dar acceso al empleo a las diferentes personas. Para ello, dentro de contextos formativos y comunitarios se ofrecen experiencias de orientación desde organismos y/o asociaciones que desarrollan acciones relacionadas con el mundo del trabajo. Su tarea es orientar, formar, llevar a cabo seguimientos y dar apoyo al desarrollo de recursos personales y competencias sociales que facilitan el acceso al mercado laboral, la promoción, la reinserción y la cualificación profesional (Sánchez, 2009).

Esta misma autora, habla sobre los esfuerzos de inclusión como estrategias dirigidas a lograr la participación equitativa de los individuos y grupos en las distintas esferas de la vida social. Una sociedad inclusiva es la encargada de garantizar los derechos individuales y la igualdad de oportunidades (entendida como el reparto justo de trabajo, bienes y servicios disponibles).

[1] Consultar las diferentes Competencias Internacionales para los Profesionales en Orientación en este enlace: http://www.iaevg.org/iaevg/

Desde este objetivo, el caracter de la orientación responde a una naturaleza transversal encaminada a eliminar sesgos, prevenir la discriminación y mantener las expectativas altas acerca de los esfuerzos para desarrollar una carrera profesional satisfactoria de todos los orientados (Sánchez, 2009).

Tratando de seguir el esquema del apartado anterior, se detallarán una serie de propuestas que pueden ser consideradas como "buenas prácticas" desde el punto de vista de la orientación profesional para contribuir en la inclusión socio – laboral de las personas en riesgo o en situación de exclusión social:

El proyecto profesional[2].

La importancia de este constructo, radica en el compromiso y la construcción reflexiva y autónoma del sujeto en la elaboración de un proyecto que aúna su sistema de valores, representaciones, intereses, aspiraciones y demás elementos a través de los medios que dispone. Al mismo tiempo, genera posibilidades de cambio, establece planes de acción, planifica las metas a las que un individuo desea llegar, etc. Además, contribuye a la creación y desarrollo de competencias y habilidades a lo largo de toda la vida en los diferentes contextos en los que se desarrolla el sujeto (Rodríguez, 1999; en Romero, 2004: 338). También puede ser una herramienta de doble filo: como refuerzo de la propia persona y como dinamizador de la trayectoria profesional de cada sujeto en el camino hacia su inclusión.

Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)[3].

Este sitema surge con la finalidad de capacitar a los trabajadores para el ejercicio profesional con el objetivo de promover una oferta formativa de calidad. Al mismo tiempo, proporciona información y orientación sobre formación profesional y cualificaciones para el empleo, beneficiando a aquellas personas con espíritu emprendedor.

Además, evalúa y acredita oficialmente las cualificaciones profesionales, independientemente de la forma de adquisición de las mismas a aquellas personas que necesitan reconocer sus capacitaciones y competencias profesionales. Otra idea es la de favorecer la inversión pública y privada en cualificación de trabajadores desde diferentes recursos dedicados a la formación profesional.

Pudiendo reconocer las capacidades y competencias de cada persona y recibiendo orientación e información para el empleo, se consigue que la persona se mantenga actualizada en cuanto al mercado laboral actual, las posibilidades de empleo, el análisis de puestos de trabajo y así tratar de insertarse en el sistema y poder participar en el mismo a partir del reconocimiento.

---

[2] "Es una construcción activa, en la que se trabaja sobre y se expresa la propia imagen de sí mismo/a, que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que requiere de un proceso previo de información, exploración, decisión y formulación de objetivos, que se concreta en un plan de acción, que genera desarrollo personal y puede ser atendido. Es el resultado de relacionar categorías del pasado con acciones del presente para preparar el futuro" (Boutinet, 1990; en Rodríguez, 2003: 75).

"Es una construcción personal e intencional basada en una planificación del futuro, sistemática, abierta, flexible y progresiva, dirigida al desarrollo de la carrera profesional y vital a lo largo de la vida" (Sánchez, 2004).

[3] Conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de la oferta de formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Promueve la pertinente colaboración de los Agentes Sociales con las Administraciones Públicas, las universidades, las cámaras de comercio y las entidades de formación. Para identificar y actualizar las necesidades de cualificación, así como para su definición y la de la formación requerida, se establecen procedimientos de colaboración y consulta con los diferentes sectores productivos y con los interlocutores sociales (INCUAL).

índice

4. Conclusiones e implicaciones en la orientación profesional.

A modo de resumen y para tratar de añadir algunas conclusiones finales que contribuyan a ampliar el campo de estudio, señalar que dentro de las personas enmarcadas en los grupos excluidos socialmente, hay un amplio abanico de individuos con características y circustancias de lo más heterogéneas.

Antes hemos hecho referencia a aquellos que por edad, sexo, origen cultural, clase social y situaciones como la discapacidad o la drogodependencia se encuentran en situaciones de desempleo, precariedad laboral, poca cualificación... por causas muy diversas. Habrá que aceptar estas barreras y conocerlas para poder ofrecer recursos y herramientas desde la formación y el apoyo profesional en orientación para subsanar sus carencias, reconocer sus experiencias, acreditar sus competencias y fomentar su inserción e inclusión en el mundo socio – laboral (Sánchez, 2004).

De este modo, pese a que las condiciones iniciales de la persona puedan ser difíciles, lo ideal sería eliminar de la praxis todo tipo de estereotipos, desarrollar habilidades laborales acordes con el mercado laboral actual y apostar por la participación de todas las personas como medio de alcanzar la justicia social.

Así, el orientador desde el respeto a la ética profesional y a su código deontológico, podrá ofrecer oportunidades a las personas y acompañarles en la construcción de su proyecto profesional como alternativa para su auto – conocimiento y su propia inclusión.

Se ha hablando también de las competencias del orientador, estrechamente vinculadas a la existencia del pensamiento complejo (Morín, 2002), en las que el principio dialógico de la persona con el cosmos, con la vida y con la naturaleza forman parte de la realidad de la persona, de la repercusividad que supone que al variar un elemento se suceden cambios radicales en el conjunto del fenómeno, o del principio hologramático que habla sobre las partes y la relación con el todo.

De este modo y acorde con la lectura de Morín (1999), se acoge la idea de fomentar el *pensamiento dialéctico,* competencia que todos los orientadores deben poseer, para afrontar valores actuales como: el respeto, la inclusión, la participación y la equidad, desde la búsqueda, la reflexión, la indagación, la confrontación de ideas, la confusión, la necesidad de ampliar el campo de investigación, la producción de dilemas y contradicciones... que contribuyen a que el orientador deba aprender a lo largo de la vida, reciclarse, motivarse y buscar conocimiento y razón para producir justicia social.

Referencias bibliográficas:

Agrupación de Desarrollo NEXOS (2008). *Diversificación profesional de personas inmigrantes: una propuesta metodológica.* Recuperado el 3 de octubre de 2014 de: http://www.femp.es/files/566-200--archivo/Diversificacion.pdf.

Arraiz, A. y Sabirón, F. (2009). Perspectivas y retos de la Orientación Profesional. En L. M. Sobrado, y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 23 – 46). Madrid: Biblioteca Nueva.

Bolivar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* Vol. 1 (1), pp. 9 – 45. Recuperado el 1 de octubre de 2014 de: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1_num1.html.

Hopenhayn, M. (2007). Cohesión social: una perspectiva en procesos de elaboración. En Sojo, A. y Uthoff, A., *Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones* (pp. 35 – 37). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 2 de octubre de 2014: http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/libro/Cohesion%20Social%20en%20ALC-libro.pdf#page=38.

Malik Liévano, B. (2003). *Desarrollo de Competencias Interculturales en Orientación.* Recuperado el 3 de octubre de 2014 de: http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* E. Unesco. Páginas 60. Francia. Traducción de Vallejo – Gómez, M. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín – Colombia.

Morín, E.; Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria.* Valladolid, UNESCO/Universidad de Valladolid.

ONU (2013). *Día mundial de la justicia social.* Recuperado el 4 de octubre de 2014 de: http://www.un.org/es/events/socialjusticeday/.

Parlamento Europeo (2001). *Informe sobre el Memorándum de la Comisión sobre el aprendizaje perma-*

nente (Informe A5 – 0322/2001 – PE 303. 763): Comisión de Cultura, Juventud, Educación, Medios de Comunicación y Deporte.

Rodríguez, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Romero, S. (2004). "Aprender a construir proyectos profesionales y vitales". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15,* pp. 337 – 354.

Sánchez, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez, M. F. (2009). La orientación laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En L.M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 161 – 181). Madrid: Biblioteca Nueva.

Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social.* Recuperado el 5 de octubre de 2014 de: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion_social.pdf.

índice

David Recio Moreno y Saioa Villar Sola
Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014

Orientación Académica y Profesional en Escenarios Virtuales: la construcción de proyectos vitales y profesionales a través de las TIC

Resumen

A lo largo del recorrido educativo, el alumnado tiene que tomar una serie de decisiones determinantes para su futuro vital y profesional, al mismo tiempo que desarrolla valores, intereses y actitudes que adquieren relevancia para su desarrollo personal, académico y futuro profesional. La Orientación Académica y Profesional debe estar presente en los contextos educativos de manera significativa, es decir, ligada siempre al contexto social, económico y cultural de referencia y vinculada con el conjunto de experiencias vitales de las personas. Es necesario generar espacios para el diálogo, la reflexión individual y compartida, momentos para el análisis del pasado, tomar conciencia del presente y generar oportunidades para madurar proyectos de vida.

El campo de la orientación no ha permanecido ajeno al impacto provocado por el avance de las tecnologías, observándose importantes repercusiones en los profesionales encargados de llevar a cabo las acciones orientadoras, en este caso, dentro de los contextos educativos, ya que van transformando los roles y funciones que, durante años atrás, vienen desempeñando. Utilizar nuevos recursos multimedia, nuevos escenarios virtuales y tecnologías digitales innovadoras en el desarrollo de sus tareas se convierte en una asignatura obligatoria. Su conjunto permitirá poner al alcance de la comunidad educativa procesos de diálogo, reflexión, trabajo en equipo, autoconocimiento, conocimiento del entorno educativo y laboral, todos encaminados a la construcción personal de un proyecto, considerando los ámbitos personal, académico y profesional.

Palabras clave: Orientación Académica y Profesional; Proyecto vital, académico y profesional; Escenarios Virtuales; Competencia Digital; Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

«Para una navegación ineludible y potencialmente creadora hay que contar

con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades, saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a donde vamos.»

M. Castells

1. Introducción: acercamiento de la tecnología digital a los procesos de orientación.

En los últimos años, las tecnologías digitales han experimentado grandes cambios y profundas transformaciones. Esta evolución está repercutiendo, de manera considerable, en nuestra sociedad. Los procesos educativos y de orientación no son impermeables a este desarrollo tecnológico, generando grandes expectativas de futuro a corto y medio plazo. La innovación se convierte en una asignatura troncal.

Las herramientas que ofrece la tecnología ponen a disposición del profesional de la educación y de la orientación estrategias, nuevos escenarios y sistemas dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de aprendizaje y de orientación. Sin embargo, nunca deberíamos considerarlas como recursos exclusivos que sustituyan a los profesionales de estos ámbitos. De este modo, las herramientas podrían liberar a los profesionales de algunas tareas, sobre todo informativas y de autoexploración, permitiéndoles potenciar otras como la consulta y el asesoramiento, donde su presencia adquiere mayor relevancia. El orientador deberá estar presente en la secuenciación de estos programas, como consultor y facilitador, resolviendo cualquier problema que se pueda presentar en el proceso, comentando la información y la formación que se reciba y, sobre todo, ayudando y guiando al sujeto en su proceso de reflexión y construcción de su proyecto personal, académico y profesional.

En la orientación, los instrumentos y herramientas tecnológicas pueden ofrecer grandes posibilidades, siendo recursos muy potentes para favorecer el desarrollo de diversas tareas. El uso de estas herramientas exige la necesidad de adquirir nuevas competencias con la finalidad de favorecer en los orientadores la posibilidad de promover y desarrollar prácticas orientadoras innovadoras a través del uso de la tecnología digital, comprendiendo las múltiples posibilidades que ofrecen y la adopción de una postura crítica y reflexiva.

2. Orientación: proyectos de vida y profesionales.

En la actualidad, la orientación se concibe como un proceso dirigido a ayudar a las personas a desarrollar y gestionar su carrera vital y profesional. En este proceso, la persona orientada adopta un papel activo al afrontar sus diversas transiciones y decisiones, tanto de índole profesional como vital, mediante el desarrollo de sus competencias de gestión de la carrera: secuencia de todos los roles y ocupaciones de una persona a lo largo de su vida. Puede tener una dimensión académica, profesional y vital (Sánchez, 2013).

En este sentido, la institución escolar no puede permanecer ajena a los grandes desafíos en un mundo donde los cambios se producen a velocidad de vértigo y donde los procesos de orientación y transición sociolaboral de las jóvenes generaciones se convierte en un camino complejo (Santana, 2009).

La orientación y la educación sociolaboral pueden contribuir de manera poderosa a la formación y preparación del alumnado para realizar el tránsito del mundo académico al mundo profesional. El proceso de transición puede ser realizado básicamente de dos maneras: precipitadamente y sin elementos suficientes de juicio para una adecuada toma de decisiones o pausadamente a través de un complejo juego de evaluación de posibilidades en el que cada persona decide qué proyecto de vida quiere y puede desarrollar dentro de las actuales circunstancias contextuales (Santana, 2009).

Las dimensiones en las que se centra la orientación de las personas se articulan en torno a cuatro grandes ejes de intervención que facilitan un entrenamiento competencial para el autoconocimiento, el conocimiento del entorno educativo y sociolaboral, la toma de decisiones y la planificación y gestión de la carrera vital y profesional. Estas dimensiones alimentan la planificación de acciones personales que permitirán a la persona construir su proyecto vital y profesional (Sánchez, 2013).

El proyecto vital y profesional se caracteriza por su carácter intencional y deliberado, de mirar proactivamente al futuro, lo que requiere ineludiblemente una implicación personal. Supone también adoptar una

índice

acción dinámica y flexible ante los acontecimientos que van sucediendo a lo largo de la carrera. Consecuentemente, un proyecto no representa la formulación de objetivos cerrados, sino que por el contrario implica una constante interacción entre lo proyectado y la realidad que le da sentido (Sánchez, 2004). Supone la capacidad para definir y redefinir hacia dónde vamos, clarificar nuestra identidad y planificar itinerarios con sentido (Corominas e Isus, 1998).

3. Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

En un entorno fuertemente condicionado por el desarrollo e integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en todos los ámbitos, los profesionales de la orientación deben contar con la capacitación tecnológica necesaria para transformar sus prácticas y servicios, sacando provecho al potencial que ofrecen las TIC (Sánchez, 2013).

La utilización de las TIC en los procesos de orientación permite el fortalecimiento del papel del orientador. Cogoi (2002, 2005, citado por Sánchez, 2013) señala que las TIC han sido un instrumento de gran eficacia para que expertos profesionales hayan ampliado su radio de acción, incrementando la calidad de los servicios de orientación a la par que se facilitan nuevas perspectivas y posibilidades destinadas a dar una respuesta adecuada a las necesidades personalizadas y diversificadas de los usuarios.

Sobrado (2006, citado por Sánchez, 2013) señala cómo las TIC en el ámbito de la orientación han generado un escenario propio, basado en la utilización de las posibilidades que éstas ofrecen, principalmente desde tres perspectivas:

- La observación y análisis del propio medio y contexto tecnológico, con un seguimiento y asesoramiento sobre lo que las personas requieren del mismo.
- La utilización de las TIC como una fuente de documentación y reflexión inagotable.
- El desarrollo de sistemas de orientación personalizada basados en el conocimiento propio (autoconcepto) y la valoración de uno mismo (autoestima).

Son muchos los programas informáticos sobre orientación que se utilizan en la intervención psicopedagógica en todos los ámbitos, aunque en la orientación profesional y orientación para la carrera es donde más se han desarrollado. En líneas generales los programas de aplicación a la educación para la carrera están relacionados con los tópicos sintetizados en (Santana, 2003, citada por Sánchez, 2004):

- Programas para definir perfiles profesionales tras la realización de un cuestionario relacionado con diversas ocupaciones.
- Sistemas para la obtención de información relacionada con oportunidades formativas, ocupaciones, empresas, becas…
- Sistemas de ajuste entre las características de los usuarios y los perfiles ocupacionales relacionados con las oportunidades laborales existentes.
- Programas instructivos de búsqueda de empleo en los que se enseñan estrategias para la realización de entrevistas y elaboración de solicitudes de empleo.
- Sistemas de aprendizaje integrados o maxi-sistemas que, recogiendo las utilidades de los programas anteriores, permiten a los interesados pasar de una tarea a otra con flexibilidad en un programa global.

4. Propuesta de Orientación Académica y Profesional en Escenarios Educativos.

Objetivos: 1) Favorecer el autoconocimiento del alumnado para que conozcan y valoren sus propias capacidades, motivaciones e intereses de una forma ajustada y realista; 2) Ofrecer información al alumnado sobre las distintas opciones formativas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; 3) Establecer los mecanismos para que el alumnado acceda al conocimiento del mundo de trabajo, las ocupaciones y los procesos que favorecen la transición a la vida activa, la inserción laboral y la formación a lo largo de la vida, mostrando una actitud reflexiva y consciente; 4) Facilitar estrategias para la toma de decisiones del alumnado respecto a su futuro profesional y a la elección de un itinerario académico ajustado a sus intereses, actitudes, capacidades y realidades; 5) Generar procesos de reflexión sobre acontecimientos significativos en los ámbitos personal, académico y profesional, poniéndolos en relación con su situación actual y proyecto de vida, de manera consciente, libre y madura.

Destinatarios: Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (4º curso) y Bachillerato.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Descripción: El alumnado, en muchas ocasiones, muestra una gran resistencia a implicarse en una tarea que no tiene ningún peso dentro de sus calificaciones académicas. Los espacios y tiempos para su realización son aspectos que merecen un cuidado planteamiento. Es importante prestar atención al momento inicial, a la manera de presentar al alumnado la experiencia. La persona encargada de iniciar este proceso de Orientación Académica y Profesional debe conectar con el alumnado destinatario, facilitándoles la oportunidad de encontrar el sentido especial de la experiencia, la posibilidad de sintonizar con la importancia de indagar en sus trayectorias de vida y forjar su futuro.

Actividades:
- Proyección vídeo: "Donde tus sueños te lleven", Javier Iriondo. Enlace.
- Presentación dinámica inicial: Sentido de la Orientación Académica y Profesional. Enlace.
- Recorrido por la red social educativa Edmodo para conocer su funcionamiento: https://www.edmodo.com/
- Presentación personal de cada uno de los miembros de la comunidad.

Secuenciación:
- Visualizar el vídeo "Donde tus sueños te lleven". Establecer un diálogo en relación a su contenido.
- Proyectar la presentación elaborada. Animar al alumnado a formar parte de esta experiencia educativa.
- Lanzada la propuesta, realizar un recorrido por la plataforma Edmodo para conocer el funcionamiento.
- Crear entrada en Edmodo con la finalidad de iniciar un hilo de presentaciones del grupo. Generar clima.

BLOQUE 1: TRAYECTORIA DE VIDA

Descripción: Suscitar un proceso de autoconocimiento a partir de las trayectorias de vida en los siguientes ámbitos: personal, académico y profesional. Identificar aquellos acontecimientos relevantes durante el pasado (área personal, académica y profesional) que influyen en la manera de vivir y sentir el momento presente. Tomar conciencia de cómo estos hechos han marcado su situación actual y planteamiento futuro.

Actividades:
- Presentación vídeo: "Somos nuestros sueños". Enlace.
- "Indagando en nuestras trayectorias de vida". Enlace.
- Aportaciones y reflexión de la actividad.

Secuenciación:
- Crear entrada en Edmodo, enlazando el vídeo "Somos nuestros sueños". Generar diálogo y comentarios.
- Crear entrada en Edmodo, enunciando la actividad "Indagando en nuestras trayectorias de vida".
o Trabajar de manera individual las trayectorias – ámbito personal, académico y profesional –
o El alumnado volcará sus respuestas en el apartado de entregas correspondiente a la entrada creada.
- En el muro de la plataforma, realizadas las actividades, se generará una reflexión sobre estas cuestiones:
o ¿Creemos que esos acontecimientos han influido en nuestra situación presente? ¿En qué medida?

BLOQUE 3: CONOCIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Descripción: Proporcionar información en relación a aspectos fundamentales para el proceso de elección vocacional y el desarrollo de la carrera (estudios, profesiones, mercado de trabajo, subvenciones, becas…). Ayudar a explorar las necesidades originadas por las transformaciones sociales como fuente de nuevas actividades y ocupaciones.

Actividades: Información sobre las diferentes opciones académicas:
-Formación Profesional Básica, FP Media y FP Superior.
-Bachillerato.
-Enseñanzas artísticas.
-Estudios universitarios.
-Enseñanza de idiomas.
- Se enlazarán páginas web con información oficial de los itinerarios del sistema educativo determinado.

Secuenciación:
- En el aula de informática, el alumnado realizará un recorrido por las distintas alternativas (dudas, interés…).
- En equipos, realizarán unos pósteres dinámicos recogiendo la información más relevante de cada etapa.
- Posteriormente, se plantearán preguntas en la red social sobre aspectos más relevantes del trabajo realizado.

índice

BLOQUE 4: CONOCIMIENTO DEL MUNDO LABORAL

Descripción: Proporcionar información referente a aspectos fundamentales para el proceso de elección vocacionales y el desarrollo de la carrera (estudios, profesiones, formación permanente, mercado de trabajo, etc.). Ayudar a explorar las necesidades originadas por las transformaciones sociales como fuente de nuevas actividades y ocupaciones (yacimientos de empleo). Ayudar en la organización y en la asunción de actitudes positivas hacia el trabajo, que expresan valores profesionales. Los valores, las experiencias cambiantes y las actitudes conforman un sistema dinámico. Es interesante acercar al alumnado a experiencias y contacto directo con el mundo laboral.

Actividades:
- Mesa redonda: ¿Qué hacer después de la ESO/Bachiller? Encuentro con alumnado de etapas posteriores.
- Encuentro persona externa: Papel del hombre y de la mujer en el mundo laboral.
- Encuentro persona externa: Nuevas exigencias en un mundo laboral dinámico. Nuevas competencias.

Secuenciación:
- Organización diferenciada de cada espacio de encuentro. Contarán con personas especializadas en el tema.
- Realización de una mesa redonda. Generar controversia, reflexión, debate, generar puntos de vista.
- Planteamiento de preguntas en la red social sobre el contenido, debates e ideas generadas en los encuentros.

BLOQUE 5: CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA

Descripción: Considerar todos los factores que permitan afrontar la toma de decisiones con garantía de éxito. Favorecer el papel activo del sujeto en un proceso de reflexión y revisión permanente, en el que otros agentes pueden ofrecer ayuda y consejo. Integrar las dimensiones cognitiva, afectivo-emocional y social. Hacer hincapié en el ámbito académico y futuro profesional. Ayudarse del cuaderno de bitácora que cada alumno haya realizado en el proceso.

Actividades:
- Construcción del proyecto de vida: ámbito personal, académico y profesional (futuro). Toma de decisiones.
- Entrevista personal en profundidad, abordando todos aquellos aspectos trabajados en la experiencia.

Secuenciación:
- Elaborar un breve proyecto de vida: ámbito personal, académico y futuro profesional. Formato libre.
  o Conectar con el pasado, influencia en el momento presente y planteamiento futuro.
- Entrevista personal en profundidad. Analizar la narrativa del alumnado y profundizando en elementos clave.

La experiencia se desarrollará en la red social educativa Edmodo. La herramienta será un espacio de encuentro entre el alumnado y el profesional de la orientación. El alumnado será empoderado con herramientas de la Web 2.0 para llevar a cabo procesos de obtención de información, trabajo en equipo, comunicación, etc. Durante el proceso llevarán a cabo un cuaderno de bitácora, culminando con su proyecto de vida, académico y profesional.

5. Conclusiones.

A lo largo del proceso educativo, el alumnado tiene que tomar una serie de decisiones determinantes para su futuro profesional y desarrollar valores, intereses y actitudes relevantes para la vida y el trabajo, por lo que la Orientación Académica y Profesional debe estar presente en los contextos educativos de manera significativa y relevante, es decir, ligada siempre al contexto socioeconómico y cultural de referencia y vinculada con el conjunto de experiencias vitales de las personas. Parece necesario desarrollar espacios para el diálogo, la reflexión individual y compartida, espacios para el análisis del pasado, tomar conciencia del presente y generar oportunidades para madurar proyectos propios de vida.

El ámbito de la orientación no ha sido impermeable al impacto provocado por el avance de las tecnologías digitales, considerando importantes repercusiones en los profesionales encargados de llevar a cabo acciones orientadoras, en este caso, dentro de los contextos educativo, ya que se van transformando los roles y funciones que, durante años atrás, han ido desempeñando. Utilizar nuevos recursos multimedia y tecnologías digitales innovadoras en el desarrollo de sus tareas es una asignatura obligatoria.

índice

El principal objetivo a conseguir con la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito orientador consiste en aprovechar al máximo sus múltiples ventajas, con el propósito de favorecer, de este modo, el desarrollo de tareas propias de la labor profesional del orientador, una mayor aproximación de los servicios a sus destinatarios (orientación a distancia) y un incremento de la calidad de dichos servicios. El aspecto más relevante de su incorporación es la oferta de nuevas posibilidades de intervención, la creación de nuevos escenarios de actuación.

En consecuencia, podemos afirmar que, actualmente y en un futuro a corto y medio plazo, es necesario que el orientador desarrolle una serie de roles y funciones que a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere, por lo que el desarrollo de estos cometidos exige nuevas competencias, habilidades y destrezas, las cuales permitan la utilización de estos medios en orientación. Será favorecer el uso de estas herramientas en los procesos orientadores, al tiempo que se promueva el desarrollo e implementación de acciones más innovadoras, donde la comunidad de aprendizaje se pueda beneficiar de nuevos escenarios y sistemas dinámicos, participativos, reflexivos e interactivos.

Referencias bibliográficas:

Corominas, E. e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa, 16* (2), 155-184.

Fernández, E. (2009). La Orientación Académico-Profesional en los escenarios educativos. En Cortés, A. y Sobrado, L. (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 203-220). Madrid: Biblioteca Nueva.

Hervás, R.M, (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rodríguez, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15,* 337-354.

Sánchez, M.F. (2013). *Orientación profesional y personal.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sánchez, M.F. (2004). Orientación laboral para la diversidad y el cambio. Madrid: Sanz y Torres.

Santana, L.E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid: Pirámide.

Nogueira-Pérez, Miguel Ángel
Universidade de Santiago de Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es
Ceinos-Sanz, Cristina
Universidade de Santiago de Compostela
cristina.ceinos@usc.es

Estándares de competencia no ámbito da orientación profesional e do asesoramento da carreira en europa: unha proposta dende a rede nice

RESUMO

A Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe (NICE) vén desenvolvendo dende o ano 2009 un conxunto de actividades investigadoras en diferentes países da Unión Europea coa idea de conformar un espazo común para o intercambio e a innovación. A súa principal finalidade é potenciar o desenvolvemento da formación dos profesionais da orientación e do asesoramento da carreira no contexto europeo.

Nunha primeira fase (ata o 2012), a rede NICE traballou na procura dun perfil profesional común aos orientadores e orientadoras dos países participantes, a partir da identificación de roles profesionais así como a análise comparativa da formación recibida para a súa capacitación. A Rede continúa activa nunha segunda fase (2013-2015) co obxectivo de ofrecer unha proposta final de estándares de competencia no ámbito da orientación profesional e do asesoramento que sirva de marco de referencia para o deseño e desenvolvemento de programas formativos que, ademais de favorecer o recoñecemento desta figura profesional a nivel europeo, permitan a súa mellor capacitación para axudar e atender as necesidades de orientación profesional de distintos individuos e colectivos na sociedade actual.

Neste traballo, achégase un adianto da citada proposta de competencias, definida a partir da identificación de tres tipos de profesionais da orientación da carreira: asesores da carreira (career advisors), orientadores da carreira (career guidance counsellors), expertos da carreira (career experts).

Palabras clave:
Orientación profesional, asesoramento da carreira, competencias profesionais, espazo europeo da orientación.

1. INTRODUCIÓN

A *Network for Innovation Career Guidance & Counselling in Europe* (NICE) está formada por corenta Universidades (entre as que se encontra a Universidade de Santiago de Compostela) e outras Institucións de Educación Superior de vinte e oito países membros da Unión Europea que levan cooperando dende o ano 2009 na promoción e desenvolvemento científico da Orientación e o Asesoramento da Carreira (OAC).

Entre os principais obxectivos a lograr, a partir desta colaboración e traballo en rede entre as universidades e institucións educativas participantes, descríbense os seguintes:

1. Coñecer as características contextuais dos países pertencentes á Rede en materia de plans de estudo, desenvolvemento de competencias, combinación de teoría e práctica, investigación, etc.,relacionados coa orientación.
2. Desenvolver un marco de competencias estándar para o deseño de programas de Grao e Máster en materia de OAC en Europa.
3. Intercambiar módulos de ensino e e-aprendizaxe no espazo europeo.
4. Fomentar a mobilidade entre os profesionais e os estudantes na Educación Superior.
5. Promover a cooperación no futuro desenvolvemento de plans de estudo e novos enfoques para a orientación, o asesoramento e a investigación.
6. Debater sobre temas internacionais e europeos: a mobilidade, a fuga de cerebros, a empregabilidade, a integración, o asesoramento e a aprendizaxe ao longo da vida, os cambios na demografía, etc.
7. Alcanzar intereses comúns no desenvolvemento de estándares de calidade e certificación, así como na mellora para a inserción dos titulados no mercado laboral europeo.

O traballo realizado dende a Rede NICE co propósito de dar cumprida resposta a estes obxectivos derivou na elaboración dun *Memorando sobre o futuro da Formación Académica e a Investigación na Orientación e o Asesoramento da Carreira*, articulado en base a tres necesidades centrais para a profesionalización da Orientación e Asesoramento a abordar nun futuro próximo (NICE, 2014):

- A necesidade dunha gran calidade na formación académica baseada na competencia dos profesionais da OAC.
- A necesidade de desenvolver investigación interdisciplinar sobre a OAC, formar excelentes investigadores e o establecemento dunha comunidade investigadora.
- A necesidade de cubrir os desfases entre a investigación, a teoría, a práctica e as políticas, así como reforzar a cooperación existente entre os diferentes actores neste campo.

A presente comunicación céntrase na primeira das necesidades citadas con anterioridade, así como no obxectivo relativo ao desenvolvemento dun marco de competencias estándar para a OAC en Europa, considerado básico para o deseño de plans formativos de Educación Superior de calidade. Deste xeito, búscase a mellora e recoñecemento da profesionalización no ámbito, proporcionando, á sociedade, axentes especializados que axuden e guíen á cidadanía a enfrontarse aos novos retos da actualidade, e en vías a lograr que a orientación ao longo da vida se converta nunha realidade, pasando do discurso das palabras a os feitos da praxe.Estes retos aos que os cidadáns deben facer fronte xorden pola influenza de diferentes factores que levan transformando as sociedades nas últimas décadas, entre os que se atopan a globalización, a evolución tecnolóxica, os cambios demográficos a nivel mundial, a europeización, o aumento e demanda dunha maior especialización profesional e os constantes cambios nos eidos da educación, formación, políticas e sistemas de emprego (Schiersmann et al., 2012).

Estes factores levan asociados, á súa vez, cambios na forma na que as políticas públicas deben organizar a formación e o traballo, para que as persoas poidan responder adecuadamente ás novas demandas. En particular, o Consejo de la Unión Europea (2008) salienta que se deben propiciar medidas para que os cidadáns poidan ser capaces de:

- Adaptar as súas destrezas aos cambios necesarios ou predicibles e salvagardar os seus itinerarios profesionais.
- Dominar múltiples transicións: especialmente, dende a educación básica ata a educación secundaria e a formación profesional, a educación superior ou o emprego.
- Responder con maior eficacia ás necesidades do ámbito laboral.

No Memorando citado con anterioridade, saliéntase que unha práctica da OAC acorde co contexto actual require unha formación de calidade que combine a teoría, a práctica e a investigación. Para promover dita calidade, a NICE traballa, dende os seus inicios, no establecemento dun estándar de competencias europeas que sirvan de referencia no deseño de programas de formación académica para a Orientación e o Asesoramento, tendo en conta os actuais retos sociais, as necesidades do mercado laboral e o coñecemento máis recente dentro das diferentes disciplinas académicas do ámbito. Con estes programas de formación preténdese ofrecer oportunidades de aprendizaxe, nas que os futuros orientadores e orien-

índice

tadoras desenvolvan coñecementos e habilidades específicas, pero tamén competencias máis xerais, así como valores e actitudes.

Estes programas deben cimentarse en marcos conceptuais coherentes e integrar a adquisición dun coñecemento baseado na investigación, a formación práctica e métodos de ensino e aprendizaxe innovadores. Así mesmo, e na liña de diferentes declaracións recollidas no marco da Unión Europea (CEDEFOP, 2009; ELGP, 2012), os programas de formación deberían promocionar a inclusión de todos os cidadáns e a súa participación plena na sociedade, na educación e no traballo.

Para fortalecer a base científica desta formación, as universidades que puideran ofrecer este tipo de programas formativos deberían ter como obxectivo establecer e consolidar unha área específica sobre investigación e formación no ámbito da OAC. Ademais, a mobilidade internacional debería ser unha parte integral de tales programas de formación para facilitar novas perspectivas culturais e a adquisición de enfoques innovadores para o persoal académico, os estudantes, orientadores e investigadores.

2. ESTÁNDARES NICE DE COMPETENCIA PARA OS PROFESIONAIS DA ORIENTACIÓN E O ASESORAMENTO DA CARREIRA EN EUROPA

Entre os principais obxectivos que levaron á Rede NICE a traballar na delimitación dos estándares que se describirán máis adiante están:

1. Establecer a OAC como unha profesión recoñecida en toda Europa: identidade profesional común.
2. Asegurar a calidade da formación dos profesionais da carreira en toda Europa e o recoñecemento das cualificacións e aprendizaxes adquiridas.
3. Desenvolver uns estándares de competencia medibles, válidos e relevantes para o ámbito académico, profesional e político.

Outro motivo importante a ter en conta é que moitos marcos de competencia anteriores establecidos en Europa para a Orientación e o Asesoramento, na súa maioría, foron pouco precisos, e, por tanto, dificilmente transferibles.

Os antecedentes dos estándares NICE hai que situalos en traballos recentes levados a cabo pola propia Rede (Schiersmannet al., 2012), e cuxos resultados se plasmaron no que se denominaron "Competencias Centrais do NICE". En síntese, estas Competencias Centrais partiran dun estudo e análise dos diferentes marcos competenciais dos países participantes na Rede (Puntos Comúns de Referencia), así como dos traballos realizados pola IAEVG (2003), o CEDEFOP (2009) e o MEVOC (http://mevoc.net/EN/htm/fs.htm) a nivel internacional.

Os estándares actuais establecidos pola NICE (2014) tiveron en conta os diferentes roles profesionais e funcións profesionais asociadas aos mesmos (cal é a súa misión, que fan).

Figura 1. *Roles Profesionais do Orientador/a. Fonte: NICE, 2014*

Deste xeito, tratouse de superar a visión abstracta que poderían dar os roles por si sos, de cara a unha tradución en competencias medibles. Para non estendernos en demasía, non se describirán nesta comunicación as funcións delimitadas dende a NICE, polo que invitamos a consultar a documentación relativa ao tema na Web da Rede: http://www.nice-network.eu. O marco de funcións profesionais establecido en cada un dos roles supuxo a base para a definición dos estándares de competencia. Para que as compe-

tencias descritas resultasen significativas para a formación académica e para o emprego, aplicouse unha definición de competencia funcional, empregándose Taxonomías de Obxectivos Educativos (Bloom et al., 1956; 1964), directrices para desenvolver descritores medibles (Moon, 2002), e descritores xenéricos do nivel de dominio das competencias indicadas no European Qualification Framework (EQF, 2008).

A complexidade do proceso fixo que se establecesen funcións e estándares de competencia para tres tipos xenéricos de profesionais da carreira integrados en cada un dos roles, e que se propoñen como niveis de competencia, usando como referencia o EQF (NICE, 2014):

- **Conselleiros/as da Carreira** (nivel mínimo de cualificación: 5): son profesores, xestores de colocación, psicólogos, traballadores sociais ou administradores públicos (entre outros). Son persoas cuxa área de especialización (vocación ou profesión) non está na a OAC senón noutro ámbito. Con todo, a miúdo son as primeiras persoas aos que lles veñen clientes a pedir consello en temas relacionados coa carreira, porque as súas áreas de traballo refírense a cuestións relacionadas coa carreira. Os conselleiros de carreira son fontes importantes de información relacionada coa carreira para os seus clientes, e poden formar conexións entre os clientes e os servizos profesionais da carreira.
- **Orientadores/as da Carreira** (nivel mínimo de cualificación: 6): son persoas que están dedicadas á OAC e que teñen como a súa vocación apoiar á xente á hora de enfrontarse a retos complexos relacionados coa carreira a través da orientación da carreira, a educación desta, a información e avaliación, o desenvolvemento de sistemas da carreira xestionando os seus servizos profesionalmente. Practican todos os roles profesionais relacionados coa OAC de maneira autónoma e responsable, e de xeito integrado.
- **Expertos/as da Carreira** (nivel mínimo de cualificación: 7): están especializados nun (ou máis) dos cinco roles profesionais establecidos e traballan cara ao avance da OAC de diferentes formas. Algúns deles comprométense principalmente na investigación, a formación académica e as actividades de desenvolvemento como académicos. Outros concéntranse en temas prácticos, por exemplo a xestión dos servizos da carreira, a política ou a supervisión dos conselleiros ou dos orientadores da carreira.

A continuación, se presentan en diferentes cadros a versión preliminar das competencias estándar para cada rol e en cada un dos perfís/niveis (NICE, 2014):

	COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN DA CARREIRA
Os conselleir@s da carreira deberían ser capaces de…	1. Explicar como preparar as solicitudes para o emprego para as oportunidades de formación (CVs, cartas, entrevistas) a un nivel básico
Os orientador@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Avaliar as competencias de xestión da carreira dos seus clientes con instrumentos e enfoques apropiados 2. Deseñar e poñer en marcha sesións de educación da carreira e métodos educativos para determinar necesidades de aprendizaxe para un grupo/colectivo en particular
Os expert@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Desenvolver metodoloxías para medir as competencias de xestión da carreira de persoas de grupos/colectivos concretos, baseados na evidencia científica e técnica 2. Desenvolver estratexias, currículos e programas de formación para mellorar as competencias de xestión da carreira de diferentes grupos/colectivos baseados nas necesidades recoñecidas e en estándares de calidade relevantes

	COMPETENCIAS DE INFORMACIÓN E AVALIACIÓN DA CARREIRA
Os conselleir@s da carreira deberían ser capaces de…	1. Identificar páxinas web, ferramentas de auto-avaliación e outros recursos que proporcionan información da carreira para o grupo/colectivo ao que pertence en concreto un cliente, respondendo aos seus intereses explícitos, habilidades, competencias e necesidades que formulase
Os orientador@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Avaliar necesidades de información, con respecto aos seus intereses e competencias, o relevante ao mercado laboral, e as características dos sistemas profesionais e educativos, para confrontar problemas informativos tales como o fluxo de información, os estereotipos, a desinformación e a falta de información 2. Seleccionar cientificamente métodos validados e ferramentas para a auto-avaliación, así como as fontes de información para satisfacer as necesidades de información dos seus clientes 3. Avaliar os recursos específicos, os intereses ou outras características relevantes dun cliente individual usando un enfoque de avaliación validado dun modo colaborador, para proporcionarlle información persoal e relevante
Os expert@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Deseñar e validar ferramentas psicométricas (tests, cuestionarios, escalas, etc.) cientificamente, para proporcionar un diagnóstico relevante e confiable dos intereses relacionados coa carreira das persoas, as súas habilidades, competencias, motivacións e outras características 2. Deseñar e desenvolver sistemas de información da carreira para sistematizar información relevante sobre mercados laborais específicos, educación e sistemas de formación, e anticipar tendencias e temas emerxentes

índice

	COMPETENCIAS DE ASESORAMENTO DA CARREIRA
Os conselleir@s da carreira deberían ser capaces de…	1. Producir un ambiente confidencial, respectuoso e de apoio para que os clientes falen abertamente sobre os seus intereses e cuestións relacionados coa carreira 2. Confirmar o tipo de reto/problema relacionado coa carreira ao que un cliente se está enfrontando, baseado nunha escoita activa dos intereses e cuestións manifestadas polo cliente
Os orientador@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Concluír a relación de apoio ao cliente dun modo respectuoso e enfático, baseado nunha entrevista centrada no cliente 2. Formular unha oferta para un acordo/compromiso de orientación cun cliente, especificando obxectivos e enfoques que encaixen coas prioridades e recursos do mesmo 3. Explorar que recursos psicolóxicos e externos están dispoñibles para apoiar ao cliente a enfrontarse con fases de estres e conseguir o seu crecemento persoal 4. Avaliar o significado de situacións complexas e diferentes tipos de información xunto cos clientes, baseándose nos seus intereses, competencias e outros recursos 5. Aplicar modelos adecuados para a resolución de problemas, toma de decisións e planificación, baseado nos intereses, preferencias e recursos dos clientes
Os expert@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Deseñar e validar os enfoques de orientación e asesoramento da carreira e instrumentos empregados para apoiar aos clientes con necesidades específicas na resolución de problemas relacionados coa carreira 2. Revisar a práctica dos orientadores da carreira e dos conselleiros da carreira para o desenvolvemento da súa competencia e auto-conciencia profesional dun modo colaborador, prestando especial atención ao aspecto intercultural e ético

	COMPETENCIAS DE XESTIÓN DE SERVIZOS DA CARREIRA
Os conselleir@s da carreira deberían ser capaces de…	1. Informar da calidade dos servizos da carreira baseados en criterios específicos e estándares para a orientación e o asesoramento da carreira 2. Avaliar os beneficios potenciais dos servizos da carreira para os individuos, comunidades e organizacións para tratar mellor os retos/problemas existentes e emerxentes
Os orientador@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Construír canles apropiadas de comunicación, linguaxe e argumentos para atraer membros dun grupo/colectivo particular a unha oferta de servizo específico da carreira 2. Poñer en marcha servizos de carreira, estratexicamente en cooperación con outros axentes relevantes 3. Establecer boas relacións profesionais cos clientes, colegas e organizacións para asegurar a calidade dos servizos da carreira 4. Revisar os servizos da carreira e a súa organización sobre a base dos estándares de calidade para a orientación e o asesoramento da carreira e as necesidades dos grupos/colectivosespecíficos atendidos, e propor enfoques viables para o reforzo do servizo, baseados en tal análise
Os expert@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Avaliar a calidade das técnicas e modelos de avaliación dos programas empregados nos servizos da carreira, aplicando estándares e habilidades en prácticas innovadoras e efectivas 2. Poñer en valor os recursos humanos e económicos dos servizos da carreira aplicando enfoques de xestión apropiados para asegurar a súa calidade e sustentabilidade 3. Desenvolver un sistema de calidade para asegurar os estándares de calidade relevantes e mellorar a calidade de servizos dun modo colaborador con outros representantes

índice

	COMPETENCIAS DE DESENVOLVEMENTO DE SISTEMAS DA CARREIRA
Os conselleir@s da carreira deberían ser capaces de…	1. Organizar unha reunión voluntaria dun cliente cun servizo de colocación, en relación coas necesidades formuladas polo cliente
Os orientador@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Identificar intereses comúns entre as perspectivas de diferentes representantes á hora de apoiar a un grupo/colectivo concreto (por exemplo, persoas que deixan a escola antes de tempo), para propor como se poderían construír e manter estruturas relevantes para a cooperación 2. Xustificar a necesidade de apoiar e propor unha estratexia a un cliente á hora de tratar con representantes relevantes (por exemplo, pais, empregadores, institucións públicas) polo ben do seu desenvolvemento da carreira
Os expert@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Desenvolver e poñer en marcha conceptos para uns sistemas máis efectivos e inclusivos da carreira en colaboración cos empregadores, políticos e outros representantes, baseados nunha avaliación da capacidade dos sistemas para fomentar a xustiza social, o emprego e o benestar das comunidades, organizacións e individuos 2. Deseñar políticas e estratexias para a coordinación intersectorial e interdisciplinar en cooperación con representantes relevantes a nivel rexional, nacional e internacional 3. Trazar recomendacións sobre como superar un conflito relacionado coa carreira, baseado nos mellores intereses de todos os representantes implicados

	COMPETENCIAS PROFESIONAIS XENÉRICAS (TODOS OS ROLES)
Os conselleir@s da carreira deberían ser capaces de…	1. Xulgar cando facer unha referencia a un orientador da carreira ou a outro servizo profesional, baseado na avaliación da propia capacidade para proporcionar o apoio necesitado polo cliente
Os orientador@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Producir un estudo de caso dunha interacción profesional cun cliente, revisando as necesidades deste, o proceso do apoio profesional, e o seu propio comportamento sobre a base dos estándares éticos e profesionais para a orientación e asesoramento da carreira e as teorías relacionadas
Os expert@s da carreira deberían (adicionalmente) ser capaces de…	1. Proporcionar formación académica para alcanzar resultados de aprendizaxe segundo os estándares internacionais e nacionais para asegurar a competencia de todos os tipos de profesionais da carreira 2. Canalizar e publicar investigacións orixinais e desenvolver teorías fundamentais sobre os temas relacionados coa carreira para informar da práctica baseada na evidencia, aplicando estándares científicos de forma rigorosa 3. Deseñar e validar conceptos baseados cientificamente (por ex. medidas psicométricas, estándares de calidade, directrices éticas) en cooperación con outros profesionais e representantes 4. Xustificar o valor da investigación interdisciplinar e a formación no ámbito da orientación e asesoramento da carreira baseado nos descubrimentos de diferentes disciplinas académicas e o coñecemento empírico sobre os retos políticos dos servizos da carreira

3. ALGUNHAS CUESTIÓNS A DEBATE SOBRE OS ESTÁNDARES NICE DE COMPETENCIA

No proceso de deseño destes estándares xurdiu un debate entre os expertos dos diferentes países participantes na Rede NICE que axudou a configurar e comprender mellor a proposta anteriormente presentada. Entre as principais cuestións, podemos mencionar as seguintes:

a) Por que non centrase só na definición básica de competencias a desenvolver dende a orientación para a carreira

Creuse necesario distinguir e definir unhas competencias mínimas para os conselleiros da carreira como unha necesidade de profesionalización, xa que na práctica van traballar con clientes e aspectos relacionados coa carreira (así é o caso de profesores, xestores de recursos humanos, servizos públicos de emprego, etc.), e, ademais, existe a necesidade de diferenciar os roles e funcións dos conselleiros das dos orientadores da carreira como forma de valorar aos primeiros cun papel relevante na sociedade, cun perfil claro, que, do contrario, podería xerar esixencias altas vinculadas aos mínimos do perfil dos orientadores da carreira.

No caso da definición de estándares de competencia para expertos da carreira é inherente á necesidade de profesionalizar a OAC. A supervisión dos conselleiros e orientadores require a posesión dunhas competencias mínimas (interdisciplinariedade, investigación orientada á práctica da orientación, temas relevantes, metodoloxías innovadoras, etc.).

índice

b) Os estándares propostos poden resultar demasiado estritos segundo as características da orientación en cada país

O modelo descrito pode parecer demasiado absoluto ou os estándares demasiado axustados. Para superar estas concepcións, é preciso comprender tanto os estándares de competencia como os tipos de profesionais como as expectativas mínimas sobre as que os profesionais da orientación deberían poder facer en Europa. Lonxe de ser pechado, o modelo está aberto á combinación das diferentes funcións profesionais que definen os estándares de competencia para cada tipo de profesional, tanto na práctica como na formación.

Por exemplo, un programa de grado podería formar aos orientadores da carreira baseados nos estándares de competencia, pero tamén formar ás mesmas persoas para outros tipos de orientación e asesoramento (por ex. o asesoramento psicolóxico) ou como traballadores sociais. De forma semellante, unha persoa podería ser un Experto de Carreira na Información e Avaliación da Carreira, pero tamén traballar como un Orientador da Carreira a tempo parcial.

c) Os tres perfís profesionais non encaixan cos perfís profesionais actualmente formados nalgúns dos países europeos nin teñen esas competencias mínimas

Esta proposta é unha aspiración para a profesionalización da práctica da OAC no futuro, que ofreza unha boa orientación a todos os cidadáns en Europa. Realizala levará tempo e implica cambios. Os estándares non buscan confirmar o que xa existe, senón que se presentan como un desafío para case todo o mundo e para case todos os conselleiros, orientadores e expertos da carreira, así como para as institucións de formación para comprometerse coa aprendizaxe ao longo da vida. Require unha labor colaborativa a todos os niveis e o compromiso de ir adoptando gradualmente os estándares de competencia suxeridos. Estándares que probablemente necesitarán ser axustados de forma consensuada.

d) O nivel mínimo de formación académica proposto é máis alto que o nivel de cualificación ofrecido/requirido actualmente nalgúns países para este tipo de profesionais da carreira

Os niveis de cualificación propostos están baseados nas funcións profesionais identificadas como esenciais para os tres tipos de profesionais da carreira. Ademais, avaliáronse tendo en conta os indicadores de nivel para as competencias definidas no EQF (2008) como referencia clave para avaliar o nivel de cualificación axeitado. Estes niveis e competencias mínimas de cualificación propostos para os profesionais da OAC poden xerar conflito con intereses particulares, organizativos ou persoais, pero responden aos intereses dos cidadáns e clientes dos servizos de orientación así como aos retos actuais da OAC. Con todo, ditos niveis de cualificación da formación xa se están ofrecendo en diferentes países europeos, polo que a proposta non supón ningunha revolución.

4. CONCLUSIÓNS

O establecemento dos estándares NICE de competencia para a Orientación e Asesoramento da Carreira (OAC) presentados nesta comunicación pretenden servir de referencia europea no deseño de programas formativos no ámbito do Espazo Europeo da Educación Superior cun dobre obxectivo de preparar profesionais que sexan recoñecidos (identidade profesional) e que ofrezan servizos de calidade aos cidadáns ante os novos restos cos que se poidan atopar na sociedade actual.

Igual que en anteriores fases, no desenvolvemento das diferentes tarefas desta Rede, fíxose un grande esforzo por chegar a puntos comúns entre todas as universidades e institucións participantes no debate xerado, chegando á identificación de diferentes funcións profesionais asociadas a distintos roles profesionais comunmente desempeñados polos profesionais da OAC en Europa. Non obstante, a grande diversidade contextual europea na formación, na práctica e na investigación sobre a OAC, fixo ter en conta e establecer diferentes tipos de profesionais, como son o conselleiro, o orientador e o experto da carreira. Estes tipos, á súa vez, quedarían encadrados nuns niveis de cualificación específicos en función das esixencias e competencias a desempeñar en cada caso (EFQ, 2008), e para tratar de clarificar mellor uns perfís que xa de por si tenden a mesturarse bastante segundo sexa o país onde se desenvolvan. Estes niveis son entendidos pola NICE como uns mínimos de cualificación a ter en conta para cada perfil (conselleiro: 5; orientador: 6; experto: 7) en prol de garantir unha posterior formación, acreditación e práctica de calidade.

No tocante ao deseño de programas de formación en base a estes estándares para a OAC, pódese anticipar que será obxecto de traballo nunha nova fase da Rede (NICE 3).

índice

Finalmente, cabe salientar que a proposta resultante aquí presentada de xeito preliminar, non se debe entender só como unha síntese da descrición de roles e funcións dos profesionais da OAC traducida a competencias, senón que debe verse como unha oportunidade para comprometerse na transformación da práctica profesional da orientación, encamiñándoa máis cara ás necesidades dos e das cidadáns da sociedade presente e futura. Isto implica, ademais deste compromiso, manter flexible este marco competencial para que se poida ir enriquecendo pola evolución da sociedade e tamén para facilitar a incorporación de cambios froito dos debates que poidan ter lugar en cada momento e en cada lugar no eido da OAC.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bloom, B.; Engelhart, M.; Furst, E.; Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume I: The Cognitive Doamin.* New York: McKay.

Bloom, B.; Masia, B. &Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective Doamin.* New York: McKay.

CEDEFOP (2009). Professionalising career guidance Practitioner competences and qualification routes in Europe. *Panorama series,* 164. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Consejo de la Unión Europea (2008). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas,* C 319/4.Bruselas, 13 de decembro de 2008.

DICBDPEC (2013). *Career Guidance in Education, Profession and Labour Market Mangement. Bachelor´s study programme/ Master´s study programme (two volumes)*. Batrislava: SlovakUniversityofTechnology in Bratislava.

ELPG (2012). *A Report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-12.* Finland: The European Lifelong Guidance Policy Network.

EQF (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* Luxembourg: Euroepan Communities.

IAEVG (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners.* Bern: International Association for Educational and Vocationa lGuidance.

Moon, J. (2002). *How to use level descriptors.* London: SEEC, University of East London.

NICE (2014). *European Summit on Developing the Career Work face of theFuture. Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe.* Canterbury: Canterbury Christ Church University.

Schiersmann, C.; Ertelt, B. J.; Katsarov, J.; Mulvey, H. & Weber, P. (Eds.) (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Common Points of Reference.* Alemania: Heidelberg University.

Sobrado, L. M. & Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Sobrado, L. M. & Nogueira, M. A. (2009). Rol y funciones de los Servicios de Orientación Europeos. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 305-322). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sobrado, L. M.; Fernández Rey, E. & Rodicio, Mª L. (Coords.) (2012). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

índice

Elena Fernández Rey
Universidade de Santiago de Compostela
elena.fernandez.rey@usc.es
Rebeca García Murias
Universidade de Santiago de Compostela
rebeca.garcia@usc.es
Ana I. Couce Santalla
Universidade de Santiago de Compostela
ana.couce@usc.es

Red nice: formación dos profesionais da orientación en europa. análise comparativa

Obxectivos

Presentar unha análise comparativa da formación dos profesionais da Orientación e o Asesoramento da Carreira en diversos países membros da Unión Europea e os puntos de referencia comúns con res¬pecto ao deseño e ao desenvolvemento dos programas de grao na Orientación e o Asesoramento da Carreira

Audiencia tipo: profesionais, estudantes e profesorado de Orientación e o Asesoramento da Carreira

RESUMO

A Rede NICE (*Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe.* Rede para a Innovación na Orientación e Asesoramento da Carreira en Europa), desenvolta en dúas fases (NICE I: 2009-2012; NICE II: 2013-2015), establece, como obxectivo prioritario, contribuír de maneira significativa na aplicación do Programa Europeo de Aprendizaxe Permanente (PAP).

A través da cooperación de corenta e cinco institucións de Educación Superior europeas, a Rede propón unha base común de intercambio e innovación, coa finalidade de potenciar o desenvolvemento da formación dos futuros profesionais da Orientación e Asesoramento da Carreira (OAC), para que estes poidan axudar a distintos individuos e colectivos, tralos cambios socio-económicos e laborais sucedidos, a facer fronte aos novos retos que caracterizan a actual Sociedade do Coñecemento. Esa meta enmárcase no principio da orientación e a aprendizaxe ao longo da vida.

Nunha fase inicial da investigación realizada pola Rede, levouse a cabo unha avaliación sobre a situación da formación destes profesionais da orientación en diversos países europeos. A finalidade perseguida era deseñar unha proposta formativa común no contexto do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) de cara á harmonización das competencias adquiridas polos diferentes profesionais da orientación.

INTRODUCCIÓN

Siguiendo a Delors (1996) para el ser humano la educación a lo largo de la vida constituye una construcción cíclica y continua de sus conocimientos y aptitudes, posibilitándole tomar conciencia de su destino, entorno y función en la vida; todo ello con el propósito de ser un ciudadano capaz de afrontar los nuevos retos que la sociedad del *conocimiento le demanda*.

Desde el contexto europeo se señala la configuración de un nuevo modo de aprender basándose en los objetivos de un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente que han de capacitar a los ciudadanos para hacer frente a las exigencias de la sociedad cognitiva, moviéndose libremente entre entornos de aprendizaje, nuevos empleos, regiones y países distintos a los suyos con el fin de aprender y así, cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización propias de la Unión Europea.

Para alcanzar este desafío se considera indispensable promover, entre los países miembros de la Unión Europea, la definición de estrategias coherentes y capaces de fomentar el aprendizaje permanente para todas las personas. De acuerdo con los conceptos de *educación y formación inicial*, la juventud tendrá que desarrollar y actualizar las competencias clave para prepararse para la vida adulta. El conjunto de todas ellas nos sitúa en un marco de actuación que responde a los principios de igualdad y de acceso a aspectos culturales, lingüísticos y circunstancias sociales específicas de cada comunidad educativa en los diferentes países, de manera particular en el caso de grupos en desventaja, cuyo potencial de aprendizaje se apoyará especialmente. Se trata de favorecer a personas con escasas cualificaciones, que tempranamente han abandonado los estudios, desempleados de larga duración, personas con discapacidad, inmigrantes, etc. Para este aprendizaje permanente la intervención orientadora supone un aspecto fundamental ya que se trata de un proceso de ayuda al individuo en la totalidad de situaciones que atraviesa a lo largo de su vida y por ello, se ha de extender y generalizar de forma continuada, sistemática y progresiva durante el desarrollo vital de las personas (García Murias, 2012).

El origen de una sociedad basada en el conocimiento y la necesidad de un aprendizaje permanente requieren que se conceda especial atención a la política de orientación en el ámbito nacional, sectorial, regional y local (Consejo de la Unión Europea, 2004). Esta sociedad del conocimiento compromete a una reforma de las políticas y a un replanteamiento de la práctica con la finalidad de garantizar unos servicios de orientación eficaces y acordes a las necesidades de los ciudadanos. El conjunto de la ciudadanía europea debe tener acceso a los servicios de orientación en todas las etapas de su vida, prestando singular consideración hacia las personas y grupos en situación de riesgo.

En el contexto del objetivo estratégico enunciado en el Consejo Europeo de Lisboa para lograr que la Unión Europea se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo (Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa, 2000), el aprendizaje permanente se instituye como principio director, en sinergia con los elementos pertinentes de las políticas de juventud, empleo, inclusión social e investigación. Y, entre las estrategias encaminadas al logro de un espacio europeo de aprendizaje permanente, destacan el papel central del alumnado, la importancia de la igualdad de oportunidades y la calidad y pertinencia de las posibilidades de aprendizaje.

1. RED NICE (University Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe -NICE-)

La Red Universitaria Erasmus NICE, para la Innovación en Orientación y Asesoramiento para la Carrera en Europa *(University Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe -NICE-)* formula como objetivo prioritario contribuir a la implementación del Programa Europeo de Aprendizaje Permanente (PAP), también conocido como *Lifelong Learning Programme* (LLP). A través de su cooperación, las diversas Instituciones de Educación Superior (IES) participantes desean establecer una base conjunta para potenciar y reforzar profesionales de la orientación y del asesoramiento profesional que ayuden a sus clientes a afrontar los retos del continuo cambio social y lograr que la orientación permanente sea una auténtica realidad. El desarrollo de la Red NICE, proyecto financiado por la Comisión Europea, abarca en su primera fase el período comprendido entre 2009 y 2012 y la segunda, del 2013 al 2015.

1.1. La Red NICE favorece el asesoramiento y orientación permanentes

Con el objeto de hacer posible el aprendizaje permanente, el apoyo a la integración Europea y la promoción de la inclusión social a través de una formación de alta calidad de profesionales de la orientación y el asesoramiento para la carrera, en la primera etapa de desarrollo (2009-2012), cuarenta Instituciones de Educación Superior (IES) de diversos Estados miembros de la Unión Europea, han configurado una

índice

Red Académica, que continuó su trabajo con la incorporación de otras cinco instituciones de educación superior en su segunda fase (2013-2015). La Red NICE está coordinada por la Universidad de Heidelberg (Alemania) y se encuentra además conectada con importantes instituciones y otras redes pertinentes en el contexto europeo e internacional.

A través de esta Red de investigación se colabora con un fructífero intercambio de ideas, conceptos y conocimientos y se promueve el desarrollo de la ciencia de la orientación y el asesoramiento para la carrera.

Un trabajo en red fortalece los esfuerzos de cooperación que se han venido desarrollando durante la última década por parte de los profesionales que investigan en los ámbitos de la orientación y la educación. Existe una diversidad de buenas razones para alcanzar una mayor cooperación, un trabajo distribuido y de consulta dentro de una red de universidades en diferentes países, especialmente con respecto a: intercambiar y discutir experiencias sobre diseño y evaluación de programas universitarios de formación de profesionales de la Orientación; diagnosticar y desarrollar diseños de programas innovadores de capacitación de Orientadores de la Carrera a lo largo de la vida; identificar herramientas e instrumentos con impacto relevante en la formación de agentes orientadores; o apoyar la difusión de resultados de la red de trabajo en las universidades y en la comunidad científica.

1.2. Asesoramiento permanente: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida

La fundación de una Red Universitaria Erasmus de Instituciones Europeas de Educación Superior (IES) en el ámbito de la orientación profesional se percibe como una respuesta a las recomendaciones y desafíos formulados por la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la última década.

En el contexto global actual, el aprendizaje permanente es un requisito previo para que los ciudadanos tengan éxito y se sientan incluidos en la sociedad.

Se exigen nuevas habilidades para los nuevos puestos de trabajo, aumenta la necesidad de un alto nivel de educación personal y los empresarios demandan mayores competencias clave. Además, la creciente discontinuidad de biografías de trabajo conduce a múltiples fases de transición a las que los ciudadanos tendrán que hacer frente a lo largo de sus vidas: períodos de desempleo, búsqueda de empleo y una nueva orientación, a través de la inclusión social y el aumento de la movilidad.

La disponibilidad, la calidad y la profesionalización de los Servicios de Orientación Profesional se han de considerar clave para conseguir las siguientes metas:

- Aumentar la participación en el aprendizaje permanente.
- Desarrollar el potencial del individuo (lo que maximizará los recursos humanos).
- Atraer a más personas al mercado laboral y contribuir a la inclusión social e integración europea.

El papel de unos Servicios de Orientación Profesional para la Carrera de alta calidad servirá para:

- Mejorar la capacidad de las personas para diseñar activamente su propio aprendizaje y biografías de trabajo.
- Facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos.
- Evitar la deserción educativa en cualquiera de sus niveles.
- Promover el rendimiento de los individuos y de las organizaciones y su adaptación a las condiciones cambiantes.
- Apoyar la integración de las personas en el mercado laboral, especialmente en los momentos de transición o cuando corren el riesgo de ser excluidos de la sociedad.

2. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO DE LA CARRERA (OAC) EN EUROPA. ANÁLISIS COMPARATIVO

La necesidad institucional de definir la formación del orientador profesional en el contexto europeo constituye un reto que se aborda desde diferentes propuestas, entre las que destaca el Proyecto *European Accreditation Scheme* –EAS- (Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009).

Para la Red NICE la formación de los orientadores también constituye un eje central de trabajo, especificado en aspectos como la comprensión de sus funciones y roles principales, el desarrollo de las competencias fundamentales o el diseño de una propuesta formativa común en el ámbito europeo.

En esta línea, una de las primeras actividades realizadas por la Red NICE abordó el análisis de la formación de los profesionales de la orientación y asesoramiento de la carrera en el contexto de los socios del Proyecto, con la finalidad de establecer una relación entre su itinerario formativo y las competencias y roles que debían desarrollar en su labor profesional.

Este estudio inicial se centró en cincuenta y ocho programas de Educación Superior que formaban a profesionales de la orientación. En la mayoría de los casos los programas y cursos en Orientación y Asesoramiento de la Carrera sólo se ofrecen como parte de la preparación para otras profesiones (por ejemplo, profesorado, gestores de recursos humanos, etc.), existiendo una escasa visibilidad de la disciplina académica de la Orientación, que cuenta con un reconocimiento todavía restringido y se imparte en titulaciones diversas (tabla 1).

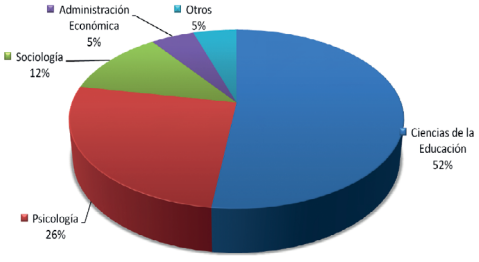
Tabla 1: Titulación que obtiene el alumnado al completar sus estudios

Titulación	Porcentaje (%)
Grado en Artes	20,5
Grado en Ciencias	9,1
Master en Artes	27,3
Master en Ciencias	11,3
Master en Estudios Avanzados	11,3
Diploma de Postgrado	18,2
Programa de Doctorado	2,3

Fuente: Elaboración propia

Entre los centros responsables de los programas analizados (gráfico 1) destaca la Facultad de Ciencias de la Educación (52%), seguida de la de Psicología (26%) y en un tercer lugar, la de Sociología (12%).

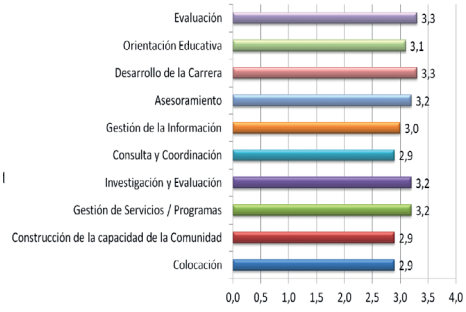
Gráfico 1. Facultades/Departamentos responsables de los programas



Fuente: Elaboración propia

Respecto al grado de desarrollo de las competencias profesionales, tomando como referencia las propuestas por IAEVG (2003), se observa en el gráfico 2 que todas ellas alcanzan un nivel elevado, con una media global de 3,1 puntos. Sobresaliendo con los valores más altos (3,3) evaluación y desarrollo de la carrera y con los más bajos (2,9) consulta y coordinación, construcción de la capacidad de la comunidad y colocación. Por lo que se puede deducir que existe un nivel bastante similar entre las propuestas formativas analizadas en cuanto a la selección y el desarrollo de las competencias que adquieren los orientadores.

Gráfico 2. Desarrollo de competencias. Comparación de valores promedio (en referencia a IAEVG, 2003)



Fuente: Elaboración propia

3. CONCLUSIONES

El aprendizaje a lo largo de la vida es visto como un prerrequisito para que los ciudadanos tengan éxito y se sientan integrados en la sociedad, de ahí que, el objetivo prioritario del NICE sea contribuir de manera significativa en la aplicación del programa Europeo de Aprendizaje Permanente (PAP) ya que, el aprendizaje a lo largo de la vida es en sí mismo una estrategia de nuestras sociedades para enfrentarse pro-activamente a la necesidad constante de cambio y desarrollo.

Por otro lado, para conseguir las metas de aumentar la participación en dicho aprendizaje, desarrollar el potencial del individuo y atraer a más personas al mundo laboral, la disponibilidad, calidad y profesionalización de los servicios de Orientación han de considerarse puntos clave.

Desde este proyecto se articulan las competencias clave, entendidas como aquellas competencias fundamentales de las que los profesionales de la orientación deben disponer para prestar los servicios de orientación de elevada calidad. Así mismo, se pone de manifiesto la escasa visibilidad de la disciplina académica de la Orientación en los planes de estudio de las titulaciones analizadas, que sí presentan un nivel bastante similar en cuanto a la selección y desarrollo de las competencias que, tomando como referencia las propuestas por IAEVG (2003), adquieren los orientadores.

El desarrollo actual del proyecto, y a lo largo de próximo año, permitirá profundizar en la formación académica de los profesionales de orientación y asesoramiento de la carrera, mejorando sus conceptos, desarrollando otros nuevos y colaborando a una mejor profesionalización y formación de los orientadores.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de la Unión Europea (2004). *Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa (2000). Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo celebrado en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000. *Boletín de la Unión Europea.* Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm. Fecha de consulta: 05/02/2012.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: UNESCO, Santillana.

García Murias, R. (2012). La Orientación Educativa a lo largo de la vida. En L. M. Sobrado, E. Fernández Rey & Mª. L. Rodicio (Coords.) *Orientación Educativa: Nuevas perspectivas* (pp. 21-41).Madrid: Biblioteca Nueva.

IAEVG (2003). International Competences for guidance practitioners. Recuperado de: www.iaevg.org.

Repetto, E.; Mudarra, M. J.; Manzano, N.; Uribarri, M. y Vélaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el proyecto europeo EAS (European Accreditation Scheme). REOP, 20(3), 225-237.

Schiersmann, Ch., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Eds.) (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals.* Heidelberg, Germany: Institute of Educational Science. Heidelberg University.

Sobrado, L. M. (2012). Manual NICE para la Formación Académica de Profesionales de la Orientación y Asesoramiento de la Carrera. [Traducción realizada: Cabodevila, J.] (Versión Online). En Ch. Schiersmann, B. J. Ertelt, J. Katsarov, R. Mulvey, H. Reid & P. Weber (Eds.) (2012), *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals* (pp. 1-48). Heidelberg, Germany: Institute of Educational Science. Heidelberg University. Recuperado de: www.nice-network.eu. Fecha de consulta: 08/10/2013.

Webgrafía

http:// www.nice-network.eu
http://dlearning.uni-heidelberg.de/mod/forum/post.php?reply=15897

índice

CAPÍTULO VI

A ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO (PRÁTICAS, MODELOS E METODOLOGIAS)

Neves Arza Arza
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña

Mª Mar Rodríguez Romero
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña

A orientación proporcionada ao alumnado dos Programas de Cualificación Profesional Inicial en Galicia: valoración dunha mostra de profesorado titor, orientadores e directores

Resumo

Na comunicación analízase a satisfacción do profesorado titor, orientadores/as e directores/as en relación co procedemento seguido para a incorporación do alumnado nos programas de cualificación profesional inicial (PCPI) e a valoración do papel do departamento de orientación na cobertura de necesidades de orientación académica, persoal e profesional do alumnado que cursa este tipo de programas. Os datos proceden da investigación *"Seguimento da evolución dos distintos modelos institucionais de orientación. Análise dos seus fundamentos e evolución da súa eficiencia no apoio á calidade e á equidade"*, realizada en nove Comunidades Autónomas.

A mostra procede de 32 institutos de educación secundaria das catro provincias galegas. A selección dos centros realizouse de xeito aleatorio e proporcional ao peso da poboación en cada provincia. A mostra está formada por 32 orientadores/as, 32 directores/as e 107 profesores/as tItores/as. Para a recollida de información utilizamos un cuestionario, adaptado a cada un dos informantes e as peculiaridades do sistema de orientación galego.

Os resultados evidencian a satisfacción dos tres axentes co procedemento seguido para incorporación do alumnado ós PCPI e coa contribución do departamento na atención ás necesidades de orientación do alumnado.

A orientación nos programas de cualificación profesional inicial

Co desenvolvemento da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo de 1990 (LOXSE), prodúcense cambios

significativos na estrutura do sistema educativo e na resposta á diversidade do alumnado. A ampliación da escolarización obrigatoria até os 16 anos levou aparellada a implantación de programas específicos para o alumnado que non obtivera ou que corría o risco de non obter a titulación de ensino obrigatorio. Así é como xorden os Programas de Garantía Social que coa Lei Orgánica de Educación de 2006 (LOE) foron substituídos polos Programas de Cualificación Profesional Inicial[1].

Atendendo á Orde do 13 de xullo de 2011 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia, damos conta das súas características, no que fai ás persoas destinatarias, finalidades e estrutura curricular.

Os PCPI están destinadas, con carácter xeral, a persoas sen titulación de educación secundaria obrigatoria con idades comprendidas entre 15 e 21 anos, con necesidades educativas especiais, escolarizadas con dificultades de aprendizaxe ou en risco de abandono escolar e des-escolarizadas. As súas finalidades son previr o abandono escolar, abrir novas expectativas de formación e titulación e adquirir unha cualificación profesional. Organízanse en dous cursos académicos que combinan a adquisición de formación básica e a adquisición de competencias profesionais. A formación estruturase en torno a tres tipos de módulos, sendo obrigatorios os dous primeiros:

- Módulos específicos profesionais cos que se obtén unha cualificación profesional de nivel 1 do catálogo nacional de cualificacións profesionais.
- Módulos formativos de carácter xeral, para o desenvolvemento das competencias básicas que lle permitan cursar con éxito un ciclo formativo de grao medio.
- Módulos voluntarios, desenvolven os obxectivos e competencias da educación secundaria obrigatoria e permiten obter o título de graduado en educación secundaria obrigatoria.

A orientación está presente nos PCPI a través de diversas vías: das funcións especializadas do departamento de orientación, da función titorial e da incorporación de contidos específicos de orientación profesional no módulo de Iniciativa persoal e relacións laborais. A diferencia da educación secundaria obrigatoria, nos programas de cualificación profesional inicial hai un un novo axente orientador: o profesor da materia de Iniciativa persoal e relacións laborais, normalmente, profesor da especialidade de formación e orientación laboral, que tamén imparte docencia nos ciclos formativos.

No que respecta ós servizos de orientación, os artigos 4.2 e 14.1 da orde do 13 de xullo de 2011, establecen para os departamentos de orientación as seguintes funcións:

- Informar ás persoas interesadas en cursar un programa de cualificación profesional inicial sobre a posibilidade e a conveniencia de cursalos.
- No caso de alumnado desescolarizado, terá que reunir a información salientable do último centro no que estivo escolarizado ou do organismo de procedencia.
- A colaboración e asesoramento ó profesorado titor dos PCPI.
- Participar nas actividades de acción titorial, segundo o establecido no plan de acción titorial.

En relación coa titoría, o artigo 14 establece:

- A existencia dunha persoa titora, escollida entre o profesorado que imparte docencia no grupo, preferentemente entre os e as docentes dos módulos profesionais.
- Unha hora de titoría semanal nos dous cursos
- As temáticas fundamentais que se han de incorporar no plan de acción titorial: técnicas de estudo e organización do traballo, resolución de conflitos, fomento da responsabilidade individual, habilidades comunicativas e traballo en grupo.

A orientación profesional está presente no módulo de Iniciativa persoal e relacións laborais. Segundo o artigo 8.d, este módulo quer contribuír "ao desenvolvemento da autonomía persoal, ó coñecemento dos dereitos e das obrigas nas relacións laborais, á hixiene e á prevención de riscos, así como ao fomento do espírito emprendedor e á necesidade de aprender ao longo da vida". Na táboa 1 recóllense os seus obxectivos e contidos. Como se pode observar, abrangue temáticas sobre as relacións laborais, sobre saúde e hixiene no traballo e sobre orientación profesional. Neste último campo, priorízanse as estratexias e técnicas de busca de emprego, o auto-emprego e a información sobre formación. Como valoración, cabería destacar o seu escaso alcance: faltan áreas ou contidos relevantes, como son o auto-coñecimento, a utilización das TIC como ferramenta para a busca de emprego e a integración do enfoque de xénero.

[1] Coa Lei Orgánica de Mellora da Educación de 2013 (LOMCE) desaparecen os PCPI que se substitúen pola Formación Básica.

Táboa 1
Obxectivos e contidos do módulo de Iniciativa persoal e relacións laborais

Obxectivos	Contidos
• Cooperar coas outras persoas, con actitudes de respecto e de rexeitamento de actitudes discriminatorias. • Coñecer e valorar actitudes, hábitos e estratexias que permitan procurar, atopar e conservar un posto de traballo. • Coñecer institucións, organismos e empresas en relación coa procura de emprego. • Elaborar currículos e cartas de presentación correctas. • Manifestar un comportamento adecuado nunha entrevista de traballo. • Valorar a cultura emprendedora. • Coñecer as posibilidades de opcións de traballo autónomo e cooperativo. • Coñecer e actuar consonte os dereitos e os deberes das persoas traballadoras. • Elaborar un recibo de salarios sinxelo. • Recoñecer a necesidade de empregar todas as medidas de prevención de riscos laborais.	• Significado e valor do traballo. • Hábitos e actitudes responsables no posto de traballo: traballo ben feito, colaboración e esforzo persoal, e planificación de tarefas. • Proxecto persoal e profesional. • Formación ao longo da vida. • Procura activa de emprego: – Fontes de orientación e información. – Currículo e carta de presentación. – Entrevista de traballo. • Cultura emprendedora. Traballo autónomo. Cooperativas de traballo asociado. • Relacións laborais: – Contrato de traballo. – Recibo de salario. – Ordenación do tempo de traballo. – Clasificación profesional. – Principais vicisitudes do contrato. • Prevención de riscos laborais

Valoración do procedemento de incorporación do alumnado ós PCPI e da contribución do departamento de orientación na cobertura das necesidades de orientación do seu alumnado

Como xa indicamos no resumo, os achados que se expoñen nesta comunicación proceden da investigación *Seguimento da evolución dos distintos modelos institucionais de orientación nas Comunidades Autónomas españolas, análise dos seus fundamentos e evolución da súa enficiencia no apoio á calidade e á equidade,* realizada en nove Comunidades Autónomas: Andalucia, Canarias, Cantabria, Castela La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra e País Vasco[2].

Os obxectivos da investigación foron os catro seguintes:

a) Valorar a evolución e resultados dos sistemas de orientación e apoio á escola, establecidos nalgunhas Comunidades Autónomas (CCAA).
b) Comparar e valorar a situación das CAAA segundo a idiosincrasia de cada sistema de orientación.
c) Identificar as competencias profesionais que cada modelo demanda dos orientadores e dos novos especialistas que se van incorporando e a súa repercusión nos seus respectivos perfís profesionais.
d) Identificar as CAAA que están a traballar nun cambio de estrutura e modelo, analizar as causas que motivan o cambio, e o procedemento seguido no deseño do novo modelo.

A nosa comunicación achega algúns resultados parciais do obxectivo relativo a valoración dos resultados do modelo institucional de orientación galego. Concretamente, abórdase a satisfacción co procedemento seguido para incorporar ao alumnado nun PCPI e co papel do departamento de orientación na atención as necesidades de orientación persoal, académica e profesional do alumnado que cursa este tipo de programa.

[2] En Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano (2012) e Vélaz de Medrano (2013) poden consultars algún resultados máis globales desta pesquisa.

Instrumento e procedemento de recollida de información

Para a recollida de datos utilizamos tres cuestionarios adaptados aos tres informantes (profesorado titor, dirección e orientadores/as). Os cuestionarios presentan unha parte común e outra específica para cada unha das tres figuras enquisadas. Tamén se adecuaron ás peculiaridades do sistema de orientación galego. As preguntas eran pechadas e, na súa case totalidade, as alternativas de resposta presentábanse nunha escala tipo Likert de seis categorías: moi insatisfeito, insatisfeito, máis ben insatisfeito, máis ben satisfeito, satisfeito e moi satisfeito. Os cuestionarios foron aplicados no curso 2010-2011. Na recollida de información déronse os seis pasos seguintes:

- Solicitude de autorización formal e colaboración á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Envío de cartas institucionais da Consellería de Educación e do Instituto de Formación, Innovación e Investigación Educativa (IFIIE) aos centros seleccionadas.
- Contacto telefónico coa dirección de cada centro co obxectivo de presentar o estudo e informar do procedemento a seguir para a aplicación dos cuestionarios.
- Envío dos cuestionarios aos centros.
- Recordatorio e seguimento
- Recollida de cuestionarios no propio centro

Poboación e mostra

Na selección da mostra o centro foi a unidade mostral. O tamaño da mostra foi calculado considerando un erro do 5%, páx. = q =0,50 e un nivel de confianza do 95%. A mostraxe foi aleatoria e proporcional ao número total de Institutos de Educación Secundaria (IES) de Galicia por provincia. En cada centro enquisouse a persoa responsable do departamento de orientación e a da dirección do centro. Para a mostra de titores/as seleccionáronse para cada centro: dous titores de 2º da ESO e dous de 4º. Nos centros que se podían cursar os programas de diversificación curricular e os PCPI engadíase á mostra un titor/a de cada un destes programas.

A mostra final de centros dispón de un centro menos do que correspondía á mostra calculada, é dicir 32 en vez de 33. A súa distribución por provincia é equivalente á observada na poboación, como se pode observar na táboa 2,: os maiores números e porcentaxes de centros corresponde A Coruña (40,6%) e Pontevedra (31,3%) e os menores recaen en Lugo (15,6%) e Ourense (12,5%). A mostra total de informantes foi de 31 directores, 32 orientadores e 107 titores. Os centros da mostra que ofertan programas de cualificación profesional inicial suponen o 58% da mostra, 18 centros.

Táboa 2
Distribución por provincia de profesorado titor, orientadoras/es e directoras/es de institutos de educación secundaria

Provincia	Orientadoras/es		Directoras/es		Titoras/es	
	%	N	%	N	%	N
A Coruña	40,6	13	38,7	12	39,3	42
Lugo	15,6	5	16,1	5	15,9	17
Ourense	12,5	4	12,9	4	11,2	12
Pontevedra	31,3	10	32,3	10	33,6	36
Total	100,0	32	100,0	31	100	107

Satisfacción co procedemento para incorporar ó alumnado ó Programa de Cualificación Profesional Inicial

No cuestionario sometíase á valoración do profesorado titor, orientadores e directores o proceso de toma de decisións que se segue no centro para incorporar ó alumnado a un PCPI. A orde do 13 de xullo establece que a decisión se debe de tomar a partir do informe do titor e do departamento de orientación, da conformidade de alumnos e pais e da autorización da inspección educativa. Se o alumnado é maior de 16 anos, cómpre a autorización da dirección do centro.

Na táboa 3 recóllense as respostas que agrupamos en dúas categorías: insatisfacción e satisfacción. Na primeira sumamos tres categorías: muita insatisfacción, insatisfacción e máis ben insatisfacción. A

índice

segunda, satisfacción é o resultado de sumar as tres respostas: máis ben satisfeita, satisfeita e moi satisfeita. Segundo os datos que se amosan na táboa 3, cabe concluír que a case totalidade dos tres informantes manifestan estar satisfeitos co procedemento seguido. A mediana sitúase na segunda categoría máis alta da escala (satisfeita) e a media tamén se sitúa neste valor (5) Os orientadores e orientadoras amósanse como os que mellor valoran o procedemento seguido, mentras que son os directores e directoras os que manifestan un menor nivel de satisfacción.

Táboa 3

Satisfacción co procedimento para incorporar o alumnado ó PCPI. Valoración de orientadores/as, profesorado tutor y directores/as.

	Insatisfacción		Satisfacción					
	%	N	%	N	N	μ	Mediana	*S*
Orientadores/as	7,2	2	92,8	26	28	4,57	5,00	,879
Titores/as	11,5	11	88,5	81	92	4,75	5,00	1,135
Directores/as	25	6	75	18	24	4,88	5,00	,947

A contribución do departamento de orientación á cobertura das necesidades de orientación do alumnado.

O departamento de orientación ten cometidos na provisión de orientación ao alumnado dos PCPI. Tal e como recoñece a orde que os regula, compétenlle funcións de intervención directa nos ámbitos e nos termos fixados no plan de acción titorial, e de intervención indirecta no asesoramento ó profesorado titor.

No cuestionario pedíase que valorarán a colaboración do departamento na cobertura das necesidades de orientación persoal, escolar e profesional do alumando dos PCPI. Das respostas dadas e recollidas nas táboas 4, 5 e 6, cabe concluir:

- A case totalidade dos tres informantes, profesorado titor, orientadores e directores manifestan estar satisfeitos co papel do departamento de orientación na atención ás necesidades de orientación do alumnado. As porcentaxes dos que se manifestan satisfeitos sitúase entre o 78% e o 94%. A mediana situase na segunda categoría máis alta da escala (5).
- Profesorado titor, directores e directoras e orientadores e orientadoras coinciden en considerar que a orientación profesional é na que menos colaboración presta o departamento de orientación. Esta valoración está relacionada coa existencia dunha materia e un axente específico para a orientación profesional que repercuten nunha menor necesidade de colaboración para este ámbito da orientación.

Táboa 4

Satisfacción coa contribución do departamento de orientación á cobertura das necesidades de orientación do alumnado. Perspectiva directores/as

Ámbitos da orientación	Insatisfacción		Satisfacción					
	%	N	%	N	N	μ	Mediana	*S*
Orientación personal	10,6	2	89,4	17	19	4,79	5,0	1,08
Orientación académica	5,3	1	94,7	18	19	4,89	5,0	1,04
O. profesional	15,8	3	84,2	16	19	4,70	5,0	1,28

Táboa 5

Satisfacción coa contribución do departamento de orientación á cobertura das necesidades de orientación do alumnado. Perspectiva orientadores/as

Ámbitos da orientación	Insatisfacción		Satisfacción				
	%	N	%	N	μ	Mediana	*S*
Orientación persoal	13,0	3	87,0	20	4,39	5,0	,839
Orientación académica	13,0	3	87,0	20	4,43	5,0	,843
O. profesional	21,7	5	78,3	18	4,35	5,0	,885

Táboa 6
Satisfacción coa contribución do departamento de orientación á cobertura das necesidades de orientación do alumnado. Perspectiva profesorado titor

Ámbitos da orientación	Insatisfacción %	N	Satisfacción %	N	μ	Mediana	*S*
Orientación persoal	9	6	91	60	4,85	5,0	1,026
Orientación académica	7,5	5	92,5	61	4,89	5,0	,979
Orientación profesional	16,6	10	83,4	50	4,53	5,0	,994

Conclusións

Os resultados expostos constitúen unha primeira aproximación á contribución do departamento de orientación na atención as necesidades de orientación do alumnado dos PCPI. A conclusión máis relevante é a satisfacción da mostra estudada coas funcións que ó respecto desenvolve o departamento de orientación.

Os datos proporcionados non permiten afondar na caracterización da orientación que recibe o alumnado e na cobertura das súas necesidades de orientación. Necesidades que abranguen ós ámbitos persoal, académico e profesional e que, sen dúbida, se intensifican polas condicións e características de partida do alumnado, vencelladas a unha biografía de fracaso e dificultades escolares. O marco que xorde coa extinción dos PCPI e coa implantación da Formación Básica ofrece un novo contexto para a pesquisar sobre a praxe orientadora dos diferentes axentes implicados e en que medida dá cobertura ás necesidades de orientación do seu alumnado.

Referencias bibliográficas

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio de 2006, *de Educación* (BOE, núm. 106, de 4 de maio).

Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, *para a mellora da calidade educativa*. (BOE, núm. 295 de 10 de decembro). Ao dispor en http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Orde do 13 de xullo de 2011 pola que se regulan os *programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia* (DOG do 21 de xullo). Dispoñible en http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110721/AnuncioC3F1-150711-4459_gl.pdf

Vélaz de Medrano, C., Blanco, A. y Manzano, N. (2012). *Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve Comunidades Autónomas.* Revista de Educación, número extraordinario 2012, pp. 138-173

Vélaz de Medrano, C (dir) (2013). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis Comunidades Autónoma*s (1990-2010). Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. Madrid: UNED. Col. Temática Ciencias Sociais. ISBN: 978-84-695-7238-2

Alicia Díaz Balado
Facultade de Ciencias da Educación.
Universidade de Santiago de Compostela

O modelo de formación e inserción profesional para as persoas con discapacidade: unha revisión histórica a unha resposta contemporánea

1- Introdución.

O século XX foi o tempo no que eclosionou, a nivel mundial, o desenvolvemento da inserción laboral das persoas con discapacidade. En España, a partir da Ley de Integración Social de Minusválidos LISMI (1982), lexislación marco que establece os intereses e as necesidades do colectivo, o modelo seguido percorrerá a integración nas distintas áreas da sociedade. Para Moreno (2012), ao fío do desenvolvemento da LISMI, tres serían os grandes fitos conseguidos no territorio español; que en efecto veñen coincidir cos progresos obrados a nivel europeo:

- A incorporación das ideas de loita contra a discriminación e accesibilidade universal, plasmadas na Lei 51/2003, de 2 de decembro, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad;
- A mellora da atención persoal, a través de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia; así como
- os considerables avances en educación, saúde e por suposto, o emprego; motivo da presente comunicación.

A día de hoxe, o contexto da crise económica precarizou aínda máis a situación laboral dun colectivo que leva loitando décadas por desprenderse dunhas condicións que demoran a conquista dunha situación profesional digna. En tanto, o século XX representa a centuria – sobre todo a partir da súa segunda metade - , na que botan a andar as iniciativas a favor da inserción laboral; derivadas de momentos como o retorno aos EEUU dos ex combatentes da guerra do Vietnam, un tempo que marcou un punto e aparte na reivindicación social.

A importancia clave que o século XX posuiu para a dignificación do movemento das persoas con discapacidade ou con diversidade funcional; non é óbice para que, en liñas xerais, se entenda que os avances máis recentes

foron o resultado do desenvolvemento social, progresivamente conseguido nos séculos anteriores. Así, no século XVIII, a nova vontade política veu apostar por unha incipiente xestión das condicións de vida de amplas capas de poboación desfavorecidas: as mudanzas sociais condicionaron o feito de que os Estados europeos asumisen de forma paulatina certas responsabilidades de índole social, tanto en materia de hixiene e medidas sanitarias como de educación. Para Carreño (2003), a tendencia secularizadora na atención á pobreza, iniciada a mediados do século XVI e nos inicios do século XVII, acentuouse a partir do século XVIII, de xeito que "na segunda metade deste século constátase unha grande diversidade de reflexións sobre a pobreza e aínda que os medios para remedialа seguen a ser obxecto de inquedanza, pasará a un primeiro plano a preocupación por comprender o pauperismo como fenómeno de masas e sinalar as súas causas". (P.37). A autora relaciona as evidencias desta mudanza co contexto ilustrado, se ben recoñece que este novo pensamento anticípase en certas reflexións e accións a un tempo previo, como aquelas achegadas por Juan Luis Vives, que serán obxecto de exposición e comentario posteriores. Entre as denominadas capas de pobreza, supóñense, nun sentido amplo, a percorrer as rúas das cidades ou os camiños do campo, nenos e adultos vagabundos, persoas solicitantes de esmola, anciáns imposibilitados para o traballo, doentes ou, desde logo, homes e mulleres con discapacidade física, intelectual ou mental. En relación a este último grupo, o feito de poder chegar a ser recoñecidos como persoas aptas para un traballo conveniente e axeitado, significou, previamente, a existencia dunha fonda mudanza na elaboración da concepción psicopatolóxica.

2- A transformación do paradigma psicopatolóxico e as súas consecuencias sociais.

Aguado (1995) remite a Laín (1961) no seu estudo clásico, pois este establece dous polos a través dos que, históricamente discurriu a psicopatoloxía no estudo da desorde física e moral:

- O enfoque ou actitude pasiva, no que a deficiencia é froito de causas alleas ao home; - a discapacidade enténdese como pecado ou como castigo dos deuses -. Ante esta visión, que se entende como unha situación incontrolada, só cabe o rexeitamento ou segregación.
- O enfoque ou actitude activa, que propicia, por primeira vez, o paso progresivo cara a prevención e o tratamento. Esta mudanza será debida a que a enfermidade comeza a obsevarse como o resultado de causas naturais, biolóxicas ou ambientais. Polo tanto, esta perspectiva conduce a unha situación susceptible de ser modificada; neste caso, a partir dunha aproximación sanitaria.

A actitude activa respecto á deficiencia corresponde a unha nova época na que comeza a considerarse a actuación preventiva xunto coa posibilidade do tratamento; unha época enmarcada nun contexto social amplo coincidente co pensamento ilustrado; así, para Carreño (2003, p. 37), os ilustrados

> *(…) cuestionaron as funcións asistenciais da Igrexa e teorizaron sobre a intervención do Estado nesta materia; de aí que o século XVIII marque o inicio da crise da caridade a favor da beneficencia pública, expresión esta que comeza a ser utilizada nos escritos da época facendo referencia a un servizo público que forma parte do ben común.*

En realidade, e como xa se apuntou de xeito introductorio, o novo enfoque que comeza a abranguer a verba do tratamento, xa se fora desenvolvendo en maior ou menor grao dous séculos antes, nun contexto de mudanza social máis amplo, que atinxiu á totalidade da sociedade. É así que Llorca-Albero (2002) sinala que nos albores do século XVI produciuse unha confluencia de factores históricos e culturais que fixeron xurdir unha nova visión do cristianismo, do mundo e dos seres humanos.

Aguado (1995), neste sentido, ten sinalado que foi durante o período que abrangue a Idade Media, o primeiro Renacemento e a Reforma, cando se organizaron orfanatos, asilos e hospitais – da man do humanitarismo cristián – xunto con certas aportacións que xa contemplaban a aprendizaxe, na liña do médico xudeu de procedencia cordobesa Mainónides; no sentido de que

> *(…) a instrucción pode conseguir algún progreso na deficiencia mental, os sanatorios mentais, precursores das institucións manicomiais do período seguinte, algunhas primicias anticipo do tratamento a xordomudos, o desenvolvemento das técnicas protésicas, as primeiras fendas na consideración da enfermidade e deficiencia mentais como inmutables ou inamovibles.* (Id.:61), o que se ten considerado, en palabras do autor, a primeira revolución en saúde mental.

índice

Neste período, a maior atención por parte das elites gobernantes, derivada dun cambio no pensamento propiciará un antes e un despois na consideración do rol que as persoas con discapacidade desenvolverá na sociedade.

Os inicios da inserción profesional das persoas con discapacidade remóntanse a esta sinalada ruptura: comeza a considerarse a aprendizaxe de oficios artesáns, como elemento clave de rehabilitación e inserción na sociedade. Así, ao fío do dito, para Carreño (2003), a consideración do traballo como terapia contra a pobreza é unha realidade no tempo de J. L. Vives, J. de Robles ou C. Pérez de Herrera; en tanto estes pensadores acreditaron na folgazanería entre as causas da pobreza, fomentada pola esmola, dirixida de xeito indiscriminado tamén a quen estaba en condicións físicas para o traballo. A autora (Id: 38) anticipa determinadas liñas que posuirán unha continuidade no futuro:

Os ilustrados asociaron as nocións de socorro e utilidade de maneira que, nas súas propostas, os necesitados non deberían recibir axuda sen realizar nada a cambio senón que debían gañala desenvolvendo algún labor proveitoso para a sociedade; a primeira e mellor solución que os tratadistas do século XVIII determinaron para acabar co problema do pauperismo foi o traballo. A idea de traballo como rexenerador moral é tema recurrente na literatura do século XVIII. Xunto ao móbil económico, afirmouse a disciplina do traballo, que tomou un matiz claramente carcelario nas institucións destinadas a recoller aos pobres para aplicarlles a terapia laboral. Estas "casas de traballo" (frecuentemente denominadas asilos ou hospicios) chegaron a convertirse en instrumentos de intimidación para os pobres dada a dureza das condicións de vida neses internados. O rigor do tratamiento do vago, do "non traballador", cadra perfectamente coa esixencia da utilidade do pensamento ilustrado; dita tendencia, porén, estendese tamén a períodos posteriores.

Concórdase en sinalar a Juan Luis Vives (Valencia 1492-Brujas, 1540) como unha figura clave no pensamento humanista do século XVI – excelso producto dun tempo de cambio - pensador intelectualmente relacionado con Erasmo de Rotterdam e Tomás Moro, tamén en canto á atención e dignificación do colectivo con discapacidade, a través das súas recomendacións a favor das ocupacións ou do ámbito laboral.

Porque nesta liña, xa Guerrero (2002, pp. 57-58) sinalou que cada sociedade confire ao concepto de discapacidade " un valor e un significado intencional, derivado da historia e da cultura na que se inscribe, que se vai construindo e modificando progresivamente segundo o momento no que se orixina".

Mais, certamente, como sinala Aguado (1995), no tratamento dado ás persoas con deficiencia, ademais das variacións históricas entre as épocas ou culturas, "hai tamén certas liñas moi sistematizadas persistentes que, de forma moi sintetizada, xiran en torno a unha constante histórica, a marxinación". (P. 25). E, fronte a marxinación, confróntase o contemporáneo termo de *normalización*.

Catrocentos anos antes de que o concepto escandinavo da normalización realizase unha das achegas máis decisivas ao eido da discapacidade e á súa evolución, J.L. Vives abordou a realización persoal e o proveito social en relación á deficiencia.

Para Guerrero (2002), a normalización conleva a integración escolar xunto coa desinstitucionalización. Mais, ata terse chegado ás conquistas máis recentes, a historia ofreceu mostras das primeiras institucións – asilos, hospitais -, dos que da súa necesidade social deu conta J.L. Vives, en De subventione pauperum (1925), na cal aborda o problema da mendicidade, establecendo solucións na liña da integración social; institucións que poden ser considerados os precedentes dos actuais Centros Ocupacionais e Centros Especiais de Emprego.

Afirma Llorca- Alberó (2002) que para Vives, "o traballo e a capacitación forman parte da vida humana" (p.373) e, como humanista partidario das relacións xurídicas, propon solucións de amplo alcance intelectual e político, que deberán chegar aos responsables dos gobernos de cidades e estados. Aguado (1995) incide asimesmo na súa preocupación polos asuntos sociais e culturais da época e no seu carácter pioneiro en torno ao enfoque da saúde mental, partidario do trato humanitario e do ingreso nos hospitais para a determinación da orixe da doenza. De feito, o autor (1995) fai referencia a Pérez Álvarez (1991, p. 51), en relación a aspectos cunha proxección educativa, na búsqueda dunha utilidade social, cando afirma que en J.L. Vives atópanse interesantes cuestións actuais, de interese práctico.

A idea do traballo en J.L. Vives pouse caracteres contemporáneos. Por exemplo e neste sentido, sinala Guerrero (2002) que "o traballo convertiuse nun dos valores fundamentais do mundo occidental moderno, de tal xeito que a participación nos procesos productivos resulta unha actividade para manter e soster a disposición social "normalizadora" (p.86), da que ficarían excluidas as persoas non participantes

dos modos de producción. En tanto o traballo representa un elemento fundamental na felicidade e identidade humanas, ademais de permitir unha identificación entre a identidade e a ocupación desenvolvida, como tal, o traballo é unha das opcións básicas para integrarse na sociedade, medio que proporciona "independencia económica, satisfacción persoal, estatus e participación social". (Id: 87). O pensamento do valenciano J.L. Vives non discorrería moi lonxe da exaltación do traballo, dos valores do desenvolvemento persoal e da súa contribución social.

3- As institucións históricas e a súa relación coa dinámica actual.

En España, a ocupación laboral e o emprego pasaron a centrar o discurso social da discapacidade que nacía nunha democracia nova, a partir dunha vontade de igualdade e xustiza social. A rasgos xerais, o emprego, a partir da LISMI (1982), foi articulado desde as modalidades da inserción ocupacional nos Centros Ocupacionais e do emprego protexido relacionado cos Centros Especiais de Emprego; así coma do traballo en contextos ordinarios. Mais, cales foron as institucións históricas e pioneiras que precederon en séculos á liña percorrida durante o século XX?

Cara ao século XVI implantáronse en España unha serie de sanatorios mentais, herdeiros da tradición árabe, conservadores da tradición naturalista grega. Sinala Aguado (1995), que estes serán internados destinados, na xa obsoleta terminoloxía da época, aos denominados "trastornados", caracterizados porque neles desenvolveránse tratamentos nos que reside a vontade da reinserción social. O primeiro hospital psiquiátrico de Europa, o Hospital de Santa María de los Santos Mártires Inocentes, é fundado en Valencia polo padre Jofré en 1409, impulso ao que lle seguiron os Hospitais de Zaragoza (1425), Sevilla (1436), Palma (1456), Barcelona (1481), Toledo (1483) e Valladolid (1489) e mais en América, o Hospital de San Hipólito de México (1565); de xeito que, en menos dunha centuria, instauráronse en España sete centros especializados na acollida e tratamento de persoas con deficiencia intelectual ou mental, guiados polo obxectivo da inserción social.

Ao fío do mencionado, inmensamente ilustrativa é a forma precursora ou pioneira a partir da que se entende a inserción social na liña da aprendizaxe, da ocupación laboral e do desempeño de oficios. Por exemplo, Aguado (1995) recolle, sobre o Hospital dos Santos Mártires Inocentes, que este dispon dun edificio rectangular dividido nun patio central, con cuartos individuais e outras dependencias como cociña e lavandería. De igual forma, o Hospital conta con terreos para tarefas agrícolas e xardiñeiras. No mesmo procédese á prescripción de medicación, mais esta é entendida como complemento do trato amable e do traballo diario, componentes fundamentais do, así denominado, programa. No Hospital, internos e internas gozan de liberdade de movementos e na distribución das actividades diarias establécese unha certa división por sexos, de xeito que os varóns realizan traballos agrícolas, proceden á aprendizaxe dalgún oficio e mesmo ao manexo dos cartos e as mulleres ocúpanse do tecido, das labores de costura ou de reparar a roupa e da lavandería. Lembra Aguado (1995, p.83), que mentres que "os seus procedementos clínicos e os seus métodos de administración convertíranno nun dos de máis sona de Europa", no mesmo estarán presentes o *tratamento moral e a terapia ocupacional.*

Na actualidade, os Centros Ocupacionais integran na súa definición a garantía de terapia ocupacional e de axuste persoal e social; de xeito que parte das ocupacións mencionadas nas liñas anteriores, mantéñense tamén hoxe en día como actividades cotiás nos centros. No caso dos Centros Especiais de Emprego, estes persiguen a combinación dos obxectivos de mercado co axuste persoal, considerados xa como centros de contratación e transición cara o desenvolvemento laboral en contextos ordinarios.

índice

Referencias bibliográficas

Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias.* Madrid: ONCE.

Carreño, M. (2003). *Modelos de acción social a través de la historia.* En Tiana, A.; Sanz, F. (coords.), Génesis y situación de la educación social en Europa (pp. 17-44).

Guerrero, C. (2002). *Formación ocupacional de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: Ariel.

Llorca-Albero, V. (2002). *El socorro de los pobres: Libertad o regulación. El proyecto humanista de Luis Vives y la crítica de Domingo de Soto.* Excerpta e Dissertationibus in Sacra Theologia, XLII (5), 323-385.

Moreno, J.M. (2012). *Treinta años creciendo con la LISMI*. En Moreno, J.M. et al, 30 años de la LISMI: Un recorrido de inclusión. Madrid: CERMI.

Referencias lexislativas

Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos* (LISMI). Boletín Oficial del Estado, núm. 103 (30 de abril de 1982), pps. 11106-11112.

índice

María Cruz Barreiro Carril
Universidade de Vigo
mcruzbarreiro@uvigo.es

El alumnado de Derecho y el Programa Erasmus

I. Introducción.

Por todos es sabido que la situación de crisis económica que venimos padeciendo en los últimos siete años ha obligado a los jóvenes con titulaciones universitarias a buscar empleo en ámbitos distintos de aquél en el que se han formado. En este contexto, la importancia de las denominadas "competencias transversales", como es la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional[1], se ha venido haciendo cada vez más evidente.

Entre los años 2011 y 2013 he sido responsable de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo de la Universidad de Vigo, lo que me ha permitido reflexionar sobre la gran relevancia de los programas de movilidad internacional, y en particular, del programa ERASMUS, en el desarrollo de las referidas competencias.

El presente trabajo recoge mis conclusiones al respecto, teniendo en cuenta las competencias transversales recogidas en el Libro Blanco para el título del Grado en Derecho, así como en la Memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Vigo. La idea esencial del trabajo es que la movilidad a través del programa ERASMUS, tanto de profesores como de alumnos, contribuye a la adquisición de competencias transversales del alumnado de Derecho, lo que supone, como se ha advertido en el Congreso para el impulso de la empleabilidad de los jóvenes universitarios, organizado por la Universidad de Córdoba en 2012, un incremento de las posibilidades de nuestros estudiantes de encontrar empleo, cuestión de extrema importancia en el escenario económico actual. Si bien, el trabajo se centra en las competencias transversales, nos referiremos también a cómo el programa ERASMUS puede contribuir al desarrollo de competencias específicas para el alumnado del Grado en Derecho.

[1] A esta competencia se refiere el Informe ejecutivo de la ANECA titulado *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (28/06/2007) Madrid. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf.

Tras unas cuestiones introductorias, ofrecemos una aproximación a las conceptos de «competencia» y «empleabilidad», para pasar a explicar, a continuación, nuestras reflexiones sobre la contribución de los programas de movilidad internacional al desarrollo de las competencias (transversales y específicas) del alumnado del Grado en Derecho, concluyendo con la importancia que revisten para el incremento de la "empleabilidad" en el escenario económico actual.

II. El Espacio Europeo de Educación Superior y la movilidad.

La promoción de la movilidad constituye uno de los seis acuerdos básicos de la Declaración de Bolonia (1999). Nos referimos a la declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza que dio inicio al conocido proceso que se propuso "crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de gran calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior"[2]. En esta línea, las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo celebrado en Barcelona en 2002 recogen como punto prioritario la creación de «las condiciones legales necesarias para garantizar una movilidad genuina a todos los que participan en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación»[3]. En definitiva, potenciar la movilidad académica constituye uno de los tres principios básicos que deben dominar el nuevo modelo universitario, al lado de la consecución de una progresiva homogeneización de los estudios superiores y del logro de unas titulaciones plenamente homologables en el ámbito europeo[4].

Y es que la educación superior no ha sido ajena al proceso de globalización que viene dejando sentir sus efectos no sólo en el ámbito económico, sino también en el social, cultural y tecnológico, lo que explica que la internacionalización forme ya parte de los planes estratégicos de las Universidades[5], y que a la hora de diseñar las competencias a adquirir por el alumnado de las titulaciones actuales se haya tenido en cuenta el escenario global actual[6].

En este sentido, la competencia «trabajo en un contexto internacional» es una de las competencias transversales interpersonales recogidas por el «Libro Blanco para el título de Grado en Derecho»[7], y que "resulta deseable para sectores como la banca, la asesoría y consultoría, los sindicatos, las ONG y asociaciones y la gran empresa"[8]. Aún de manera no tan evidente, la necesidad de actuar en un contexto globalizado, se aprecia en otras competencias transversales como «la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones», «aplicar pensamiento crítico, lógico y creativo» o «trabajar desde una perspectiva comparada, manejando información comparada», recogidas todas ellas en la memoria del Grado de Derecho impartido en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo de la Universidad de Vigo[9]. Y como el aspecto jurídico –el Derecho- no es más que uno de los aspectos de la realidad social en que vivimos[10], la Ciencia del Derecho también se ha visto sometida a un conjunto de transformaciones que pueden ser puestas en relación con el proceso de globalización económica. En relación con esto, entre las «competencias específicas» recogidas en la memoria del Grado en Derecho referido figuran algunas tales como «apreciar la diversidad y la multiculturalidad» o «conocer las estructuras sociopolíticas de ámbito nacional e internacional», lo que pone claramente de manifiesto la necesidad de adaptar los contenidos de la ciencia jurídica al contexto actual.

---

[2] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.

[3] Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo celebrado en Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 (SN 100/2/02 REV 2).

[4] MONTERO, Marisa (2010): «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias», en: Tejuelo, nº 9, 19-37, p. 23.

[5] ALCÓN, Eva, (2011): «La internacionalización de los estudiantes universitarios» en: La cuestión universitaria, nº 7, p. 33.

[6] RUIZ, Ángel, (2003): «Tendencias y retos de la educación superior en el actual escenario histórico», en Educación, Universidad y Sociedad en la era planetaria, Universidad de Valladolid, 67-102.

[7] Libro Blanco para el título de Grado en Derecho, disponible en http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf., p. 103.

[8] Libro Blanco para el título de Grado en Derecho, cit., p. 146.

[9] Memoria para la solicitud de verificación del Título de Grado en Derecho, disponible en http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/UVIGrado_en_Derecho.pdf., p. 13.

[10] FERREIRO, José Juan (2010): Instituciones de Derecho financiero, Marcial Pons, Madrid, pp. 17 y 21.

índice

III. La adquisición de competencias: la nueva perspectiva del Proceso de Bolonia.

Es por todos sabido que el proceso de Bolonia ha significado un cambio radical en la forma de entender la enseñanza, y que el término «competencia» ocupa en dicho proceso una posición clave. Ello porque, como indica Montero Curiel, es precisamente la definición de las competencias asociadas a cada titulación lo que equipara a todos los países europeos, que se diferencian, sin embargo en el número de años o semestres que duran sus estudios[11].

El término "competencia" puede definirse como «lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas»[12]. Una de las implicaciones de este concepto es que cualquier situación o experiencia educativa podrá servir al estudiante para el conocimiento a lo largo de toda su vida. En este sentido, observamos cómo la movilidad del alumnado –tanto en el aula, como fuera de la misma, tanto en el ámbito académico como fuera de él- aparece como una situación ideal para el desarrollo de competencias. La apertura de una cuenta en una entidad financiera extranjera, la búsqueda de alojamiento, el aprendizaje de un idioma extranjero, la firma de un contrato en el extranjero, etc., son ejemplos de situaciones idóneas para la adquisición de competencias no sólo transversales sino también específicas del alumnado de Derecho.

IV. La «empleabilidad», como concepto que orienta el de «competencia».

El término «empleabilidad» es también uno de los ejes del EEES. En ese sentido, el *Borrador de propuesta para las Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*[13] indica que «los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia *empleabilidad* de sus titulados». Como indica Manuel Riesco[14] *"empleabilidad* es un término que orienta y da sentido al término *competencia*". El concepto de "competencia" desempeña un papel esencial en el EEES pues "el sistema de créditos basado en el aprendizaje por competencias vincula la formación universitaria con el mundo profesional, en conexión con la libre circulación de profesionales en la UE"[15]. En este sentido, es oportuno valorar si la movilidad internacional, permite la adquisición de competencias que, en último término, contribuyen a aumentar la "capacidad de una persona para ser empleada"[16] en un puesto ofrecido por el mercado laboral.

V. Los programas de movilidad internacional y su contribución a la adquisición de competencias transversales y específicas de los estudiantes de Derecho.

Durante el período en que fui responsable de Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo de la Universidad de Vigo, se encontraba todavía vigente el programa ERASMUS, programa sectorial del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP, en adelante) *-Lifelong Learning Programme-* con vigencia 2007- 2013. El programa ERASMUS, perseguía como objetivos específicos, apoyar la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior, así como reforzar la contribución de la educación y la formación al proceso de innovación. A partir de enero de 2014 se puso en marcha el nuevo programa ERASMUS+ de educación, formación, juventud y deporte de la Unión[17], para el período 2014-2020, que "se basa en los logros de más de veinticinco años de programas europeos en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud que cubren tanto la dimensión intraeuropea como la de la coope-

---

[11] MONTERO, Marisa (2010): «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias», en: Tejuelo, nº 9, 19-37, p. 30.

[12] A esta definición hace referencia Manuel RIESCO en *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje en Tendencias Pedagógicas* (2008), nº 13, 79-105, p. 86. Indica este autor que así es cómo se define el término "competencia" en el Proyecto *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, p. 21).

[13] «Borrador de propuesta para las Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster», de 21 de diciembre de 2006, apartado 21.

[14] RIESCO, Manuel (2008): *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje en Tendencias Pedagógicas,* nº 13, 79-105, p. 100.

[15] Ibídem.

[16] Ibídem, p. 81.

[17] Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa "Erasmus+", de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones nº 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE.

ración internacional"[18] y es el resultado de integrar varios programas europeos ejecutados por la Comisión durante el período 2007-2013, entre los que se incluyen el Programa de Aprendizaje Permanente[19].

En este trabajo nos referiremos al programa ERASMUS por ser aquel que se encontraba vigente en el momento de nuestra experiencia como responsable de Relaciones Internacionales de la Facultad referida. En dicho programa ERASMUS, podían participar no sólo los estudiantes matriculados en estudios oficiales de enseñanzas, sino también el personal docente y no docente de las instituciones de educación superior, las instituciones de educación superior, y las empresas. Esto sigue siendo posible, naturalmente, con el nuevo programa ERASMUS+.

1.- Programas de movilidad estudiantil: para estudiar y para trabajar.

Con motivo del veinticinco aniversario del programa de movilidad estudiantil ERASMUS la Comisión Europea publicó el documento *ERASMUS changing lives opening minds for 25 years*[20], en el que personas pertenecientes a diversos sectores involucrados en el programa ERASMUS, desde estudiantes hasta rectores, valoraban la medida en que el referido programa viene contribuyendo a la creación de una Europa en la que la primera unión que tiene lugar es la de personas[21], y ponían de manifiesto cómo el programa viene ofreciendo a sus participantes un escenario único para la adquisición conocimientos y competencias que les permite ganar en confianza e independencia, y que se convierte en una ventaja competitiva en el mercado laboral[22].

Los testimonios expresados en el referido documento evidencian claramente que un período en el extranjero no sólo enriquece la vida de los estudiantes en el ámbito académico y profesional, sino que también ayuda a mejorar el aprendizaje de lenguas, las habilidades interculturales, la confianza y el conocimiento de uno mismo. Habilidades y destrezas, que, en definitiva, están directamente relacionadas con competencias generales o transversales fundamentales contempladas por la memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Vigo[23] como «capacidad de adaptarse a nuevas situaciones» o «trabajar desde una perspectiva comparada, manejando información comparada». Pero qué duda cabe que las experiencias internacionales no sólo contribuyen a la adquisición de las competencias en las que se aprecia de manera más evidente un fuerte componente internacional sino de otras que se ven también beneficiadas por las estancias en el extranjero. La «capacidad de aprender», la «capacidad de resolver problemas de forma eficaz», «aplicar pensamiento crítico, lógico y creativo», «trabajar de forma cooperativa», «comunicarse de manera efectiva en un entorno de trabajo (habilidades interpersonales)» son capacidades que claramente se ven potenciadas por la estancia de una temporada en el extranjero durante la cual, sin duda alguna, el estudiante tendrá que enfrentarse a situaciones nuevas, tanto académicas (diferentes formas de impartir docencia, diferentes modos de evaluar, nuevas formas de trabajo en equipo, diferentes pautas de comportamiento en los otros estudiantes con los que hay que cooperar, etc.), como extraacadémicas (búsqueda de alojamiento en el país de acogida y la consiguiente formalización del contrato, apertura de una cuenta bancaria en un entidad financiera extranjera, visita médica, etc.). Situaciones nuevas que constituyen excelentes escenarios que permiten el acercamiento del estudiante al conocimiento, y facilitan lo que se conoce como «aprendizaje a lo largo de toda la vida». De todos es conocido que una de las estrategias esenciales del EEES es la *enseñanza no formal* que "atiende al aprendizaje experiencial espontáneo que se produce en *contextos de intercambio*"[24].

---

[18] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf, p. 8.

[19] Para más información, véase http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf

[20] *ERASMUS changing lives opening minds for 25 years,* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011.

[21] Observaciones de Androulla Vassiliou, comisaria europea de Educación, en *ERASMUS changing lives opening minds for 25 years,* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011, p. 3. Androulla Vassiliou, comisaria europea de Educación.

[22] Ibídem.

[23] Memoria para la solicitud de verificación del Título de Grado en Derecho, disponible en http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/UVIGrado_en_Derecho.pdf.

[24] JUNTA DE ANDALUCÍA (2009), *La Universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante,* Ediciones Akal, Madrid, p. 15, disponible en https://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf.

índice

Por lo que se refiere a las competencias específicas del Grado en Derecho, se ha demostrado que las experiencias de movilidad para estudiar en el extranjero vienen contribuyendo a la adquisición de algunas de aquéllas que resultan esenciales, teniendo en cuenta que la globalización viene teniendo impacto también en el fenómeno jurídico[25], lo que se pone de manifiesto, a nuestro entender, en el diseño de determinadas competencias específicas en la Memoria del Grado en Derecho como son «conocer las estructuras sociopolíticas del ámbito nacional e internacional» o «apreciar la diversidad y la multiculturalidad». En efecto, el papel del programa ERASMUS en el desarrollo de esta última competencia ha sido expuesta de diversas formas por cientos de estudiantes participantes en el programa, siendo muy ilustrativa la de un alumno que señala que «si hay algo con lo que tiene que ver el programa ERASMUS es sin duda con el proceso de descubrimiento y desarrollo personal que experimentan sus participantes. Es educación en un sentido más amplio en vistas a crear seres humanos mejores y más preparados. Esta nueva *raza* de gente que eventualmente conduce a una sociedad más abierta y tolerante. Los hijos de la sociedad ERASMUS»[26].

Pero del mismo modo que sucede con las competencias transversales, la experiencia de movilidad contribuye a la adquisición de otras competencias específicas, en cuya definición el componente internacional no se encuentra recogido de manera expresa, como son «conocer la función del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales», «conocer las distintas manifestaciones del Derecho en su evolución histórica y en su realidad actual», «ser quien de identificar los problemas jurídicos y abordar su solución de modo interdisciplinar», «ser quien de interpretar y analizar críticamente el ordenamiento jurídico» o «ser quien de negociar y mediar».

Por último, hay que tener en cuenta que el programa en cuestión no sólo ofrece a los estudiantes la posibilidades de estudiar en otro Estado europeo distinto al suyo, sino que permite realizar prácticas en Europa, de modo que el alumno puede desarrollar competencias específicas, incluidas competencias lingüísticas, y mejorar el conocimiento de la cultura económica y social del país de destino, mientras adquiere experiencia laboral[27].

2.- Movilidad para los docentes.

Los programas de movilidad del profesorado posibilitan la estancia de docentes en universidades extranjeras, permitiendo, al lado de la impartición de lecciones aisladas, la elaboración de trabajos y programas conjuntos de docencia e investigación, lo que contribuye a una aproximación de las comunidades académicas, y en última instancia, al acercamiento de las relaciones culturales de los países en cuestión[28].

Dejando a un lado los múltiples programas de cooperación que existen con América Latina (programas de Cooperación Interuniversitaria y de incorporación de doctores españoles a Universidades mexicanas de la AECI, programas de la Fundación Carolina, etc.), el programa de movilidad ERAMUS (hoy ERASMUS+) para profesores permite a éstos intercambiar experiencias docentes y conocer otros modelos de enseñanza. La posibilidad que, bajo este programa, tiene el profesor de impartir docencia durante cinco días en otro centro universitario europeo, le permite sin duda, "poner a prueba su metodología pedagógica en un contexto internacional"[29]. De esta manera, el docente, puede aprender nuevos métodos de enseñanza de sus colegas europeos y revisar las debilidades en los suyos propios para mejorarlos. Todo ello, redunda, en el beneficio del estudiante de la Universidad de origen, pues el docente aplicará las nuevas metodologías en la referida Universidad. La mejora de los métodos empleados por el profesorado, contribuirá al desarrollo de las competencias referidas en los párrafos anteriores, y, lo que resulta funda-

---

[25] ARÉVALO, Paula Lucía (2008): «Los desafíos del derecho frente a la globalización», *Via Iuris*, nº 4, enero-junio.

[26] KRZALEWSKA, Ewa; Seweryn KRUPNIK,(2007): «The role of the Erasmus programme in enhancing intercultural dialogue. Presentation of the results from the Erasmus student network survey 2007», en *Proceeding of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education,* disponible en https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/5767/1/l6_pap_Krupnik_Krazlewska.pdf., pp. 16-17.

[27] Así se puso de manifiesto en la II Jornada de Empleo Internacional SOPP Fundación Universidad Carlos III, 3 de abril de 2014, presentación disponible en http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/sopp/programa_internacional_de_practicas/jornadainternacional/OAPEE%20Estudiantes%20E%2B%20Y%20LA%20EMPLEABILIDAD.pdf . Véase también, http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus/estudiantes-para-practicas.html. Asimismo, FOMBONA CADAVIECO, Javier; VÁZQUEZ CANO, Estevan; PASCUAL SEVILLANO, María Ángeles, "Movilidad del estudiante universitario de Oviedo en la Europa 2020 para el empleo y las competencias genéricas", *Revista d'innovació educativa Universitat de València,* julio-diciembre 2012, pp. 90-91.

[28] http://internacional.universia.net/latinoamerica/movilidad-profesores/.

[29] GALANES, Iolanda y Susana CRUCES: Los *programas intensivos ERASMUS: adquisición de competencias transversales en contexto internacional,* p. 406.

mental, acercará al estudiante que no tenga oportunidad de acudir a otras Universidades extranjeras la metodología aplicada en ellas.

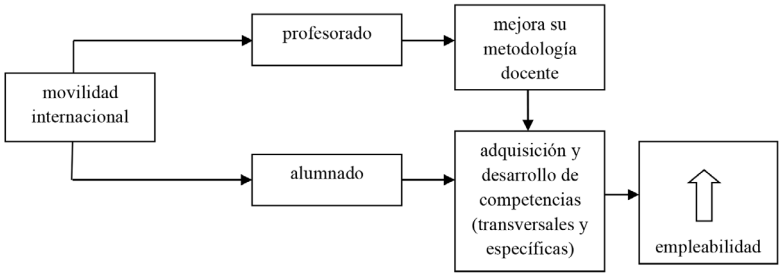
VI. Movilidad internacional y «empleabilidad».

Como apuntamos en un apartado anterior, la «empleabilidad» es un término que orienta y da sentido al término competencia[30]. En relación con este punto, debemos señalar que durante la celebración del *Congreso nacional para el impulso de la empleabilidad de los jóvenes universitarios* celebrado en Córdoba en octubre de 2012, se pusieron de manifiesto las ventajas que para la empleabilidad suponen las experiencias de movilidad internacional. En el referido Congreso se ha explicado cómo tanto la movilidad de estudiantes como de docentes mejora la capacidad de trabajo en equipo, de adaptación a situaciones nuevas, las competencias interculturales, la competencia lingüística, y la formación académica, contribuyendo todo ello a un aumento de la empleabilidad[31].

Por su parte, Beas[32] señala el beneficio que para la empleabilidad supone la participación de los alumnos de la Universitat Jaume I en el programa ERASMUS prácticas. Sin embargo, y como pone de relieve Eva Alcón, todavía necesitamos más estudios que analicen la opinión de los alumnos sobre su participación en el referido programa, antes, durante y con posterioridad a su finalización, así como «medir los resultados en términos de empleabilidad, competencias profesionales, y capacidad de adaptación a un mundo cada vez más globalizado»[33].

VII. Conclusiones

A modo de síntesis, podemos concluir que la movilidad internacional de los profesores permite que enriquezcan y mejoren su metodología docente, lo que redunda en el propio beneficio del alumnado. Por su parte, la movilidad internacional del alumnado sirve a la adquisición de una serie de competencias transversales («trabajo en un contexto internacional», «capacidad de adaptarse a nuevas situaciones» o «trabajar desde una perspectiva comparada, manejando información comparada», entre otras), así como específicas («conocer las estructuras sociopolíticas del ámbito nacional e internacional» o «apreciar la diversidad y la multiculturalidad») de la titulación del Grado en Derecho. Todo ello, contribuye a un aumento de la empleabilidad, cuestión de extrema importancia en el presente escenario económico, sobre todo si tenemos en cuenta que las competencias que ayuda a desarrollar la movilidad internacional, incluyen, entre otras, la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con el campo específico de estudio, que parece imponer el mercado laboral actual[34].



[30] RIESCO, Manuel (2008): *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje en Tendencias Pedagógicas, nº 13,* 79-105, p. 100.

[31] «Los proyectos de movilidad internacionales: una oportunidad de futuro laboral», ponencia presentada en el *Congreso nacional para el impulso de la empleabilidad de los jóvenes universitarios* celebrado en Córdoba entre los días 16 y 18 de octubre de 2012. Véase http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/02-ventajas2.htm.

[32] BEAS, M. (2009) «Erasmus placements programe: our experience at Universitat Jaume I of Castelló». *Actas del congreso INTED2009.*

[33] ALCÓN, Eva (2011): *«La internacionalización de los estudiantes universitarios» en: La cuestión universitaria, nº 7*, p. 37.

[34] *Alta empleabilidad y movilidad internacional,* El día de Valladolid.com, 13 de junio de 2011.

Referencias bilbiográficas

ALCÓN, Eva, (2011): «La internacionalización de los estudiantes universitarios» en: *La cuestión universitaria,* nº 7.

ANECA, *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (28/06/2007) Madrid. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf.

ANECA, Memoria para la solicitud de verificación del Título de Grado en Derecho, disponible en http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/UVIGrado_en_Derecho.pdf.

ARÉVALO, Paula Lucía (2008): «Los desafíos del derecho frente a la globalización», Via Iuris, nº 4, enero-junio.

BEAS, M. (2009) «Erasmus placements programe: our experience at Universitat Jaume I of Castelló». *Actas del congreso INTED2009.*

CONSEJO EUROPEO, Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo celebrado en Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 (SN 100/2/02 REV 2).

Congreso nacional para el impulso de la empleabilidad de los jóvenes universitarios celebrado en Córdoba entre los días 16 y 18 de octubre de 2012. Ponencia sobre «Los proyectos de movilidad internacionales: una oportunidad de futuro laboral».

El día de Valladolid.com, *Alta empleabilidad y movilidad internacional,* 13 de junio de 2011.

ESTÉVEZ, José A. (2002): *La globalización y las transformaciones del Derecho, en Horizontes de la filosofía del derecho,* vol. 1, 311-320.

FERREIRO, José Juan (2010): *Instituciones de Derecho financiero*, Marcial Pons, Madrid.

FOMBONA CADAVIECO, Javier; VÁZQUEZ CANO, Estevan; PASCUAL SEVILLANO, María Ángeles, "Movilidad del estudiante universitario de Oviedo en la Europa 2020 para el empleo y las competencias genéricas", *Revista d'innovació educativa Universitat de València,* julio-diciembre 2012

GALANES, Iolanda y Susana CRUCES: *Los programas intensivos ERASMUS: adquisición de competencias transversales en contexto internacional,* Xornadas de Innovación Educativa 2012, pp.405-418, Área de Innovación Educativa. Vicerreitoría de Alumnado, Docencia e Calidade. Universidade de Vigo.

GONZÁLEZ, Julia., WAGENAAR, Robert (coordinadores generales). Financiado por la Comisión Europea *The Tuning Educational Structures in Europe Project,* 2002.

II Jornada de Empleo Internacional SOPP Fundación Universidad Carlos III, 3 de abril de 2014, presentación disponible en http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/sopp/programa_internacional_de_practicas/jornadainternacional/OAPEE%20Estudiantes%20E%2B%20Y%20LA%20EMPLEABILIDAD.pdf .

JUNTA DE ANDALUCÍA (2009), *La Universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante,* Ediciones Akal, Madrid.

KRZALEWSKA, Ewa; Seweryn KRUPNIK,(2007): «The role of the Erasmus programme in enhancing intercultural dialogue. Presentation of the results from the Erasmus student network survey 2007», en *Proceeding of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education,* disponible en https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/5767/1/l6_pap_Krupnik_Krazlewska.pdf.

Libro Blanco para el título de Grado en Derecho, disponible en http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, «Borrador de propuesta para las Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster», de 21 de diciembre de 2006.

MONTERO, Marisa (2010): «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias», en: Tejuelo, nº 9, 19-37, 23.

RIESCO, Manuel (2008): *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje en Tendencias Pedagógicas, nº 13,* 79-105.

RUIZ, Ángel, (2003): «Tendencias y retos de la educación superior en el actual escenario histórico», en *Educación, Universidad y Sociedad en la era planetaria,* Universidad de Valladolid, 67-102.

índice

UNIÓN EUROPEA, publicaciones, *ERASMUS changing lives opening minds for 25 years,* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011.

http://internacional.universia.net/latinoamerica/movilidad-profesores/.

http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus/estudiantes-para-practicas.html.

Margarita Valcarce Fernández
Universidad de Santiago de Compostela
María Luisa Rodicio-García
Universidade da Coruña

Perfil de las mujeres emigrantes retornadas de américa latina a la comunidad de madrid

Resumen

La migración de retorno es un proceso que requiere, para su completa comprensión, del establecimiento de lazos con los flujos migratorios de salida.

En esta comunicación presentamos la información que define y caracteriza el perfil personal y profesional de las mujeres emigrantes que retornaron a España, concretamente a la Comunidad de Madrid, procedentes de Brasil, Venezuela y Argentina, en segunda y/o tercera generación, con la intención de fijar aquí su residencia.

Conocer el perfil de estas mujeres contribuye a disponer de la información necesaria para proyectar acciones de información, asesoramiento, formación y orientación personal y profesional, de forma ajustada a su realidad particular.

Palabras clave: retorno, perfil profesional, perfil personal, emigración, género.

INTRODUCCIÓN

La emigración en España es un tema de permanente actualidad en nuestro país con gran tradición en este tipo de flujos de población. A pesar de ello, no es un aspecto de nuestra realidad social que suscite demasiado interés por parte de las Administraciones públicas ni por los diferentes gobiernos. Sigue siendo una asignatura pendiente el analizar y, lo que es más, poner en marcha, actuaciones concretas que favorezcan la movilidad, integración social, inserción profesional, etc. de este colectivo.

En el grupo de investigación del cual formamos parte, "Grupo Galego de Estudios para a Formación e Inserción Laboral" (GEFIL) de la Universidad de Santiago de Compostela, sensible a estos temas, consideró interesante plantearse un proyecto de investigación sobre "Mujeres emigrantes retornadas: Inserción laboral y empleo", que fue financiado por el Plan Nacional I+D+I 2008-2011 del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) (Referencia: EDU2010-19572). Su desarrollo nos ha permitido aproximarnos a la realidad personal y laboral de las mujeres emigrantes retornadas, a través del conocimiento de sus trayectorias vitales y de los procesos de inserción laboral seguidos por éstas en nuestro país. Para ello se ha aten-

dido a sus perfiles personales y profesionales, desde la exploración de la información que han manejado, la identificación de las estrategias de empleo que han utilizado para lograr la inserción laboral, así como de la clasificación de los indicadores del grado de satisfacción en el empleo obtenido.

1. LA EMIGRACIÓN DE RETORNO

En palabras de diferentes autores, abordar el hecho migratorio y todo lo que lo describe, define y caracteriza, es algo habitual en Europa y, en particular en España "[...] se caracterizó por la emigración exterior, que alcanzaría proporciones masivas a finales del siglo XIX y en la segunda década del siglo XX –con destino a América-, y en los años sesenta a los países europeos" (Álvarez, 1997, p. 45).

Este proceso de emigración no solo suponía un alejamiento espacial, sino que impactaría en la propia identidad de la persona al implicar, al mismo tiempo, un cambio de todo lo externo que la rodeó y que configuraba su contexto más próximo y sobre lo que accionaba con seguridad (Clavería, 1997).

La migración de retorno es un proceso que requiere, para su completa comprensión, del establecimiento de lazos con los flujos migratorios de salida, puesto que tal y como se indica "en el pasado está parte de la explicación: si muchos se fueron, lo lógico es que sean muchos descendientes los que regresen a la tierra de los padres o abuelos" (Santos y Lorenzo, 2003, p. 10). De forma paralela al proceso de emigración, el retorno también fue una constante.

No es fácil cuantificar este fenómeno a juzgar por las estadísticas disponibles, que emergen como uno de los principales problemas a la hora de su estudio. Distintos investigadores ponen de manifiesto la escasez de fuentes, la poca exhaustividad en los censos, la insuficiencia de instrumentos para su medición o los diferentes criterios de contabilidad entre distintos países, por citar algunas de las dificultades más destacadas. Este aspecto se hace visible si comparamos los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística de España y la estadística de Bajas Consulares que no guardan semejanza alguna (Izquierdo y Álvarez, 1997).

Como señala Gualda (2004, p. 264), "desde el momento en que existe la duda respeto a los que emigraron, se puede cuestionar el hipotético volumen de los retornados". Sin embargo, aun cuando a nivel de estadísticas resulta problemático intentar cuantificar el retorno, puede afirmarse que son Venezuela y Argentina, los países de América que más retornados aportan (Fernández, 1997). Así, entre 1985 y 1994 retornaron a nuestro país más de 150.000 personas.

Abordar la temática del retorno, insuficientemente estudiada en los aspectos objeto de la investigación a que se hace referencia, desde una perspectiva de género, resulta oportuna y necesaria, como consecuencia del auge en las preocupaciones políticas y sociales acerca del fenómeno de la emigración de retorno y de todo aquello que afecta a las mujeres en la construcción de la igualdad de género. No debemos obviar que tales hechos están teniendo consecuencias evidentes en la conceptualización y elaboración de propuestas para la acción integradora en todos los escenarios de la convivencia y la subsistencia.

2. NUESTRA INVESTIGACIÓN

El proyecto "Mujeres emigrantes retornadas: Inserción laboral y empleo" analiza la realidad laboral de las mujeres emigrantes retornadas tomando como referencia varios ejes de estudio:

– El empleo en general y el empleo significativo en particular.
– Los procesos y las trayectorias seguidas para el acceso al empleo.
– La situación laboral en el momento de participar como informantes en la investigación.

A través de estos aspectos, se trató de visibilizar la cualidad del empleo general y del empleo significativo de las mujeres retornadas a España, para comprobar si esa promoción profesional deseada en la expectativa de retorno, había tenido cumplida respuesta en la realidad vivida.

Con estos referentes se inicia un proceso largo en el tiempo –que se inicia ya con el diseño del proyecto- y con diferentes fases vinculadas a unos objetivos específicos en la línea de estudiar el proceso de inserción laboral seguido por las mujeres retornadas, identificar y analizar indicadores de dicho proceso así como elaborar una guía útil para su integración laboral (Sanjuán, Rial, Carnota, Rodicio-García, Jato, Mariño, Rego, Salgado, Sarceda, Valcarce, Vara y Zamora, 2012).

En el siguiente gráfico mostramos los diferentes momentos de la investigación.

índice

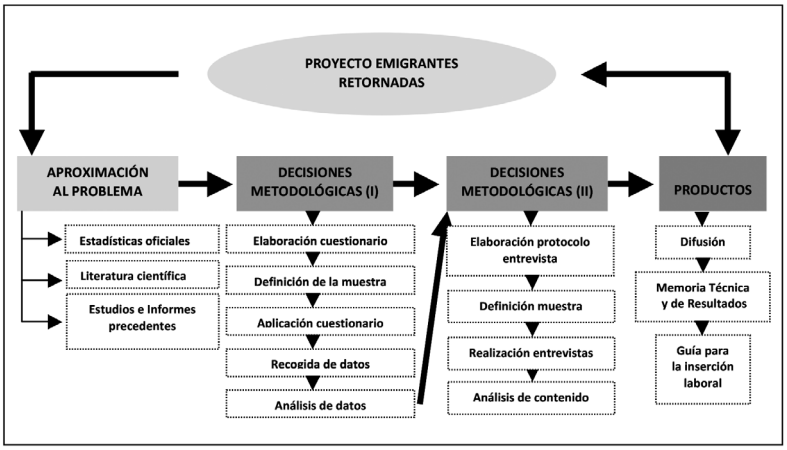


Gráfico 1. Fases en el proceso de investigación

2.1. Objetivos.

En esta comunicación nos planteamos los siguientes objetivos:

1º) Caracterizar la muestra objeto de estudio, en función de variables personales.
2º) Analizar su perfil atendiendo a variables sociológicas.
3º) Definir el perfil de las mujeres emigrantes retornadas, en función de lo que ha sido su proceso de inserción.

2.2. Población y muestra.

La población diana la componen mujeres retornadas a España provenientes de Brasil, Argentina, Uruguay y Venezuela, de 2ª y 3ª generación con edades comprendidas entre los 25 y 45 años, que se insertaron laboralmente en la Comunidad de Madrid.

Esta Comunidad ha emergido como un territorio difícil de explorar, en el que la panorámica general responde a un conjunto de servicios muy atomizados de atención a las personas que emigran, inmigran o retornan, y en los que la información acumulada carece de sistematicidad, orden y registro. Ha sido, por tanto, muy escasa en general y en muchos casos ninguna, la colaboración posible entre las entidades a las que atribuíamos la posesión de datos y la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con la pretensión de localizar a las informantes en función del primer perfil definido en la memoria del proyecto de investigación (25-45 años) y el segundo reformulado en reunión del grupo de investigación, ante las dificultades para localizar mujeres que respondieran al inicialmente establecido (16-65 años).

Debido a las dificultades encontradas, hemos podido contar con una muestra de 35 mujeres, que representan el 3,370% del total registrado en España y el 14,66% con respecto al objetivo inicialmente marcado de trabajar con 238 mujeres.

Las dificultades a las que aludimos se concretan en:

1. La atomización y diversidad de entidades relacionadas directa o indirectamente con el retorno que ponen de relieve la duplicidad de algunas informaciones y la carencia de otras muchas.
2. La escasez de datos o la carencia de registros para su localización, como consecuencia de deficientes metodologías de trabajo.
3. El cambio en el perfil de retorno desde la concepción del proyecto de investigación hasta la actualidad, como consecuencia de la emergencia de la crisis económica.

Para conseguir la muestra se realizaron contactos con los siguientes organismos y entidades:

- FEADER: Federación Española de Asociaciones de emigrantes retornados
- Embajada de Brasil
- Casa do Brasil / Fundación do Brasil
- Consulado de la República de Argentina

- Centro Uruguayo de Madrid.
- Centro de participación e integración Hispano Americano.
- Asociación por la integración de profesionales inmigrantes INPROIN
- Asociación Hispano Brasileña de apoyo a los inmigrantes.
- Asociación de Mujeres Latinoamericanas AMALGAMA
- En paralelo se realizaron visitas a algunos restaurantes de comida latinoamericana a fin de establecer contactos con personas que reunieran los perfiles definidos por el proyecto, entre ellos: Antojitos Araguaney/ Restaurant el Güero / Restaurante "Como me lo como"/ Alma Llanera / La Casa de Todos/ Restaurante La Cuchara.

2.3. Procedimiento e instrumento.

La metodología utilizada para esta comunicación ha sido de tipo cuantitativo, con el cuestionario como instrumento de recogida de datos.

Dicho cuestionario elaborado ad hoc se compone de: datos de identificación, datos relativos a la decisión de retornar, otro bloque sobre formación e inserción laboral y, finalmente, la "Escala NTP 213 de Satisfacción Laboral: encuesta de evaluación", del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Aquí presentamos los resultados de todo el cuestionario a excepción de la Escala de Satisfacción Laboral.

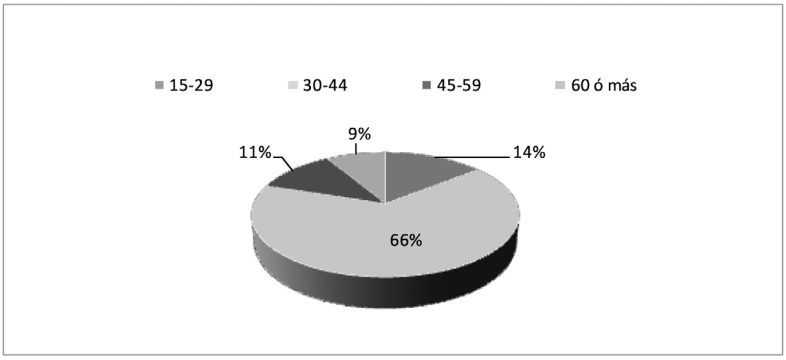
3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los datos obtenidos se han analizado a través del paquete estadístico SPSS 15.

Para dejar constancia de los resultados seguimos los objetivos planteados.

3.1. Caracterizar la muestra objeto de estudio, en función de variables personales (1º objetivo).

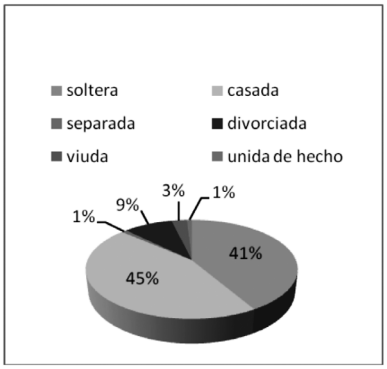
La edad de las mujeres que participaron en la muestra, tienen una edad que se sitúa entre los 30 y 44 años, tal y como se observa en el gráfico 2.

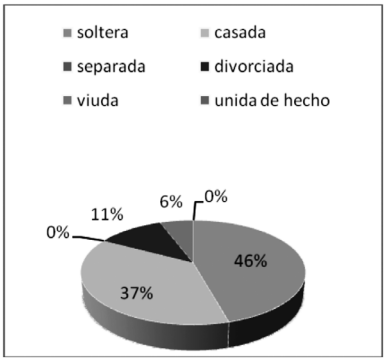


Gráficos 2: Edad de las mujeres retornadas en la Comunidad de Madrid

Por lo que respecta a su estado civil, tal y como se aprecia en los gráficos 3 y 4, las dos circunstancias más frecuentes que caracterizan a estas mujeres son la condición de casada o separada con un 41% y un 45% de representatividad en España. En el caso de la Comunidad de Madrid, es mayor el porcentaje de divorciadas que el de casadas, 46% frente a un 37%.

índice





Gráficos 3 y 4: Estado civil de las mujeres retornadas en España y la Comunidad de Madrid

La mayoría de las mujeres retornadas tanto en España como en la Comunidad de Madrid, no tienen hijos. Mientras que en España, aquellas que los tienen suelen tener dos, en la Comunidad de Madrid el número medio de hijos es de uno.

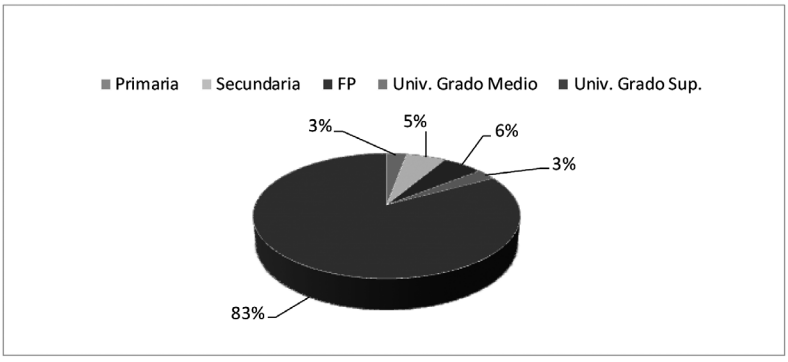


Gráfico 5: Nivel de estudios de las mujeres retornadas en la Comunidad de Madrid

Como se ve en el gráfico 5, la mayoría de estas mujeres, poseen estudios universitarios de grado superior (83%), y de grado medio (3%).

Así mismo, la mayoría cuentan con el reconocimiento y la homologación de sus estudios en España.

3.2. Analizar su perfil atendiendo a variables sociológicas (2º objetivo).

El país de procedencia de las mujeres retornadas, localizadas en la Comunidad de Madrid, es mayoritariamente Venezuela con un 82,9% de los casos, seguida a gran distancia de Argentina y Brasil con el 8,6% respectivamente.

En cuanto a la nacionalidad que poseen en la actualidad, se presenta en el gráfico 6, el cual nos indica que el 68% poseen únicamente la nacionalidad española, un 26% han conseguido la doble nacionalidad venezolana-española, y sólo un 6% mantiene la nacionalidad del país de procedencia, siendo ésta venezolana y argentina (3% respectivamente).

La tendencia, parece mostrarnos una realidad en la que estas mujeres sólo conservan la nacionalidad del país de retorno (España) y, en segundo lugar destaca, la situación de aquellas otras que se plantean conservar la doble nacionalidad.

índice

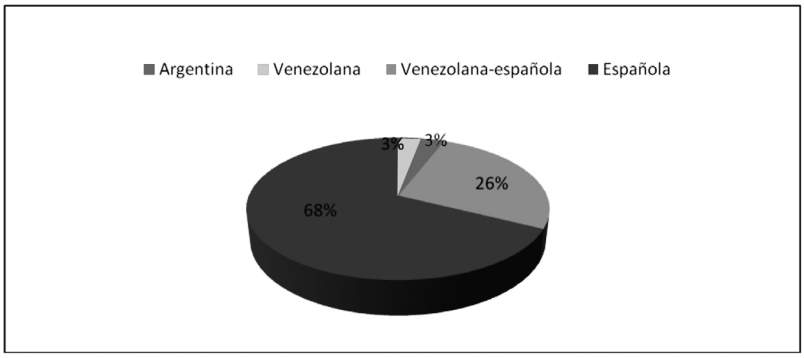


Gráfico 6: Nacionalidad de las Mujeres Retornadas en la Comunidad de Madrid

En cuanto a la generación de retorno, en el 55,9% de los casos, se trata de hijas de emigrantes y en un 38,2% de nietas.

El tiempo de permanencia en España, tal y como se aprecia en las tablas 1 y 2, nos indica que llevan bastante entre nosotros al computarse un 60% que lleva entre 0-9 años y un 40% que está aquí desde hace más tiempo, entre 10-19 años.

Años	N	%
0-9	131	61,2
10-19	61	28,5
20-29	19	8,9
30 o más	2	0,9
Ns/Nc	1	0,5
Total	**214**	100,0

Tabla 1: Tiempo de permanencia en España

Años	N	%
0-9	21	60,0
10-19	14	40,0
Total	35	100,0

Tabla 2: Tiempo de permanencia en C. Madrid

Observamos en las tablas 3 y 4, que tanto en España como en la Comunidad de Madrid, las mujeres que retornan, suelen venir acompañadas de su familia (62,86%), o solas (37,14%). y, este segundo caso es más frecuente en la Comunidad de Madrid que en el conjunto de toda España.

Quién?	N	%
Sola	65	30,4
Con esposo	13	6,1
Con hijos	11	5,1
Con padres	9	4,2
Con familia	116	54,2
Total	214	100,0

Tabla 3: Con quién vino a España

Quién?	N	%
Sola	13	37,1
Con esposo	2	5,7
Con hijos	3	8,6
Con padres	1	2,9
Con familia	16	45,7
Total	35	100,0

Tabla 4: Con quién vino a la C. de Madrid

Finalmente, nos referimos a los motivos que les llevaron a retornar y que exponemos en la siguiente tabla.

índice

Motivos	Nº	%
Estudios	10	29,41%
Situación política/económica	6	17,65%
Inseguridad	5	14,71%
Mejorar calidad de vida	5	14,71%
Oportunidades laborales	3	8,82%
Situación/reagrupación familiar	3	8,82%
Situación de los padres/madres	2	5,88%
Total	34	100%

Tabla 5. Motivos del retorno a España

Las mujeres que han retornado a España y que están en la Comunidad de Madrid trabajando, lo han hecho fundamentalmente por continuar aquí sus estudios (29,41%), huyendo de la situación política y económica de su país de origen (17,65%), que como recordaremos se trataba mayoritariamente de Venezuela. Al dato anterior se puede unir el porcentaje de las que huyen de la inseguridad de su país y para mejorar la calidad de vida (14,71% respectivamente). En porcentajes inferiores tenemos motivos como la idea de encontrar aquí más oportunidades laborales, la reagrupación familiar y por situaciones específicas de sus padres.

3.3. Definir el perfil de las mujeres emigrantes retornadas, en función de lo que ha sido su proceso de inserción (3º objetivo).

Una de las cuestiones que se le pregunta en relación a su proceso de inserción tiene que ver con el sector (público-privado), en el que trabajan. De sus respuestas se extrae, tal y como se ve en la tabla 6, que trabajan mayoritariamente en el sector privado como asalariadas (85,72%). A mucha distancia están las que trabajan en la empresa pública y en la privada por cuenta propia, es decir, que han emprendido para poder tener un empleo (5,71% en cada caso).

Sector	N	%
Empresa privada por cuenta ajena	30	85,72
Institución pública	2	5,71
Empresa privada por cuenta propia	2	5,71
NS/NC	1	2,86
Total	35	100

Tabla 6. Sector en el que trabajan las mujeres retornadas a la comunidad de Madrid

Preguntadas por el tipo de contrato, resulta gratificante observar que la mayoría tiene un contrato de trabajo (68,58%), otra cuestión sería profundizar en el tipo de contrato o las condiciones del mismo; pero aún así resulta relevante, sin embargo, que un 25,71% de ellas no hayan firmado contrato y trabajen, por tanto, en la invisibilidad de la economía sumergida.

Una tercera cuestión vinculada al tipo de trabajo, es la duración de la jornada. Trabajan a jornada completa el 68,57%, mientras que un 28,57% lo hacen a media jornada. Esta última cifra, junto con el porcentaje de mujeres sin contrato, podría anticiparnos cierta precariedad laboral en el retorno.

Llegados a este punto, nos parece interesante recoger las profesiones de las mujeres encuestadas para dar una idea que permita establecer relaciones con la actividad económica en la que se enmarca el puesto de trabajo concreto que desempeñan en la actualidad (tabla 7).

índice

PROFESIÓN QUE DESARROLLAN	N	%
Psicóloga/socióloga	9	25,7
Ingeniera/arquitecta	6	17,1
Economista/contable	5	14,3
Periodista	2	5,7
Publicista	2	5,7
Abogada	1	2,9
Agente de Viajes	1	2,9
Auxiliar de farmacia	1	2,9
Comercial	1	2,9
Dependienta	1	2,9
Directora de cine	1	2,9
Ejecutiva comercial	1	2,9
Farmacéutica	1	2,9
Médica	1	2,9
Odontóloga	1	2,9
Operaria	1	2,9
NS/NC	1	2,86
Total	35	100

Tabla 7. Profesión

Como se ve en la tabla, son psicólogas y sociólogas en mayor medida (25,7%), seguida de ingenieras y arquitectas (17,1%) y economistas o contables (14,3%). El resto de profesiones que se muestran tienen porcentajes muy inferiores.

4.- CONCLUSIONES

Son muchas las cuestiones tratadas en este trabajo para poder llegar a una aproximación clara al perfil de las mujeres emigrantes retornadas a la Comunidad de Madrid.

Lo primero que queremos destacar en este epígrafe final, es el hecho de haber comprobado la inexistencia de una base de datos o similar, que permita investigar sobre la temática. Se hace necesario avanzar en la línea de disponer de mayores y mejores recursos para conocer a este colectivo de mujeres. La inexistencia de bases documentales imposibilita acceder a una población que tiene una gran presencia en nuestra sociedad. Estamos en condiciones de señalar que la información acumulada carece de sistematicidad, orden y registro y que la relaciones de colaboración entre las entidades a las que se les presupone la custodia de datos relativos a este colectivo, es escasa o nula.

Otro dato que queremos comentar es cómo ha afectado la crisis a este colectivo. Si ya de por sí siempre es precaria su situación, ésta se ha agravado mucho con la difícil coyuntura económica que estamos viviendo. La pérdida del trabajo por cierre de la empresa, por un expediente de regulación de empleo (ERE), por la pérdida de subvenciones en los proyectos para los cuales habían sido contratadas; son algunos de los factores visibles de lo que estamos comentando.

A todo esto se une, en los casos en los que han tenido la suerte de mantener el empleo, el hecho de que han empeorado sus condiciones de trabajo.

A pesar de todo ello, nos encontramos ante un colectivo luchador y con ganas de seguir en el país que las acoge, a pesar de todas las dificultades encontradas. Concretamente y, para dar respuesta al título del trabajo, concluimos que el perfil del retorno femenino en la Comunidad de Autónoma de Madrid, se caracteriza por ser el de una mujer joven, entre 30 y 44 años, casada, sin hijos, con estudios universitarios de grado superior, que decide retornar por cuestiones laborales y familiares, con empleo por cuenta ajena a media jornada, que tiene dificultades de promoción, y que se encuentra insatisfecha con el reconocimiento de sus méritos y con la dirección, relaciones humanas y el trabajo en sí mismo.

Esperemos que las condiciones a nivel general vayan mejorando y que este colectivo pueda encontrar su lugar, en nuestro aún precario sistema laboral. En cualquier caso, consideramos que es importante seguir profundizando en el conocimiento de estas mujeres ya que solo así podremos disponer de la información necesaria para proyectar acciones de información, asesoramiento, formación y orientación personal y profesional, de forma ajustada a su realidad particular.

índice

4. REFERENCIAS Y BIBLIOGRÁFIA

Álvarez, G. (1997b). La migración de retorno en Galicia (1970-1995). A Coruña: Xunta de Galicia. (p. 45).

Clavería, M. C. (1997). Procesos psicosociales del retorno. En A. Izquierdo e G. Álvarez (Coords.). Políticas de retorno de emigrantes. A Coruña: Universidad de A Coruña.

Políticas de retorno de emigrantes. A Coruña: Universidad de A Coruña, 75-77.Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2003).Inmigración e acción educativa en Galicia . Vigo: Xerais. (p. 10)

Gualda, E. (2004). El retorno de los españoles: una nueva emigración, en Checa, F., Checa J. C. y Arjona, A. (Ed.), *Inmigración y derechos humanos. La integración como participación social* (264). Barcelona: Icaria.

Fernández, J.N. (1997). Políticas de retorno de emigrantes. En A. Izquierdo e G. Álvarez (Coords.). Políticas de retorno de emigrantes. A Coruña: Universidade de A Coruña.

Izquierdo, A. y Álvarez, G. (Coords.) (1997). Políticas de retorno de emigrantes. A Coruña: Universidade de A Coruña

Sanjuán, M.; Rial, A.; Carnota, M.P.; Rodicio-García, M. Luisa; Jato, E.; Mariño, R.; Rego, L.; Salgado, F.; Sarceda, M.C.; Valcarce, M.; Vara, A., y Zamora, E.T. (2012). Estudio sobre mujeres emigrantes retornadas: inserción laboral y empleo. En Instituto de Emprego e Formaçao Profissional, XIV Congresso Internacional de formaçao para o trabalho Norte de Portugal/Galiza (pp. 387-402). Porto: Instituto de Emprego e Formaçao Profissional. Delegaçao Regional do Norte

Portal del Instituto Nacional de Estadística (http://www.ine.es)

Portal del Servicio Público de Empleo (http://www.sepe.es)

Portal para la Ciudadanía Española en el exterior. Secretaría General de Inmigración y Emigración (http://www.ciudadaniaexterior.empleo.gob.es/es/estadisticas)

Organización Internacional sobre las Migraciones (2011). Informe sobre las migraciones en el mundo 2011. Ginebra: OIM

Fundación Directa (2008). *El Retorno Joven Nuevas Realidades, Nuevas Oportunidades.* Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración Recuperado de: http://www.retornojoven. net/estudio/

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2012). *Estadística de variaciones residenciales.* Recuperado de: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp307 &file=inebase&L=0

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013a). *Censo Electoral de Españoles Residentes en el Extranjero (CERA).* Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?c=Page&cid=12

Ley 40/2006, de 14 de diciembre, del Estatuto de la ciudadanía española en el exterior (BOE 15/12/2006).

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2012a).*Oficina Española del Retorno: Portal para la Ciudadanía Española en el Exterior.* Recuperado de: http://www.ciudadaniaexterior. empleo.gob.es/es/horizontal/oficina-retorno/index.htm

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2012b). *Bajas consulares de Españoles Residentes en el Extranjero.* Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/estadisticas/ANUARIO 2012/RER/index.htm

Observatorio Permanente de la Emigración de Retorno a España (OPERE) y Federación Española de Asociaciones de Emigrantes Retornados (FEAER). (2010). *Re-emigrados-Boletín de Indicadores sobre la Emigración de Retorno,* Núm. 1, octubre. Recuperado de: http://www.feaer.es/web/doc/Boletin1.pdf

Observatorio Permanente de la Emigración de Retorno a España (OPERE) y Federación Española de Asociaciones de Emigrantes Retornados (FEAER). (2011). *Re-emigrados-Boletín de Indicadores sobre la Emigración de Retorno,* Núm. 2, diciembre. Recuperado de: http://www.feaer.es/web/doc/Boletin2.pdf

Pérez Leira, L. (1997). El retorno: un fenómeno a debate. En A. Izquierdo e G. Álvarez (Coords.). *Políticas de retorno de emigrantes* (215-223). A Coruña: Universidade de A Coruña.

Unión General de Trabajadores (UGT) (2002). *Manual para el retorno.* Recuperado de: http://www.ugt.es/inmigracion/manualparaelretorno.pdf

índice

Rosa María Sánchez Martínez
Secretaria de Afiprodel

Asociación finisterrae de profesionales de desarrollo local de galicia

Guión de la exposición:

1. ¿Cómo y por qué nació Afiprodel?
2. Fines: defensa de la profesión y del desarrollo local
3. Implantación de la asociación
4. Actividades hasta el momento:
   - Comunicación. Web. Redes sociales. Prensa
   - Congreso MARCO
   - Premios Afiprodel
   - Viajes
   - Campañas de defensa de la profesión en el ámbito local
   - Reuniones
   - Con FEPRODEL
   - Otras
5. Proyectos iniciados:
   - Red temática europea de desarrollo local
   - Viaje a Irlanda
   - Concurso de cortos con móvil para escolares "O noso sabe mellor"
   - Aval Jóvenes. Garantía Juvenil
   - Jornadas de desarrollo local en otoño

1. ¿CÓMO Y POR QUÉ NACIÓ AFIPRODEL?

Ya desde 1989 el colectivo de Galicia había intentado formar una entidad de apoyo y defensa de los profesionales de desarrollo local. Parte de los miembros fundadores de Afiprodel recuerdan estas primeras iniciativas que, como tantas otras a lo largo de los años, no consiguieron consolidarse.

En este camino de intentos fallidos se fue consolidando la necesidad de trabajar en grupo y de formar una red de apoyo e intercambio. Estas iniciativas de reuniones y apoyo mutuo fueron surgiendo de manera espontánea por el territorio gallego y en la mayoría de los casos con el fin de atender a necesidades del colectivo en circunscripciones comarcales o supracomarcales.

La Costa da Morte fue una de estas zonas donde, desde casi el inicio de los servicios municipales de desasrrollo local, estos profesionales organizaron reuniones para intercambio y apoyo entre ellos. Año tras año se fue consolidando esta red informal e inclsuo se ampliaron los objetivos para convertirse en jorgadas de trabajo en las que se invitaba, incluso, a expertos del territorio o de las administraciones.

La situación de inestabilidad y de cambios continuos en las líneas de financiación de estos servicios hizo que el grupo de profesionales de Costa da Morte decidiese hacer de manera conjunta una propuesta a la Consellería de Traballo del nuevo gobierno gallego (2008). Esta propuesta se remitió a la Consellería y a la Delegación Provincial y tuvo lugar una reunión con el subdirector de Promoción e Emprego, aunque no se llegó a presentar formalmente ante el Conselleiro, a pesar de las diferentes solicitudes realizadas por el grupo.

Esta situación desencadenó en el grupo el deseo de formalizar la red de intercambio y de constituir una asociación que defendiera nuestros intereses, visualizara y promoviera la figura profesional de agentes de empleo y desarrollo local y que además proporcionase al colectivo apoyo, asesoramiento y una plataforma de intercambio dinámica y útil.

La aparición de una Asociación Galega de Axentes de Desenvolvemento Local, con la que el grupo de Costa da Morte contactó, demoró la decisión de promover una nueva entidad asociativa. Sin embargo, esa entidad no estaba teniendo presencia ni actividad y, finalmente, el grupo de Costa da Morte legalizó los estatutos de Afiprodel (Asociación Finisterrae de Profesionales de Desarrollo Local), entidad independiente y participativa de ámbito provincial que nació con muchas ganas y con el ánimo de no formar parte de la larga lista de fracasos asociativos de nuestro colectivo y de aglutinar el mayor número de profesionales de este sector en la provincia de A Coruña.

Posteriormente, viendo el interés demostrado por parte de otros profesionales de otras provincias, se tomó el acuerdo de extender el ámbito a toda Galicia.

Los miembros asociados hasta el momento tienen formaciones universitarias diversas y muy heterogéneas, y también son diferentes las experiencias en el ámbito del desarrollo, desde miembres que se iniciaron en esta profesión ya en el 1989, hasta profesionales que desarrollan por primera vez su puesto; profesionales con relaciones laborales temporales con la administración local o personal fijo o funcionario.

Creemos que esta diversidad enriquece la asociación y sirve de motor para desarrollar los objetivos fijados en los estatutos de Afiprodel. Son además una garantía de la independencia y riqueza en los intercambios y proyectos que desde esta enidad se pueden llevar a cabo.

La filosofía se ampara en el apoyo al trabajo conjunto, procurando un ambiente cordial y desarrollando encuentros y actuaciones que sean gratas y divertidas. No se olvida la presión y el estrés que el desarrollo del puesto produce en las personas y la necesidad de expresión personal, diversión y aprendizaje. Las reuniones de trabajo se realizan en diferentes lugares tratando de acercarlas a los territorios de los diferentes asociados y se suelen acompañar de actividades lúdicas y gastronómicas para acercarnos a los recursos y empresas de cada lugar.

2. FINES: DEFENSA DE LA PROFESIÓN Y DEL DESARROLLO LOCAL

Los fines de la asociación contemplan dos grandes bloques:

a) Profesión.

Defender y gestionar como mejor convenga los intereses de los miembros, así como promover el reconocimiento social de la figura del profesional de desarrollo local e su consolidación como puesto de trabajo en las administraciones públicas, especialmente en las locales.

- Defensa de los intereses profesionales.
- Desarrollar acciones de formación y cualificación en base a las necesidades que se detecten.
- Centralizar y difundir información de interés para los profesionales.
- Órgano consultivo, para asesoramiento a los asociados.
- Promover la participación de los ADL en instituciones y agrupaciones con competencias en el DL.
- Formalizar convenios y conciertos con organismos públicos y privados para la mejora de los intereses y necesidades de las personas asociadas.
- Mantener relaciones y colaborar con otras asociaciones y organismos.
- Velar por la ética profesional.

b) Desarrollo local.

Potenciar los recursos de Galicia para alcanzar un desarrollo económico y social global, ambiental, harmónico y sostenible.

- Fomentar el desarrollo local sostenible (social, económico y ambiental) en todas las comarcas de Galicia.

índice

- Promover y gestionar iniciativas de desarrollo local.
- Detectar y promover oportunidades relacionadas con los recursos ociosos e infrautilizados.
- Fomentar la actividad emprendedora y la creación de empresas, especialmente economía social, en Galicia.
- Dinamizar y apoyar el tejido empresarial y asociativo de fines diversos.
- Investigar y realizar estudios o informes para la planificación y desarrollo de proyectos y acciones relacionados con el desarrollo de los territorios.
- Promover el uso y el conocimiento de las señales de identidad cultural de los pueblos, y muy especialmente la lengua gallega, en las actuaciones de desarrollo local, mejora de la empleabilidad o en otros programas formativos.
- Promover la puesta en valor del patrimonio natural y cultural, tanto material como inmaterial.
- Defender la igualdad de oportunidades y la conciliación de la vida familiar y laboral
- Llevar a cabo acciones de apoyo a la inserción de los colectivos desfavorecidos, especialmente los colectivos en riesgo de exclusión social, inmigrantes y emigrantes retornados.
- Diseñar y desarrollar acciones de educación medioambiental y sensibilización social, así como promover y potenciar el voluntariado social y la educación por la paz.
- Diseñar y ejecutar proyectos y actividades para la difusión y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y promover actuaciones que tengan como objetivo la disminución y eliminación de la brecha tecnológica entre los territorios y su ciudadanía y especialmente entre profesionales y sectores clave para el desarrollo tecnológico de los territorios.
- Colaborar y promover el intercambio de experiencias y proyectos de colaboración con otros territorios nacionales e internacionales.
- Promover la cooperación internacional en el sentido más amplio como concepto de solidaridad y transferibilidad del know how.
- Promover en el exterior los recursos locales gallegos
- Realizar iniciativas que tengan como finalidad la transferencia de experiencias, metodologías y buenas prácticas en materia de desarrollo local, tanto a nivel nacional como con otros países.

3. IMPLANTACIÓN DE LA ASOCIACIÓN

La asociación fue fundada en el 2008 y con ámbito provincial. Aunque en el 2011, ante la demanda de profesionales de las otras provincias, lo ampliamos a toda la comunidad autónoma de Galicia.

Para ser socio hay que cumplir dos requisitos:

- Tener titulación universitaria
- Trabajar o haber trabajado en desarrollo local.

En el primer momento nos preocupó la **cohesión del grupo** de socios fundadores y los que se estaban dando de alta y también dar a conocer a esta **nueva asociación** entre los profesionales.

Por otra parte, también nos preocupaba **crear debate** en torno al desarrollo local, poner en común las políticas y también las inquietudes de entidades relevantes.

Quisimos definir un **plan de trabajo,** con la ayuda de expertos, a L/P: unas líneas estratégicas para guiar nuestra acción.

La **comunicación** ha sido importante desde el primer momento, y procuramos informar a los medios de comunicación de la zona y gallegos sobre nuestra actividad. Pero no descartamos otras vías como correos electrónicos, redes sociales y nuestra web.

4. ACTIVIDADES HASTA EL MOMENTO

2009

- Diseño y puesta en funcionamiento de la web de la asociación: www.afiprodel.org, realizada gratuitamente por uno de los socios, José Ramón Esperante, utilizando herramientas gratuitas. Los contenidos son mantenidos por los socios, destacando el papel de María Jiménez.
- Acciones de formación y cualificación impartidas por los propios socios: Curso de manejo de TICS en Vimianzo y taller de plan de empresa, también en Vimianzo.
- Participación en acciones de información y divulgación: invitados a más de 20 reuniones durante todo el año (ayudas a la reindustrialización, GDR, GAC,...), realizadas en los municipios de Cabana de Bergantiños, Carnota, Vimianzo, Fistera, Zas y Mazaricos con la colaboración de estas administraciones locales.

- Participación en redes de apoyo e intercambio con profesionales: UPD Coordina Local, Federación Española de Profesionales de Desarrollo Local (FEPRODEL).
- Organización de una sesión divulgativa sobre el programa GRUNDTVIG.
- Participación en reuniones técnicas y profesionales con Consellería de Traballo para mejorar la red de AEDL, celebradas en Santiago de Compostela.
- Xornadas "Descubre as fibras naturais", celebradas en Baio-Zas, en las que una representante de Afiprodel ofreció una conferencia sobre el lino y la comercialización de la artesanía textil.
- Elaboración y presentación a la Consellería de Traballo del documento: "Proposta de mellora para la red de Técnicos Locales de Empleo".

2010

- Viaje-visita al Parlamento Europeo de Estrasburgo con asociados y colaboradores de Afiprodel. Este viaje se realizó gracias al grupo parlamentario europeo del Partido Popular. Realizamos este viaje entre el 21 y el 25 de noviembre de 2010.
- Reunión para hacer propuestas de mejora de la plataforma XATEMPREGO, que utiliza la Xunta de Galicia para hacer seguimiento de la actividad de los AEDL subvencionados. En Vimianzo, el 9 de marzo de 2010, AFIPRODEL reunió a sus asociados y se elaboró un documento de propuestas para mejorar esta herramienta, el cual fue remitido a la Consellería de Traballo y a la UPD Coordina Local, encargada de la gestión y diseño de esta plataforma.
- Afiprodel participó en el curso organizado por la Fundación Luis Vives en Santiago de Compostela, denominado Herramientas 2.0 para la mejora de la comunicación y gestión de las ONL.
- Utilización de la herramienta GOBLO-NET de la FEMP (red social para la administración pública local), creando foros y divulgando la asociación y el congreso MODELO.
- Dinamización de contenidos de www.afiprodel.org.

2011

- Organización del Congreso MODELO "Marco de Oportunidades en el Desarrollo Local" que se celebró en Vimianzo y Corcubión los días 25 y 26 de marzo y 1 y 2 de abril de 2011 en colaboración con la Consellería de Traballo e Benestar y la Diputación de A Coruña. Este Congreso contó con el reconocimiento de 2 créditos de libre configuración de la Universidad de A Coruña y 1 crédito de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Imagen y página web del Congreso. Trabajo realizado por la propia asociación. Este apartado web conserva toda la información sobre el evento, los relatorios de más de 20 ponentes de prestigio, las comunicaciones realizadas por más de 30 entidades y profesionales participantes, así como material gráfico y audiovisual montado por Afiprodel sobre el resultado del evento.
- Posicionamiento en Redes Sociales, contando con perfiles en Facebook, Linkedin, Twitter, Goblonet y otras.
- Constitución de la Comisión de la Profesión de Afiprodel, donde se elaboró un grupo de propuestas básicas para mejorar la red de AEDL.
- Reunión con el Director Xeral de Promoción do Emprego de la Xunta de Galica, al que se le presentó un documento para la mejora de la red de AEDL.
- Afiprodel participó en el Foro Mundial de Agencias de Desarrollo Local, celebrada en Sevilla en octubre.
- Se firmó un Convenio de Colaboración con la Universidad de A Coruña para la realización de proyectos y actividades conjuntas.
- Participación y cofinanciación de Afiprodel en las V Aulas de Costa da Morte organizadas por la Universidad de A Coruña en diciembre de 2011 en los ayuntamientos de Carnota, Laxe y Zas. Participaron como relatoras la presidenta y otras socias de Afiprodel.
- Relatorio de Afiprodel en las Xornadas de Difusión do GDR Costa da Morte en octubre, en la Casa de la Cultura de Vimianzo
- Afiprodel participa como asesora en el Foro de Turismo "On Line" organizado por la UPD Coordina Local – Bic Galicia para la red de agentes de empleo y desarrollo local de Galicia.
- Afiprodel se une a la Red Eusumo de la Consellería de Traballo e Benestar como entidad colaboradora.

2012

- Se remite a la Diputación Provincial de A Coruña una propuesta de Convenio entre Diputación y Concellos para la cofinanciación de servicios municipales de desarrollo local.

índice

- En agosto se remite a la Consellería de Traballo e Benestar, y se entrega en mano a la FEGAMP, la declaración de apoyo a los servicios de empleo y desarrollo local promovida por Afiprodel.
- Campaña de recogida de firmas y apoyos a los servicios municipales de desarrollo local. Presentación de resultados en el Ayuntamiento de Fisterra el 18 de junio con la presencia de alcaldes y representates de entidades de Costa da Morte.
- Campaña de apoyo a los servicios públicos de empleo y desarrollo local y colaboración con la Federación Española de Profesionales de Desarrollo Local (FEPRODEL): elaboración de manifiesto, captación de apoyos, presentación pública de resultados y entrega de firmas de apoyo a la FEGAMP y a la Consellería de Traballo e Benestar.
- Presentación a la FEGAMP y a la Diputación de A Coruña de las propuestas de mejora de la red de agentes de empleo y desarrollo local y de los proyectos de actuación prioritarios en Galicia: la coordinación, implementación y complementariedad de los servicios y profesionales dedicados al asesoramiento y tutorización de emprendedores y promoción de la cultura emprendedora así como del desarrollo terriotrial: servicios en red. La experiencia de un plan de acción privado-público para promover Territorios Inteligentes en el ámbito rural de Galicia.
- Entrevista con la Directora Xeral de Promoción do Emprego de la Consellería de Traballo e Benestar, Mª Amparo González Méndez, y presentación de los proyectos Territorios Inteligentes y Servicios en Red.
- Participación como relator y colaboración de Afiprodel en el II Foro Costa da Morte organizado por el Grupo Correo Gallego en Vimianzo.
- Organización del Encontro na Casa de Trillo en Muxía, dode se intercambiaron conocimientos, opiniones y experiencias con la participación de Rosa Leis (ADTERRA), el profesor Ricardo García Mira, de la Universidad de A Coruña y Rubén Lois, de la Universidad de Santiago de Compostela. De esta reunión salió un plan de acción al que denominamos Territorios inteligentes.
- Cambio estatutario de Afiprodel, convirtiéndose en una entidad de ámbito territorial gallego y ampliando la condición de asociados a los profesionales de desarrollo del sector privado.
- Alta de Afiprodel en FEPRODEL.

2013

- Convocatoria del Concurso de Premios Afiprodel 2013 a iniciativas y actuaciones de desarrollo local promovidas o realizadas por emprendedores, empresas, entidades públicas, privadas o mixtas, en ayuntamientos de Galicia y en las que asesorara o participara un profesional del desarrollo loca. Afiprodel realizó toda la convocatoria, web y desarrollo de los premios.
- Organización de las jornadas *Producciones Ecológicas y Recuperación de Variedades Tradicionales* en colaboración con el GDR Costa da Morte el 11 de octubre de 2013 en la Casa de la Cultura de Vimianzo (A Coruña), incluyendo el diseño de imagen y cartelería.
- Organización de las jornadas Difusión de Resultados Leader y Puesta en Valor del Territorio, en la Casa da Cultura de Vimianzo el viernes 27 de septiembre de 2013, en colaboración con el GDR Costa da Morte, incluyendo el diseño de imagen y cartelería.
- Actualizaciones y mejora de la web www.afiprodel.org realizada por asociados de esta entidad.
- Apoyo a la creación de un Colegio Profesional de Técnicos en Gestión del Desarrollo Local de la Comunitat Valenciana.
- Participación y cofinanciación de las VI Aulas da Costa da More, organizada por la Universidad de A Coruña en las fechas de 21, 22 y 23 de marzo en los ayuntamientos de Zas, Laxe y Cee. Participaron como relatores la presidenta y directivas de Afiprodel.
- Cea homenaje por la jubiliación de Manuel Lantes, quien fue funcionario de la Consellería de Traballo.
- Participación de Afiprodel en las actuaciones en colaboración con FEPRODEL para incoporar la promoción económica y el empleo en el anteproyecto de Lei de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local: proposta remitida a la FEMP y a la Comisión para la reforma de la administración pública y recogida de firmas en la plataforma chage.org.

2014

Entrega de Premios Afiprodel, en Santiago de Compostela

índice

5. PROYECTOS EN MARCHA

- Red temática europea de desarrollo local
- Viaje a Irlanda
- Concurso de cortos con móvil para escolares “O noso sabe mellor”
- Aval Jóvenes. Garantía Juvenil
- Jornadas de desarrollo local en otoño

índice

Mª del Carmen Gutiérrez Moar
Mª Esther Olveira Olveira
Silvana Longueira Matos
Universidad de Santiago de Compostela (USC)

Una práctica de formación para el trabajo: el videocurriculum vitae en la materia formación y recursos humanos (rrhh) del grado de pedagoxía de la usc

Resumen

En la búsqueda activa de empleo una de las exigencias básicas es que los/as aspirantes al mundo laboral realicen su Currículum Vitae (CV). En la actualidad, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) suponen nuevos retos y recursos para el desarrollo de la creatividad de los/as aspirantes al primer empleo como elemento diferenciador para la selección de personal. Concretamente el Video Currículum Vitae (VCV) conjuga adecuadamente los elementos anteriormente expuestos.

La propuesta de comunicación que presentamos es el resultado de una práctica de aula realizada durante el curso académico 2013-14, para el alumnado de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), para el itinerario formativo que se orienta al perfil profesional: «Formación y Orientación Laboral» en la materia optativa de Formación y Recursos Humanos (RRHH) en la que se ha trabajado la elaboración de VCVs con una buena acogida del alumnado como reto personal y profesional.

INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos es el resultado de una práctica de aula realizada durante el curso académico 2013-14, para el alumnado de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la USC, para el itinerario formativo que se sitúa en el perfil profesional: "Formación y Orientación Laboral" en la materia optativa y vinculada de itinerario de Formación y RRHH en la que se ha trabajado la elaboración de VCVs con una buena acogida del alumnado como reto personal y profesional.

La estructura de nuestra aportación se inicia con el

discurso del marco más amplio, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que ejercemos la labor docente y acompañamos al alumnado en su proceso de aprendizaje autónomo para lograr las competencias (Ser: actitudes, estar: comportamientos, saber: conocimientos y hacer: destrezas) con la formación adquirida, en segundo lugar nos ocupamos de la caracterización del título de Graduado/a en Pedagogía por la USC. A continuación, y ya dentro de la propia actividad de aula diseñada para las sesiones interactivas de aprendizaje, presentamos por qué la realizamos; del proceso a la propuesta de ejecución indicando las fases seguidas en la elaboración y finalmente recogemos los resultados obtenidos atendiendo a los agentes implicados: el alumnado a través de la autoevaluación de la actividad y del producto y del profesorado teniendo en cuenta la ficha de evaluación destinada a tal fin.

Por último, indicamos las conclusiones y atendemos a las fuentes documentales que han servido de base para ejecutar la tarea.

EL EEES: FUNCIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El proceso de Bolonia (Bolonia 1999)[1] significó replantearse global y profundamente la universidad del Siglo XXI donde las motivaciones del cambio residen en el logro de un sistema común de titulaciones como vía para gestar la movilidad académica y profesional junto a la necesidad de responder a las exigencias del mercado laboral con el fin de favorecer la integración laboral de los titulados europeos (NAVAL, SOBRINO y PÉREZ, 2005).

La convergencia Europea se concentra en el logro de de las siguientes premisas (VIDAL PRADO, 2012):

a) Crear un sistema de titulaciones flexible para facilitar la comparación de la oferta formativa sin olvidar respetar la diversidad de los estados miembros.
b) Establecer tres titulaciones diferentes: Grado y Posgrado (Máster y Doctorado).
c) Generalizar un sistema de créditos llamado European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)[2] para la estructuración de los planes de estudio.
d) Configurar un sistema basado en el logro de competencias profesionales: Ser: actitudes, estar: comportamientos, saber: conocimientos y hacer: destrezas.
e) Implantar la expedición del Suplemento Europeo al Título (SET) por las Universidades facilitando así la movilidad para la formación y el trabajo de sus titulados en Europa.
f) Establecer sistemas de evaluación y de garantía de calidad para el fomento de la cooperación europea.

Desde el punto de vista institucional, pedagógico y docente (VALLE LÓPEZ, 2007) el modelo europeo significa una serie de retos: Institucionalmente, lo más destacado es la reconfiguración de espacios y tiempos de un modo más flexible. En este sentido, horarios, distribución de grupos, tipologías de aulas y espacios comunes de trabajo, modelos de tutorías, utilización del campus virtual, medios adecuados para alumnos y profesores, mayor plantilla docente, etc. El paradigma pedagógico se propone contribuir a generar la europa del aprendizaje autónomo centrándola en la carga de trabajo estudiantil (Workload). El proceso de enseñanza-aprendizaje se configura en la formación integral a lo largo de la vida (características personales, sociales y profesionales) de nuestro alumnado junto a sus profesores. Los adjetivos del aprender son: por descubrimiento, activo, constructivo, significativo, reflexivo,… hacia el fomento del aprender a aprender, ya que el estudiantado debe adquirir la capacidad de discernir, de responsabilizarse y de actuar con un criterio personal, social y profesional coherente.

En cuanto a la gestión de la docencia el profesor planificará el trabajo a ejecutar, convencerá a los estudiantes de la necesidad e importancia de su implicación en las tareas proyectadas, orientará y dinamizará el aprendizaje realizando un seguimiento y control de las acciones formativas y será mediador entre el alumnado y las competencias a adquirir. En definitiva, el profesorado fomentará y guiará el aprendizaje creativo haciendo que el estudiante piense, tome las decisiones y actúe por sí mismo.

Además, el mercado laboral actual reclama profesionales activos, con iniciativa, formados para el trabajo en equipo, con capacidad para aprender autónomamente, innovadores y que apuesten por el reciclaje laboral continuo.

[1] Bolonia (1999) http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf o http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf

[2] Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos.

CUATRO PINCELADAS SOBRE EL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA USC

Según las recomendaciones del MEC (2003), de la ANECA (2004a y b) realizadas en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, la memoria para la solicitud de la verificación del título de Grado en Pedagogía por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA- (USC, 2007) así como la Resolución de 16 de febrero de 2010 y la Resolución de 23 de junio de 2010 presentamos a grandes rasgos la titulación de Graduado/a en ***PEDAGOGÍA*** por la USC adaptando la información al contenido más relevante para esta comunicación.

Graduado o Graduada en PEDAGOGÍA por la USC

Código UNESCO: ISCED 5A 14.
Tipo de enseñanza: PRESENCIAL.
Número de créditos del título: 240 ECTS.
Tiempo completo: 60 créditos a realizar por curso académico.
Distribución del plan de estudios en créditos ECTS, por tipo de ASIGNATURA será:

Tabla nº 1: Relación entre la tipología de las asignaturas y el número de créditos ECTS

Tipo de ASIGNATURA	Créditos
Formación básica	60
Obligatorias	108
Optativas	36
Prácticas externas	30
Trabajo fin de Grado	6
Créditos totales	**240**

Fuente: USC, 2007, p. 21.

Rama conocimiento: CIENCIAS JURÍDICO-SOCIALES.
Naturaleza de la institución que ha conferido el título: PÚBLICO.
Lengua(s) utilizadas a lo largo del proceso formativo: CASTELLANO, GALLEGO.
Los objetivos del Grado de Pedagogía de la USC son:

- Alcanzar una base cultural y científica adecuada en contenidos formativos propios del área de Ciencias Sociales.
- Desarrollar su capacidad para saber identificar los referentes sociopolíticos, históricos, culturales y ambientales en los que se enmarca el derecho a la educación y a la formación a lo largo de la vida.
- Lograr un nivel básico y preciso de conocimientos especializados en las bases epistemológicas y científicas del saber pedagógico en sus diversos ámbitos teóricos y prácticos.
- Obtener los conocimientos y habilidades básicas para diseñar, implementar y evaluar entornos, procesos, planes, programas y recursos de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos y para personas diferentes.
- Poseer los conocimientos y actitudes necesarios para actuar como agente de cambio y mejora en procesos de desarrollo personal, profesional, institucional y comunitario.
- Desarrollar la capacidad de comprometerse en la potenciación de la profesión pedagógica, en la generación de conocimiento pedagógico y en el mantenimiento de los estándares deontológicos del ejercicio profesional.

Ámbitos de aplicación: El pedagogo/a está capacitado/a para intervenir en los niveles adecuados a la formación de grado en: el sistema educativo, las organizaciones comunitarias y laborales y en procesos de cambio educativo en personas e instituciones. Específicamente en el ámbito de las «organizaciones comunitarias y laborales» se dedicaría a:

- Técnico de los departamentos y servicios de educación y/o formación de empresas, de los servicios sociales comunitarios y especializados, municipios y organizaciones de diverso tipo.
- Formador y formador de formadores en programas de formación ocupacional y continua.
- Especialista en desarrollo y evaluación de propuestas de e-learning.
- Orientador laboral y profesional.
- Evaluador de competencias profesionales.

índice

El séptimo trimestre de la titulación denominado *«Ámbitos especializados de intervención pedagógica»* está destinado a conocer en la teoría y en la práctica las posibilidades de actuación de un pedagogo/a en contextos específicos. Ofreciendo al estudiantado la posibilidad de optar entre tres orientaciones básicas del perfil profesional: «Formación y Orientación Laboral», «E-learning: entornos presenciales y virtuales de formación y comunicación» y «Pedagogía Escolar». El curso se completa con un conjunto de materias optativas de 4,5 créditos cada una centradas en ámbitos especializados de intervención pedagógica: Pedagogía familiar, Pedagogía hospitalaria, Pedagogía penitenciaria y los nuevos enfoques de formación a lo largo de la vida: Educación a lo largo de la vida. Las materias específicas del itinerario Formación y Orientación Laboral con 6 créditos cada una son: Pedagogía Laboral, Orientación Profesional y Formación y Recursos Humanos.

Las competencias generales (G), específicas (E) y transversales (T) que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y exigibles para otorgar el título acordes con los *«Ámbitos especializados de intervención pedagógica»* y vinculadas al perfil profesional: «Formación y Orientación Laboral» se indican a continuación:

3. G Conocer, comprender y analizar de modo integral situaciones educativas en diferentes contextos, siendo capaces de adaptar y aplicar los fundamentos académicos y científicos de la Pedagogía a las mismas.
5. G Promover y desarrollar acciones de asesoramiento educativo con diferentes personas y/o grupos mediante la utilización de medios y recursos adecuados.
6. G Promover y desarrollar acciones de orientación laboral en distintos contextos formativos, así como en el asesoramiento, diseño, implementación y evaluación de las iniciativas en las que intervengan.
2. E Planificar y programar acciones formativas: *Diseñar planes de formación, programas y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de los profesionales y de los recursos formativos.*
3. E Organización, desarrollo y gestión de programas y equipos educativos: *Organizar y gestionar instituciones, servicios, medios y recursos educativos y formativos, Desarrollar modelos y procesos de gestión de calidad de la educación y la formación y Coordinar intervenciones educativas/formativas con otros profesionales.*
4. E Evaluar programas y acciones formativas: *Evaluar planes, programas, proyectos, procesos de enseñanza--aprendizaje y medios y recursos educativos y formativos y Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.*
6. E Orientación Laboral: *Ayudar a utilizar las estrategias idóneas de búsqueda de empleo: Orientar la adecuación entre el perfil profesional de las personas y las ofertas laborales disponibles, Diseñar, desarrollar y evaluar programas orientadores de inserción laboral y Orientar en el diseño de proyectos profesionales.*
2. T Relacionarse con otras personas y grupos, con especial énfasis en el trabajo en equipo y en la colaboración con otros profesionales.
5. T Implicarse activamente en la toma de decisiones.
6. T Mantener una permanente actitud de formación y actualización respecto de su desempeño profesional, así como de las realidades afectadas por su práctica.
7. T Demostrar profesionalidad integrando teoría y práctica.

Las competencias específicas de las asignaturas del perfil profesional: «Formación y Orientación Laboral» se reflejan en la Tabla nº 2.

Tabla nº 2:

Competencias específicas de las asignaturas del perfil profesional "Formación y Orientación Laboral".

Pedagogía Laboral	Orientación Profesional	Formación y RRHH
- Ser capaces de realizar análisis de necesidades de formación en las empresas. - Dominar los conocimientos teóricos y prácticos para planificar la formación en la empresa. - Diseñar la evaluación de la formación en una empresa. - Identificar el rol y el ámbito profesional de un pedagogo/a laboral.	- Conocer estrategias de búsqueda de empleo. - Habilidad para la elaboración del diseño de programas de orientación profesional. - Capacidad de usar las TICs en contextos orientadores en el ámbito sociolaboral. - Adquisición de recursos e instrumentos de acción orientadora en escenarios profesionales. - Identificación y valoración de Servicios y programas de Orientación Profesional.	- Conocer los procesos de formación y orientación de los recursos humanos. - Adquirir conceptos sobre la gestión y orientación por competencias. - Analizar los medios e instrumentos de formación y orientación laboral en las organizaciones. - Identificar estrategias de formación y orientación profesional en contextos laborales. - Describir programas de gestión y orientación de recursos humanos.

Fuente: USC, 2007

Atendiendo al Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA. (2004a y b) entre las funciones de los graduados en Pedagogía que van acordes con nuestros intereses destacamos:

- Departamentos de formación y de RRHH: Diseño organizativo de las políticas y funciones de Recursos Humanos.
- Formación e inserción sociolaboral: Orientación académica, vocacional, profesional y personal.
- Mundo empresarial: Necesidades de formación, evaluación de competencias, gestión de calidad y comunicación, orientación e inserción laboral, formación de formadores, evaluación de programas, etc.
- Asesoramiento pedagógico para la incorporación de las TICs a la educación-formación para crear entornos virtuales de aprendizaje y formación en red. Para nosotros una función transversal a todas las anteriores.

¿POR QUÉ REALIZAMOS ESTA PRÁCTICA?

La principal razón por la que decidimos realizar esta práctica viene motivada por algunos datos del informe realizado por la consultora McKinsey & Company (MOURSHED, FARRELL & BARTON, 2014) bajo el título *Education to employment: Designing a system that works*[3] en el que se indica que uno de los seis problemas[4] a los que se enfrentan los jóvenes españoles en la búsqueda de su primer empleo es la falta de apoyo para encontrar empleo en los siguientes términos: Un 73% de los estudiantes encuestados creen que no han recibido la formación suficiente sobre cómo encontrar un trabajo en lo que hace referencia a: preparar el currículum, o información sobre perspectivas de empleo y salarios. Según McKinsey & Company, informar a los estudiantes sobre las perspectivas laborales y salarios reduce en un 4% el desempleo en los primeros seis meses después de la graduación; mientras que apoyar en la elaboración de currículums reduce esa tasa un 15%.

La segunda razón se asienta en el reconocimiento de que en la búsqueda activa de empleo una de las exigencias básicas es que los/as aspirantes al mundo laboral realicen su CV.

DEL PROCESO A LA PROPUESTA DE EJECUCIÓN

Para iniciar los preparativos de esta actividad formativa para el alumnado de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la USC, para el itinerario formativo que se orienta al perfil profesional: «Formación y Orientación Laboral». La asignatura optativa y vinculada de itinerario en la que se realizó fue Formación y RRHH. Su ejecución va asociada a las sesiones interactivas de seminario y/o tutorías de la materia. La planificación requirió el asesoramiento y la revisión de los materiales creados con profesorado de la facultad especialista en orientación laboral y profesional del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) así como contar con las aportaciones del Área de Orientación Laboral de la USC[5].

Contamos también con una e-aula en el campus Virtual de la USC denominada Formación e Recursos Humanos [G3081449].

En la elaboración del CV establecimos dos momentos: El primero, va asociado a las exigencias de la Unión Europea, en su interés por fomentar la movilidad para la formación y profesional entre sus habitantes, para lo cual diseñó un modelo de currículum que sea común y pueda emplearse en todos los países de la Unión Europea (UE), por esta razón; la primera parte de esta actividad es crear dos documentos Europass. Así, en grupos de cinco estudiantes y con la información de todos los miembros del grupo deben crear un currículum ficticio lo más parecido a la realidad. Un segundo texto Europass exigido está dentro del «Pasaporte Europeo de Competencias» bajo la denominación de «Pasaporte de Lenguas». Este pasaporte personal promovido por el Consejo de Europa permite presentar y registrar los conocimientos lingüísticos esenciales para formarse o trabajar en Europa. Se refleja el saber lingüístico mediante un cuadro de

[3] Educación para el empleo: El diseño de un sistema que funciona.

[4] Un estudio de la consultora McKinsey & Company (2014) indica que las seis barreras principales de los jóvenes españoles y europeos para acceder al mercado laboral son: (1) Muchos estudiantes no pueden permitirse estudiar en la Universidad, (2) El estigma de la Formación Profesional, (3) Déficit de conocimientos y habilidades, (4) Las pymes no quieren recién graduados (5) Falta de apoyo para encontrar empleo y (6) Falta de prácticas. Recuperado de – http://www.expansion.com/2014/01/13/economia/1389618729.html

[5] Servizos de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego (SAEE) da USC. Recuperado de – http://www.usc.es/es/servizos/saee/aol/

autoevaluación que describe sus competencias por destrezas lingüísticas (hablar, leer, escuchar, escribir) y que debe ser actualizado regularmente. Contiene además, información sobre diplomas obtenidos, cursos realizados así como los contactos y experiencias de aprendizaje de otras lenguas y culturas. Para cada uno de los documentos a cubrir se entregaron: El modelo formal para cubrir, en formato Word así como las normas para cumplimentarlos y ejemplos cubiertos en PDF.

La segunda parte de la práctica de aula, el contenido en el que basamos nuestra comunicación, va asociada a la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como herramienta que facilita a los/as aspirantes la búsqueda activa del primer empleo.

Los materiales básicos creados con la información necesaria para el inicio y desarrollo del VCV se configuraron en tres bloques:

Diseño y presentación de la práctica

SOBRE LA PRÁCTICA DEL VCV: Presentación, objetivos (general y específicos), que es el VCV (definición, tipologías, estructura y guión, ventajas e inconvenientes, recomendaciones y consejos, puesta en escena, formatos de vídeo y herramientas, etc.).

NORMAS DE LA PRÁCTICA EL VCV: Calendario y fecha de entrega.

La presentación de la práctica al alumnado se realizó tras una sesión temática sobre la búsqueda activa de empleo donde tratamos: qué es la búsqueda activa de empleo y los Nuevos Yacimientos de Empleo (NYE), caracterización del mercado laboral español y sus cambios urgentes, la reforma laboral española de 2012 , qué ha significado la reforma laboral española de 2012[6] dos años después, caracterización del empleo juvenil y cuál es la estrategia española de emprendimiento y empleo joven 2013-2016, los problemas de los jóvenes españoles para encontrar empleo según el informe realizado por la consultora McKinsey & Company (2014), la situación de España ante el capital humano en fuga, presentación del Servicio de Apoyo al Emprendimiento y al Empleo (SAEE) de la USC, escritos para buscar trabajo: el currículum (definición y tipos), el modelo europass: currículum y pasaporte de lenguas extranjeras, el Videocurrículum (VCV): definición, tipos y otros materiales, la carta de presentación que debe acompañar al currículum: definición, características y tipos, la entrevista de trabajo: definición, características y tipos, el lenguaje corporal en la entrevista de trabajo y vías de acceso al mercado de trabajo. Se les entrega también dos decálogos: Buenas prácticas para la búsqueda activa de empleo y recomendaciones para no cometer fallos en el currículum.

Fase de documentación, decisiones de elaboración y seguimiento

MATERIALES GENERALES SOBRE EL VCV: Recogemos escritos con distintos formatos para configurar la búsqueda activa de empleo junto al empleo de las TICs: Buscar empleo a través de videocurrículum, encontrar trabajo a través de Internet, etc.

PAUTAS DE ELABORACIÓN Y EJEMPLOS DE VCVs: Mayoritariamente son videos de youtube con sus enlaces.

EXPLICACIÓN Y EVALUACIÓN TÉCNICA DE LOS VCVs MÁS VISTOS EN INTERNET: Recurrimos a la autopresentación que los candidatos realizaron de su VCV indicando además como fue el proceso y los resultados obtenidos junto a una evaluación técnica del producto en manos de orientadores laborales o equipos de selección de personal.

DE LA IDEA AL GUIÓN DEL VCV: Cómo elaborar el guión. Creamos una parrilla para que el alumnado confeccione el guión de su propuesta de VCV.

DOCUMENTOS SOBRE EL VCV SUBIDOS A LA e-AULA: De todas las fuentes de información presentadas se hace una selección de nueve, para que todo el alumnado parta de unos mínimos.

TRABAJO GRUPAL E INDIVIDUAL: En la sesión de presentación se indica a cada grupo que las fases de información, de decisión y elaboración (grabación, edición, montaje,…) pueden ser realizadas en grupo aunque cada alumno debe realizar su propio VCV y evaluarlo. Es una actividad que se realiza tanto dentro como fuera de aula.

SEGUIMIENTO: Desde la presentación al momento de la entrega las dudas de elaboración se solventan en las tutorías y/o en las sesiones interactivas.

índice

[6] eal Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. BOE, 36, de 11 de febrero de 2012. Recuperado de – http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-2076

Momento de la evaluación

LA PRÁCTICA DEL VCV: Autoevaluación del alumnado en relación a la actividad y al producto.
PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL VCV: Evaluación del profesorado donde se evalúan los aspectos siguientes: formato (adecuación a las normas y al calendario establecido), proceso de elaboración (seguimiento: de la idea a la secuencia del guión, estructura, comunicación oral y gestual, competencias profesionales (ser, estar, saber y hacer); contenidos (calidad del guión y finalidad didáctica del VCV); autoevaluación (de la práctica y del producto) y otras valoraciones (originalidad y creatividad).

UNA IMPLICACIÓN EXCELENTE DEL ALUMNADO: AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN

En la materia Formación e RRHH [G3081449] para el curso académico 2013-14 se matricularon un total de veinticuatro alumnos. De éstos dos educandos de la USC estaban asociados a los Programas de Movilidad Estudiantil (PME) Sicue-Séneca y Erasmus y otros dos fueron acogidos por la USC bajo el Programa Erasmus y los Convenios bilaterales de intercambio con universidades de América en concreto con la Universidad Panamericana (UP) de México. Además, de los veintidós restantes, tres obtuvieron la calificación de No presentado, por no asistir a las sesiones de clase establecidas ni realizar las actividades diseñadas a lo largo del semestre. Por lo tanto, son un total de diecinueve VCV realizados.

Los resultados que vamos a exponer a continuación responden a la fase de evaluación. Por una parte, el autoinforme y la autoevaluación del alumnado en relación a la actividad y al producto y por otra, la evaluación del profesorado que se extrae de la plantilla elaborada para tal fin (Ver Anexo II y III).

El alumnado ante la pregunta sobre las primeras impresiones al conocer la tarea responde en su totalidad de manera positiva y atractiva, pero como desconocían su existencia aparecieron sentimientos de curiosidad, interés, entusiasmo, sorpresa, incertidumbre, inquietud, dudas,… llegando a experimentar cierto miedo. Los estudiantes declararon que se convirtió en todo un reto personal y profesional.

Los pasos seguidos durante el proceso de elaboración fueron en su totalidad: Acceder a los materiales de la e-aula para informarse, elaborar el guión adaptado a los requerimientos técnicos de elaboración del VCV, al contenido a exponer y a la personalidad del candidato/a sin dejar de ser creativo y original.

Casi todos los estudiantes valoran los materiales entregados para realizar el VCV son ajustados y claros con puntuaciones entre tres y cinco.

En cuanto a lo que el estudiantado indica que ha aprendido con la práctica decir que las opciones van orientadas hacia la mejora de la competencia digital, capacidad de enfrentarse a una tarea poco tradicional que ayuda a vencer la timidez, miedos e inseguridades hacia un mayor autoconocimiento y conocimiento entre los miembros de cada grupo, un contenido muy novedoso en el área de la «Formación y Orientación Laboral», les ha obligado a ser responsables con el trabajo en equipo sin dejar de ser autónomo, porque cada discente elaboraba su VCV.

A la cuestión de si se postula a favor o en contra de la elaboración del VCV y ¿Por qué? Los que se pronuncian a favor indican que es una herramienta acorde con el desarrollo de las TICs, da rienda suelta a la creatividad y originalidad, es una herramienta divertida, dinámica y atractiva, ahorra tiempo al empleador para hacer la selección de personal dando paso a la entrevista, presenta al candidato/a de un modo más natural y completo, por su facilidad para difundirlo a través de internet y las redes sociales, nos ayuda a ser diferentes con la finalidad de atraer la atención del contratante.

Los que se pronuncian en contra indican que no está muy implantado en nuestro contexto laboral, no se ajusta a todos los candidatos y ámbitos profesionales, porque no puede sustituir a una presentación del currículum cara a cara del candidato/a.

Quienes responden ni a favor ni en contra se asientan en que la existencia de ventajas e inconvenientes no les ayuda a decidir, otras indecisiones se asientan en el puesto laboral a desempeñar o en los rasgos de personalidad de los demandantes al puesto de trabajo.

La evaluación del profesorado según la plantilla elaborada refleja en cuanto al formato del documento que todo el alumnado lo respetó, en la fase de elaboración las secuencias del guión técnico (Ver Anexo I) y la estructura del VCV fueron apartados reflejados casi en su totalidad, porque los elementos relativos a las competencias profesionales (ser y estar, saber, saber hacer, etc.) y objetivos y metas profesionales en general fueron reflejados parcialmente o simplemente se omitieron decisión desajustada, porque son elementos determinantes en la búsqueda activa de empleo. En lo referente al contenido que atiende a la calidad del guión (Ver Anexo I) y la finalidad didáctica del VCV indicar que al omitir información en la fase de elaboración su influencia negativa afecta también a la calidad del guión.

El autoinforme y la autoevaluación de la actividad y del VCV realizado fueron ajustados a los materiales presentados y al resultado que los grupos y sus miembros obtuvieron. Indicar como anécdota, que dos estudiantes dejaron el blanco su autoevaluación del VCV. El valor de esta práctica de aula era de un

punto. Así las calificaciones obtenidas por los diecinueve VCV realizados oscilan entre el intervalo 0,72-1. El grueso de las puntuaciones fluctúa entre 0,83 y 0,97.

Son destacables los factores de originalidad y creatividad reflejadas en algunos símiles donde el ingenio se agudiza para descubrir la marca personal del aspirante con el fin de crear una oportunidad para ganar visibilidad y hacer que la empresa te recuerde. Ejemplos son: Parodia teatral con sentido del humor o de una entrevista de trabajo negativa por lo que cambia y crea un VCV, mural personalizado que se cubre a mano con letras e imágenes, libro o libreta a rellenar con letra e imágenes, presentación interactiva con programas informáticos, cocinar postres o pizzas, maleta viajera que se llena con todo lo que el estudiante aporta, abrir la puerta de tu casa para viajar entre sus espacios, etc.

CONCLUSIONES

La puesta en marcha de la acción formativa elabora tu VCV ha cumplido los objetivos propuestos. El general era conocer esta herramienta innovadora de presentación ante las empresas, organizaciones e instituciones y los específicos referidos a saber qué es el VCV, identificar sus tipos y estructura, tener en cuenta las pautas básicas o consejos para elegir la tipología, efectuar un guión y una grabación óptimos y poner manos a la obra para realizar mi VCV teniendo en cuenta las recomendaciones y los rasgos del candidato/a.

Las razones por las que ha valido la pena planificar, guiar y realizar esta actividad formativa para apoyar al estudiantado en la elaboración de currículums en vídeo demuestra que es una acción relevante en el área de la «Formación y Orientación Laboral» porque así lo confirma la implicación, el autoinforme y la autoevaluación y evaluación realizada por los participantes (alumnado y profesorado).

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

ABANADES SÁNCHEZ, M. (2013). El videocurrículum como práctica docente para el profesor del siglo XXI. Recuperado de – HYPERLINK "http://www.seeci.net/cuiciid2013/PDFs/UNIDO%20MESA%203%20DOCENCIA.pdf"

ANECA. (2004a). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.* Volumen 1, Madrid: Autor. Recuperado de – http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia2_0305.pdf

ANECA. (2004b). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.* Volumen 2 Madrid: Autor. Recuperado de– http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia2_0305.pdf

CLIMENT-RODRÍGUEZ, J. A.; NAVARRO-ABAL, Y. y ORTEGA-CAMPOS, E. (2012). El videocurrículum--branding como recurso digital para el desarrollo de competencias de búsqueda de empleo en los futuros egresados. Recuperado de – http://riemann.upo.es/congresos/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/view/145/147

MEC (2003). Documento marco de la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de – http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

MOURSHED, M.; FARRELL, D. & BARTON, D. (2014). *Education to employment: Designing a system that works.* Nueva York: McKinsey & Company. Recuperado de – HYPERLINK "http://mckinseyonsociety.com/education-to-employment/report/"

NAVAL, C., SOBRINO, Á. y PÉREZ, C. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como reto docente: Metodologías activas. Addenda presentada al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. (SITE05). Valencia. En Martínez Mut, B. (Ed.) (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior. Addendas SITE 05* (pp. 85-95) Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia. Editorial UPV. Publicado en formato CD ROM [ISBN 84-689-5625-2] Recuperado de – http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/24site/ad204.pdf

Resolución de 16 de febrero de 2010, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía (BOE, 56, viernes 5 de marzo de 2010). Recuperado de – http://www.boe.es/boe/dias/2010/03/05/pdfs/BOE-A-2010-3687.pdf

Resolución de 23 de junio de 2010, de la Universidad de Santiago de Compostela, de corrección de errores de la de 16 de febrero de 2010, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía. (BOE, 169, martes 13 de julio de 2010). Recuperado de – http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/13/pdfs/BOE-A-2010-11149.pdf

índice

USC (2007). *Memoria para a solicitude de verificación do título de Grao en Pedagoxía. Elaborada segundo a "Guía de apoio para a elaboración da Memoria para a solicitude de verificación de títulos oficiais" da ANECA.* Recuperado de – http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria_Grao_Pedagoxia_ANECA.pdf

VALLE LÓPEZ, J. M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. Educación y Futuro, 16, 9-30. Recuperado de – http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296440

VIDAL PRADO, C. (2012). EL Espacio Europeo de Educación Superior y su Implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de dret públic, 44,* 253-283. Recuperado de – HYPERLINK "http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rcdp/issue/view/145"

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) – "http://www.eees.es/"

PÁGINA EUROPASS – "http://europass.cedefop.europa.eu/es/home"

EXPANSIÓN.COM – "http://www.expansion.com/2014/01/13/economia/1389618729.html"

EDUCATION TO EMPLOYMENT: DESIGNING A SYSTEM THAT WORKS (2014) – "http://dl.njit.edu/mnj/Education-to-Employment_FINAL.pdf"

ANEXOS

Anexo I

APELLIDOS Y NOMBRE:

¿Cómo hacer un guión para un Videocurrículum estructurado? Para desarrollar un **guión** debes ser conciso y presentar la información de acuerdo a un orden específico de acciones. Este documento es fundamental a la hora de editar los vídeos o películas, ya que en base al guión presentado se hará el montaje del vídeo, o le pondrán música de fondo, etc. Sin el guión no lograríamos la magia de un vídeo terminado que motive al espectador.

DE LA IDEA AL GUIÓN DEL VIDEOCURRÍCULUM: El método de confeccionar un guión no sigue pautas rígidas. Por lo tanto esta propuesta la modificarás según las necesidades .El contenido del videocurrículum depende de lo que quieras trasmitir y a quién vayas a dirigirlo.

Redacción del guión	**Descripción**
Idea	Principio y motivación de toda producción
Argumento	Desarrolla la idea, en breves líneas el contenido y la finalidad de la producción
Tratamiento o Adaptación (guión de la secuencia)	Describe escenarios, acción y personajes
Guión técnico	Especifica sobre el papel lo que se debe ver y escuchar durante la proyección

SECUENCIA	PLANO	IMAGEN	AUDIO		TIEMPO
			SONIDO	TEXTO	
Saludo	P1				
Presentación	P2				
Formación	P3				
Experiencia laboral o profesional	P4				
Objetivos y metas profesionales	P5				
Información adicional					
Rasgos de personalidad	P6				
Aficiones	P7				
Para finalizar					
Contacta	P8				
Despedida	P9				

ESQUEMA GENERAL DE VIDEOCURRICULUM. Recuperado de http://contutalento.es/wp-content/uploads/2012/11/Guion.pdf
Recuperado de https://www.yovijob.com/public/guion
Como Hacer un Guión de Video/Documental/Audiovisual. Recuperado de http://youtu.be/a6nUZ7Xt0l0

Videocurriculum

índice

Anexo II

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

(1 = Totalmente en Desacuerdo (TD), 2 = En Desacuerdo ED), 3 = Indiferente (I), 4= De Acuerdo (DA) y 5 = Totalmente de Acuerdo (TA)
No olvides ser todo lo más objetivo que puedas además de ético y responsable con la autocalificación

1. Antes de empezar

Indicadores	Escala de medida				
	1	2	3	4	5
Inicialmente la actividad te resulta atractiva					
Conocías el VCV antes de ser presentado					
Los materiales entregados para realizar la actividad son ajustados y claros.					

2. Elaboración: De la idea al producto pasando por el guión y la grabación

Indicadores	Escala de medida				
	1	2	3	4	5
La idea inicial					
Argumento					
Tratamiento o adaptación (guión de la secuencia)					
Guión técnico					
Saludo					
Presentación					
Formación					
Experiencia laboral o profesional					
Objetivos y metas profesionales					
Información adicional					
Rasgos de personalidad					
Aficiones					
Para finalizar					
Contacta					
Despedida					

3. Qué he aprendido con la actividad-

4. Te postulas a favor o en contra de la elaboración del videocurrículum. ¿Por qué? Justifica tu respuesta como aspirante a entrar al mercado laboral en unos meses.

AUTOEVALUACIÓN DEL PRODUCTO: MI VIDEOCURRÍCULUM

(1 = Totalmente en Desacuerdo (TD), 2 = En Desacuerdo ED), 3 = Indiferente (I), 4= De Acuerdo (DA) y 5 = Totalmente de Acuerdo (TA) No olvides ser todo lo más objetivo que puedas además de ético y responsable con la autocalificación

Indicadores	Escala de medida				
	1	2	3	4	5
ASPECTOS TÉCNICOS					
Localización					
Iluminación					
Ambientación					
Sonido: Calidad del audio					
Tamaño y Duración					
Encuadre: Calidad de la imagen					
Formato					
ASPECTOS FÍSICOS					
Vestuario					
Lenguaje verbal					
Lenguaje no verbal					
OTROS INDICADORES					
Elección del tipo de VCV: Grado de adaptación al candidato/a					
Elección del formato de VCV					
Ensayos realizados del VCV					
Elección de las herramientas para realizar el VCV					
Originalidad y creatividad					

He respondido a las preguntas sinceramente 0 es = NADA SINCERO y 10 = MUY SINCERO

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración

índice

Anexo III

GRUPO Nº: _____INTERACTIVA _____
TITULACIÓN: GRAO PEDAGOXÍA
AUTOR/A:
⌙ _____
Data de ENTREGA:

CURSO ACADÉMICO _____

Videocurriculum

FORMACIÓN E RECURSOS HUMANOS			
PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL VIDEOCURRÍCULUM (VCV)			
VARIABLES			
FORMATO DOCUMENTO (0,15)			
RESPETA EL FORMATO DEL VCV (0,05)	**BUENA 0,05**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,01**
CUMPLE FECHA ENTREGA DEL VCV (0,05)	**BUENA 0,05**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,01**
CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DISEÑADA (0,05)	**BUENA 0,05**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,01**
ELABORACIÓN (0,30)			
IDEA, ARGUMENTO Y TRATAMIENTO O ADAPTACIÓN (GUIÓN DE LA SECUENCIA) 0,06	**BUENA 0,06**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,015**
ESTRUCTURA DEL VCV (0,06)	**BUENA 0,06**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,015**
FORMA DE COMUNICACIÓN (ORAL Y GESTUAL) 0,06	**BUENA 0,06**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,015**
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SER Y ESTAR, SABER, SABER HACER, etc.) 0,06.	**BUENA 0,06**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,015**
EXPERIENCIA LABORAL O PROFESIONAL Y OBJETIVOS Y METAS PROFESIONALES (0,06)	**BUENA 0,06**	**REGULAR 0,03**	**MALA 0,015**

CONTENIDO (0,40)			
CALIDAD DEL GUIÓN (0,30)	**BUENA 0,30**	**REGULAR 0,15**	**MALA 0,075**
FINALIDAD DIDÁCTICA DEL VCV (0,10)	**BUENA 0,10**	**REGULAR 0,05**	**MALA 0,025**
AUTOEVALUACIÓN (0,15)			
AUTOINFORME (0,06)	**BUENA 0,02**	**REGULAR 0,01**	**MALA Nada**
	Primeras impresiones al conocer la tarea de elaborar el vcv		
	BUENA 0,02	**REGULAR 0,01**	**MALA Nada**
	Qué pasos he seguido para resolver la tarea: decisiones en el proceso de elaboración		
	BUENA 0,02	**REGULAR 0,01**	**MALA Nada**
	Expectativas de futuro y eventos reforzantes para la búsqueda activa de empleo		
AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD (0,04)	**BUENA 0,04**	**REGULAR 0,02**	**MALA 0,01**
	Antes de empezar **(0,01)**		
	Elaboración: De la idea al producto pasando por el guión y la grabación **(0,01)**		
	Qué he aprendido con la actividad **(0,01)**		
	Te postulas a favor o en contra de la elaboración del videocurrículum. ¿Por qué? Justifica tu respuesta como aspirante a entrar al mercado laboral en unos meses **(0,01)**		
AUTOEVALUACIÓN DEL PRODUCTO: MI VIDEOCURRÍCULUM (0,01)			
GRADO DE SINCERIDAD (0,01)			
OTRAS VALORACIONES (Originalidad y creatividad) (0,03)	**BUENA 0,03**	**REGULAR 0,02**	**MALA 0,01**

PRÁCTICA DE AULA QUE VALE 1 PUNTO

Cristina Ceinos-Sanz
Universidad de Santiago de Compostela
cristina.ceinos@usc.es
Miguel Anxo Nogueira-Pérez
Universidad de Santiago de Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es

Los futuros orientadores ante el uso de las Redes Sociales como recurso de inserción laboral

Resumen

La revolución tecnológica experimentada durante los últimos años ha provocado, entre otros aspectos, la aparición de novedosos instrumentos TIC, cobrando especial relevancia las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales, las cuales han contribuido al establecimiento de nuevas formas de relación humana, fundamentalmente, en el colectivo de jóvenes, en detrimento de otras posibilidades también ofrecidas por dichas herramientas, entre las que destacan aquéllas referidas a los procesos de búsqueda de empleo.

En base a lo expuesto, el problema de investigación a abordar en el presente trabajo se centra en describir el uso que los estudiantes universitarios de último curso de las diferentes Titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida) de la Universidad de Santiago de Compostela hacen de las Redes Sociales y de las Redes Sociales Profesionales, así como la valoración que hacen de las mismas como recurso a emplear en su propio proceso de inserción laboral.

Palabras clave: Redes Sociales-Profesionales, profesionales de la Orientación, recursos para la inserción laboral.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La revolución tecnológica experimentada durante los últimos años ha generado importantes transformaciones en la totalidad de sectores que configuran el entramado social actual, así como la aparición de múltiples recursos TIC, los cuales han irrumpido en la vida cotidiana de la mayor parte de la población actual.

De forma específica, Internet, así como los numerosos recursos ofrecidos por dicha Red, concretamente las Redes Sociales, han producido una evolución en lo que respecta a las formas de comunicación personal establecidas durante años, convirtiéndose dichas herramientas, mediante tecnología Web 2.0, en nuevos espacios de participación, los cuales pueden llegar a convertirse en un instrumento esencial para el desarrollo personal y profesional de los sujetos.

No obstante, a pesar de lo comentado, no debe quedar en el olvido el principal uso que, fundamentalmente, los jóvenes y adolescentes hacen de las mismas, centrándose, en líneas generales, en el establecimiento de contactos entre usuarios y en la difusión y exposición on-line de información personal, de donde se pueden derivar ciertos riesgos, por lo que no debe obviarse que nos encontramos ante herramientas públicas y accesibles para cualquier sujeto, independientemente de la intención de acceso de cada uno a las mismas (Sobrado et al., 2010).

En consecuencia, las Redes Sociales se han establecido como una herramienta esencial para muchos sujetos, de modo similar a lo acontecido con otras en momentos anteriores, lo que supone que la sociedad actual deba incorporar en sus sistemas las múltiples potencialidades que dichos recursos ofrecen (Nogueira, 2012). Dicha evolución, así como las adaptaciones necesarias para ofrecer una respuesta a las nuevas exigencias derivadas de este fenómeno, no es ajeno al ámbito de la Orientación, por lo que se precisan las transformaciones necesarias dentro de este ámbito de intervención de cara a lograr un uso adecuado del potencial ofrecido por las Redes Sociales.

En relación a la aplicación y uso de las Redes Sociales en Orientación, puede afirmarse que, en el momento actual, no se encuentra muy generalizada, a pesar de la utilidad que pueden ofrecer en los procesos orientadores y de asesoramiento on-line, en los cuales, entre otros servicios, puede servir como recurso de difusión, apoyo y transferencia de datos e información.

Sin embargo, las herramientas y recursos surgidos, consecuencia de la revolución tecnológica acontecida durante los últimos años, concretamente en lo que a las Redes Sociales se refiere, ofrecen grandes posibilidades en el ámbito orientador, constituyendo, de este modo, un entorno personal para la Orientación con un carácter intra-organizacional, social y grupal, así como basado en lo accidental (Hart, 2011).

Las Redes Sociales en Orientación ofrecen ciertas fortalezas, destacando, entre otras, la creación de grupos especializados o redes propias en base a un tema de interés (búsqueda de empleo, por ejemplo) o de espacios que integren contenidos de orientación u ofertas de trabajo; el establecimiento de contactos e interacciones, la difusión de información, así como un elemento estimulante y dinamizador de los procesos orientadores. En consecuencia, se está en condiciones de afirmar que estas herramientas se convierten en instrumentos de utilidad en el desarrollo de funciones y tareas centradas, fundamentalmente, en ofrecer información a los destinatarios de la acción orientadora, en establecer comunicaciones entre los implicados (Iacob, 2012), así como en favorecer la investigación y su desarrollo profesional.

Tomando en consideración lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que dichas herramientas se encuentran en auge, ya que el número de redes sociales existentes hoy en día, así como las posibilidades y propuestas que ofrecen, aumenta de forma imparable. De modo similar, sucede con aquellas herramientas de este tipo disponibles y de interés para la Orientación, siendo preciso distinguir entre aquéllas de carácter grupal (Rakovska, 2012) y aquéllas otras de corte específico (Ponce, 2012).

Así pues, partiendo de la totalidad de aspectos comentados, el principal cometido en el presente trabajo se centra en describir el uso que los jóvenes universitarios de último curso de las diferentes Titulaciones impartidas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Campus Vida) hacen de dichos recursos, valorando la utilidad que ellos conceden a las mismas como recurso a emplear en su proceso de inserción laboral.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad básica del presente estudio se centra en conocer y analizar el uso que los estudiantes de último curso de las Titulaciones impartidas por la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida) de la Universidad de Santiago de Compostela hace de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales, haciendo especial hincapié en su utilidad en el proceso de inserción laboral de este colectivo. De cara a favorecer la consecución de la meta establecida, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Describir el perfil de la muestra encuestada.
- Analizar el uso que los/as estudiantes de último curso hacen de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales.
- Conocer la utilidad que el colectivo encuestado concede a dichas herramientas en su proceso de inserción laboral.

3. METODOLOGÍA

El método empleado es de tipo descriptivo, llevando, en consecuencia, un estudio de encuesta de cara a realizar una primera exploración en lo que a la situación de partida y problema de investigación planteado se refiere.

índice

El instrumento de recogida de información empleado fue el cuestionario, el cual estaba constituido por un total de 9 ítems, los cuales constituyeron dos bloques de contenidos claramente diferenciados: 1. Perfil de la muestra encuestada; y 2. Empleo de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales.

El proceso de recogida de información se llevó a cabo durante el desarrollo de sesiones expositivas de diversas materias de carácter obligatorio en las diferentes Titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Campus Vida). La información recabada a través de dicho instrumento fue de carácter cuantitativo, la cual, con posterioridad, fue analizada a través del paquete estadístico SPSS (versión 19.0).

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población inicial del presente estudio estuvo constituida por un total de 211 alumnos/as matriculados/as en materias obligatorias de la Licenciatura en Psicopedagogía, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía, Titulaciones todas ellas impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Campus Vida). Delimitada la población, la muestra definitiva estuvo conformada por 160 estudiantes, la totalidad de sujetos que cumplimentaron el instrumento de recogida de información presentado en el apartado anterior.

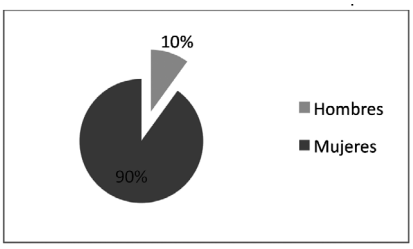
5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. Perfil de la muestra encuestada

El objetivo del presente apartado se centra en analizar los principales datos identificativos de los sujetos participantes. En líneas generales, estos son los siguientes:

- Género: En relación a la distribución de la muestra por género, el 90% de la muestra encuestada son mujeres, mientras que el 10% restante representa al colectivo masculino, lo que refleja la feminización de dichas Titulaciones.

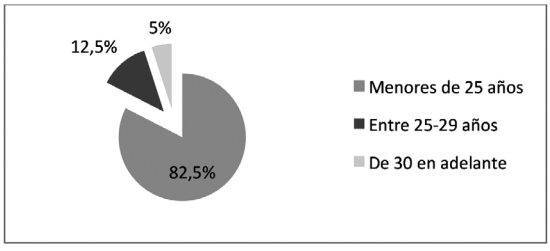
Gráfico Nº 1: Distribución de la muestra por sexo



Fuente: Elaboración propia

- Edad: La media de edad de los estudiantes encuestados se centra, fundamentalmente, en menores de 25 años (82.5%), frente al 17.5% que supera esta edad.

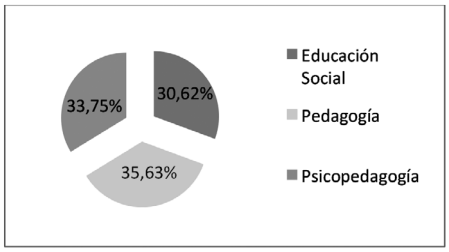
Gráfico Nº 2: Distribución de la muestra por edades



Fuente: Elaboración propia

• Titulación a cursar: En relación a la distribución de la muestra según los estudios a cursar en la Facultad de Ciencias de la Educación, cabe apuntar que existe una distribución equitativa, puesto que el 35.63% corresponde al Grado en Pedagogía, un 33.75% a la Licenciatura en Psicopedagogía y el 30.62% restante al Grado en Educación Social.

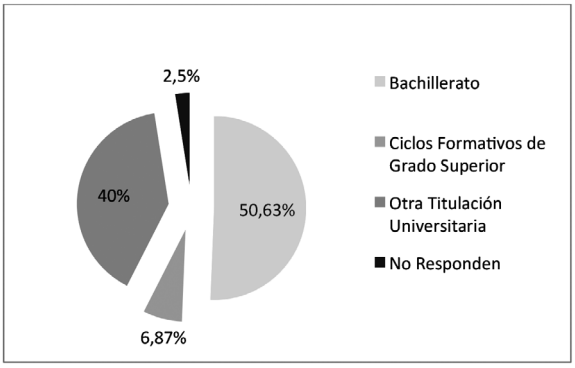
Gráfico Nº 3: Distribución de la muestra según los estudios a cursar



Fuente: Elaboración propia

• Estudios previos realizados: En relación con los estudios previos, cabe apuntar que la mitad de la muestra procede de los estudios de Bachillerato (50.63%), frente al 6.87% que procede de Ciclos Formativos de Grado Superior, representando estas dos alternativas las principales vías de acceso a la Universidad. Destaca también el 40% del alumnado que procede de otra Titulación, no debiendo olvidar que la Licenciatura en Psicopedagogía, en proceso de extinción en la actualidad, constituía una Titulación de segundo ciclo, por lo que dicho colectivo pertenece, mayoritariamente, al estudiantado de dicha Titulación.

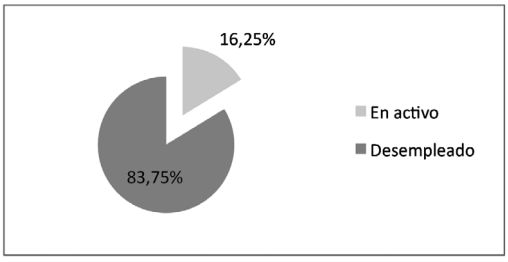
Gráfico Nº 4: Distribución de la muestra según los estudios realizados anteriormente



Fuente: Elaboración propia

• Situación laboral actual: De acuerdo con el siguiente gráfico, la mayoría de la muestra no se encuentra en activo hoy en día, ya que sólo un 16.25% reconoce estar trabajando.

Gráfico Nº 5: Distribución de la muestra según situación laboral



Fuente: Elaboración propia

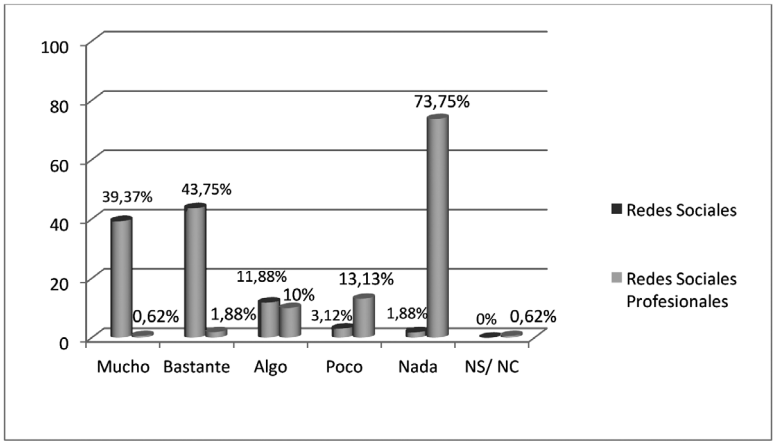
Como conclusión, tomando como referente los datos presentados, cabe apuntar que nos encontramos ante un colectivo de estudiantes de las diferentes Titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida) de la Universidad de Santiago de Compostela, mayoritariamente femenino, menor de 25 años, procedente del Bachillerato u otra Titulación Universitaria, así como desempleado.

5.2. Empleo de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales

El objetivo del presente apartado se centra en realizar una primera aproximación al uso que los sujetos participantes en el estudio hacen de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales, así como a la utilidad que conceden a dichas herramientas en su proceso de inserción laboral.

- Empleo de los recursos tecnológicos: Al analizar el uso que el colectivo de sujetos encuestado realiza de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales, nos encontramos ante los siguientes datos:

Gráfico Nº 6: Uso de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales



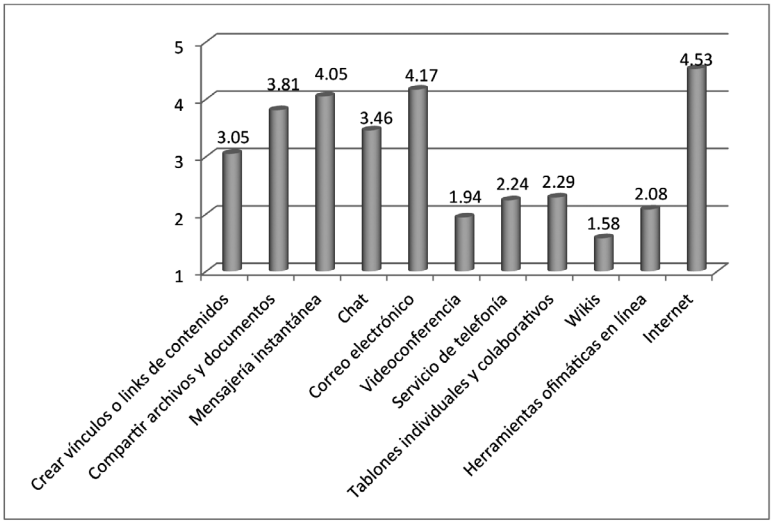
Fuente: Elaboración propia

A la vista de los resultados anteriores, se puede afirmar que nos encontramos ante un colectivo familiarizado con el uso de las Redes Sociales, en detrimento de las Redes Sociales Profesionales, puesto que el 83.12% del colectivo encuestado reconoce emplear en muchas y bastantes ocasiones las Redes Sociales, mientras que sólo un 2.5% afirma hacer un uso de las Redes Sociales Profesionales con la misma frecuencia.

- **Empleo de los recursos ofrecidos por las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales:** Tomando como resultado los datos mostrados en el gráfico siguiente, cabe apuntar que los recursos más utilizados, los cuales son empleados en bastantes ocasiones, son Internet (4.53), correo electrónico (4.17) y mensajería instantánea (4.05). Por su parte, aquéllos que son empleados en alguna ocasión hacen referencia a compartir archivos y documentos (3.81), chat (3.46) y creación de vínculos o links de contenidos (3.05). Finalmente, aquéllos poco utilizados se centran en tablones individuales y colaborativos (2.29), servicio de telefonía (2.24), herramientas ofimáticas (2.08), videoconferencia (1.94) y wikis (1.58).

índice

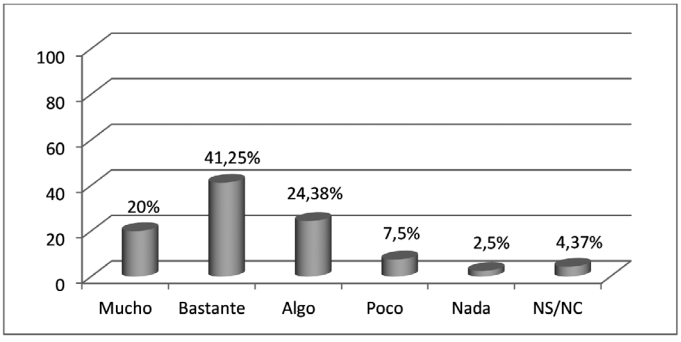
Gráfico Nº 7: Uso de los recursos ofrecidos por las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)
Fuente: Elaboración propia

- Utilidad de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales en el proceso de búsqueda de empleo: A la vista de los resultados obtenidos, cabe destacar que el 61.25% concede bastante o mucha utilidad a dichos recursos en el proceso de búsqueda de empleo, mientras que el 10% le otorga poca o ninguna utilidad en dicho cometido.

Gráfico Nº 8:
Utilidad de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales en el proceso de inserción laboral

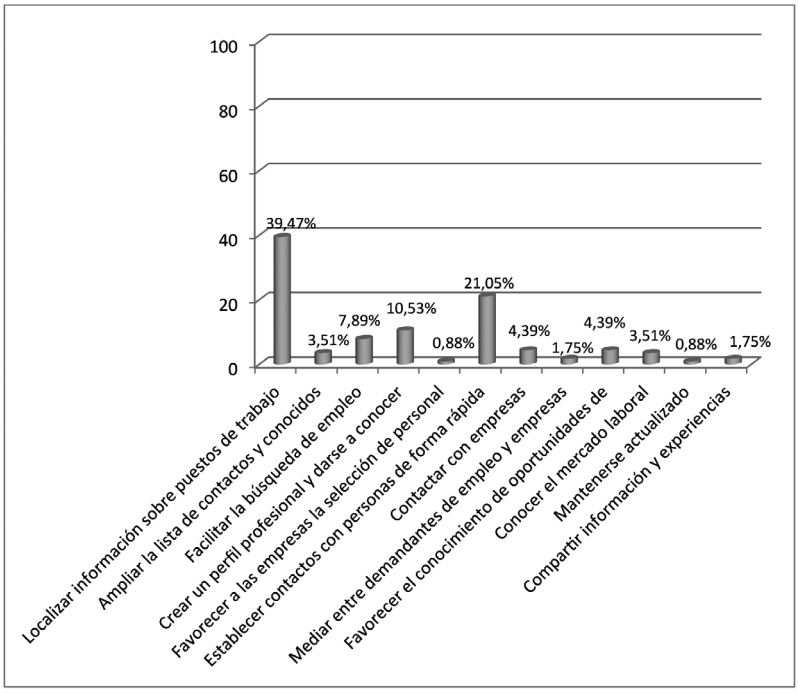


Fuente: Elaboración propia

- Potencialidades ofrecidas por las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales en el proceso de inserción laboral: A la vista de los resultados ofrecidos, cabe apuntar que el colectivo de sujetos encuestado resalta, fundamentalmente, la vía informativa y comunicativa, destacando, por las puntuaciones obtenidas, la utilidad de dichos recursos en lo que respecta a la localización de información sobre puestos de trabajo (39.47%) y al establecimiento de contactos con personas (21.05%).

índice

Gráfico Nº 9: Potencialidades ofrecidas por las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales en el proceso de inserción laboral



Fuente: Elaboración propia

Así pues, a la vista de los datos presentados y analizados en el presente apartado, se está en condiciones de afirmar que nos encontramos ante un colectivo familiarizado con el uso de las Redes Sociales, en detrimento de las Redes Sociales Profesionales, el cual concede importancia a las posibilidades que dichos recursos pueden ofrecer de cara a afrontar el proceso de búsqueda de empleo, independientemente del uso que, con posterioridad, hagan de dichas aplicaciones para favorecer la consecución de dicho cometido.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos reflejan un colectivo de personas jóvenes con un nivel de familiaridad considerable en lo que respecta al uso de las Redes Sociales, resultado para nada sorprendente, ya que nos encontramos ante uno de los principales colectivos usuarios de dichas herramientas. Contrariamente, los resultados no son tan positivos en el uso de aplicaciones más específicas para el ámbito profesional, puesto que los datos obtenidos reflejan una escasa familiaridad, por parte del colectivo encuestado, en lo que a las Redes Sociales Profesionales se refiere. En consecuencia, se precisa que dicho colectivo alcance niveles más elevados en lo que al uso de dichas herramientas se refiere a partir del conocimiento de las potencialidades que éstas pueden ofrecer tanto en su proceso de inserción laboral como en su desarrollo profesional como futuros orientadores.

No obstante, en lo que respecta a la utilidad que conceden a dichas herramientas en su proceso de inserción laboral, el colectivo de participantes en el presente estudio, destaca la utilidad que ofrecen como vía para obtener información y establecer comunicaciones, a pesar del reducido uso que hacen de aplicaciones más específicas, concretamente, de aquéllas de carácter profesional. De forma similar a lo comentado en líneas anteriores, es precisa una formación y capacitación de dicho colectivo en herramientas y servicios más específicos, entre los que cobra especial relevancia el establecimiento de contactos con

índice

empresas, el conocimiento de ofertas de empleo, oportunidades formativas y las principales características del mercado laboral actual, el mantenerse actualizado, así como intercambiar y compartir información y experiencias.

En definitiva, es precisa la capacitación de este colectivo en lo que respecta a dichas herramientas con el fin de adquirir aquellas competencias tecnológicas para hacer un uso eficaz de dichos recursos en su proceso de inserción, aspecto que, de forma complementaria, servirá, en un futuro, en el desarrollo de su labor profesional como orientadores.

7. BIBLIOGRAFÍA

HART, J. (2011). *Social Learning Handbook.* Centre for Learning & Performance Technologies.

IACOB, M. (Coord.) (2012). *Good practices in the use of ICT in providing guidance and counseling.* Bucarest, Rumanía: Institute of Educational Sciences.

JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where old and new media collide.* Nueva York: New York University Press.

NOGUEIRA, M.A. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Educativa: retos y tendencias innovadoras.* En Sobrado, L.; Fernández Rey, E. y Rodicio, M.L. (Coords.) *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

PONCE, I (2012). *Redes Sociales.* Observatorio Tecnológico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 20 de junio de 2013 de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales

RAKOVSKA, N. (2012). *Manual para impartir orientación profesional usando sitios web.* Sofía, Bulgaria: Business Foundation for Education.

SIEMENS, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age.* Recuperado el 26 de junio de 2013 de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

SOBRADO, L.M. et al. (2010) *Rol de las TIC en la e-Formación y Orientación a lo largo de la vida: Análisis de la realidad europea.* Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), vol. 21, nº 2, 2º Cuatrimestre, 271-282.

SOBRADO, L. M. y CEINOS, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Josiana Rita Silva
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Inês Nascimento
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Trabalho e formação em contexto prisional: fatores de relevo no processo de (re) integração social de mulheres em cumprimento de pena

Resumo

O estudo a ser apresentado, tem como objetivo explorar, partindo do ponto de vista de mulheres em situação de reclusão, em que medida e em que sentido o que acontece no seu quotidiano, durante o tempo em que estão privadas de liberdade, se mostra consequente no modo como projetam a sua vida no regresso à liberdade. Participaram neste estudo 10 mulheres em cumprimento de pena no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo com o estatuto jurídico de condenadas. Os resultados do estudo qualitativo realizado permitem concluir que as mulheres reclusas perspetivam o seu futuro regresso à liberdade de uma forma predominantemente positiva, antecipando com otimismo os acontecimentos de vida pós reclusão, com destaque para a colocação na estrutura social de emprego e/ou de formação, objetivo para o qual contam com o apoio de familiares. Aparentemente, as experiências vividas pelas mulheres durante o período de reclusão, nomeadamente, as ocupações laborais, escolares e formativas em que tiveram a oportunidade de se envolver, bem como as visitas e as medidas de flexibilização de que foram objeto, influenciam de um modo significativo e favorável as suas expetativas e projetos de vida futuros quando terminar o cumprimento da pena. Tendo em conta estes resultados, parece justificar-se a criação de condições, em meio prisional, para a experimentação e integração do significado e das implicações futuras de atividade de exploração (direta e indireta) do *self* e da realidade que aí tenham lugar e que possam permitir às reclusas capitalizar o tempo da reclusão sob a forma de ganhos psicológicos suscetíveis de serem investidos (e recompensados) num processo de reintegração social bem sucedido.

Palavras chave: mulheres, reclusão, trabalho, formação, reintegração social, projetos de vida.

Trabalho e Formação na Reintegração Social da População Reclusa

A Reintegração Social (RS), no contexto prisional, pode ser vista como uma tentativa de se prepararem as mulheres reclusas para o regresso à vida em liberdade (Machado, 2009).

Segundo Machado (2009), o significado inerente de Reintegração Social deve ser assimilado como ajuda ou apoio com o intuito da pessoa condenada poder, livremente, selecionar as suas futuras trajetórias. Desta forma, e segundo o mesmo autor, as propostas de RS em contexto prisional, não devem pressupor uma imposição forçada de comportamentos e de valores na população reclusa, mas sim, uma aceitação, colaboração e participação efetiva desta população.

Para o favorecimento da Reintegração Social da população reclusa, o trabalho prisional e a educação e formação profissional, assumem-se como fatores de grande importância.

De acordo com a Provedoria da Justiça (1997), as preocupações humanitárias e o desenvolvimento económico e científico, estimam as carizes regeneradoras, em detrimento dos aspetos puramente punitivos, tornando, assim, o trabalho remunerado, a educação geral e a formação profissional, instrumentos privilegiados na ressocialização dos reclusos. Deste modo, a reinserção abarca, muito frequentemente, o ensino, treino, aconselhamento, terapia, controlo de comportamento e outros aspetos, de modo a desenvolver novos padrões de atitudes ou de comportamentos nos indivíduos (McGuire, 2011).

Santos et al. (2003) ressalvam o valor do aumento de condições, que permitam o envolvimento da população reclusa em programas de trabalho e educacionais, na medida em que os observa como meios cruciais para alcançarem o êxito da sua reintegração, visto que, possibilitam à população reclusa o seu desenvolvimento e a promoção das suas capacidades na preparação do regresso à liberdade, principalmente, preparando-os para a obtenção e conservação de um emprego, de modo a permitir a sua autossubsistência.

De acordo com Piehl (2003), um emprego abarca uma função importante na reabilitação, uma vez que possibilita ao individuo desenvolver um novo papel como elemento produtivo da sociedade, fomentando a sua reintegração.

Ter um emprego transporta, também, inúmeros benefícios, quer ao nível do aumento de competências, de experiência profissional e da sua capacidade de autossustentabilidade, quer pela sua integração numa rotina de relações pró sociais que, anteriormente à sua reclusão, não eram muito frequentes (Canteiro, 2006).

Para além disso, os novos papéis, as novas rotinas e o apoio social são fatores essenciais, que permitem aos indivíduos obterem uma mudança com sucesso (Sampson & Laub, 1990).

Face a estes proveitos que uma atividade laboral acarreta para o indivíduo, no contexto prisional, é de esperar que a inserção da reclusa no trabalho, ainda durante o cumprimento de pena, lhe possibilite criar, manter e desenvolver capacidades e competências para exercer uma atividade laboral após o cumprimento da mesma.

A Provedoria de Justiça (1996) salienta, também, a educação e a formação profissional, como assumindo um papel fundamental no cumprimento de uma pena, na medida em que contribuem para a reinserção social da população reclusa. A frequência de aulas e de formações constituem uma grande mais valia para a população reclusa, que passa pelo aumento da sua autoestima e motivação pessoal e por um aumento da possibilidade de encontrarem um emprego, uma vez em liberdade. O envolvimento das reclusas em atividades escolares e formativas, melhoram as condições de reclusão, permitindo-lhes a posse de uma atividade que, também, lhes possibilita a sua saída da rotina, e a sua gestão e ocupação do tempo livre, de uma forma útil na perspetiva da reabilitação e favorecendo o contacto com pessoas estranhas ao mundo prisional, oportunidade que, junto com os conhecimentos novos que possam adquirir, poderá revelar-se importante na facilitação do processo de reinserção social (Provedoria de Justiça, 1996).

Presentemente, "o objetivo fundamental do ensino e da formação profissional em meio prisional é entendido no sentido de proporcionar ao recluso meios credíveis para que, após a reclusão, possa ser economicamente independente e viver a sua vida sem ter que recorrer a atos criminosos para sobreviver" (Santos et al., 2003, p. 106). Para ser eficiente e adequada, a formação profissional deve encontrar-se ajustada às imposições do mercado de trabalho, sendo conveniente que responda às necessidades sociais e culturais da população reclusa, permitindo-lhes, após a libertação, desenvolverem uma atividade para a qual existam ofertas efetivas de emprego. Assim, escolha da formação profissional adequada também deve ser apreciada à luz do Plano Individual de Readaptação (Santos et al., 2003).

Alguns estudos indicam que a população reclusa que mantém um trabalho durante o tempo da sua reclusão, ou que frequentam cursos de formação profissional, obtém melhores resultados depois de saírem da prisão (Seiter & Kadela, 2003). Também um estudo feito em 1992, pelo *Correctional Services of Canada,* refere uma redução da taxa de reincidência em 12% nos indivíduos que participaram em ações de formação sobre competências sociais elementares. Clark, num estudo de 2001, em que pretendia demonstrar a vantagem do ensino e formação profissional, refere que num "grupo de reclusos com baixa escolaridade, aqueles que não participam em aulas ou em cursos de formação, durante o período de

índice

reclusão, são três vezes mais suscetíveis de serem condenados de novo do que os reclusos que participam" (Santos et al., 2003, p.105).

Em suma, neste estudo, considera-se que a ocupação laboral e a formação da população reclusa, durante o cumprimento das suas penas, assume um papel importante, na medida em que poderá potenciar o processo de reintegração na sociedade, quer da população reclusa que nunca preservou uma relação estável com o trabalho, quer das reclusas que, em processo de reclusão, vão perdendo hábitos de trabalho.

O contexto prisional como contexto de desenvolvimento vocacional e de aprendizagem ao longo da vida

O desenvolvimento vocacional faz referência à confrontação do indivíduo com as consecutivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projetos de vida multidimensionais, que vão ocorrendo, ao longo do ciclo vital, e que envolvem a educação, a formação, a qualificação e a atividade laboral, na articulação com a escolha de um estilo de vida, que comporta a coordenação dos diferentes papéis, assumidos ao longo da vida (familiar, cidadão, consumidor, membro de grupos de diversas organizações, etc.) (Campos, 1991).

Salienta-se que a exploração e o investimento constituem os dois processos psicológicos dialéticos e ativadores do desenvolvimento vocacional, uma vez que é, face à exploração, que se constroem e reconstroem os investimentos vocacionais (Gonçalves, 1998). A exploração vocacional compõe o processo psicológico, mediante o qual os indivíduos alcançam informação e testam hipóteses acerca de si e do meio, para assim, prosseguirem objetivos vocacionais (Taveira, 2004). Deste modo, torna-se importante favorecer a exploração vocacional, por parte das mulheres em cumprimento de pena, com o fim de promover a sua aprendizagem (sobre si próprias e sobre as alternativas de realização à sua disposição) e o seu desenvolvimento pessoal e vocacional, não perdendo de vista que, quanto maior esse grau de desenvolvimento mais será de esperar uma adaptação positiva quer, no imediato, ao contexto prisional, quer ao contexto social que a prazo virá a recebê-las de volta.

No decurso do cumprimento de uma pena, estas oportunidades de exploração vocacional podem ser proporcionadas às mulheres reclusas, através de planos ocupacionais, que lhes permitam experimentarem-se na diversidade de atividades que os Estabelecimentos Prisionais ofereçam, entre as quais, se incluem as atividades recreativas, mas, também, as laborais e formativas ou outras que possam contribuir para a reconstrução/transformação dos seus investimentos, permitindo-lhes, assim, colocarem em perspetiva certos objetivos e projetos para o seu regresso à vida em liberdade.

O possível envolvimento das reclusas em oportunidades de educação/formação estruturadas, para além das oportunidades de aprendizagem informal e não formal que a prisão poderá proporcionar é, porventura, a melhor expressão do alcance que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) pode assumir, sobretudo se se pensar em alguns dos seus objetivos como os que salientam o contributo da Aprendizagem ao Longo da Vida para a realização pessoal, a coesão social, a cidadania ativa, a igualdade entre homens e mulheres e a participação das pessoas com necessidades especiais (e, pela sua situação de vida, os reclusos enquadram-se bem nesta última categoria), bem como para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, assim como para o reforço do desenvolvimento do espírito empresarial (Sitoe, 2006).

O memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (CCE, 2000, citado por Sitoe, 2006) define a Aprendizagem ao Longo da Vida como *"toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego"* (Sitoe, 2006, p. 284).

No contexto deste estudo, a pergunta que se coloca é: como criar condições na prisão, para que as reclusas possam construir conhecimento como parte do seu dia a dia e torne esse conhecimento/competência transferível e capitalizável no regresso à liberdade?

Uma parte da resposta, mas não a resposta toda, remeterá para a importância dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), disponíveis nos Estabelecimentos Prisionais. O conceito atual sobre educação de adultos é reconhecido na Declaração de Hamburgo (1997), onde *"por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade."* (UNESCO, 1998, p. 15-16). Todavia, os objetivos não estão apenas centrados na formação profissional, mas também na formação pessoal e social (Dias, 1996).

A formação constitui, assim, uma vantagem competitiva individual na obtenção de emprego, mas o nível geral de qualificações não determina o volume total de trabalho e muito menos a sua distribuição

(Imaginário, 2001a). Por isso, embora por si só a formação não crie empregos (Imaginário, 2001a), na verdade, espera-se que, pelo menos, junto da população reclusa, os cursos EFA cumpram o seu propósito de aumentarem os níveis de habilitação escolar e profissional, mediante uma oferta diversificada e integrada de educação e formação, que potenciem as condições de empregabilidade dos formandos e certifiquem as suas competências adquiridas ao longo da vida, inclusive as que são obtidas ou desenvolvidas em meio prisional, e que, por essa via, possam promover a (re) integração de indivíduos que se encontrem em risco de exclusão e à procura de reabilitação profissional (Imaginário, 2001b).

Estudo Empírico

Objetivos do Estudo

Procurou-se explorar, partindo do ponto de vista das próprias reclusas, em que medida e em que sentido, o que ocorre no seu dia a dia prisional, se mostra consequente no modo como projetam a sua vida para quando regressarem à liberdade.

Assim, sendo um trabalho de caráter exploratório, definiram-se as seguintes questões de investigação:

1) De que modo as mulheres reclusas perspetivam o seu futuro, no período de vida pós reclusão?
2) De que forma as mulheres reclusas antecipam a sua inclusão social, após a sua reclusão?
3) Até que ponto as experiências vividas pelas mulheres, durante o período de reclusão, parecem influir nessas perspetivas e expetativas?

Participantes

Participaram neste estudo dez mulheres, em situação de reclusão, com o estatuto jurídico de condenadas, a cumprirem pena no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo e com idades compreendidas entre os vinte e dois anos e os cinquenta anos de idade.

À data de entrada na prisão, as reclusas participantes tinham habilitações literárias entre o 4º e o 9º ano de escolaridade. Já no momento em que foram recolhidos os dados, as suas habilitações literárias apresentam um nível mais elevado, situando-se entre o 6º ano e o 12º ano de escolaridade.

Instrumentos de recolha de dados

O estudo foi realizado tendo por base a aplicação de um questionário sócio demográfico e de um guião de uma entrevista individual de caráter semiestruturado. Este guião de entrevista compõe-se por três partes: i) questões relativas ao período de vida antes da reclusão; ii) questões referentes ao período de vida em reclusão – experiência de reclusão; iii) questões relativas ao período de vida pós reclusão – perspetivas para o futuro.

Procedimento

Após obtenção das autorizações da parte da direção do Estabelecimento Prisional, foram recolhidos dados através da aplicação do questionário sócio demográfico e da realização das entrevistas, desenvolvendo-se, este estudo, em três momentos. Num primeiro momento (M1), foi efetuado o estudo piloto, tendo sido aplicado o questionário sócio demográfico e a entrevista semiestruturada; no segundo momento (M2) procedeu-se à recolha de dados, através da aplicação do questionário sócio demográfico e da entrevista semiestruturada às restantes nove participantes; e por fim, no terceiro momento (M3) realizou-se a entrega das transcrições às participantes, de modo a efetuar-se, também, uma nova recolha de dados referentes a aspetos mais específicos de algumas das suas respostas à entrevista realizada no M1 e M2 do estudo, de modo a validarem e acrescentarem comentários e/ou alterações que considerassem pertinentes.

Seguidamente, realizou-se um novo diálogo, com cada uma das reclusas participantes, acerca dos registos que realizaram nas transcrições.

Destaca-se que estas transcrições foram possíveis, uma vez que todas as conversas foram gravadas, tendo sido sempre reservada a confidencialidade e o anonimato das participantes.

índice

Resultados

Finda a recolha de dados, realizou-se uma análise de conteúdo de todas as transcrições de entrevistas. Tendo por base esta análise de conteúdo, verifica-se que no momento de recolha de dados, todas as reclusas participantes, estão ou já tinham estado inseridas numa atividade laboral. Também, neste mesmo momento, todas elas se encontravam com uma ocupação, passando pelo trabalho, escola (com os cursos EFA), formações, ou outro tipo de atividades (cf. tabela em anexo).

As reclusas participantes, apontam como mais valias da sua ocupação no contexto prisional, a aprendizagem do cumprimento de horários, o convívio com outras pessoas, a aquisição do sentido de responsabilidade, o aumento da capacidade de comunicação, da capacidade de cultura, a desinibição, o favorecimento na procura de um emprego, e a capacidade em lidarem com passar do tempo em reclusão (e.g. *"Ajuda-me a conviver com as pessoas, a ficar mais desinibida, mais responsável. É útil para os empregos, para ser mais favorecida.")*.

Verifica-se que, todas estas reclusas, ao longo do seu percurso prisional, investiram (e continuam a investir) na sua formação académica, através da frequência nos cursos EFA ou noutras formações, o que elevou, significativamente, as suas habilitações académicas e qualificações para quando regressarem à vida em liberdade. Outro aspeto digno de nota remete para os investimentos e explorações que as reclusas desenvolveram na área profissional. Todas as reclusas participantes, sem exceção, tiveram (e continuam a ter) a oportunidade de exercer uma atividade laboral, na maioria dos casos em várias áreas, durante a sua reclusão, o que se pressupõe ter aumentado o seu capital de competências e, com isso, o seu potencial de empregabilidade aquando do regresso à liberdade.

Segundo Hagan e Dinovitzer (n.d., citado por Solomon, Johnson, Travis & McBride, 2004), durante o tempo em que está na prisão, a população reclusa dissipa oportunidades de emprego, competências técnicas e hábitos de trabalho. No entanto, as reclusas participantes revelam um grande envolvimento nas áreas de trabalho e da educação, contribuindo para a compensação destas perdas originadas pela reclusão.

Neste Estabelecimento Prisional (EP), observa-se que o trabalho prisional é atribuído às mulheres reclusas que o queiram frequentar, como dignificante, na medida em que atende à prevenção especial, também esta encarada como uma finalidade das penas. Deste modo, e de acordo com Lynch e Sabol (2001), o envolvimento destas mulheres reclusas nas atividades laborais, serve-lhes de elemento fundamental à reinserção, uma vez que procura dotá-las de competências técnicas, pessoais e sociais, que lhes permitam, no exterior, proceder às suas necessidades económicas, através do exercício de uma profissão.

Solomon, Johnson, Travis e McBride (2004) referem que grande parte da população reclusa, embora possua oportunidades de trabalho na sua reclusão, nem sempre reconhece o devido valor dessa experiência. No entanto, as reclusas participantes referem-se às suas atividades laborais como mais valias do seu processo de reclusão e como meios favoráveis à sua reintegração social e apresentam perspetivas positivas de colocação num emprego, antecipando a possibilidade de serem integradas em trabalho a tempo inteiro.

Aparentemente, as reclusas participantes estão conscientes destes benefícios, pois, além de verem o seu envolvimento nas atividades (laborais, formativas, escolares e lúdicas), que o EP disponibiliza, como uma forma de passarem o tempo, reconhecem, principalmente, que tal constitui um investimento no (seu) futuro. De resto, a possibilidade de participação nas atividades do EP (e os ganhos pessoais com isso obtidos no imediato e a prazo) surge à cabeça dos aspetos considerados mais positivos da experiência de reclusão, como se verá no ponto seguinte.

Refere-se, ainda, que, de todas as atividades, a escola é percecionada pelas participantes como a experiência mais relevante e útil de toda a sua reclusão, exibindo uma vontade primordial em investirem na formação académica, numa atividade profissional e na recuperação da ligação com a família, para quando já se encontrarem em liberdade (e.g. *"O principal que fiz aqui foi estudar até onde cheguei, o 9º ano. […] Os estudos vão-me dar alguma coisa. […] Se eu não tivesse o 9º ano não poderia agora fazer o curso de estética. Acho que o mais importante que eu adquiri aqui na cadeia foi estudar até ao 9º ano. Eu vou continuar a estudar. Quando acabar os cursos vou entrar mais tarde […] e depois regresso à escola, sei que vou atrasada mas vou tentar dar o meu melhor para ver se saio com o secundário.")*.

Tendo em conta as suas experiências de reclusão, e perspetivando o emprego, todas elas avançam a procura de um trabalho ou a frequência de cursos e de formações como forma de prepararem o seu futuro em liberdade.

Ainda que se cinja a uma expressão de motivação ou intenção e não seja possível estimar a probabilidade real de obtenção de um emprego, este resultado é animador, considerando a relação que a investigação tem vindo a evidenciar entre o aumento do rendimento e a diminuição dos crimes (Johnson, Travis e McBride, 2004).

Cação (2004), enfatiza a importância do trabalho como um elemento útil na promoção de sentimentos de eficácia e de retorno à normalidade, difundindo, assim, o sentimento de pertença e desenvolvendo a

autoestima. Deste modo, os novos papéis, as novas rotinas e o apoio social que o contexto de emprego possa ajudar a estruturar e a obter são fatores cruciais, que poderão possibilitar às reclusas fazer a transição para a liberdade e adaptarem-se com sucesso às mudanças, nelas implicadas (Sampson & Laub, 1990).

Naturalmente, por todos estes motivos, e a manter-se o cenário de recessão económica, não deixa de ser preocupante, que não venham a confirmar-se as expetativas de fácil colocação no mercado de emprego, expressas por estas reclusas.

Para além de tudo isto, e muito importante para o processo de Reintegração Social, todas as participantes percecionam a sua experiência de reclusão, tendo em conta o seu envolvimento nas atividades laborais e formativas, como um ponto de viragem nas suas vidas, que lhes foi propício a inúmeras mudanças.

Estas mudanças passam pelo auto conhecimento, pela aquisição de um maior sentido de responsabilidade, pelo aumento das capacidades de comunicação com os outros, de relacionamento interpessoal e de adaptação, por alterações (positivas) nas suas personalidades, pelo aumento de autoestima e pela maior capacidade de valorização de pormenores que antes lhes seriam mais indiferentes (e.g. *"Aprendi a gostar mais de mim. Agora, para mim, até ir ao café é maravilhoso. Coisas que eu não ligava… como é que eu hei de explicar? Amar tudo, até amar uma flor. Até gostar de uma flor, gostar da natureza. Dou valor a tudo!"*).

Deste modo, trata-se de mudanças percecionadas na forma de ganhos, sendo reconhecido, essencialmente, o valor humanizador da experiência de reclusão. Parece, de facto, estar-se perante a rutura restauradora a que se refere Lhuilier e Lemiszewska (2001), que, tal como defendem os autores, poderá potenciar a qualidade de (re) integração social destas reclusas, quando regressam à vida em liberdade.

Por fim, e de um modo geral, as participantes antecipam o seu futuro regresso à liberdade de uma forma otimista e positiva, apresentando expetativas face a uma atitude positiva por parte das outras pessoas, uma boa adaptação a um estilo de vida mais saudável, um bom ajuste à rotina, à reaproximação com a família, e também ao sentimento de dever cumprido (e.g. *"Ai meu deus, naquele próprio dia, vai ser uma festa. Vai ser um misto de emoções ali todas juntas. "Já passou! Já cá estou!". Vai ser a maior alegria da minha mãe. Eu penso no dia da minha liberdade e tenho a minha mãe na cabeça e eu a ver os meus filhos.")*.

Conclusões

Tendo em consideração os resultados obtidos na presente investigação e a discussão apresentada, apontam-se algumas conclusões e implicações do presente estudo.

Em primeiro lugar, as mulheres em cumprimento de pena perspetivam o seu futuro de vida, pós reclusão, de uma forma muito positiva, antecipando com otimismo os acontecimentos desse seu período de vida. Contudo, manifestam um sentido de controlabilidade pessoal apenas moderado, em relação aos mesmos, pois, não obstante estarem convencidas de que os investimentos que têm feito, e que pretendem continuar a fazer na sua formação académica e profissional, veem o apoio familiar como decisivo no processo da sua futura colocação no mundo do trabalho.

Em segundo lugar, os projetos futuros destas reclusas alicerçam-se, fundamentalmente, na firme convicção de que as aprendizagens escolares e profissionais, que a(s) experiência(s) de reclusão lhes têm proporcionado, as levará de volta à sociedade com um capital de saberes e um perfil incomparavelmente mais valorizado, acreditando, de algum modo, que a reclusão as colocou em vantagem, se não em relação a outros candidatos a emprego, pelo menos em relação ao que seriam os seus recursos pessoais à entrada da prisão. As direções para as quais pretendem orientar, futuramente, os seus investimentos – para a formação, para a profissão e para a família (só mais raramente para atividades sociais ou de lazer) – parece indicar que a prisão conseguiu restaurar o sentido de responsabilidade e estimular as reclusas à adoção de um estilo de vida, em que o crime parece ceder lugar ao trabalho produtivo.

Os resultados que estão na base destas duas conclusões sinalizam, no entanto, um aspeto que, sendo virtuoso no que de esperança mostra existir nas expectativas das reclusas, se associa a perigos no que, nessas mesmas expectativas, pode conduzir a frustração e a desânimo. É que, sendo verdade que, do ponto de vista da empregabilidade, as reclusas possam encontrar-se bem melhor equipadas à saída do que à entrada da prisão, não é linear que isso seja, por si só, garantia de facilidade no acesso às oportunidades sociais de emprego, tanto mais que o seu cadastro criminal tenderá a reduzir, em maior ou menor grau, o seu valor para o mercado. Parece, por isso, fundamental, ajudar as reclusas a perspetivar o futuro com maior realismo e flexibilidade, apoiando-as no processo de construção dos seus projetos vocacionais futuros, de forma continuada e contingente às oportunidades de exploração vocacional que vão vivenciando, de modo a permitir-lhes identificarem uma gama de alternativas de investimento vocacional pós reclusão, que possam mostrar-se pessoalmente satisfatórias (assentes nos significados pessoais

extraídos das ocupações em reclusão) e que possam estender-se a todas as esferas de vida, e não só ao domínio formativo e profissional. Nesse sentido, a implementação de projetos de intervenção em consulta psicológica vocacional, individual ou em grupo, poderia mostrar-se especialmente útil no que se refere à exploração cognitiva-emocional de todas as experiências de reclusão, bem como no apoio à integração dos ganhos decorrentes de aprendizagens sobre si próprias e sobre a realidade, num *self* mais robusto e, por isso, mais capaz de lidar com os desafios imprevisíveis ou indesejados, mais imediatos ou diferidos no tempo, da reintegração social.

Referência Bibliográficas

Cação, R. (2004). Apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação: Reflexões sobre a natureza, significado e eficácia destes apoios. *Revista Integrar,* nº 21 e 22. Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Campos, B.P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social.* Porto: Afrontamento.

Canteiro, C. (2006). *Vivências da reclusão e da pós reclusão: histórias vividas e memórias contadas.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.

Dias, J. R. (1996). A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações. In *Conselho Nacional de Educação.* Lisboa. p. 9-17.

Gomes, C. (2003). *Reinserção Social dos Reclusos – Um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional.* Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra.

Gonçalves, C. M. (1998). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. *Comunicação apresentada na 5ª Conferência Bienal da EARA.* Budapeste, Hungria.

Imaginário, L. (2001a). *A aprendizagem dos adultos: conceitos fundamentais para pôr o problema da aprendizagem dos adultos.* In Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos – Passos passados, presentes e futuros.* Coletânea de Textos. Livpsic.

Imaginário, L. (2001b). *Aprendizagem dos adultos: desenvolvimento histórico da educação e formação de adultos (EFA) em Portugal.* In Imaginário, L. & CASTRO, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos – Passos Passados, Presentes e Futuros.* Coletânea de Textos. Livpsic.

Lhuilier, D, & Lemiszewska, A. (2001). *Le choc carcéral: Survivre en prison.* Bayard Éditions.

Lynch, J. & Sabol, W. (2001). *Prisoner reentry in perspective.* Crime policy report, v.3. Washington DC: The Urban Institute.

Machado, V. (2009). *A reintegração social do preso: Uma análise sobre os principais discursos contrários e favoráveis à finalidade ressocializadora da pena.* In http://jus.com.br/artigos/18118/a-reintegracao-social-do-preso.

McGuire, J. (2011). Redução da reincidência de ofensores adultos: uma revisão de métodos e resultados. *Revista de Reinserção Social e Prova: Ousar Integrar.* Ano 4, n.º 8, p. 9-25. Ministério da Justiça: Direção Geral da Reinserção Social.

Piehl, A. (2003). Crime, work and reentry. *Employment Dimensions of Prisoner Reentry: Understanding the Nexus between Prisoner Reentry and work.* New York: The Urban Institute.

Provedoria da Justiça. (1996). *Relatório sobre o sistema Prisional.* Lisboa.

Provedoria de Justiça. (1997). *Instituto de Reinserção Social. Relatório Especial do Provedor de Justiça apresentado à Assembleia da República.* Lisboa. p. 16.

Sampson, R. & Laub, J. H. (1990). Crime and deviance over the life Course: The salience of adult social bonds. *American Sociological Review, 55* (5).

Santos, B. S. et al. (2003). *A Reinserção social dos reclusos: um contributo para o debate sobre a reforma*

do sistema prisional. Observatório permanente da justiça portuguesa. Centro de Estudos Judiciais. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra.

Seiter, R. P. & Kadela, K. R. (2003). Prisioner reentry: What works, what does not and ehat is promising. *Crime and Delinquency,* 49 (3).

Sitoe, R. M. (2006). *Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? Comportamento organizacional e gestão. 12* (2). p. 283-290. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Solomon, A., Jonhson, K., Travis, J. & McBride, E. C. (2004). *From prison to work: The employment dimensions of prisoner reentry.* A Report of the Reentry Rountable. Washington DC: The Urban Institute.

Taveira, M. C. (2004). *A Avaliação da exploração vocacional.* In Leitão, L. M. (2004). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional.* Coleção Psicologias, n.º 7. Quarteto.

UNESCO (1998). *V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos.*

ANEXO

Ocupação das participantes durante o período de reclusão

Participantes	Trabalhos	Escola	Cursos	Formações	Outras Atividades
P1	- Oficinas - Faxinas - Copa - Arquivo Histórico*	- EFA Secundário - Ensino Universitário	- Teatro - Inglês - TIC - Música - Culinária	- Práticas educativas parentais - GPS	-Ballet Contemporâneo
P2	- Cozinha - Jardinagem*	- EFA Secundário		- Empreendedorismo	- Ginásio - Terapia Ocupacional
P3	- Oficinas*	- EFA B3*	- Inglês - TIC	- GPS	- Terapia Ocupacional - Biblioteca
P4	- Artesanato - Oficinas*			- Empreendedorismo	
P5	- Oficinas* - Faxina*				- Ginásio
P6	- Oficinas - Faxina - Bar	- EFA B3*			
P7	- Artesanato	- EFA Secundário*	- TIC		- Teatro - Desenho
P8	- Oficinas - Faxina	- EFA B3	- Animação Social* - Estética		
P9	- Oficinas - Faxina*	- EFA Secundário			- Ginásio - Biblioteca - Terapia de Relaxamento
P10	- Artesanato* - Lavandaria* - Oficinas	- EFA B3	- TIC		- Ginásio

Legenda: * Ocupação atual (à data de recolha de dados)

Milena Villar Varela
Universidad de Santiago de Compostela (Spain)
milena.villar@rai.usc.es
Mª José Méndez Lois
Universidad de Santiago de Compostela (Spain)
mjose.mendez@usc.es

Iniciativa emprendedora femenina en la facultad de ciencias de la educación de la universidad de santiago de compostela[1]

Resumen

En este momento, en el que existe una marcada tendencia hacia la actividad emprendedora, la importancia económica y social de las mujeres en la misma, en este caso de las universitarias, ha despertado un creciente interés. La contribución femenina al emprendimiento constituye un factor que impulsa la igualdad efectiva de género y hace a las ciudadanas y ciudadanos de un país, corresponsables de su desarrollo.

Los objetivos del estudio descriptivo que se presentan son conocer las principales barreras de las mujeres universitarias para emprender, y elaborar una propuesta formativa que solvente esas necesidades.

La muestra del estudio está constituida por 137 alumnos/as (86,1% de mujeres y un 13,9% de hombres) que estudian el último curso en alguna las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela, que participaron en el estudio, en concreto, de los grados en maestro/a de infantil, maestro/a de primaria y educación social y de la licenciatura en psicopedagogía. Los datos se recabaron a través de una escala Likert diseñada ad hoc por la investigadora de dicho estudio.

Los resultados obtenidos señalan que las principales barreras de las mujeres universitarias para emprender hacen referencia a variables económicas tales como la consecución de financiación y fondos de entidades públicas y/o privadas; las ayudas al emprendimiento femenino; la posesión de recursos económicos suficientes y los requisitos para concurrir a las ayudas públicas al empren-

[1] El presente documento ha sido creado a partir de los resultados obtenidos en el Trabajo de Fin de Máster presentado en el curso académico 2013-2014, en el Máster Procesos de Formación, bajo el título Iniciativa Emprendedora Femenina.

dimiento, y a la asunción de riesgos, tales como conseguir aumentar las ganancias de su negocio y ofrecer un producto que no existe en la oferta del mercado.

Palabras clave: emprendimiento, mujeres, universitarias, barreras, necesidades.

Abstract

At this time, in which there is a marked tendency toward entrepreneurship, economic and social importance of women in the same, in this case of women´s university has attracted increasing attention. Women's contribution to entrepreneurship is a driving factor for effective gender equality and makes the citizens of a country, responsible for her gender.

The objectives of the present descriptive study are to identify the main barriers to women graduates to undertake and develop a training proposal that solves those needs.

The study sample consists of 137 students (86.1% women and 13.9% men) who study to the final year of degree from the Faculty of Educational Sciences, University of Santiago de Compostela, in particular grades in teacher child and primary schools, social education and a degree in psychology. Data were collected through a Likert scale designed ad hoc by the researcher of the study.

The results show that the main barriers to women graduates to undertake refer to economic variables such as the attainment funding and funds from public and / or private funding; aid to women entrepreneurship; possession of sufficient financial resources and requirements to attend the public aid to entrepreneurship and risk taking, such as getting increase profits for your business and offer a product that does not exist in the supply of the market.

Key words: entrepreneurship, women, college women, barriers, needs.

Introducción.

En los últimos años las diferentes administraciones públicas y los agentes sociales vienen mostrando un marcado interés por la actividad emprendedora. Este aspecto se suele señalar como una de las causas fundamentales de la pérdida de competitividad de nuestra economía debido a la escasa valoración social del emprendimiento (López, 2013).

Pero hoy, en el contexto de una crisis global, con nuevos retos económicos y sociales que nos sitúan ante un cambio de época en las maneras de producir y trabajar, sabemos que el empleo será más autónomo y complementario y que, entre las competencias clave de un perfil profesional, la actitud y capacidad emprendedora son necesarias para desarrollar proyectos innovadores en el mercado de trabajo (Facundo, 2011).

Además de la crisis en la que nuestro país se encuentra inmerso, en la actualidad existen otros grandes retos a los que se tienen que enfrentar las personas emprendedoras, como es el caso de las diferentes economías, las nuevas reformas laborales, la necesidad de aumento de productividad empresarial, la recuperación de puestos de trabajo, encontrar nuevos nichos y vías de negocios, las nuevas responsabilidades frente al modelo económico que se quiere poner en marcha para salir de la crisis económica, las tecnologías de la información y la comunicación, el proceso de globalización, la creciente competencia en los mercados, la aparición de mercados emergentes. Todas ellas pueden ser amenazas muy serias para las regiones y países, especialmente para aquellos económicamente menos desarrollados (Peñaherrera y Cobos, 2012). Frente a estas nuevas situaciones se intenta buscar soluciones; así, en el sistema empresarial de pequeñas y medianas empresas se han depositado esperanzas, factibles de convertirse en un pilar del nuevo modelo económico y de relaciones laborales que se quiere implantar en el país.

Por eso es importante el movimiento científico e investigador que se desarrolla en la universidad, y que procura generar y promover iniciativas para que entren en escena personas creativas y se sumen al empresariado existente con sentido de pertenencia al sector del autoempleo, además de estar comprometidas con la profesionalización de su empresa en el área en la que desempeñen su labor productiva. La persona emprendedora actuará como un instrumento para dinamizar las economías y promover la flexibilidad del tejido productivo a través de la creatividad, la innovación, entre otros aspectos, y junto con otras políticas de fortalecimiento económico generará un cambio estructural en la economía local, regional y nacional (Peñaherrera y Cobos, 2012).

En este marco, la importancia económica y social de las mujeres en la actividad emprendedora, en este caso universitaria, ha despertado un creciente interés. La contribución femenina al emprendimiento constituye un factor que impulsa la igualdad efectiva de género y hace a las ciudadanas y ciudadanos de un país corresponsables de su desarrollo.

índice

El Proyecto Global Entrepreneurship Monitor, GEM 2013, (Confederación de Empresarios de Galicia, 2013) ha examinado la actividad emprendedora en más de 70 países y muestra que a pesar del incremento experimentado en los últimos años, el porcentaje de mujeres emprendedoras sigue siendo significativamente menor que el de hombres. La investigación sobre las diferencias de género en el emprendimiento parece indicar que la mujer emprendedora presenta determinadas características diferenciales con los emprendedores masculinos, lo que justifica un análisis de las mismas para poder promover y apoyar eficientemente la actividad emprendedora femenina.

Así, desde los primeros trabajos realizados en Estados Unidos en los años 80, aún continúa abierta la cuestión de si las mujeres tienen las mismas opciones y oportunidades que los hombres a la hora de emprender su negocio. Varios estudios inciden en que la decisión de iniciar un negocio es mucho más compleja para las mujeres que para los hombres y que las primeras tienden a ser más sensibles que ellos a una gran variedad de cuestiones no monetarias.

En el análisis de motivaciones de las emprendedoras, la literatura muestra, en estudios comparativos, que dichas motivaciones son similares en ambos sexos, sin embargo, se ha detectado que las motivaciones de necesidad de las mujeres son más fuertes que las de oportunidad, en comparación con el colectivo masculino. Las mujeres emprenden en un intento de superar el techo salarial o el techo de cristal que se encuentran como trabajadoras por cuenta ajena; y habitualmente buscan más flexibilidad y conciliar mejor la vida profesional y personal, especialmente en el caso de mujeres con hijos/as (López, 2013).

Además de estas barreras externas, el colectivo femenino se encuentra con barreras autoimpuestas, ya sean de carácter social o económico, que les dificultan el camino emprendedor hacia una prometedora carrera profesional.

Debido a esta situación, el presente trabajo pretende indagar las barreras que dificultan el emprendimiento femenino universitario. En concreto, la capacidad emprendedora del alumnado femenino de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, al tratarse de un colectivo con una baja tasa de emprendimiento según los datos obtenidos por la incubadora compostelana de empleoUniemprende.

Objetivos del estudio y selección de la muestra.

Este estudio pretende conocer las principales barreras de las mujeres universitarias para emprender, y, tras el análisis y discusión de los datos obtenidos, elaborar una propuesta de formación acorde a los mismos.

La muestra del estudio, de carácter intencional, está constituida por173alumnos/as[2] pertenecientes al último curso de las titulaciones de la facultad de ciencias de la educación, de la Universidad de Santiago de Compostela, en concreto, de los grados en maestro/a de infantil, maestro/a de primaria y educación social y de la licenciatura en psicopedagogía con la distribución siguiente:

Tabla nº 1. Distribución de la muestra.

		Estudios que realiza			Total
		Licenciatura en Psicopedagogía	Grado en Maestra/o en educación infantil y primaria	Grado en Educación Social	
Sexo	Mujer	42	60	47	149
	Hombre	5	16	3	24
Total		47	76	50	173

Fuente: elaboración propia a partir de Villar, 2014.

[1] Aunque se recogieron datos de la muestra de varones que estudian en la Facultad de Ciencias de la Educación no se recogieron sus datos en este trabajo que se presenta. Debemos señalar, eso sí, la diferencia de género tan marcada en la población que se estudia en la facultad analizada.

Metodología del estudio.

El método de investigación utilizado es exploratorio y descriptivo, mediante el cual se pretende conocer, a través de la investigación, la iniciativa emprendedora universitaria, en especial del colectivo femenino. Además, el diseño de investigación empleado es el transversal, ya que se recopilan los datos en un solo momento y en un tiempo único.

Las variables de investigación estudiadas responden a factores económicos tales como la posesión de recursos económicos suficientes, apoyo, financiación, ingresos o ayudas económicas; psicológicos y emocionales, referentes al miedo al fracaso a la capacidad de asumir riesgos, a la tolerancia a la incertidumbre, a la autoconfianza, autoconcepto, autoeficacia, autoestima y autoimagen, a la falta de motivación, empoderamiento o iniciativa,a la pasión por emprender, a la creatividad, al optimismo o pesimismo, a la autorregulación emocional, a la resiliencia y perseverancia, a la sumisión a los estereotipos, y, a las profecías autocumplidas y creencias limitantes; sociales, entre los que destacan la importancia de una red de contactos, la cultura y los valores, el sexismo y la igualdad laboral, la conciliación de la vida familiar y profesional, la capacidad para organizarse temporalmente de manera adecuada, el tema del techo de cristal, y, las habilidades sociales, y, por último, factores formativos, concernientes a la información del mercado y el asesoramiento, la formación empresarial, la formación en género, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la capacidad de liderazgo en la empresa, el asesoramiento burocrático, el conocimiento y uso de las redes sociales, la importancia de la inteligencia y la educación emocional, la relevancia de la responsabilidad social, y, las dotes de negociación.

El instrumento utilizado en la investigación ha sido un instrumento de medida cuantitativo, en concreto una escala tipo likert, conformada por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones antes los cuales los sujetos tienen que manifestar su opinión eligiendo uno de los puntos o categorías de la escala, los cuales variaban entre totalmente en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y NS/NC.

La escala está formada por 79 ítems o afirmaciones en escala de intervalo, organizadas al azar para evitar posibles sesgos, y relativas a los indicadores económicos, psicológicos y/o emocionales, sociales y formativos. Es de señalar que los ítems se han formulado de manera positiva para una mejor comprensión de los mismos. Así mismo, el instrumento presenta ítems descriptivos de variables como el sexo, la edad, los estudios; una pregunta abierta acerca de su idea de negocio y un último ítem relativo al grado de individualidad de este.

Es de resaltar que este instrumento ha sido elaborado ad hoc, teniendo en cuenta la población a la que iba destinado.

Una vez validada la escala, se ha llevado a cabo el procedimiento de recogida de datos. Así, por una parte, se ha acudido presencialmente a las materias que reunían al máximo número de alumnado posible de la titulación y se ha aplicado el instrumento de manera colectiva al grupo de sujetos. En aquellos casos en los que era imposible acudir al centro, como en el caso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, se han enviado las escalas por correo electrónico, siempre de forma totalmente autorizada.

Resultados.

Los resultados obtenidos indicanuna mayor existencia de barreras para el colectivo femenino en lo referente a las variables de carácter económico y psicológico, siendo el ámbito social y formativo campos donde las mujeres se desenvuelven sin problemas destacables.

Analizando las distintas cuestiones relacionadas con las posibles barreras para el emprendimiento femeninos encontramos los siguientes resultados:

- En cuanto a las variables de carácter económico, el 79,2% de las mujeres afirman no disponer de recursos económicos suficientes. Además, casi la mitad de las mujeres de la muestra afirma no disponerde apoyo económico familiar (43%), mientras que tan solo un 16.7% afirma lo contrario. Encuanto a la consecución de financiación de entidades bancarias, la mayoría de mujeres creeque no la conseguirá (35,6%) o no lo sabe (41,6%). En relación a la cuestión de siconseguirán fondos de entidades de financiación, la mayoría de las mujeres (51%) no sabeo no contesta a dicha cuestión y de las que si responden el 28,4% afirma que no conseguirá fondos. También existe un alto desconocimiento de si existen o se conceden ayudas en su comunidad autónoma tanto para el emprendimiento juvenil (46,3% de mujeres) como para el femenino (65,8% de mujeres). En cuanto a los requisitos para obtener ayudas públicas al emprendimiento, el 67,8% de las mujeres no sabe si posee esos requisitos o bien no contesta, y de las que si responden, el 20,8% afirma poseer los requisitos para lograr dichas ayudas.

índice

Tabla nº 2. Análisis descriptivo basado en el sexo y variables económicas.

Ítems		Mujeres		
	NS/NC	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo recursos económicos suficientes.	10,7%	79,2%	7,4%	2,7%
Poseo apoyo económico por parte de mi familia.	11,3%	43%	30,9%	14,8%
Conseguiré financiación de entidades bancarias.	41,6%	35,6%	18,8%	4,0%
Lograré fondos de entidades de financiación.	51,0%	24,8%	21,5%	2,7%
Mi comunidad autónoma proporciona ayudas para el emprendimiento juvenil.	46,3%	18,1%	31,5%	4,0%
Mi comunidad autónoma proporciona ayudas para el emprendimiento femenino.	65,8%	11,4%	18,1%	4,7%
Reúno los requisitos para concurrir a las ayudas públicas al emprendimiento.	67,8%	3,4%	20,8%	8,1%

Fuente: elaboración propia a partir de Villar, 2014.

En relación a estas variables de carácter económico, las mujeres muestran más dificultades que los hombres, dándose diferencias significativas en los ítems relativos a:

- estar en posesión de recursos económicos suficientes: t (22,975)= -2,284; p= 0,032.
- poseer los requisitos para obtener ayudas públicas al emprendimiento: t (170)= -3,902;p= 0,000.
- la consecución de fondos de entidades de financiación: t (34,438)= -2,187; p= 0,036.

- Atendiendo a las variables de carácter psicológico, la asunción de riesgos aparece como una barrera al emprendimiento para el colectivo femenino. Así, un amplio porcentaje de las mujeres no sabe si conseguirá aumentar las ganancias de su negocio (61,7% de mujeres) y de las que si contestan, un 28,9% cree que conseguirá aumentar dichas ganancias. Además, por otra parte, el 46,4% de las mujeres no está deacuerdo con que el producto que ofrecen no esté en la oferta de mercado, lo que explicauna vez más la poca asunción de riesgo por parte de esta muestra. En lo que sí se muestrande acuerdo las mujeres (40,3%) es que en el sector sí se demandan los servicios que ofrecen. Por su parte, el colectivo femenino está de acuerdo y muy deacuerdo en reforzar su relación con las personas socias del negocio (82,5% de mujeres). En relación con esto, un 66,4% de las mujeres se muestran muy de acuerdo con la idea de que trabajar juntos/as es triunfar.

Tabla nº 3: Análisis descriptivo basado en el sexo y la variable psicológica "riesgo".

Ítems		Mujeres		
	NS/NC	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Conseguiré aumentar las ganancias de mi negocio.	61,7%	2,0%	28,9%	7,4%
El producto que ofrezco no existe en la oferta del mercado.	35,6%	46,3%	10,7%	7,4%
En el sector se demandan los servicios que puedo ofrecer.	27,5%	2,7%	40,3%	29,5%
Reforzaré mi relación con los/as socios/as del negocio.	14,8%	2,7%	40,9%	41,6%
Trabajar juntos es triunfar.	4,8%	2,0%	26,8%	66,4%

Fuente: elaboración propia a partir de Villar, 2014.

En base a estas variables, se han detectado diferencias significativas, entre los hombres y mujeres de la muestra, en los ítems relativos a la asunción de riesgos, tales como:

- aumentar las ganancias de su negocio: t (170)= -2,824; p= 0,005.
- la creencia de que en el sector se demandan serviciosque puede ofrecer: t (49,848)= -2,943; p= 0,005.

Discusión

En la actualidad, aunque el conocimiento por este tema ha ido creciendo, todavía quedan muchos interrogantes por responder. Resulta evidente la importancia de desarrollar en mayor grado las investigaciones asociadas a la perspectiva de género en las intenciones emprendedoras, si se desea profundizar en el conocimiento del fenómeno económico y social que supone la actividad empresarial femenina.

A pesar de que los estudios sobre emprendimiento femenino son escasos, se ha podido encontrar algunos, aunque la mayoría no se centran en el emprendimiento universitario femenino o en las barreras de las mujeres para emprender como son el de Álvarez, Nogueray Urbano (s.f.) sobre condicionantes del entorno, el de Amorós y Pizarro sobre la dinámica emprendedora femenina en Chile o el de Ruíz, Camelo y Coduras (s.f.) sobre las características de las mujeres emprendedoras pero no universitarias en España.

El estudio más similar que se ha encontrado es el de Fuentes y Sánchez (2010), que considera el perfil emprendedor desde una perspectiva de género, y además trabaja con una muestra universitaria. Aunque el principal objetivo era conocer los potenciales perfiles de las personas emprendedoras, en el citado estudio se trabajan también las motivaciones y las barreras de las mujeres universitarias. Así, dicha investigación coincide con la presente en que las mujeres se ven menos dispuestas a asumir riesgos que los varones. Por otra parte, un aspecto que difiere, es que en el estudio en cuestión, las mujeres presentan menos frenos que el colectivo masculino para emprender en relación a los aspectos económicos. A pesar de estas diferencias, resultaría interesante que existieran diversos estudios sobre un tema tan relevante como es el emprendimiento universitario femenino.

En futuras investigaciones sería interesante ampliar la población de estudio a toda la universidad, y llevar a cabo un estudio longitudinal que permita conocer las necesidades en cursos tempranos para poder experimentar propuestas de formación adecuadas y que, al llegar este alumnado a los últimos cursos del grado correspondiente tengan adquiridas las competencias necesarias para desarrollar una propuesta emprendedora. Además, una vez realizado esto, resultaría muy inspirador ampliar la investigación, es decir, contactar con personal de las diferentes universidades españolas para que se repita esto mismo o incluso se diseñen para cada grado diferentes itinerarios de inserción que incorporen la gestión del talento emprendedor, en todas y en cada una de ellas, y así poder obtener unos resultados a nivel estatal, y poder generalizarlos nacionalmente.

Otra posible futura investigación podría consistir en comparar los resultados obtenidos, con los resultados que se obtendrían tras investigar los rasgos, o las motivaciones y barreras de mujeres que ya han emprendido, y así poder observar el antes y el después del proceso.

Consideraciones finales.

A modo de conclusión, cabe señalar que las principales barreras para el emprendimiento femenino en el contexto de la Facultadde Ciencias de la Educación son, principalmente, las relativas a variables económicas talescomo la consecución de financiación y fondos de entidades de financiación, las ayudas alemprendimiento femenino, la posesión de recursos económicos suficientes y los requisitospara concurrir a las ayudas públicas al emprendimiento, y las relativas a la asunción deriesgos, tales como conseguir aumentar las ganancias de su negocio y ofrecer un productoque no existe en la oferta del mercado. A pesar de que la financiación y el riesgocondicionan a todas las personas emprendedoras, en este contexto se marcan como lasprincipales barreras de la falta de emprendimiento en mujeres universitarias. Para solventareste problema se ha decidido elaborar una propuesta de formación centrada en estosaspectos y dirigida a las mujeres universitarias emprendedoras.

Centrándose en el estudio empírico, es de destacar que se trata de un trabajo quese une a los tan escasos estudios sobre emprendimiento femenino universitario. Además, secentra en una población que nunca había sido estudiada, y de la cual no existían datos. Es reseñable que se trata de un contexto académico del que no suelen salir personasemprendedoras, según datos del programa Woman Emprende y Uniemprende, por lo quelos resultados obtenidos son de gran utilidad paraelaborarprogramas de formación y proporcionar asesoramiento e información para incidir en unaumento del número de emprendedores/as en esta facultad y en estas titulaciones.

índice

Referencias.

Álvarez, C.; Noguera, M. y Urbano, D. (2012). Condicionantes del entorno y emprendimientofemenino. Un estudio cuantitativo en España. *Economía industrial,* Nº 38, págs 43-52.

Amorós, E. y Pizarro, O. (2008). Emprendimiento femenino en Chile: derribando mitos. Unestudio exploratorio. En P. Cortés (Ed.), *Emprendimiento e innovación en Chile: unatarea pendiente.* Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo.

Confederación de empresarios de Galicia (2013). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM).Informe ejecutivo Galicia 2012.* Santiago: autor. Disponible en: http://gemgalicia.org

Facundo, G. (2011). *El libro rojo de las mujeres emprendedoras.* Barcelona: Libros decabecera.

Fuentes, F. y Sánchez, S. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género. Estudios de economía aplicada, Vol. 28-3, p. 1-28.

López, A.J. (2013). *Emprender: una perspectiva de género.* A Coruña: UDC, Servizo de publicacións.

Peñaherrera M. y Cobos, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio enEducación,* Vol. 10, Nº. 2. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/551/55124596016.pdf

Ruíz, J.; Camelo, M.C. y Coduras, A. (2012). Mujer y desafío emprendedor en España. Características y determinantes. *Economía industrial,* Nº 383, págs. 13-22.

Villar, M. (2014). *Iniciativa emprendedora femenina* (Trabajo de fin de Master presentado en el Master de Procesos en Formación). Santiago de Compostela: USC.

índice

CAPÍTULO VII

A FORMAÇÃO E AS EMPRESAS

Beatriz García Antelo
Universidade de Santiago de Compostela

María del Rosario Castro González
Universidade de Santiago de Compostela

O emprendemento feminino nas liñas de acción da administración local en galicia

Resumo

Aínda que o acceso das mulleres ao mercado de traballo presenta unha longa traxectoria de desequilibrios, a súa incorporación progresiva ao mesmo viuse paralizada diante da actual situación de crise económica. A posta en marcha de diferentes políticas de igualdade de oportunidades e accións institucionais, dirixidas a promover e garantir o acceso en igualdade de condicións a diversos espazos sociais, xunto co convencemento de que a participación económica das mulleres é esencial para o desenvolvemento da sociedade, orixinou que dende hai uns anos se estean poñendo en marcha diversas iniciativas destinadas a fomentar a iniciativa emprendedora. Entre as actuacións institucionais cabe mencionar os plans de igualdade elaborados e implementados a partir da década de 1990 por institucións de diferente índole, tales como comunidades autónomas, universidades ou concellos, e que se teñen constituído nun dos instrumentos para poñer en práctica a transversalidade de xénero.

O obxectivo deste traballo sitúase neste contexto e presenta os resultados da análise das iniciativas para o fomento do emprendemento, contempladas nos plans de igualdade municipais de diferentes concellos da Comunidade Autónoma de Galicia. Os resultados obtidos, trala análise de contido destes plans, amosan un esforzo por parte da administración local por establecer medidas de actuación que se encamiñen a potenciar o autoemprego das mulleres, con especial atención ao asesoramento e asistencia técnica para a creación de empresas e cooperativas e a formación para o emprendemento.

Palabras clave: igualdade de oportunidades, emprego, emprendemento, xénero, plans municipais de igualdade.

1. INTRODUCIÓN

Dende o recoñecemento constitucional de 1978 do principio de igualdade diante da lei de todos e todas os/as

cidadáns e da responsabilidade dos poderes públicos na promoción de condicións para que este principio, ao igual que o da liberdade, sexan reais (arts. 9.2 e 14), ata a promulgación da actual Lei orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes, foron diversas as normativas, políticas e accións institucionais que se teñen desenvolvido dirixidas a promover o acceso das mulleres en paridade de condicións aos diferentes espazos sociais, entre eles o mercado laboral.

Entre estas accións institucionais cabe mencionar a elaboración e posta en marcha dos plans de igualdade (en diferentes ámbitos: autonómico, local, universidade…), que se constitúen en instrumentos para propiciar a asunción por parte da sociedade dos principios e dereitos recoñecidos na lexislación en materia de equidade.

A análise da evolución do proceso de incorporación da muller ao mercado de traballo, a pesar dos logros conseguidos, pon de manifesto que a segregación e discriminación desta no mercado laboral segue persistindo na actualidade. E, se ben nos últimos anos se percibe un incremento da súa participación en todos os ámbitos profesionais, con todo, segue diminuíndo a taxa de emprego feminino. A superación de obstáculos, como a escaseza de medidas que permitan conciliar a vida laboral e a familiar ou a difícil inserción sociolaboral de mulleres pertencentes a grupos vulnerables (mozas en busca do seu primeiro emprego, desempregadas de longa duración…), é fundamental para alcanzar a igualdade en todos os ámbitos e, neste caso que nos ocupa, no do traballo. O emprendemento constitúe, polo tanto, unha das vías a ter en conta para vencer estes atrancos, supoñendo un impulso de cara a lograr unha maior presenza das mulleres no mercado laboral.

A este respecto, cabe mencionar a Resolución aprobada o 13 de setembro de 2011 polo Parlamento Europeo, sobre as mulleres empresarias en pequenas e medianas empresas, ao afirmar que o espírito empresarial das mulleres, e as Pequenas e Medianas Empresas (PEME) xestionadas por elas, son un medio clave para aumentar a taxa de emprego feminino. Deste modo, ínstase aos Estados Membros a promover a escala nacional as accións necesarias para apoiar o emprendemento feminino, e a facilitar o acceso a instrumentos financeiros, como a microfinanciación.

Neste contexto, xa na Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello de 18 de decembro de 2006 sobre as competencias clave para a aprendizaxe permanente (Comisión Europea, 2006) se definían oito competencias clave, entre as que se atopa o sentido da iniciativa e o espírito emprendedor, que engloba baixo a súa denominación, entre outros aspectos, a habilidade para transformar ideas en actos, a creatividade, a innovación, a asunción de riscos, a habilidade para planificar e xestionar proxectos ou a capacidade de recoñecer oportunidades existentes.

De igual maneira, a Estratexia para a Economía Sostible, aprobada no ano 2009, define para a próxima década un novo modelo de crecemento económico equilibrado, duradeiro e sostible (económica, medioambiental e socialmente). No camiño cara a consecución destes retos, esta estratexia establece entre as súas prioridades promover a cultura emprendedora, en liña co establecido na Estratexia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) e no Plan de Acción sobre Emprendemento 2020 (Comisión Europea, 2013).

En efecto, o Plan de Acción sobre Emprendemento 2020 baséase no desenvolvemento de tres piares fundamentais: desenvolver a educación e a formación para o emprendemento, crear unha boa contorna empresarial e chegar a grupos específicos. Por iso establece a necesidade de abrir novos camiños para empoderar económica e socialmente a diferentes colectivos como as mulleres, os desempregados e os xóvenes, entre outros.

No ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia, a Lei 2/2007, do 28 de marzo, do traballo en igualdade das mulleres de Galicia, dedica o seu artigo 38 ao fomento do empresariado feminino, poñendo énfase nos seguintes aspectos: formación empresarial, axudas económicas para a creación de empresas, servizos de asesoramento empresarial, servizos de titoría na creación e mellora de empresa, apoio á constitución de redes empresariais, fomento da participación nas canles de promoción, publicidade e comercialización de servizos e produtos.

Así mesmo, o VI Plan Galego para a igualdade entre mulleres e homes. Estratexia 2013-2015 ten como finalidade renovar e reforzar o compromiso coa igualdade real e efectiva entre mulleres e homes, a través dunha actualización e avance nas políticas e medidas aplicadas sobre este ámbito. Para iso intégranse neste plan un total de seis eixos estratéxicos, un dos cales se vincula estreitamente coa temática que nos ocupa neste traballo. Máis concretamente, o terceiro eixo céntrase no aproveitamento do talento feminino, encamiñado a outorgar un maior protagonismo ás actuacións que contribúan a fomentar o acceso ao mercado laboral das mulleres, así como o seu desenvolvemento profesional e a posta en valor da súa iniciativa emprendedora, todas elas iniciativas que facilitan a autonomía económica das mulleres galegas.

Asemade, outros eixos establecidos no plan oriéntanse á consecución de obxectivos que se atopan estreitamente vinculados a facilitar o emprendemento feminino, como son a conciliación corresponsable e o fomento dunha maior participación das mulleres en todas as esferas e estruturas sociais.

Aínda así, e pese aos esforzos que a nivel institucional se están a facer e da progresiva incorporación das mulleres ao ámbito laboral e empresarial, son diversos os estudos que poñen de manifesto que, en

índice

relación á actividade emprendedora, persisten aínda importantes diferenzas de xénero. Neste sentido, os datos que achega o proxecto Global Entrepreneurship Monitor (GEM) do ano 2010, poñen de manifesto que en España a participación feminina na actividade emprendedora segue a ser menor que a dos homes.

Esta situación vese ademais propiciada pola actual coxuntura de crise económica que provoca, de igual maneira que no sector de emprego por conta allea, que cando as condicións económicas se deterioran, as desigualdades de xénero tamén se acentúan no ámbito emprendedor (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

2. MÉTODO

A finalidade deste traballo é realizar un achegamento ás medidas de actuación que dende os concellos galegos se desenvolven para fomentar o emprendemento feminino. Para iso tómase como unidade de análise os plans municipais de igualdade, que son seleccionados de forma aleatoria entre aqueles accesibles dende a páxina web oficial do municipio ou dende a Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia, e que estiveran vixentes na actualidade ou, cando menos, ata o ano 2012. Unha vez localizados, o procedemento seguido foi a realización dunha análise de contido dos plans, centrando a atención naquelas estratexias encamiñadas ao fomento do autoemprego, ben sexa a través de iniciativas formativas, axudas económicas, etc.

A mostra componse de 21 Plans de igualdade que, na maioría dos casos, xa constitúen o segundo plan municipal nesta materia. Os principais datos en relación aos mesmos recóllense no cadro 1.

Cadro 1. Plans de igualdade que compoñen a mostra

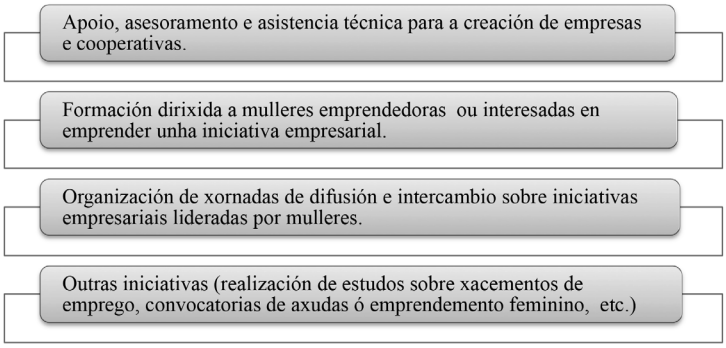
Provincia	Municipio	Denominación do Plan	Período	Código
A Coruña	Aranga	II Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes	2010-2014	P1
	Arteixo	Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes de Arteixo	2010-2014	P2
	Camariñas	II Plan de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes do Concello de Camariñas	2008-2012	P3
	Malpica de Bergantiños	II Plan de Igualdade de Oportunidades entre mulleres e homes	2009-2012	P4
	Fene	II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes	2010-2013	P5
	Muxía	II Plan Municipal de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes de Muxía	2010-2014	P6
	Oza dos Ríos	II Plan Municipal de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes	2010-2014	P7
	Ponteceso	II Plan de Igualdade de Oportunidades entre homes e mulleres	2007-2012	P8
	Riveira	II Plan de igualdade entre mulleres e homes	2011-2014	P9
	Teo	II Plan de igualdade. Concello de Teo.	2010-2014	P10
	Vedra	I Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades do Concello de Vedra	2009-2013	P11
	Vimianzo	II Plan para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes de Vimianzo	2010-2013	P12
Lugo	Foz	I Plan de Igualdade – Concello de Foz	2009-2012	P13
	Monforte de Lemos	I Plan para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Monforte de Lemos	2009-2012	P14
	Rábade	I Plan de Igualdade entre homes e mulleres do Concello de Rábade	2009-2013	P15
	Viveiro	II Plan para a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres do Concello de Viveiro	2009-2012	P16
Ourense	Ourense	II Plan para a promoción da equidade de xénero do Concello de Ourense	2010-2014	P17
	Piñor	II Plan municipal de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres de Piñor	2010-2013	P18
Pontevedra	O Grove	I Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello do Grove	2009-2012	P19
	Poio	II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Poio	2010-2014	P20
	Vigo	IV Plan Integral de igualdade de oportunidades de mulleres e homes de Vigo	2009-2012	P21

Fonte: elaboración propia.

3. RESULTADOS

Case a totalidade de plans analizados inclúen medidas de actuación que se dirixen a fomentar o emprendemento das mulleres do concello, máis concretamente, 19 deles. As principais medidas de actuación que se promoven sintetízanse na figura que se mostra a continuación.

Figura 1. Principais estratexias vinculadas ao fomento do autoemprego



Fonte: elaboración propia.

Máis especificamente, ao realizar unha análise pormenorizada, constátase en primeiro lugar que trece dos concellos analizados propoñen estratexias destinadas a *dar apoio, asesoramento e asistencia técnica a mulleres para a creación de empresas e/ou cooperativas.* Na maioría dos casos, a formulación das mesmas é moi xenérica e impide identificar como se artellará este apoio e a través de que canles. A modo de exemplo recóllense os seguintes:

– "Asesoramento e asistencia técnica para a creación de empresas e cooperativas en sectores con peso no municipio (agrogandeiría, servizos de proximidade…)" (P1).

– "Asesoramento e titorización do proceso de creación das iniciativas empresariais que se poidan crear (pequeno viveiro de empresas neste sector)" (P5).

– "Apoio ás mulleres na idea, planificación e posta en marcha dunha empresa" (P16).

Nalgúns casos, as accións específicas vincúlanse coa difusión e potenciación de servizos municipais que xa existen. Nesta liña, atópanse medidas como as seguintes:

– "Mantemento do servizo municipal de asesoramento ao emprendemento" (P2).

– "Dar a coñecer a existencia do servizo e asesoramento á creación de empresas (Axencia de Desenvolvemento Local)" (P13).

A *formación para o emprendemento* é a segunda das liñas de actuación que priorizan os plans analizados, estando presente en máis da metade dos mesmos, concretamente en once deles. En moitas ocasións, os concellos só fan alusión a accións formativas de carácter xeral:

– "Realizar accións formativas dirixidas a mulleres emprendedoras" (P6).

– "Ofrecer obradoiros formativos de autoemprego encamiñados a coñecer todos os aspectos para comezar un traballo por conta propia" (P13).

Malia iso, outros dos plans especifican temáticas que deberían abordar as iniciativas de formación, facendo alusión a habilidades directivas, ás necesidades do mercado, etc. Algúns exemplos son os que seguen a continuación:

– "…accións formativas para mulleres emprendedoras relacionadas coa xestión empresarial (habilidades directivas, xestión e comercialización…)" (P2).

– "…actuacións de capacidade emprendedora, negociación financeira, estratexia comercial, cooperativismo, economía social e técnicas de venta, etc." (P12).

A organización de accións específicas para a difusión e intercambio sobre iniciativas empresariais lideradas por mulleres é contemplada tamén en cinco dos plans. A forma concreta na que se formulan varía duns plans a outros, dende xornadas, foros, etc. A modo de exemplo:

índice

– “Actuacións de intercambio de experiencias empresariais femininas” (P3).
– “Organización dunha xornada na que se presenten iniciativas empresariais lideradas por mulleres no medio rural e se analicen e difundan boas prácticas” (P7).

Finalmente, cabe sinalar que na análise realizada se identifican *outras iniciativas* dos concellos para o fomento do emprendemento, que van dende a realización de estudos sobre xacementos de emprego na contorna, o apoio á creación de empresas en sectores específicos (traballo artesanal, servizos no fogar, etc.), a convocatoria de axudas e subvencións municipais para mulleres emprendedoras, a creación de redes de cooperación ou a constitución de asociacións de mulleres empresarias, etc.

4. CONCLUSIÓNS

A participación económica das mulleres é esencial, tanto por razóns de equidade e igualdade, como por cuestións socioeconómicas. Favorecer a inserción das mulleres no ámbito laboral e mellorar a súa situación no mercado de traballo son, polo tanto, dúas prioridades ás que deben dar resposta os poderes públicos. Neste contexto, dende as instancias gubernamentais téñense posto en marcha diversas iniciativas destinadas a apoiar a actividade emprendedora das mulleres como un medio para visibilizalas no ámbito laboral e, máis concretamente, no tecido empresarial.

A este respecto, é destacable o compromiso e implicación da administración local, reflectida na elaboración e posta en marcha dos plans municipais de igualdade. Así, na maioría dos documentos analizados contémplanse propostas de actuación que se dirixen a fomentar o emprendemento das mulleres do municipio, se ben moitas delas teñen un carácter xenérico, polo que sería necesario coñecer as accións específicas que na praxe desenvolven os diferentes concellos.

Entre as medidas de actuación polas que apostan os concellos neste senso destacan o asesoramento e asistencia técnica para a creación de empresas, a formación para o emprendemento e a organización e xornadas de difusión e intercambio de iniciativas empresariais lideradas por mulleres.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFÍA

Comisión Europea (2006). Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello de 18 de decembro de 2006 sobre as competencias clave para a aprendizaxe permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea L 394* (30/12/2006). Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/L exUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

Comisión Europea (2013). *Entrepreneurship 2020 action plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe.* Bruselas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:EN:PDF

Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado,* 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Gobierno de España (2009). *Estrategia para la economía sostenible.* Recuperado de http://www.ecodes.org/archivo/proyectos/archivo-ecodes/pages/especial/ley-economia-sostenible/P-LES/1.pdf

Güemes, J. J. (Dir.) (2010). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Informe GEM España 2010.* IE Business School. Recuperado de: http://cieu.eutdh.cat/archivos/GEM2010esp.pdf

Lei 2/2007, do 28 de marzo, do traballo en igualdade das mulleres de Galicia. *Diario Oficial de Galicia,* 13 de abril de 2007, núm. 72.

Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado,* 23 de marzo de 2007, núm. 71.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Emprendimiento. Emprendedoras.* Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/iEmpleo/emprendimiento.htm

índice

Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de septiembre de 2011, sobre las mujeres empresarias en pequeñas y medianas empresas (2010/2275(INI)). Diario Oficial de la Unión Europea 2013/C 51 E/07. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.CE.2013.051.01.0056.01.SPA

Xunta de Galicia (2013). *VI Plan Galego para a igualdade entre mulleres e homes. Estratexia 2013-2015.* Recuperado de http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/viplan2.pdf

WEBGRAFÍA. PLANS MUNICIPAIS DE IGUALDADE

– II Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes. Concello de Aranga 2010-2014 – http://www.aranga.es/servizos-municipais/servizos-sociais/novas-ss/62-novas-ss/21-ii--plan-de-igualdade-entre-homes-e-mulleres-de-aranga-2010-2014
– Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes de Arteixo 2010-2014 – http://www.arteixo.org/servicios/cmuller/2010/iipiom.pdf
– II Plan de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes do Concello de Camariñas 2008-2012 – http://www.camarinas.net/media/documentos/0IIpiom.pdf
– II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes 2010-2013. Concello de Fene – http://www.fenecidadan.net/mediateca/doc/conceller%EDa%20de%20igualdade%20e%20benestar/diagnose_e_plan_igualdade_fene.pdf
– II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes. Concello de Malpica 2009-2012 – http://www.concellomalpica.com/ga/upload/pdt/inf/PIOM_malpica.pdf
– II Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes de Muxía 2010-2014 – http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_muxia.pdf
– II Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes 2010-2014. Concello de Oza dos Ríos – http://www.ozadosrios.es/autogen/flash/ozadosrios/PIOMOZADOSRIOScor.PDF
– II Plan de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres do Concello de Ponteceso – http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_ponteceso.pdf
– II Plan de igualdade entre mulleres e homes. Concello de Riveira. 2011-2014 – http://www.riveira.es/images/content/galeria/servizos_sociais/piom_decembro.pdf
– II Plan de igualdade. Concello de Teo 2010-2014 – http://www.concellodeteo.com/mediateca/imxd/albumes/imx/1322649831iiplanigualdade.pdf
– I Plan de igualdade de oportunidades do Concello de Vedra 2009-2013 – http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_vedra.pdf
– II Plan para a Igualdade de Oportunidades entre mulleres e homes de Vimianzo 2010-2013 – http://www.vimianzo.es/media/documentos/II_pla_igualdade.pdf
– I Plan de Igualdade – Concello de Foz – http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_foz.pdf
– I Plan para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Monforte de Lemos – http://www.monfortedelemos.es/recursos/documentos/Plan_de_Igualdade_de_Oportunidades_.pdf
– I Plan de Igualdade entre homes e mulleres do Concello de Rábade – http://www.concellorabade.es/portal_localweb/RecursosWeb/DOCUMENTOS/7/0_870_1.pdf
– II Plan para a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres do Concello de Viveiro – http://www.viveiro.es/UserFiles/File/II%20%20PLAN%20IGUALDADE%20DO%20CONCELLO%20DE%20VIVEIRO%202009-2012.pdf
– II Plan para a promoción da equidade de xénero do Concello de Ourense – http://www.ourense.es/portalOurense/home.jsp
– II Plan municipal de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres de Piñor – http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_pinhor.pdf
– I Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello do Grove – http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_grove.pdf
– II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Poio – http://www.concellopoio.com/arquivos/file/pdfs/cidadania/cim/PLAN%20IGUALDADE%20cr%C3%A9ditos.pdf
– IV Plan Integral de igualdade de oportunidades de mulleres e homes de Vigo – http://www.igualdadevigo.org/archivos_editor/file/IV_plan_igualdade.pdf

índice

Eva M. Barreira
Universidade de Santiago de Compostela

O perfil do responsable de formación en medianas e grandes empresas de Galicia

Resumo

No momento actual no que o mundo do traballo está a asistindo a complexas transformacións, a Formación Profesional e a Formación para o Emprego (Real Decreto, 395/2007) xogan un papel fundamental. A empresa é un dos espazos onde máis claramente se observa o binomio traballo – formación, ao cal é preciso atender cando analizamos todas estas cuestións de cara á súa mellora. Neste senso, xorde unha investigación centrada na análise da formación continua ou formación nas medianas e grandes empresas de Galicia, na que se trata de analizar a caracterización fundamental que posúe a formación para o emprego no ámbito empresarial. Deste xeito, un dos aspectos analizados no estudo é a figura daquela persoa que coordina o conglomerado de tarefas e funcións relativas á area de formación nas organizacións empresariais: o responsable de formación. Por tanto, trataremos de ofrecer neste traballo unha primeira aproximación ao perfil desta figura en canto ás súas particularidades sociais, académicas e organizativas.

1. INTRODUCIÓN.

As empresas e os seus traballadores vense afectados polas complexas transformacións sociais, económicas e técnicas operadas a raíz da revolución tecnolóxica. Ambos deberán adaptarse a estes cambios de maneira constante e eficaz.

Neste entorno, a Formación Profesional (FP) e a Formación para o Emprego xoga un papel fundamental na adaptación das competencias profesionais dos traballadores e na modernización de todos os elementos da empresa.

Queremos botar unha ollada cara a empresa como espazo no que máis claramente se observa o binomio traballo-formación, e achegarnos ao perfil da persoa responsable dos procesos formativos que se insiren dentro destas organizacións. Tentaremos así ofrecer unha breve aproximación a esta figura en canto ás súas particularidades sociais, académicas e organizativas. Para isto realizaremos, en primeiro lugar, unha serie de contribucións teóricas e lexislativas sobre a formación para o emprego

e sobre as empresas como organizacións nas que se desenvolve a actividade humana do traballo e a formación. En segundo lugar, amosamos os datos obtidos no noso estudo de investigación arredor dunha serie de variables que caracterizan aos responsables de formación no territorio para, finalmente, establecer o perfil tipo resultante das nosas indagacións.

2. A FORMACIÓN PARA O EMPREGO NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA.

Con anterioridade a 2007 en España falábase de *formación continua* -sobre todo no ámbito normativo- para facer referencia ao terceiro subsistema integrante do sistema de Formación Profesional (FP), xunto co subsistema de FP Regrada -que abarca o campo educativo formal-, e o de FP Ocupacional -que se ocupaba da formación destinada aos traballadores desempregados.

> "Conxunto de accións formativas que se desenvolven polas empresas ou os traballadores, ou as súas respectivas organizacións, (...) dirixidas tanto á mellora das competencias e cualificacións como á recualificación dos traballadores ocupados, que permitan compatibilizar a maior competitividade das empresas coa formación individual do traballador"

Táboa 1: Definición de formación continua. Fonte: García Ruíz (2006, p. 295).

Será a partir do no 2007 cando o sistema de FP mude cara a unificación, nun único subsistema, da formación ofertada aos traballadores, estean estes ocupados ou desempregados. Nace así a formación para o emprego regulada polo *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo* (Barreira, 2013). Esta é, polo momento, a norma vixente en materia de formación continua en España.

Aínda que este Real Decreto propón dúas iniciativas de cara á formación dos traballadores nas empresas, vai ser de interese principal para nós a *formación de demanda*[1] pois é aquela que ten como finalidade esencial responder ás necesidades específicas de formación detectadas polas empresas e os seus traballadores. Serán estas as que por si mesmas ou a través de agrupacións con outras empresas -ou entidades de formación-, leven a cabo as accións formativas para os seus traballadores.

3. A EMPRESA COMO LUGAR DE TRABALLO E COMO LUGAR DE FORMACIÓN.

3.1. Concepción de empresa e elementos vinculados.

O Tratado constitutivo da Comunidade Europea considera que unha empresa é "(...) toda entidade independentemente da súa forma xurídica, que exerce unha actividade económica, incluídas, en particular, as actividades que exercen unha actividade artesanal e outras actividades a título individual ou familiar, as sociedades personalistas ou as asociacións que exercen unha actividade económica" (art. 1º, *Recomendación da Comisión* do 6 de maio de 2003). Non obstante, Parra (1997) insisten en ir un paso máis aló da simple concepción economicista da empresa, para observala dende o punto de vista do factor humano e social.

Así mesmo, nas empresas existe unha disposición concreta dos seus elementos, unha estrutura. Daft (2007, p. 595) define esta como "relacións formais de subordinación, agrupamento e sistemas organizacionais" (*estrutura formal* ou división e coordinación de tarefas produtivas). Nós engadiriamos aquí que este termo tamén fai alusión ás regras implícitas e explícitas de que dispoñen cada un dos subsistemas ou áreas integrantes da organización, así como as formas de comunicarse e de traballar entre eles (*estrutura informal* ou xerarquía e vías comunicativas). O que si é certo é que se considera preciso que calquera empresa adoite unha estrutura acorde á estratexia definida para a consecución das súas metas, entorno, tamaño, proceso produtivo, etc.

A *estrutura por departamentalización* é a máis estendida no mundo empresarial. Trátase de agrupar os diversos elementos que configuran a empresa en "departamentos" seguindo algún criterio (número de individuos, tempo, funcións a realizar, por territorio, por mercados ou produtos, etc.[2]). E dentro desta

[1] A outra iniciativa de formación dos traballadores é a formación de oferta.

[2] Para un afondamento nesta cuestión consultar a obra de Gil Estallo e Giner de la Fuente (2007).

estrutura, a máis empregada e a *departamentalización* de tipo *funcional* (tamén coñecida como estrutura xerárquica), na cal se atopan unidades operativas ou subsistemas interrelacionados, que posúen unha serie de funcións de acción propias e específicas. Tendo en conta todo isto, trataremos de situar os procesos formativos que teñen lugar na empresa e os axentes principais que se atopan implicados nos mesmos.

3.2. A situación da formación e dos seus procesos dentro das empresas.

Ao falar de empresa como lugar de traballo e de formación é imprescindible comprender e coñecer como se configura estruturalmente, pois ao noso modo de ver, isto reportaranos uns mínimos indicios do desenvolvemento dos procesos internos e externos -como é o caso dos procesos formativos- que teñen lugar no seo destas organizacións. Nas empresas, sobre todo nas medianas e grandes, cando a formación posúe unha representatividade no seu organigrama pode desenvolverse en base a dous posibles emprazamentos[3]. Que dita función sexa asumida dende o departamento, área ou administración denominado «de Recursos Humanos»[4] (RRHH), xunto con outras funcións afíns ao compoñente persoal presente na organización. Neste senso, existiría unha estrutura organizativa dentro da área de Recursos Humanos, que se responsabilizaría da formación ou unha unidade de formación (Fernández-Ríos, 1999, p.281) dentro do citado departamento. A segunda posibilidade ven determinada pola existencia independente da área ou departamento «de Formación»[5] no organigrama empresarial. Non obstante, todo isto dependerá do tipo de organización e da súa cultura. Parece que o máis habitual é a existencia do Departamento de RRHH, do cal nos dispoñemos a realizar algunhas contribucións sobre a súa caracterización.

Na literatura en torno á administración empresarial fálase dunha serie de funcións esenciais da xestión de recursos humanos: selección, administración e planificación do persoal (nóminas, altas e baixas, absentismo), valoración de postos de traballo, formación, avaliación, motivación, liderado, comunicación, cultura empresarial. Segundo Albizu e Landaeta (2001) e (Costa, 2009) estas funcións foron evolucionando guiándose agora cara o desenvolvemento do recurso humano, a incorporación das tecnoloxías na súa labor de xestión, no manexo das transformacións que afectan ás empresas e tamén todo o vinculado co control dos custos de produción e oferta de servizos.

Non obstante, cada vez máis se considera esta área como transversal a toda empresa, involucrándose nela todos os departamentos e persoas nun mesmo equipo humano (Cascio, 1998, Gómez-Mejía, Balkin e Cardy, 1999, Moyano Fuentes et al., 2011). De feito, Sarries e Casares (2008) defenden un modelo de Departamento de RRHH situado nun lugar central da estrutura organizacional, dende o cal se xestionen todos os aspectos da empresa, aínda que insisten en que a dinámica establecida no noso país non se rexe por este modelo, quedando valeira en moitos casos a responsabilidade maior que debería exercer este Departamento. Nunha liña similar irían encamiñados os postulados de Veira (1992), para o cal o Departamento de Formación ou RRHH, así como os responsables incluídos no mesmo, sexan os que coñezan en profundidade o conxunto da empresa, a súa estrutura, cultura e sobre todo, os postos de traballo e as persoas que se atopan desempeñando estes.

Da labor que desenvolve a área de recursos humanos, a que máis nos interesa é a de formación. Centrándonos nas diversas actuacións implicadas na función formativa, poderiamos establecer aquelas máis importantes de cara ao proceso formativo (Pino et al., 2008; Sarries e Casares, 2008):

- Análise e control da evolución dos postos de traballo existentes na empresa, así como das relacións entre os mesmos (vertical e horizontalmente) respecto do organigrama empresarial, de maneira que se deseñe a formación axustada ás evolucións.
- Análise e xestión dos cambios empresariais e das posibilidades de competitividade da empresa, de modo que sexan asumidos integralmente polo conxunto da organización a través dos procesos formativos que se poidan desenvolver.
- Desenvolvemento de procesos de detección sistemática e contextualizada de necesidades formativas entre os diversos niveis de responsabilidade (persoal) dentro da empresa.
- Deseño, desenvolvemento e valoración das acciones pedagóxicas profesionais que é preciso realizar dentro da empresa tendo en conta a estratexia

---

[3] En calquera destes vai existir unha política concreta de funcionamento, en correcta consonancia coa estratexia da empresa, "o conxunto políticas e accións definidas pola organización para tratar de acadar os seus obxectivos a longo prazo" (Fernández Espinosa, 2002, p.343).

[4] Antigamente denominados Departamentos de Persoal, os cales, tal e como afirma Costa (2009), foron transformándose nos últimos 30 anos ata chegar á actual terminoloxía.

[5] Segundo Veira (1992, p.46) a formación ou a "Pedagoxía Empresarial maniféstase principalmente nos departamentos de formación (...)".

- Formación dos empregados de maneira que se favoreza a súa adaptación ás novas demandas produtivas e organizacionais.
- Planificación dos recursos humanos en torno a actividades como plans de carreira e desenvolvemento profesional, ordenación de postos, etc.
- Establecemento de canles informativas internas que favorezan a transmisión de información de forma fluída e directa arredor dos procesos formativos.
- Control/avaliación da xestión realizada por parte do propio departamento por parte do departamento para corrixir os posibles erros.

Nestes momentos de crise económica, a labor destes departamentos con respecto á formación estase a fornecer, pois aqueles procesos que antes se "externalizaban", sendo realizados por institucións ou organismos alleos á empresa, estanse a interiorizar (Rubio e Sánchez, 2009, p. 48). Esta tendencia parece ser máis claramente observable no caso da formación, no que as empresas comezan a ser elas mesmas as que levan a cabo o deseño do traballo e da formación para os seus empregados.

3.3. A figura do responsable de formación nas empresas.

Este profesional foi gañando en importancia a medida que na actual sociedade do coñecemento e na propia teoría organizacional se revalorizou o factor humano nas empresas como recurso indispensable na consecución das estratexias empresariais (Gómez-Mejía, Balkin e Cardy, 1999). Comezouse entón a atribuírselles roles máis estratéxicos (Costa, 2009) posto que a formación debía estar en consonancia coa estratexia da empresa e servir de ferramenta para a consecución das metas empresariais.

Albizu e Landaeta (2001), entre outros, consideran que as funcións atribuídas a unha área departamental asócianse directamente ao perfil da persoa xestora da mesma. Por iso, a medida que evolucionan as tarefas dos departamentos nas empresas, o perfil dos seus responsables tamén o fan. Guinjoan e Riera (2000) sinalan que as funcións esenciais da figura do responsable de formación son: elaboración da planificación formativa (Plan de Formación Anual) das organizacións empresariais; coordinar os cursos e elementos esenciais das accións formativas; solicitar o financiamento público necesario para a formación; etc.

Pero estes tampouco poden quedar á marxe do mercado produtivo e da actividade na cal se enmarca a empresa, pois de nada servirá a formación que deseñen e planifiquen se non coñecen as necesidades do sector produtivo e dos postos de traballo.

Igualmente, estes profesionais van ter que enfrontarse a novos retos vinculados con esa interiorización dos procesos formativos nas empresas. Por exemplo, se nos momentos de bonanza económica a provisión de presupostos para a formación dende as empresas xa era escaso, no momento de crise actual aínda se fan máis reducións. Por iso, en palabras de Rubio e Sánchez (2009, p. 49) o responsable de formación vai ter que ser quen de crear e instaurar "procesos e metodoloxías axeitadas" que poidan "axudar a racionalizar e rendabilizar a formación na organización", así como deseñar plans formativos que garantan o nivel de cualificación e a motivación dos empregados.

4. METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN.

A metodoloxía do estudo desenvolveuse en diversas fases:

a) Consulta da literatura existente para a construción do marco teórico de referencia sobre a formación para o emprego en Galicia.
b) Deseño e establecemento do traballo de campo: definición da poboación e mostra da investigación e dos instrumentos a desenvolver.
c) Estudo de campo de investigación: recollida de información mediante un cuestionario de investigación dirixido aos responsables de formación de medianas e grandes empresas de Galicia.
d) Elaboración do informe final de investigación (en proceso de conclusión).

A definición da mostra da nosa investigación partiu dos seguintes criterios básicos, tendo en conta tanto o contexto xeográfico como as consideración sobre a tipoloxía de empresa:

- Empresas con sede en Galicia.
- Legalmente constituídas nalgunha forma xurídica establecida nos regulamentos.
- Actividade conforme á Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE).
- Conxunto de persoal regular a partir de 50 traballadores ou máis.
- Persoa que exerza as labores relativas á area e formación, dispoñan ou non estas empresas dun Departamento de RRHH ou Formación.

índice

Da totalidade de empresas existente en Galicia con estas características, 1095 empresas[6], para o ano 2012/2013 realizáronse os cálculos para obter a mostra de investigación *-unha mostra probabilística estratificada-,* quedando esta finalmente en 285 empresas.

Para a procura destas 285 empresas empregamos a base de datos ARDAN[7]. Así mesmo, coa intención de obter o maior número de respostas, realizamos o envío do instrumento (por e-mail ou carta postal) a un número máis elevado de empresas, ampliando así o abano de posibilidade de participación das empresas e responsables de formación.

Finalmente, o cuestionario foi contestado por un 118 responsables de formación das máis de 285 empresas coas que se contactou para a súa participación.

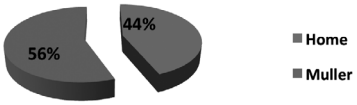
5. OS DATOS OBTIDOS NO ESTUDO EN RELACIÓN AO RESPONSABLE DE FORMACIÓN NAS EMPRESAS DE GALICIA.

A continuación analizaranse as distintas variables correspondentes ao bloque relativo aos datos dos responsables de formación que cumprimentaron este instrumento.

- Sexo/xénero
- Idade
- Categoría/Nivel profesional
- Nivel de estudos
- Antigüidade no cargo
- Antigüidade na empresa
- Tipo de dedicación ás funcións de formación
- Xestión da formación na empresa
- Funcións do/a responsable de formación

Táboa 2: Variables correspondentes ao responsable de formación. Fonte: elaboración propia.

A análise dos datos aportados en relación ao **xénero** dos responsables de formación indica que a maior parte destes serían mulleres, concretamente un 56%, fronte ao 44% de homes.



Gráfica 1: Xénero dos responsables de formación que contestaron ao cuestionario de investigación. Fonte: elaboración propia.

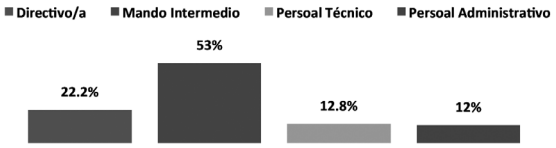
Con respecto á **idade** predominante, esta situaríase maioritariamente no rango comprendido entre os 31 e os 40 anos (un 45,2%), seguido por aqueles situados entre os 41 e 50 anos (un 42,6%). As porcentaxes máis baixas de presenza situaríanse no rango máis elevado (entre os 61 e 65 anos, con tan só un 1,7% da mostra participante) e no máis reducido (entre os 21 e 30 años, cun 4,4%).

[6] Datos procedentes do Instituto Nacional de Estatística (INE). Véxase: www.ine.es

[7] Servizo de Información Empresarial xestionado polo Dpto. de Servizos Avanzados do Consorcio Zona Franca de Vigo. Vense desenvolvendo dende o ano 1993 e o seu obxectivo fundamental é proporcionar información de alta calidade sobre as empresas ao público en xeral. Máis información: www.ardan.es

Gráfica 2:
Rangos de idade dos responsables de formación e porcentaxe de suxeitos incluídos en cada un deles.
Fonte: elaboración propia.

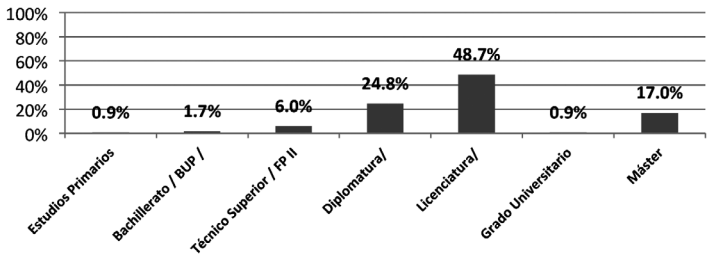
Pola outra banda, obtivemos datos sobre a **categoría profesional** dos responsables de formación participantes no estudo.



Gráfica 3:
Categoría profesional predominante entre os responsables de formación.
Fonte: elaboración propia.

Atendendo aos datos (Gráfica 3), pódese afirmar que máis da metade dos responsables de formación participantes son *mandos intermedios* (53%). Os restantes distribúense entre directivos (22,2%), como o segundo colectivo máis numeroso e, finalmente, o *persoal técnico* (12,8%) e o *persoal administrativo* (12%). Cabe destacar, igualmente, a ausencia de responsables de formación cuxa categoría profesional sexa a de *operarios*, pois ningún membro da mostra participante se sitúa en dito nivel á hora de responder ao cuestionario.

Outra das variables analizadas foi o **nivel de estudos** (Gráfica 4) que posuían os responsables de formación aspecto no que sobresaen aqueles suxeitos con estudos superiores universitarios. É a Licenciatura (ou no seu defecto, Arquitectura ou Enxeñaría) a titulación predominante neste grupo, cun 48,7%. Cunha porcentaxe máis reducida situaríanse aqueles responsables de formación que posúen unha Diplomatura (Arquitectura Técnica ou Enxeñería Técnica), representando estes ao 24,8% do grupo participante. Aqueles cuxos estudos superiores se centran na realización de Máster representan un 17% da mostra.



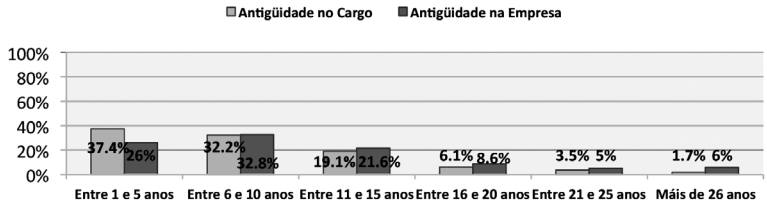
Gráfica 4:
Titulación académica dos responsables de formación.
Fonte: elaboración propia

En porcentaxes case pouco significativas para a representación do grupo de suxeitos, se establecerían as restantes titulacións académicas suxeridas. Concretamente, só un 6% dos responsables de formación posúen Formación Profesional de carácter superior, seguidos a unha distancia de catro puntos porcentuais os suxeitos que posúen o Bacharelato/BUP/COU como titulación máis elevada (1,7%). Sen chegar á unidade porcentual situaríanse aqueles individuos cun grao universitario ou con estudos primarios realizados, concretamente un 0,9% respectivamente.

índice

Quíxose analizar tamén a **antigüidade no cargo** así como a **antigüidade na empresa** dos individuos participantes. A Gráfica 5 representa os datos relativos a estas dúas variables (en azul e vermello, respectivamente). No primeiro caso, cabe sinalar que as porcentaxes relativas ás persoas que máis antigüidade posúen no cargo diminúen a medida que aumenta o período temporal. De feito, nas agrupacións temporais que supoñen un período temporal menor sitúase preto do 89% dos participantes. Como se pode observar, a porcentaxe máis alta estaría representada nun 37,4% de suxeitos que exercerían como responsables de formación unicamente entre 1 e 5 anos, seguíndolles moi preto un 32,2% de individuos que levarían entre 6 e 10 años de antigüidade en dito cargo. Entre os 11 e 15 anos como responsables de formación situaríase un 19,1% da mostra participante. O restante 11,3% dos participantes si que levarían máis tempo exercendo o cargo o que nos estamos a referir. Só un 1,7% levaría máis de 26 anos exercendo como responsable de formación. Un pouco menos de tempo o levaría o 3,5% dos participantes, situándose entre os 21 e 25 anos de antigüidade no desempeño das labores de formación. Finalmente, un 6,1% sitúase entre os 16 e 20 anos de antigüidade no cargo.

No relativo á antigüidade na organización, comprobamos como un 32,8% dos participantes no estudo levan traballando entre 6 e 10 anos nas súas respectivas empresas, seguido do 26% de individuos que levarían o menor período de traballo contemplado, é dicir, entre 1 e 5 anos.



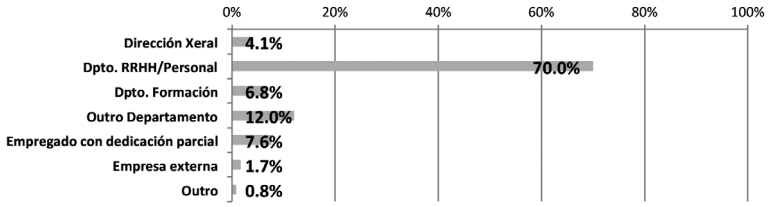
Gráfica 5:
Distribución porcentual dos participantes na investigación segundo a súa antigüidade no cargo de responsable de formación e na empresa onde exercen dito cargo.
Fonte: elaboración propia.

Un 21,6 % dos suxeitos levan traballando na súas empresas de referencia ao longo de entre 11 e 15 anos, porcentaxes que se volven reducir drasticamente a medida que avanzamos nos períodos temporais establecidos. De feito, soamente un 8,6% dos enquisados traballa na súa empresa dende, polo menos, 16 anos (situaríanse no rango comprendido entre os 21 e 25 anos traballados), mentres que un 5% o fai dende ao menos 21 anos, e un 6% ven traballando na súa organización máis de 26 años.

Ao seren preguntados polo tipo de dedicación ás tarefas e funcións de formación (exclusiva ou compartida con outras tarefas) só un 7,6% dos individuos responde afirmativamente a esta cuestión, mentres que o 92% dos enquisados afirman que, ademais das responsabilidades propias da formación, asumen outras dentro da propia empresa.

Gráfica 6:
Distribución porcentual respecto do tipo de dedicación ás tarefas e responsabilidades vinculadas coa formación na empresa por parte dos individuos enquisados.
Fonte: elaboración propia.

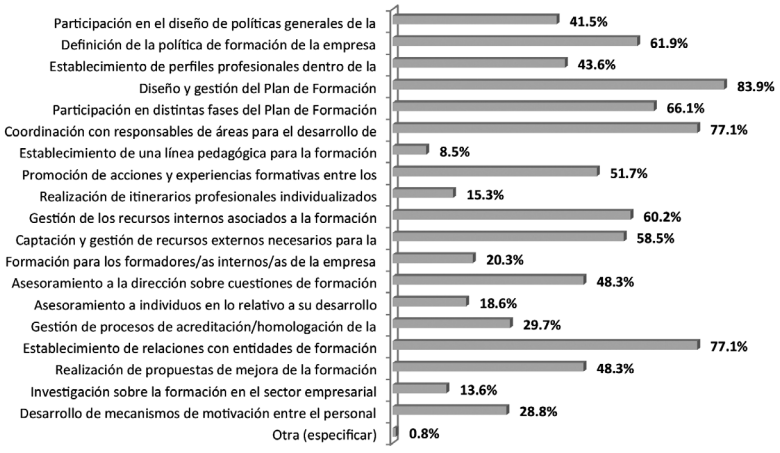
Outra variable que tamén quixemos analizar foi a do encadre do responsable de formación nalgún Departamento vinculado co proceso formativo ou, se por contra, se sitúa noutro lugar do organigrama funcional da empresa. Preguntamos acerca de "quen" se encarga da **xestión da formación na empresa,** ofrecendo unha serie de alternativas de resposta.



Gráfica 7:
Distribución porcentual da situación dos responsables de formación nos departamentos/áreas do organigrama da súa empresa de referencia.
Fonte: elaboración propia.

Obsérvese que unha elevada porcentaxe de empresas conta cun Departamento de RRHH, concretamente un 70%. Se nos no Dpto. de Formación específico, so un 6,8% das empresas participantes posúen esta figura no seu organigrama estrutural. É de destacar o caso daquelas empresas que realizan as función da formación dende outros departamentos, un 12%. Parece que o máis habitual é que sexa o Departamento de Calidade o que asuma estas funcións.

Sobre as **funcións do responsable de formación** (Gráfica 8) obtemos unha serie de porcentaxes naquelas máis sinaladas polos individuos. Estas son, en primeiro lugar, o *deseño e xestión do Plan de Formación,* cun 83,9% dos participantes que así o sinalan. En *segundo lugar, cun 77,1% das respostas, situaríanse como funcións máis realizadas as relativas á coordinación dos responsables de áreas para o desenvolvemento da formación e ao establecemento de relacións con entidades de formación externa.* Igualmente, un 66,1% da mostra sinala que a participación nas distintas fases do *Plan de Formación* é outra función esencial dos responsables de formación, o mesmo que sucede coa *definición da política de formación* da empresa, sendo esta sinalada por un 61,9% dos suxeitos participantes.



Gráfica 8:
Principais funcións realizadas polo responsable de formación. Distribución porcentual de segundo respostas sinaladas.
Fonte: elaboración propia.

6. CONCLUSIÓNS: O PERFIL DO RESPONSABLE DE FORMACIÓN NAS MEDIANAS E GRANDES EMPRESAS DE GALICIA.

Analizando máis polo miúdo os datos recollidos na investigación, podemos establecer un perfil máis concreto do responsable de formación nas medianas e grandes empresas galegas, quen desenvolve procesos de formación profesional para o emprego en contextos produtivos.

índice

Deste xeito, o noso responsable de formación sería unha muller de entre 30 e 40 anos que posúe un nivel ou categoría profesional de mando intermedio dentro da empresa, situándose por tanto, en niveis superiores dentro da escala xerárquica (nivel medio da dirección).

O nivel educativo que posúe correspóndese con estudos superiores de nivel universitario, concretamente unha licenciatura. Este aspecto iría vinculado co nivel que ocupa na estrutura organizacional, levando a cabo funcións directivas que requiren competencias profesionais de liderado e xestión de grupos, entre outras. Estas caracterízanse por ser parte das competencias formativas a adquirir en estudos de corte superior.

Non posúe dedicación exclusiva ás tarefas formativas vinculadas ao cargo, ante o cal entendemos que desempeña outras competencias e actividades profesionais dentro da empresa. Isto contrasta co período de antigüidade da responsable de formación que estamos establecendo. Concretamente, levaría traballando na súa compañía arredor de 10 anos aproximadamente, aínda que desempeñando o cargo de formación só levaría un máximo de 5 anos. Por conseguinte, podemos especular coa posibilidade de que a consecución deste cargo supón melloras en canto á percepción da traballadora por parte do seus superiores e tamén determinados privilexios profesionais dentro da organización.

A súa labor de xestión con respecto ás accións formativas enmarcaríanse fundamentalmente nun Departamento de Recursos Humanos (configurado na maioría dos casos, por poucos membros). As funcións nas que máis se centra esta figura en canto á súa labor de xestión son:

- Deseño e xestión do Plan de Formación.
- Coordinación dos responsables de áreas para o desenvolvemento da formación.
- Establecemento de relacións con entidades de formación externa.
- Participación nas distintas fases do Plan de Formación.
- Definición da política de formación da empresa.

7. BIBLIOGRAFÍA.

Albizu, E. e Landaeta, J. (2001). *Dirección Estratégica de los Recursos Humanos.* Madrid: Pirámide.

Aragón, A. (DIR); Esteban, N.; Jiménez, D.; Madrid, M.F.; Rubio, A.; Sánchez, G. e Sanz, R. (2008): *La dirección de los recursos humanos en las empresas de la Región de Murcia.* Murcia: Consejo Económico y Social de la Región de Murcia.

Barreira Cerqueiras, E. M. (2013). Vocational and Education Training for Employment in Spain. *Berufsbildung,* Vol. 141, pp. 44-46.

Cascio, W. F. (1998). *Managing human resources. Productivity, quality of word life, profits*. Nueva York: McGraw-Hill.

Costa Bernat, E. (2009). Estrategia de recursos humanos y "software" empresarial. *Boletín Económico del ICE, Información Comercial Española,* nº 2959, pp. 37 – 47.

Daft, R. L. (2007). *Teoría y diseño organizacional.* México: Cenage Learning.

Fernández Espinosa, G. (2002). "La calidad total". En Garrido, S. y Rodríguez, J. M. (Coords.) (2002). *Estrategia y política de empresa. Lecturas.* Madrid: Pirámide (Colección Economía y Empresa). Pp. 343 – 358.

Fernández-Ríos, M. (Dir.) (1999). *Diccionario de Recursos Humanos: organización y dirección.* Madrid: Díaz de Santos.

García Ruiz, M. R. (2006). *La Formación Continua. Estudio de las necesidades formativas en el ámbito empresarial de Cantabria.* Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Gil Estallo, M. A. e Giner de la Fuente, F. (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa: conceptos e instrumentos.* Madrid: ESIC Editorial.

Gómez-Mejía, L. R., Balkin, D. B. e Cardy, R. L. (1999). *Gestión de los Recursos Humanos.* Madrid: Prentice-Hall.

Guinjoan, M. e Riera, J. M. (2000). *Instrumentos para la gestión de la formación continua con criterios de la calidad ISO 9000.* Díaz de Santos: Madrid.

Moyano Fuentes et al., 2011 ---

Parra Luna, F. (1997). La formación del directivo empresarial como variable estratégica de cambio. Reis: *Revista española de investigaciones sociológicas,* nº 77-78, pp. 217-246.

Pino, M. A. et al. (2008). Recursos humanos. Madrid: Editex.

Recomendación de la Comisión de 6 de mayo de 2003 sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas [C (2003) 1422]. Diario Oficial de la Unión Europea, L 124/36 (20.5.2003).

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación para o emprego.

Rubio Bañón, A. e Sánchez Marín, G. (2009). La función de los recursos humanos en tiempo de crisis. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales, 22,* pp. 47-70.

Sarries Sanz, L. e Casares García, E. (2008). *Buenas Prácticas de Recursos Humanos.* Madrid: ESIC Editorial.

Veira Veira, Benito (1992). *La Formación dentro de la empresa: análisis del reciclaje.* Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Tesis Doctoral.

índice

Marina Rivas Mata
Universidad de Santiago de Compostela
marina_rm18@hotmail.com

Las posibilidades formativas del Voluntariado Corporativo en la empresa

Resumen

El estudio que aquí se presenta, trata la línea temática de formación continua en la empresa. A este respecto, se indagará, de modo introductorio, en las funciones y acciones del Departamento de Responsabilidad Social Corporativa de las empresa y, dentro del mismo, se destacarán las posibilidades formativas de una iniciativa en particular, el Voluntariado Corporativo. Este mismo será, a grandes rasgos, el eje temático de este trabajo, dentro del cual se investigará sobre aquellos aspectos que resulten interesantes a nivel formativo y pedagógico en la empresa. También cabe destacar que una de las finalidades del mismo, además de investigar sobre un tema poco tratado en nuestro país, es abrir camino al estudio de las posibilidades y oportunidades de los pedagogos en el mundo empresarial.

Palabras clave: Responsabilidad Social Corporativa, Voluntariado Corporativo, pedagogía laboral, formación continua, valores.

Abstract

The study presented here deals with the thematic line of lifelong learning at the companies. In this regard, we will investigate the functions and activities of the Department of Corporate Social Responsibility and, within it, the educational possibilities of a particular initiative, Corporate Volunteering. The same will be the main theme of this work, in which we will investigate those aspects that are interesting educationally and pedagogically in the company. In addition, the purposes of this work are to research a subject little discussed in our country, and to open the way to study the possibilities and opportunities for pedagogues in the business world.

Keywords: Corporate Social Responsibility, Corporate Volunteering, work pedagogy, lifelong learning, values.

Introducción

Actualmente, el papel de las empresas en el panorama social deja mucho que desear. No debemos olvidar que tanto las pequeñas y medianas empresas (Pymes) como las multinacionales tienen un papel clave en el desarrollo de las sociedades a todos los niveles, por lo que es interesante indagar y remarcar las oportunidades en cuanto a responsabilidad social que éstas nos pueden brindar y las posibilidades formativas que, claramente, esto conlleva.

Por ello, los objetivos que he pretendido alcanzar con este trabajo son, por un lado, estudiar la importancia de la responsabilidad social en la empresa, puesto que ésta guarda un papel fundamental en el progreso social. Y, por otro lado, y en relación directa a lo anterior, analizaremos una de las estrategias de responsabilidad social corporativa que está alcanzando cada vez más aliados en el panorama internacional, y que implica beneficios tanto empresariales y sociales como individuales para cada trabajador. Estamos hablando del Voluntariado Corporativo, en tanto que espacio de formación.

Asimismo, las partes de las que consta este trabajo son principalmente tres. La primera de ellas estará centrada en analizar a grandes rasgos el papel la responsabilidad social en la empresa y las posibilidades y oportunidades que ésta brinda social y empresarialmente. En segundo lugar, se tratará más concretamente el Voluntariado Corporativo como estrategia de responsabilidad social. Así, después de este primer acercamiento teórico, el tercer y último gran apartado estará dedicado a describir fase a fase como sería el diseño de un programa de Voluntariado Corporativo en la empresa.

1. La Responsabilidad Social Corporativa: una realidad en la empresa del siglo XXI

Partimos de la idea de que la Responsabilidad Social es, de manera general, una "actitud madura, consciente y sensible a los problemas de nuestra sociedad […] una actitud pro activa para adoptar hábitos, estrategias y procesos que nos ayuden a minimizar los impactos negativos que podemos generar al medio ambiente y a la sociedad"[1]. Atendiendo a esto, es esencial que los miembros y grupos adquieran compromisos y obligaciones tanto entre sí como para con la sociedad en su conjunto. Es aquí donde debemos enfocar el papel del pedagogo con respecto a la Responsabilidad Social, centrándonos en formar personas u organizaciones capaces de observar los fenómenos sociales, reflexionar ante ellos y gestionar cambios que involucren como estrategia el bienestar social (Jaimes, Lacera, y Villamizar, 2009).

Cuando hablamos de organizaciones nos referimos a conjuntos de personas que persiguen, como mínimo, un objetivo común. Un ejemplo de organizaciones imperantes y con gran influencia en las sociedades actuales son las empresas. Como tales, las empresas se ven movidas por diferentes objetivos, principalmente financieros, pero también sociales, refiriéndose estos últimos a mejorar las condiciones de sus empleados o bien aspectos de la sociedad en la que se encuentran insertas y con la que se identifican. Siguiendo esta línea, se viene tratando la idea de entender las organizaciones, en general, como organismos vivos y abiertos, en continua interacción con el medio que les rodea, tal y como planteaba Spencer ya en 1904. Esto explica cómo "al igual que ocurre con los organismos vivos, si la empresa no es capaz de adaptarse a las demandas de su ambiente externo puede llegar a morir, a desaparecer" (Pereda y Berrocal, 1999, p. 16).

Precisamente por esta razón, no podemos entender la Responsabilidad Social Corporativa como un concepto aislado, sino como parte de un panorama económico y de gestión de las organizaciones, cuyos principios se fundamentan sobre el tipo de sociedades que queremos construir, basadas en los derechos humanos, la justicia social y la democracia (Ryder, 2003).

De esta manera, podemos definir la Responsabilidad Social Corporativa como la dedicación de los recursos de la empresa, tales como humanos, técnicos o financieros, a proyectos de desarrollo en beneficio de la sociedad, gestionando con sentido empresarial en áreas como: asistencia social, salud, educación, formación profesional y empleo, medio ambiente, etc. (Abad, 2001).

índice

[1] Definición extraída el día 14 de abril de 2014 de: http://www.seresponsable.com/2012/01/17/definicion-responsabilidad-social/

Pues bien, teniendo esto en cuenta, destacamos la acción social como el elemento clave de la Responsabilidad Social Corporativa, puesto que los ciudadanos entienden que una empresa socialmente responsable es aquélla que, "además de ser una entidad económica en sentido tradicional, tiene especialmente en cuenta una serie de factores relacionados con su integración en la sociedad" (Abad, 2001, p. 10). De este modo, podríamos resumir la responsabilidad social en la empresa tal y como se representa en la Figura 1:

Figura 1. Responsabilidad y acción social en la empresa

Fuente: Fundación Empresa y Sociedad, 2001, p. 21.

Pero, ¿cuál es el papel de la Pedagogía en este ámbito? En primer lugar, nuestro ejercicio parte del discurso del cambio, y tiene como fin preparar a las empresas y a las personas para lograr un ejercicio de convivencia, que implique una transformación no solo del pensamiento y reflexión, sino también de la aplicación del sentido social en la práctica. Por tanto, nuestras competencias están enfocadas hacia una Pedagogía orientadora del *saber ser y del saber hacer* como factores desencadenantes del bienestar social.

Es decir, debemos formar personas y organizaciones capaces de observar los fenómenos sociales, reflexionar ante ellos y gestionar cambios que involucren como estrategia el bienestar social. De este modo, podremos contribuir desde la pedagogía a una educación integral que genere Responsabilidad Social en los profesionales que tienen como rol la gestión de las organizaciones. Por ello, es en este nuevo escenario donde la educación debe asumir un rol activo y estratégico en la transformación de los tradicionales sistemas, y promover un profesional con sentido y práctica de responsabilidad social (Jaimes, Lacera, y Villamizar, 2009).

2. El Voluntariado Corporativo como espacio de formación

A continuación, analizaremos una de las principales herramientas que se utilizan en la actualidad para implementar estrategias de Responsabilidad Social Corporativa para el Desarrollo: el Voluntariado Corporativo (VC). El Voluntariado Corporativo se define como aquél impulsado desde las empresas y sus empleados con la intención de participar de forma constructiva, creativa y solidaria a favor de la sociedad[2]. El valor de este tipo de voluntariado es la consideración del mismo como una vía para que las empresas aumenten su repercusión e impacto en la solución de problemas específicos; sean, a su vez, un recurso de creación de capacidades para ONG y comunidades; y logren que los empleados se comprometan y aprovechen sus habilidades, y tengan la oportunidad de aprender otras nuevas (Galiano y Allen, 2012).

[2] Definición creada a partir de: http://www.dellacasacastillo.com/glosario.htm (Recuperado el día 18 de abril de 2014).

De esta manera, el reto y el éxito del Voluntariado Corporativo estará en lograr mantener un equilibrio entre la consecución de objetivos sociales y empresariales, ya que aunque el mismo parte de la empresa y conlleva grandes beneficios para la misma, como es obvio, no hay que olvidar que el campo de acción en el que se concreta este tipo de voluntariado es, sin lugar a dudas, la sociedad. Ahora bien, ¿cuáles son las partes implicadas en el Voluntariado Corporativo? Mediante la Figura 2 se muestran los actores principales en el este tipo de voluntariado:

Figura 2. Actores en el Voluntariado Corporativo

Fuente: Lemonche, 2011, p. 15.

Cada uno de ellos tiene un papel diferenciado y adquiere un valor distinto a través del voluntariado:

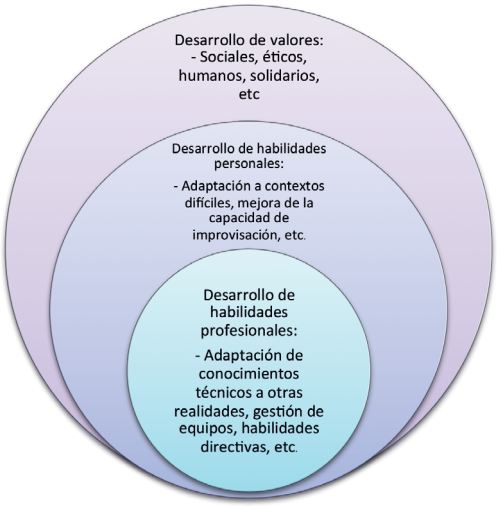
- Los empleados satisfacen sus intereses solidarios y, al mismo tiempo, mejoran sus habilidades y su autoestima.
- La empresa gana en imagen y reputación frente a sus interlocutores, a la vez que mejora la motivación y capacitación de sus empleados y la retención del talento.
- La sociedad dispone de recursos y planes de acción concretos para paliar carencias identificadas como de interés social preferente.
- Las Organizaciones No Lucrativas se benefician de recursos, tecnología y medios adicionales para sus actividades.

Como vemos, los beneficios que suponen las actividades de este tipo de voluntariado los reciben, además de los beneficiarios directos de la actividad social, las personas que las realizan. Éstas descubren una nueva dimensión de su trabajo y lo ponen al servicio de los demás, fomentando que las empresas adquieran una mayor dimensión humana y solidaria, al tiempo que logran objetivos tangibles de desarrollo de su personal. Es a lo que denominamos valor añadido[3].

[3] Desde la International Business Leaders Forum (IBLF) se define el valor añadido como las nuevas estrategias que hacen hincapié no sólo en las acciones que los empleados pueden realizar por las comunidades, sino también en lo que el Voluntariado Corporativo puede hacer por los empleados y por el capital humano de la empresa (International Business Leaders Forum (IBLF), 2012).

Por otro lado, en lo referente al papel del VC en el desarrollo de habilidades, es el carácter empírico del aprendizaje el que aporta un gran potencial a este tipo de voluntariado. En relación a esto, desde la Fundación CODESPA se propone una esfera de impacto en la formación de los empleados a través de la experiencia en el Voluntariado Corporativo, tal y como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Esfera de impacto en los empleados a partir del Voluntariado Corporativo



Fuente: Fundación CODESPA, 2012, p. 339.

Según lo que aquí mostramos, la estrategia del Voluntariado Corpoartivo requiere que los trabajadores se aparten de sus funciones de trabajo habituales y entablen relación con personas que tienen una visión del mundo muy distinta a la suya. Para los empleados "salir de su «zona de confort» es enormemente útil tanto para desarrollar sus habilidades como para transmitirlas cuando regresan a sus puestos de trabajo" (Wilson, 2012, p. 205).

3. El diseño y evaluación de un programa de Voluntariado Corporativo

Cuando hablamos del Voluntariado Corporativo desde un punto de vista pedagógico no todo es definir y analizar los beneficios y consecuencias del mismo a corto y largo plazo. Tal y como se ha ido desarrollando, es obvio que sus posibilidades formativas son múltiples, pero esto no sería posible sin la implementación de un programa correctamente diseñado y evaluado. Por ello, dedicamos este último apartado del trabajo a describir las diferentes partes de un programa de Voluntariado Corporativo.

Así, en la elaboración de un programa de Voluntariado Corporativo distinguiremos, principalmente, tres pasos diferenciados que han de secuenciarse en este mismo orden:

A. PLANIFICACIÓN: es necesario establecer una guía orientativa que dirija la experiencia de una manera coordinada y correctamente fundamentada en las necesidades propias y del entorno.

1. Preparación de la empresa: la empresa que desee prepararse para incorporar el Voluntariado Corporativo como estrategia debe:

- Analizar las posibilidades de introducir el Voluntariado Corporativo en la organización y los cambios que es necesario llevar a cabo.
- Identificar las posibles barreras que el Voluntariado Corporativo puede encontrar en la empresa.
- Analizar y planificar una política relativa al Voluntariado Corporativo.

2. Evaluación de las necesidades: como resulta obvio en el diseño de cualquier tipo de programa, uno de los pasos previos al diseño más importantes es el análisis de necesidades de la institución.

De esta manera, la empresa debe evaluar sus necesidades de voluntariado:

- Revisar el Plan Estratégico.
- Identificar las necesidades actuales y futuras de la empresa.
- Identificar los puestos a cubrir y llevar a cabo descripciones de los mismos.
- Elaborar una política relativa al Voluntariado Corporativo.

3. Investigación de las opciones disponibles: a la hora de planificar la implementación del programa, es interesante que la empresa busque otras instituciones con las que le interese colaborar.

4. Presentación en la propia empresa: la empresa deberá presentar a todos sus miembros el programa de Voluntariado para promover el mismo de una manera interna. Con este objetivo debe:

- Solicitar una reunión con todos los miembros para realizar una presentación de la propuesta.
- Dejar claro en esa presentación en qué consiste el voluntariado, cuáles son sus objetivos y qué beneficios obtiene del mismo tanto la empresa y sus empleados como la sociedad y el entorno más cercano.
- Realizar una presentación atractiva, breve, clara y concisa.

5. Establecimiento de la colaboración con otras empresas, instituciones y ONG's.

B. ACCIÓN: referente a lo que sería ya el desarrollo del propio programa de voluntariado.

1. Captación: como su nombre indica, la participación en este tipo de programas es totalmente voluntaria para los trabajadores de la empresa, por lo que será necesario comentar diferentes ideas o estrategias a llevar a cabo para tratar de atraer a los empleados al programa, como pueden ser: encuestas, presentaciones, anuncios, o involucración de familiares y trabajadores ya jubilados.

2. Selección: la selección de los voluntarios ayuda a crear y mantener un ambiente seguro para los usuarios y la comunidad, y facilita el ajuste entre el voluntario y la tarea que va a desarrollar.

3. Incorporación: en esta fase se incluye el compromiso del voluntario así como el proceso de acogida del mismo en el programa y en las entidades colaboradoras. Por un lado, incluye la formalización en un documento de los derechos y deberes del voluntario, lo que contribuirá a clarificar las expectativas de las partes implicadas. Y, por otro, se deberá introducir al voluntario en la entidad colaboradora. Si se siente bien acogido en la organización se fomentará su implicación en la misma y su participación activa en el programa de voluntariado.

4. Formación: la formación en la actividad voluntaria es necesaria para informar, preparar y proteger a los voluntarios y a los usuarios.

5. Seguimiento: en esta fase también es interesante establecer reuniones periódicas con los voluntarios, que favorezcan la retroalimentación: conocer posibles inconvenientes o dificultades que enfrenta el voluntario y darle espacio para aportar nuevas ideas o incluso ofrecerle más capacitación o nuevas áreas de responsabilidad.

6. Reconocimiento: éste da la oportunidad de valorar el esfuerzo de los voluntarios en el manejo profesional de su vida laboral y familiar y sus acciones voluntarias. Lo que se pretende mediante el mismo es conceder una importancia fundamental a las actividades desarrolladas con el fin de motivar a los voluntarios a participar en posibles proyectos futuros de voluntariado.

7. Desvinculación: entidades y empresas deben ser conscientes desde un comienzo de que en algún momento el voluntario dejará de colaborar con el proyecto.

De este modo, cuando finaliza la vinculación del Voluntariado Corporativo, empresa y entidades colaboradoras deben:

- Agradecer la colaboración del voluntario.

índice

- Analizar las causas que han propiciado el abandono de la entidad, y tenerlas en cuenta a la hora de llevar a cabo la gestión de proyectos de voluntariado futuros.
- Mantener el contacto con el voluntario aunque haya dejado la entidad, enviarle información sobre nuevas actividades y proyectos que se pongan en marcha.

C. EVALUACIÓN: al igual que cualquier otro tipo de programa o proyecto, el Voluntariado Corporativo debe ser objeto de evaluación con la finalidad de analizar los resultados del mismo para así poder mejorar posibles proyectos o programas futuros.

1. Elementos clave a tener en cuenta: algunos de los factores clave para llevar a cabo una correcta evaluación son:

- Identificar con claridad lo que todos los grupos implicados esperan obtener del proyecto o experiencia voluntaria. Es decir, qué objetivos pretenden conseguir participando en esta experiencia.
- Planificar la evaluación, los datos que será necesario recoger y los procedimientos que se van a seguir para ello, ya desde antes del inicio de la propia experiencia.

2. Qué y cómo evaluar: destacando elementos como:

- Planificación
- Desarrollo de la experiencia voluntaria
- Gestión del proyecto
- Satisfacción de las partes
- Consecución de objetivos

La evaluación en este tipo de programas puede adoptar diferentes formas:

- Cuantitativa: a través de medidas estadísticas como número de trabajadores voluntarios implicados, número de usuarios atendidos, etc.
- Cualitativa: con la recogida de anécdotas surgidas, testimonios, historias, comentarios, etc.
- Sumativa: evaluaciones tras la finalización de la experiencia, revisiones del programa, impacto del programa, etc.
- Crítica: evaluación de las relaciones de poder entre los grupos de individuos durante el proceso de colaboración, por ejemplo.

3. Cuándo evaluar: la evaluación deberá ser continua durante todo el proceso, estando presente incluso antes del comienzo (evaluación del diseño) y después de la finalización del mismo; siendo esto fundamental para alcanzar la mejora en programas y proyectos que se realicen en un futuro.

Conclusiones

A través de este trabajo llegamos a una serie de ideas fundamentales sobre la Responsabilidad Social Corporativa y una de sus iniciativas, el Voluntariado Corporativo. A este respecto, en primer lugar, cabe destacar la importancia que tiene una correcta gestión de la Responsabilidad Social Corporativa dentro de la empresa, tanto para el beneficio de ésta como de cara al progreso la sociedad en general. Tal y como hemos comentado, la Responsabilidad Social en la empresa ayuda a desarrollar los aspectos menos economicistas de la misma, tales como impulsar su equipo humano y reforzar la cultura y los valores empresariales para darles vida. Llevando a cabo estrategias de Responsabilidad Social, contribuimos a que las empresas gestionen la consecución de sus objetivos empresariales, manteniendo el doble objetivo de contribuir a una causa social. Por tanto, de la misma manera que las empresas están globalizando sus negocios, deben globalizar su compromiso con la comunidad.

En segundo lugar, hemos destacado el Voluntariado Corporativo como una potencial iniciativa de Responsabilidad Social empresarial, basándonos en la cantidad de beneficios y oportunidades que éste aporta a la empresa, a los empleados participantes en el mismo y a su propio entorno. Por su naturaleza solidaria, desde el Voluntariado Corporativo se contribuye a crear valores humanos y sociales que construyen mejores personas, mejores empleados, mejores empresas. Es decir, cuanto más se impacta en la persona, más beneficios se derivarán también para la propia compañía: el despertar de estos valores en los voluntarios, cambia su manera de estar en el mundo y, por tanto, de estar en la organización. Además,

como hemos comentado a lo largo del estudio, la exposición de los voluntarios a nuevos marcos de trabajo y el desarrollo de capacidades de adaptación a nuevos desafíos, convierten el Voluntariado Corporativo en una apuesta a ganar en la que el empleado accede a una experiencia única, en la que ve cómo sus conocimientos profesionales y las capacidades y medios de su empresa tienen potencial para mejorar la vida y posibilidades de otros con menos opciones.

En la actualidad, el crecimiento progresivo de este tipo de programas pone de manifiesto que cada vez son más las empresas que perciben los beneficios asociados a la puesta en marcha de estas actividades. Pero el éxito de estas iniciativas no depende sólo de la buena voluntad de las organizaciones a la hora de planificarlas, sino del verdadero apoyo interno por parte de la empresa, así como de la compresión de las claves para una adecuada gestión de este tipo de programas. Como hemos descrito con anterioridad, el Voluntariado Corporativo es todavía un fenómeno relativamente nuevo, lo cual supone una gran incertidumbre por parte de las empresas, y un desconocimiento de las mismas del verdadero potencial de estas iniciativas. Esto nos muestra que todavía hay mucho por aprender, desarrollar y compartir. Está claro que en el mundo empresarial, pedagogos y pedagogas tenemos un lugar específico y muchas cosas aún por demostrar. En equipos como los de Recursos Humanos, desde los cuales se gestiona la formación y el talento humano de las personas que forman parte de la empresa, el papel del pedagogo está cada vez más claro. Somos nosotros los que tenemos conocimientos sobre formación, así como sobre el diseño, implementación y gestión de personas en programas de acción socioeducativa como el que aquí se ha presentado.

En definitiva, es esto último lo que debemos tener en cuenta de cara al mañana, y lo que se ha pretendido con este trabajo, el cual en su conjunto es, también, una propuesta de acción hacia el futuro. Es desde la Pedagogía desde donde debemos potenciar este papel de desarrollo humano de las empresas. Un papel que, aprovechando el potencial que tienen las mismas en el avance de las sociedades, puede alcanzar mucho si lo que ansiamos es un progreso basado en la solidaridad y en los valores democráticos.

Referencias documentales

Bibliografía

Abad, F. (2001). *La empresa que viene: Responsabilidad y acción social en la empresa del futuro.* Madrid: Fundación Empresa y Sociedad.

Fundación CODESPA, (2012). *VC para el Desarrollo con impacto 360º: la experiencia de CODESPA.* En Fundación CODESPA, Voluntariado Corporativo para el Desarrollo: Una herramienta estratégica para integrar la empresa y empleados en la lucha contra la pobreza (pp. 335-341). Unión Europea: Autor.

Galiano, M. B. y Allen, K. (2012). *Voluntariado Corporativo: ¿para qué? En Fundación CODESPA, Voluntariado Corporativo para el Desarrollo: Una herramienta estratégica para integrar la empresa y empleados en la lucha contra la pobreza* (pp. 43-50). Unión Europea: Autor.

International Business Leaders Forum (IBLF) (2012). El VC para el Desarrollo como herramienta para el desarrollo empresarial inclusivo. En Fundación CODESPA, Voluntariado Corporativo para el Desarrollo: Una herramienta estratégica para integrar la empresa y empleados en la lucha contra la pobreza (pp. 269-275). Unión Europea: Autor.

Jaimes, L., Lacera, I. C. y Villamizar, M. A. (2009). *Pedagogía para la Responsabilidad Social: Formando talento humano, un diseño desde el aula.* Conferencia Ascolfa 2009: Responsabilidad Social de la Administración en el Mundo. Recuperado el día 27 de enero de 2014 en: http://www.ascolfa.edu.co/memorias/Ponencias/PRES_718.pdf

Lemonche, P. (2011). Voluntariado Corporativo: *Un puente de colaboración entre la empresa y la sociedad.* Madrid: Forética.

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *El entorno empresarial. La empresa, su organización y funcionamiento.* Revista Complutense de Educación, 10(1), 15-35.

Ryder, G. (2003). *La responsabilidad social de las empresas y los derechos de los trabajadores.* Educación Obrera, 130, 23-27.

Wilson, A. (2012). *Voluntariado Corporativo como herramienta de desarrollo de habilidades: un mito hecho realidad.* En Fundación CODESPA, Voluntariado Corporativo para el Desarrollo: Una herramienta estratégica para integrar la empresa y empleados en la lucha contra la pobreza (pp. 203-207). Unión Europea: Autor.

Webgrafía

http://www.seresponsable.com/2012/01/17/definicion-responsabilidad-social/ [Recuperado el día 14 de abril de 2014]

http://www.dellacasacastillo.com/glosario.htm [Recuperado el día 18 de abril de 2014]

II PARTE

SINOPSE DA CONFERÊNCIA INAUGURAL

Daniel Bessa
Diretor Geral da COTEC Portugal – Associação Empresarial para a Inovação

Os lugares do trabalho no séc XXI – Lugar de Trabalho/ Lugar de Aprendizagem

O conferencista Daniel Bessa, Diretor Geral da COTEC Portugal- Associação Empresarial para a Inovação, deu início à sua intervenção sobre o tema, agradecendo o convite do IEFP,I.P, e lançando uma primeira consideração sobre o conceito "trabalho", que, em sua opinião, tem de possuir um sentido de utilidade, uma motivação para além do mero dispêndio de energia. Centrou-se, de seguida, no conceito de "emprego", já que é através deste que, nos nossos dias, pode concretizar-se a realização pessoal e profissional do trabalhador.

Esta lógica de abordagem Trabalho em ambiente de Emprego remete-nos para a prestação do IEFP,I.P e para o século XXI. Daniel Bessa realçou a elevada importância da análise da formação e dos seus resultados. "Quanto se gasta, quantos usufruíram desta "assistência" do IEFP,I.P em formação são questões nas quais devemos centrar a nossa preocupação", referiu.

A perceção da extensão da mudança de que o mundo foi alvo neste século é crucial, já que as implicações da mesma são enormes. A maior mudança é a científica e a tecnológica, que veio afetar todo o conhecimento humano alcançado no passado. Daniel Bessa realçou que o mundo acumulará mais conhecimento nos próximos 20/30 anos do que desde o seu início até aos nossos dias, o que não poderá deixar de afectar, de forma considerável, o que se produz e os modos como se produz, leia-se, todo o trabalho, e todo o emprego.

A outra grande mudança a que o conferencista se referiu é a *globalização "quotidiana"*, a qual veio trazer profundas alterações para o *trabalho* e para o *emprego.* Os transportes foram a base desta grande revolução, tendo colocado o *Trabalho* e o *emprego* numa posição de grande fragilidade. Encerrar lojas e fábricas, deslocaliza-las, abandonar trabalhadores e conquistar outros, é uma realidade recorrente, nos nossos dias.

A forma de melhor responder e preparar as pessoas para todas estas alterações consiste, segundo Daniel

Bessa, em *desenvolver competências* através da formação ou da "escola", que desde cedo deve também trabalhar competências que facilitem o emprego.

Os 3 "caminhos" que indicou para o desenvolvimento de competências são as *escolas técnicas e o ensino unificado, os estágios profissionais, e as academias de formação.*

No primeiro caso, acredita que as escolas técnicas e o ensino unificado fazem todo o sentido para melhorar a ligação entre os alunos e o seu exercício profissional, aumentando a componente experimental nos tempos letivos. A título de exemplo, referiu empresas exemplares nos EUA que colocam à disposição dos estudantes equipamentos e tecnologias atuais, e que permitem, desde cedo, relacionar os alunos com os desafios profissionais nas empresas.

Os estágios profissionais são, também, do seu ponto de vista, fundamentais e, na sua opinião, as empresas portuguesas têm a "obrigação" de dar este contributo

Referiu, de seguida, as "academias de formação" das próprias empresas, que permitem aos jovens uma familiarização com as suas tecnologias, dando a quem por lá passa a vantagem única de uma certificação internacional (frequentemente, estas "academias de formação" trazem a marca de grandes multinacionais ligadas à produção de comercialização de novas tecnologias, de utilização praticamente universal). Em sua opinião, os próprios Institutos Politécnicos portugueses poderiam ter alguma coisa a ganhar em associar os seus diplomas à certificação das "academias de formação" de algumas destas multinacionais.

Daniel Bessa terminou a sua intervenção dando algumas notas sobre aspetos sociais, e referindo a importância das atitudes, que devem ser "treinadas", desde cedo, como parte integrande dos processo de desenvolvimento de competências profissionais, para o mercado de trabalho.

índice

III PARTE

SINOPSE DAS MESAS DE DEBATE

João Brás
Diretor da SONAE Retail School

Formar para o Trabalho

João Brás, Diretor da "SONAE Retail School", iniciou a sua intervenção falando nas Academias Transversais, que permitem desenvolver competências aos colaboradores de toda a organização. Depois, explicou a existência de Escolas para os vários negócios, estruturadas por itinerários formativos, desenvolvendo o "saber fazer" dos participantes que nelas estão envolvidos. Desde sempre que a Sonae desenvolve formação, em sala, em laboratório, em posto de trabalho e em e-learning, sempre com o sentido de apoiar à integração, formação e desenvolvimento de todos os colaboradores. Reforçou a importância de se acompanhar o processo de transferência de aquisição de conhecimentos (com a formação) para o local de trabalho. Para a que a formação sirva o propósito da sua existência, deve assegurar três pressupostos-base: conteúdo alinhado com os objetivos da empresa; conteúdo útil para o participante (no sentido de ter utilidade para o exercício das funções); conteúdo ser transferível para contexto de trabalho (seja mais técnico, ou mais comportamental).

Interessa formar (o melhor possível) as pessoas, não apenas para o seu desempenho e desenvolvimento na empresa onde se encontram, mas também no mercado de trabalho em geral.

Terminou dizendo: "Formar para o Trabalho/Formar para a Economia".

João Miranda
Presidente da FRULACT

Formar para o Trabalho

João Evangelista Miranda, da FRULACT, iniciou a sua intervenção colocando as seguintes questões: Qual é o sentimento que a Indústria pode ter? E o que necessitamos para as nossas atividades empresariais?

É prática da FRULACT acolher, quer Estágios Profissionais, quer Estágios Curriculares, tendo-se assistido ao longo das últimas décadas a uma sociedade formada por Doutores e Engenheiros, o que faz com que não haja lugares suficientes para todos estes quadros. Somos confrontados com um problema de motivação desses quadros superiores, pois são colocados em funções técnicas de nível intermédio, pois existe uma lacuna na formação e oferta de quadros técnicos no mercado de trabalho. Tem-se feito ultimamente um esforço adicional para a implementação da formação Técnica. Assim, teremos um desafio a abraçar, que é trabalhar/estimular e dar motivação a esses quadros superiores.

Ruben Anido
Agência Local de Colocação de
Santiago de Compostela

Formar para o Trabalho Capacitar para o Emprego

A formação para a mellora do emprego é um dos eixos de actuação da Área de Emprego do Concelho de Santiago de Compostela. As políticas activas de emprego desde o âmbito municipal contam com as vantagens associadas à proximidade e ao conhecimento do entorno, o qual favorece o planeamento e o desenvolvimento de actuações atendendo às necessidades dos cidadãos e do sector produtivo, assim como às características do território.

Na Área de Emprego do Concelho de Compostela as políticas de formação seguem os seguintes criterios e linhas de actuação:

- *Cooperação e coordenação com os agentes económicos e sociais.* A Área de Emprego do Concelho de Compostela impulsiona, no âmbito da formação e o emprego, actuações conjuntas com os diversos agentes económicos e sociais da cidade. Neste sentido nos últimos anos desenvolveram-se programas e actividades que buscam fomentar a colaboração entre as entidades relacionadas com o emprego e gerar sinergias que favoreçam a qualidade e adequação das actuações para a melhora da empregabilidade. Por exemplo, na última década desenvolveram-se políticas de colaboração, baixo a coordenação da Área de Emprego do Concelho de Compostela, através dos "Pactos Locais pelo Emprego" e com a organização anual de um "Foro da Intermediación e o Emprego". Estas actividades permitiram a criação de redes de colaboração e conhecimento mútuo entre os agentes económicos e sociais da cidade, com o objectivo também de evitar dinâmicas negativas de competição entre entidades, assim como duplicidades nas actuações.

- *Análise permanente do mercado laboral local.* O desenho e planeamento de actividades formativas requerem de uma constante análise e prospeção do mercado laboral, particularmente a nível

local. Neste sentido, ademais do necessário contacto fluido e permanente com a cidadania e com os agentes económicos e sociais, nos últimos anos desde a Área de Emprego do Concelho de Compostela, realizaram-se diversos estudos em profundidade com o objectivo de contar com uma informação actualizada sobre o mercado laboral local que facilitasse a concretização de actuações formativas ajustadas ao território e às necessidades detectadas, partindo de uma vocação antecipatória e inovadora. Assim, no ano 2013, em colaboração com diversas entidades locais relacionadas com o emprego, publicaram-se dois estudos: "Estudo prospectivo de necessidades formativas e perfis profissionais mais demandados" e "Estudo prospectivo: sectores económicos emergentes e novos nichos de emprego para a promoção do empreendimento".

- *Formação vinculada ao mundo da empresa.* As actuações formativas desenvolvidas desde a Área de Emprego do Concelho de Compostela atendem no seu desenho às necessidades detectadas nos sectores económicos da cidade e procuram a colaboração das empresas locais. A aprendizagem em entornos reais de trabalho, através das visitas a empresas ou com as práticas formativas, favorece o contacto entre as pessoas desempregadas e as empresas, assim como a adquisição das competências para o emprego.

- *Formação em função das necessidades detectadas.* O planeamento das actividades formativas realiza-se partindo das necessidades e potencialidades do entorno local. Neste sentido atende-se aos sectores económicos chave no âmbito local (comércio, hotelaria, turismo), à formação em oficios (vinculada à certificação da profissionalidade) e às que foram denominadas "novas jazidas de emprego" (como os serviços a pessoas dependentes). Aliás, as iniciativas para o desenvolvimento das competências transversais estão presentes em todas as actividades formativas.

- *Formação de profissionais mediante a posta em valor do território.* Desde a Área de Emprego do Concelho de Compostela estão pondo-se em marcha actuações formativas inovadoras com o objectivo de gerar alternativas profissionais baseadas na valorização património arqueológico da cidade. Neste sentido, através de obradoiros de emprego e da formação dual, estão-se desenvolvendo iniciativas de recuperação e difusão do património, potenciação do ecoturismo, etc.

- *Compromisso com a qualidade: avaliação contínua de processos e resultados.* A melhora das actividades formativas vincula-se à avaliação contínua das actuações, atendendo ao impacto das mesmas e ao próprio desenvolvimento dos processos, tanto desde um ponto de vista cuantitativo coma cualitativo. Ademais, nessa procura da qualidade toda a formação está tutorizada e aplica-se uma metodologia colaborativa e participativa.

A melhora da empregabilidade, a inserção profissional e a adquisição das competências para o desenvolvimento da carreira profissional são os objectivos das actuações da Área de Emprego do Concelho de Compostela no âmbito da formação para o emprego. Aliás, todas as actuações no âmbito da formação enquadram-se num sistema integrado de processos: análise e prospeção do mercado laboral, informação e orientação profissional, e intermediação laboral.

Partindo dessas áreas de actuação o Departamento de Emprego do Concelho de Compostela intervém no mercado laboral utilizando a marca de Agência Local de Colocação e apostando pelo uso da web www.axencialocaldecolocacion.org e das redes sociais como ferramentas de trabalho. O uso das novas tecnologias, entre outras vantagens, facilita: a comunicação de todas as nossas actividades relacionadas com a formação e o emprego; a difusão e gestão de ofertas de emprego; o posicionamento a nível social (tecido empresarial, agentes sociais e cidadania em geral); a transparência das actuações e a acessibilidade dos nossos serviços; e a retroalimentação para a melhora das actuações.

Em geral os reptos da Agência Local de Colocação no âmbito da formação e o emprego são: reforçar a cooperação com os agentes económicos e sociais para favorecer a melhora das qualificações profissionais e a inserção laboral; implicar e comprometer às empresas na formação; desenvolver projectos inovadores que facilitem a empregabiidade e permitam desenvolver novas alternativas de emprego atendendo às características do território; e incidir no posicionamento da Agência Local de Colocação da Câmara municipal de Compostela como entidade referente no mercado local para a formação e o emprego.

índice

César Ferreira
Delegado Regional do Norte do IEFP, IP

Relevância da qualificação/incentivos ao emprego no Norte de Portugal/Galiza

Enquadramento

A Mesa de debate subordinada ao tema "Relevância da qualificação/incentivos ao emprego no Norte de Portugal/Galiza" promoveu um aprofundamento e discussão das tendências e fatores associados ao crescimento do emprego na Região Norte de Portugal e da vizinha Galiza nos últimos semestres, na sua articulação com objetivos das políticas ativas de emprego e dos novos modelos de formação para (e no) trabalho.

Pretendeu-se lançar o debate em torno da complementaridade entre as políticas públicas e envolvimento ativo dos *stakeholders* na mobilização de empregadores em torno de formação no local de trabalho (identificação de necessidades, participação nos processos formativos e na inserção profissional), e os modelos intencionais de fomento da ampliação do nível e das áreas de competências dos trabalhadores, visando o crescimento económico e a inserção sócio profissional.

Reflexão

O Delegado Regional do Norte do IEFP, IP, César Ferreira, partilhou a sua reflexão com o lançamento de uma primeira questão: Como devemos fazer para definir a formação profissional que é ministrada nas regiões? Como elaborar e definir um plano? Este é um tema inesgotável mas particularmente atual e relevante, dado o momento de configuração do Novo Quadro Comunitário. Neste panorama de crescente pressão sobre os sistemas de educação e formação, o reforço do seu planeamento estratégico parece, assim, ser inevitável e tem vindo a ganhar cada vez mais enfoque.

Pretende-se uma nova concepção de políticas públicas que, afastando-se da típica e muito criticada lógica de planeamento central, incorpora, no entanto, o futuro e a flexibilidade na sua própria concepção e dinâmica de acção ao nível regional e subregional.

É importante trabalhar em rede, cooperar e trazer outros atores económicos e sociais para o debate, devendo existir uma plataforma subregional para debater estes assuntos que passaria por envolver uma discussão no campo de ação das Comunidades Intermunicipais e Áreas Metropolitanas, chamando para o centro do debate o IEFP, IP, o Ministério da Educação, as Entidades privadas, enquanto atores privilegiados, e ainda os parceiros sociais (nomeadamente, os Sindicatos).

Em suma, são os atores políticos regionais que deverão decidir as áreas de formação profissional a serem desenvolvidas e criar, entre si, uma efetiva capacidade de estimular a programação e a implementação de medidas de política conducentes ao futuro desejado.

Defendendo a lógica das ações de formação profissional em contexto de empresa, o Delegado Regional referiu, a título de exemplo, o caso de sucesso do MODATEX - Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios, o qual, na qualidade de entidade formadora sectorial, que deslocou equipamentos para o Centro de Emprego e Formação Profissional de Braga - Serviço de Formação Profissional, para formar desempregados. Considera-se importante e modelo ideal um "bloco de formação" em contexto de empresa para o desenvolvimento da formação profissional.

Miguel Sá Pinto
Vogal do Conselho Diretivo do Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação (IAPMEI)

Relevância da qualificação/incentivos ao emprego no Norte de Portugal/Galiza

A Mesa de debate subordinada ao tema "Relevância da qualificação/incentivos ao emprego no Norte de Portugal/Galiza" promoveu um aprofundamento e discussão das tendências e fatores associados ao crescimento do emprego na Região Norte de Portugal e da vizinha Galiza nos últimos semestres, na sua articulação com objetivos das políticas ativas de emprego e dos novos modelos de formação para (e no) trabalho.

Pretendeu-se lançar o debate em torno da complementaridade entre as políticas públicas e envolvimento ativo dos stakeholders na mobilização de empregadores em torno de formação no local de trabalho (identificação de necessidades, participação nos processos formativos e na inserção profissional), e os modelos intencionais de fomento da ampliação do nível e das áreas de competências dos trabalhadores, visando o crescimento económico e a inserção sócio profissional.

O Vogal do Conselho Diretivo do IAPMEI, Miguel Sá Pinto, centrou a sua abordagem em torno de três grandes ideias chave:

1. Cooperação
2. Capacitação
3.Ajustamento

A cooperação institucional é fundamental na medida em que visa garantir um real ajustamento entre a oferta e a procura, ou seja, é imprescindível ao desenvolvimento de políticas públicas. O IEFP, IP tem estado no caminho certo, na opinião do orador.

Sem percebermos as estratégias das empresas não se poderá definir uma formação que se adeque à realidade. As particularidades regionais têm que ser tidas sempre em conta para planificar.

Para as empresas, a formação profissional é encarada como uma forma de maximização da eficiência, a fim de colmatar lacunas/falhas de qualificação e compe-

tências. A formação só poderá ser atrativa para as empresas se reunir estes requisitos. Caso contrário, poderá conduzir a uma desacreditação do conceito de Formação Profissional.

Neste horizonte Portugal 2020, a diferenciação de estratégias empresariais para a internacionalização centra-se na aquisição e desenvolvimento de competências.

O papel do IAPMEI focaliza-se na promoção e financiamento de estratégias empresariais. Por seu lado, as Universidades deverão chamar as empresas "para dentro", no sentido de uma oferta formativa cada vez mais adequada.

As associações empresariais deverão ter um papel ativo na identificação das necessidades de oferta formativa, considerando o conhecimento privilegiado que têm dos seus associados.

A abordagem da adequação à realidade passa pela capacitação dos envolvidos nos processos, ou seja, a diferença está nas pessoas, nos gestores públicos, nos atores sociais, nos gestores empresariais. A capitalização de estratégia é o melhor caminho.

Sofia Agrafojo Rey
Assoc. Galega de Profesionais de Desenvolvemento Local da Galicia

Formación Profesional para el Empleo, Recursos e Incentivos para la Cualificación en la Comunidad Autónoma de Galicia

A Mesa de debate subordinada ao tema "Relevância da La Formación Profesional se concibe como instrumento para mejorar y facilitar la adaptación de las cualificaciones profesionales de la población activa, siempre en función de las necesidades del mercado de trabajo y, en base a las cualificaciones demandadas se desarrollan, o deberían desarrollarse, las ofertas de Formación Profesional.

En Galicia tenemos dos referentes para la Formación profesional:

- El referente educativo, administración educativa, Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria

- El referente laboral, administración laboral, Consellería de Traballo e Benestar

Ambas se apoyan en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones y en el Instituto Galego das Cualificacións, donde coexisten Programas y Certificados de Profesionalidad, las últimas modificaciones (derogaciones) fueron realizadas en el 2011.

FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA REFERENTE EDUCATIVO (CERTIFICACIONES CON VALOR ACADÉMICO Y LABORAL)

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, novedad en el sistema educativo 2014, incluye al menos una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Estructurada en 2 cursos, 2.000 horas de formación, un 12% de la carga horaria como mínimo en centros de trabajo.

Orden de 5 de agosto de 2014 por la que se regulan aspectos específicos para la implantación de las enseñanzas de formación profesional básica en el curso académico 2014-2015.

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR, (incluye las Enseñanzas de Régimen Especial: idiomas, deportivas y artísticas) por **CURSO COMPLETO** según régimen ordinario, en modalidad presencial, o de manera parcial por **MÓDULOS FORMATIVOS** en régimen de personas adultas*, tanto en modalidad presencial como a distancia. La matrícula parcial por módulos permite que cada persona diseñe su itinerario formativo en función de su actividad laboral, de las cargas familiares o de otras actividades, respondiendo así a las necesidades e intereses personales.

Incluyen:

Prácticas de Formación en Centros de Trabajo (FCT), tres meses en empresa necesarios para aprobar el curso, común en todos los ciclos, a través de convenios de colaboración con distintas empresas e instituciones para involucrar a estas entidades en el desarrollo de las enseñanzas de formación profesional, cobertura con seguro accidentes y responsabilidad civil del alumnado.

Estes convenios inciden directamente:

- En la **participación de las empresas de distintos sectores productivos en las enseñanzas de FP,** especialmente a través de la realización del módulo de formación en centros de trabajo. (FCT)
- En el acercamiento de las empresas a los centros que imparten FP.
- En la mejora en la inserción laboral de los alumnos de FP y en el contacto entre empresas y centros de Formación Profesional.
- En la oferta de determinadas enseñanzas cuya implantación no sería posible sin su colaboración.
- En la promoción del desarrollo del Plan Galego de FP

índice

INCENTIVOS A LAS EMPRESAS Y AL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

- **Programa de Apoyo a las prácticas profesionales no laborales,** a empresas con centro de trabajo en Galicia, previa firma de un convenio de prácticas no laborales con el Servicio Público de Empleo de Galicia en el marco del Real decreto 1543/2011, de 31 de octubre, que suscriban acuerdos con jóvenes para la realización de prácticas no laborales. (Subvención del 75 % del IPREM diario vigente por cada una de las personas jóvenes por cada día que duren las prácticas y condicionadas a la existencia de crédito disponible, son ayudas incompatibles con la percepción de otras subvenciones, ayudas, ingresos o recursos para la financiación de las becas)

Las empresas o grupos empresariales en los que se desarrollen las prácticas abonarán a las personas jóvenes participantes una beca de apoyo cuya cuantía será, como mínimo:

- 80 por ciento del IPREM mensual vigente en cada momento cuando las prácticas tengan una duración de cuatro horas diarias.
- 100 por ciento del IPREM mensual vigente en cada momento cuando las prácticas duren más de cuatro horas diarias.

- **Subvenciones para la financiación de las becas a las personas jóvenes que realizan prácticas no laborales en empresas del territorio español o UE, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.**

Proyecto FPempresa:

En estos momentos, es uno de los proyectos de innovación más importantes de los que se están realizando en la formación profesional española, participan 89 centros de formación profesional públicos y concertados de toda España y se están incorporando un gran número de empresas.

El objetivo del proyecto es buscar nuevas formas de relación de los centros de formación profesional con las empresas de su entorno a través del compromiso en la búsqueda de formas de colaboración que aporten más valor a ambas partes y a la sociedad: encontrar alumnos para prácticas, buscar profesionales en una gran bolsa de empleo con titulados de toda España, acceder a servicios de intermediación laboral, buscar colaboraciones para proyectos de innovación tecnológica, buscar centros, conocer los equipamientos de los centros, contactar con profesores y más servicios son algunas de sus acciones.

FORMACIÓN DUAL

Modalidad de formación profesional del régimen para personas adultas: conjunto de acciones e iniciativas formativas mixtas de empleo y formación, 2.000 horas de formación, dos ciclos formativos, máximo de tres años, su objeto: cualificación profesional de los trabajadores/as, en régimen de alternancia de actividade laboral en empresa con actividad formativa recibida en el sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

A FP dual integra los tres pilares que sustentan el proceso de formación de un/a profesional: formación curricular (específica del ciclo formativo), trabajo efectivo en la empresa y formación complementaria (específica para los procesos productivos de la empresa), combinando la asistencia del alumnado en el centro educativo con su formación y su trabajo en la empresa.

Modalidades:
- por contrato de formación y aprendizaje (trabajador/a con retribución establecida en convenio colectivo correspondiente)
- por bolsa (bolseiro/a, a través de convenio con la empresa el alumno/a percibe una parte proporcional del salario mínimo interprofesional marcado para cada año).

índice

FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA
REFERENTE LABORAL, (CERTIFICACIONES CON VALOR LABORAL)

ACCIONES FORMATIVAS EN LAS EMPRESAS:

- Empresa, planifica y gestiona acciones de formación para su personal
- Trabajadores/as, iniciativa de solicitud de acciones de formación
- Representación legal de los trabajadores/as, ejercicio de los derechos de participación e información de la formación.

INCENTIVOS

Todas las organizaciones y empresas que cotizan por contingencias de formación disponen de un crédito, calculado en función de la cuantía cotizada y de su plantilla, que se perderá al finalizar cada ejercicio, si no se invierte en acciones formativas para sus trabajadores/as.

El crédito para formación continua, resultará de aplicar a la cuantía ingresada por la empresa en concepto de formación profesional durante el año anterior, el porcentaje de bonificación que anualmente se establezca en la Ley de Presupuestos Generales del Estado.

Exigencia de cofinanciación privada: la diferencia entre el coste total de formación y la bonificación aplicada será la aportación privada realizada por la empresa, incluyéndose, por tanto, los costes salariales de los trabajadores que reciben formación dentro de su jornada laboral.

PERMISOS INDIVIDUALES DE FORMACIÓN:

Permiso autorizado por la empresa a un trabajador para la realización de un curso dirigido a la obtención de una acreditación oficial, incluidos los títulos y certificados de profesionalidad, así como los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias y cualificaciones profesionales. Se bonifican los costes salariales (sueldo base, antigüedad, complementos fijos y pagas extraordinarias) de las horas laborales que el trabajador invierta en su formación.

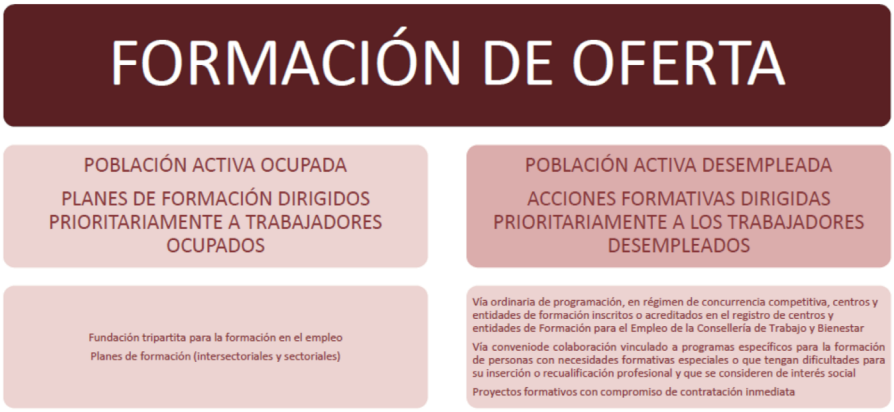
Las empresas disponen de dos créditos distintos. El crédito total será la suma de ambos:

- Crédito para PIF en €: crédito adicional del 5% respecto del crédito anual que la Fundación Tripartita le asigne para acciones formativas a sus trabajadores.
- Crédito para PIF en horas: un máximo de 200 horas laborales por permiso y curso académico o año natural. La empresa conseguirá una bonificación por hora laboral que incluye:
  - Salario del trabajador: Sueldo base + antigüedad + complementos fijos + y la parte correspondiente de pagas extraordinarias
  - Cuota empresarial de la Seguridad Social

índice

Para ambas opciones se regulan y autorizan también ACCIONES FORMATIVAS DE INICIATIVA PRIVADA, NO FINANCIADAS POR FONDOS PÚBLICOS para empresas y centros de formación debidamente acreditados por el órgano competente.

ORDE do 30 de xaneiro de 2014 pola que se regula o procedemento de autorización para a impartición de accións formativas non financiadas por fondos públicos, conducentes á obtención de certificados de profesionalidade.



POBLACIÓN ACTIVA OCUPADA

Planes de formación (intersectoriales y sectoriales)

PLANES DE FORMACIÓN DIRIGIDOS PRIORITARIAMENTE A TRABAJADORES OCUPADOS.

ORDE do 1 de outubro de 2013 pola que se aproba a convocatoria de subvencións para o financiamento de plans de formación dirixidos prioritariamente a personas traballadoras ocupadas, mediante a subscrición de convenios de ámbito autonómico, en aplicación da Orde TAS/718/2008.

ACCIONES FORMATIVAS DE INICIATIVA PRIVADA, NO FINANCIADAS POR FONDOS PÚBLICOS

ORDE do 30 de xaneiro de 2014 pola que se regula o procedemento de autorización para a impartición de accións formativas non financiadas por fondos públicos, conducentes á obtención de certificados de profesionalidade.

POBLACIÓN ACTIVA DESEMPLEADA

Acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados.

ORDE do 23 de decembro de 2013 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2014.

Acciones formativas de iniciativa privada, no financiadas por fondos públicos

ORDE do 30 de xaneiro de 2014 pola que se regula o procedemento de autorización para a impartición de accións formativas non financiadas por fondos públicos, conducentes á obtención de certificados de profesionalidade.

INCENTIVOS A LAS EMPRESAS Y AL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

- **Programas específicos para la formación de personas con necesidades formativas especiales o que tengan dificultades para su inserción o recualificación profesional**:

índice

- Programa de incentivos a las empresas de inserción laboral
- Programa de incentivos para promover la afiliación a la Seguridad Social de las mulleres cotitulares o titulares de explotaciones agrarias

- **Acciones formativas dirigidas prioritariamente a desempleados/as menores de 30 años con baja cualificación**

Orde do 25 de abril de 2014 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública de subvencións para a programación de accións formativas dirixidas a persoas traballadoras desempregadas menores de 30 anos e con baixa cualificación na Comunidade Autónoma de Galicia, correspondente ao exercicio de 2014.

- **Acciones formativas que incluyen compromisos de contratación dirigidos prioritariamente a desempleados.**

PROGRAMAS PÚBLICOS MIXTOS EMPLEO_FORMACIÓN

TALLERES DE EMPLEO

Objetivo: mejorar la ocupabilidade de las personas desempleadas de 18 o más años, a través de su cualificación profesional en alternancia con la adquisición de experiencia laboral mediante la realización de obras o prestación de servicios de utilidad pública o interés social. Desde el 2012 aquellos ayuntamientos pequeños que no lleguen a una media de paro registrado en el año 2013 superior a 500 personas, necesariamente deberán «asociarse o coordinarse» con otros ayuntamientos limítrofes para poder acceder a las ayudas para la puesta en funcionamiento de un Taller de empleo.

PLANES INTEGRADOS DE EMPLEO

Medida de financiamiento de programas de empleo dirigidos a la mejora de la ocupabilidad y la inserción laboral de las personas trabajadoras en situación de desempleo mediante la puesta en marcha de planes integrales que combinen acciones de diversa naturaleza, tales como información, orientación y asesoramiento, formación, práctica laboral, prospección de empresas e intermediación laboral, y movilidad geográfica, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia.

A. Programas integrados para personas desempleadas pertenecientes a colectivos prioritarios

B. Programas integrados constituidos en su totalidad por personas desempleadas admitidas en el programa de renta activa de inserción (RAI) y que subscribiesen el compromiso de actividad o perceptoras de la renta de integración social de Galicia (RISGA).

ORDE do 23 de decembro de 2013 pola que se establecen as bases reguladoras e a convocatoria pública para a concesión de subvencións para a posta en práctica de programas integrados de emprego en Galicia durante os anos 2014 e 2015.

índice

PROGRAMAS DE COOPERACIÓN

Circular Nº 3/2014, do 5 de xuño, da Dirección Xeral de Emprego e Formación, pola que se dictan instruccións relativas ás subvencións para o fomento do emprego a través dos programas de cooperación coas entidades locais.

Axentes de Emprego e Desenvolvemento Local

Circular nº 4/2013, do 4 de novembro, da Dirección Xeral de Emprego e Formación, polo que se dictan instruccións relativas ás subvencións para o fomento do emprego a través dos programas de cooperación coas entidades sen ánimo de lucro.

Axentes de Emprego e Unidades de Apoio

CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO

Los centros especiales de empleo realizan un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones de mercado, tienen por finalidad la integración de las personas con discapacidad al régimen de trabajo normal, asegurando un empleo remunerado al tiempo que prestan los servicios de ajuste personal y social que requieran estos trabajadores/as. Su estructura y organización será similar a la de las empresas ordinarias.

EMPRESAS DE INSERCIÓN

Se consideran empresas de inserción laboral aquellas estructuras productivas de bienes o servicios que tengan por finalidad básica de su objeto social la incorporación al mercado laboral de personas en riesgo o situación de exclusión proporcionándoles un trabajo remunerado y la formación y acompañamiento necesarios para mejorar sus condiciones de empleabilidad y facilitarles el acceso al mercado laboral común.

INCENTIVOS A LAS EMPRESAS Y AL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALTERNANCIA

Subvenciones para el financiamiento a las empresas de bolsas a las personas nuevas que realizan prácticas no laborales en empresas: en colaboración con los servicios públicos de Empleo y en el marco de la responsabilidad social empresarial, podrán subscribir acuerdos con personas nuevas, con ninguna o muy escasa experiencia laboral, con objeto de realizar prácticas de carácter no laboral en sus centros de traballo, con el fin de contribuir a mejorar su empleabilidad y ofrecerles un primero contacto con la realidad laboral a través del acercamiento a esta, al tiempo que contribuyen a completar la formación alcanzada por la persona nueva.

Medidas de fomento de la formación profesional dual.

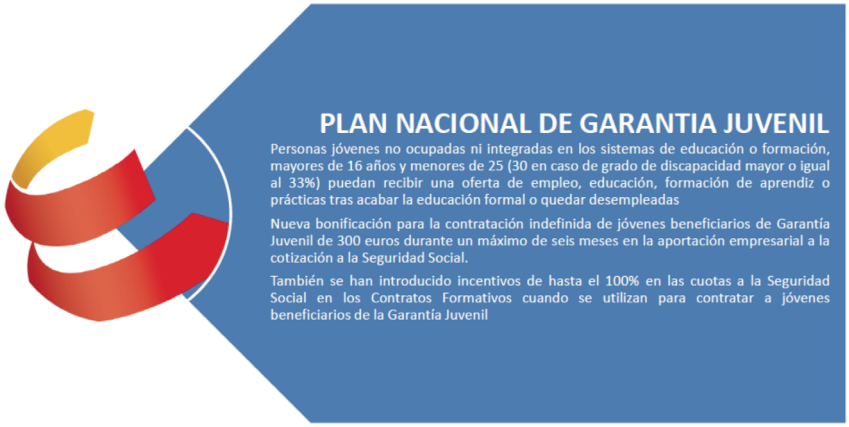
Procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación

Pruebas de evaluación en competencias clave

FORCON: Serán subvencionables las contrataciones temporales con una duración de 6 meses, a tiempo completo o a tiempo parcial que se formalicen con personas desempleadas mozos y mozas sin cualificación que participasen como alumnos en la etapa formativa del programa FORCON.

Programa executiva: con el objetivo de potenciar las cualidades y habilidades de liderazgo entre las profesionales gallegas para conseguir una mayor presencia y fomento del papel de las mujeres en los ámbitos de responsabilidad, así como facilitar la mejora de su competitividad y empleabilidad profesional. El programa es gratuito para todas las participantes y financiado íntegramente por la Consellería de Traballo e Benestar, y la formación se orienta al desarrollo de habilidades con un enfoque práctico y vivencial, en el que se observa el impacto de la formación en la retención del conocimiento.

SISTEMA DE GARANTÍA JUVENIL



PROGRAMAS DE INCENTIVOS EMPRESARIALES Y FOMENTO DE LA INICIATIVA EMPRESARIAL

INICIATIVAS DE EMPLEO:
Iniciativas locales de empleo (ILES)
Iniciativas de empleo rural (IER)

INICIATIVAS DE EMPREGO DE BASE TECNOLÓGICA

Instrumento para impulsar el espíritu emprendedor en el trinomio investigación, tecnología y empleo; mediante el aprovechamiento intensivo y en la colaboración con las diferentes estructuras que ya existen tanto en la Consellería de Trabajo y en otros departamentos de la Xunta de Galicia, como con las tres universidades gallegas y con otras entidades vinculadas a la innovación, a la tecnología y a la iniciativa emprendedora.

INICIATIVAS EMPRENDEDORAS Y DE EMPLEO (I+E+E)

Con el objeto de generar empleo estable, especialmente de jóvenes y mujeres, apoyando y dinamizando el desarrollo de nuevas iniciativas empresariales promovidas por personas desempleadas, se convocan ayudas a empresas privadas cualquiera que sea la forma jurídica que adopten, excepto las personas físicas, sociedades civiles, comunidades de bienes, sociedades cooperativas y sociedades laborales, que cumplan las condiciones y los requisitos establecidos para cada tipo de ayuda.

Convocatorias periódicas para:

- **Ayudas para implantar la RSE en las empresas gallegas**
- **Programa de incentivos para promover la afiliación a la seguridad social de las mujeres cotitulares o titulares de explotaciones agrarias**
- **Ayudas para el fomento de la igualdad laboral**
- **Programa de incentivos a la contratación temporal (programa INSERTA)**
- **Programa de transformación de contratos temporales en indefinidos (programa ESTABILIZA)**
- **Programa de incentivos a la contratación indefinida inicial (programa CONII)**
- **Incentivos a la contratación temporal de personas jóvenes desempleadas menores de 30 años**
- **Subvención para entidades locales que contraten trabajadores desempleados para la realización de obras y servicios de interés general y social**
- **Promoción del empleo autónomo de jóvenes menores de 30 años**
- **Fomento del contrato para la formación y el aprendizaje**
- **Programa de ayudas a personas trabajadoras autónomas por la contratación indefinida de personas asalariadas**
- **Ayudas para el fomento del empleo en empresas de economía social y de promoción del cooperativismo**

índice

BUENAS PRÁCTICAS EN LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS Y SU ADAPTACIÓN A LAS DEMANDAS DEL TERRITORIO, ÁMBITO MUNICIPAL.

Nuestra premisa de partida es que la administración tiene la obligación de disponer de recursos para la formación y la política de empleo, pero el empleo lo crean fundamentalmente las empresas. Desde la administración local, puerta de entrada de la población a los recursos e incentivos, tenemos un doble mandato: dinamizar el tejido empresarial local y cualificar a nuestros ciudadanos y ciudadanas, especialmente a la población desocupada, y cualificarla para que se quede en el territorio y cree actividad y mercado laboral en el mismo.

El contexto socioeconómico en el que nos movemos, pone de relieve la existencia de un diagnóstico con elementos comunes en los municipios que conforman nuestra comunidad autónoma: baja densidad de población, alto peso en aumento de las grandes ciudades y áreas metropolitanas como motor de crecimiento y atracción de recursos, que favorecen además, la concentración de las inversiones en esas áreas geográficas y en tipos de servicios, no prioritarios para núcleos de tamaño medio en entornos rurales, alejamiento geográfico entre poblaciones y problemas de accesibilidad no sólo a los polos de desarrollo, sino también a los pequeños núcleos urbanos, bajo nivel de formación de las personas desempleadas, elevado índice de desempleo femenino, elevada precarización del empleo, debilidad de la formación y el reciclaje profesional, nulo acceso de las empresas locales al sistema de incentivos, existencia de colectivos en riesgo de exclusión social, analfabetismo informático, necesidad de información del tejido de PYMES y microempresas sobre nuevos métodos de organización del trabajo y formas de gestión empresarial.

Todo esto, junto a los cambios en el escenario económico, requiere abordar el acceso a los recursos e incentivos para la formación profesional y el empleo con actuaciones integrales desde el ámbito local que vayan desde la previa detección de necesidades y demandas, y la dinamización y movilización sistemática de los colectivos y sectores afectados a la racionalización de la gestión y puesta en común de los recursos existentes para el desarrollo local y el empleo, en un esfuerzo de adaptación al contexto actual.

Presentamos a este respecto **2 BUENAS PRÁCTICAS** que intentan dar respuesta a las demandas directas del territorio, a las necesidades y demandas del empresariado local y de los equipos profesionales municipales de empleo y desarrollo local, centradas en la mejora de la empleabilidad de las personas desocupadas, en ese intento de ajustar sus perfiles a los demandados por el mercado laboral, sobre todo de aquellas que carecen de todo tipo de competencias para acceder en igualdad de condiciones a un puesto de trabajo. Estas respuestas pasan actualmente por la flexibilidad en la ejecución de acciones sin depender de convocatorias con límites temporales, la adecuación directa de la formación profesional a la demanda territorial concreta y el desarrollo de actuaciones con los agentes sociales de cada territorio que retroalimente el sistema de información, al tiempo que se les proporciona, sobre todo al tejido empresarial, recursos para el mantenimiento de la producción, desarrollo de acciones de innovación e incentivos para la contratación.

En ambas buenas prácticas, **RedeXiana2** y **Aval Xóvenes**, destacamos la estructura del trabajo en red y el partenariado como herramienta de trabajo clave para la toma de decisiones y la ejecución de las actuaciones a nivel local, y la configuración de esas actuaciones en base a proporcionar herramientas y recursos para el diseño y puesta en marcha de itinerarios personalizados de inserción laboral, que se apoyan tanto en los recursos e incentivos propios de cada uno de esos proyectos como en los del sistema profesional gallego.

DIPUTACIÓN DE A CORUÑA: Una apuesta por el empleo

A través del proyecto RedeXiana2, la Diputación de A Coruña refuerza su compromiso con las personas desempleadas de la provincia y sigue apostando por la creación de empleo y por incrementar las posibilidades de inserción a través de itinerarios personalizados en un panorama laboral actual marcado por la fuerte crisis económica y por combatir así, de forma coordinada y desde el ámbito local, el creciente problema del desempleo. El proyecto es una iniciativa que está cofinanciada por la entidad provincial y el Fondo Social Europeo y tiene como objetivo reducir los niveles de desempleo en los ayuntamientos de la provincia de menos de 50.000 a través de la mejora profesional de las personas desempleadas y apoyo al autoempleo.

Este esfuerzo se materializa a través del Pacto provincial para el Fomento del Empleo Responsable en la provincia de A Coruña, que se formula como proceso pluridimensional de relaciones entre adminis-

índice

traciones públicas y agentes sociales y económicos con la finalidad de impulsar el desarrollo económico, social y el empleo.

Entidad	Colaboración
Fondo Social Europeo	Cofinanciación
Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas	Cooperación y coordinación
Diputación de A Coruña	Cofinanciación y Equipo Técnico
Ayuntamientos de la provincia de menos de 50.000 habitantes	Red Técnica e Infraestructuras para la Formación
Empresas locales y Asociaciones Empresariales. Confederación de Empresarios de A Coruña	Prácticas profesionales. Orientación a la formación específica
Universidad de A Coruña	Conocimiento Tecnológico e Investigación
Fundación Mujeres	Igualdad de Oportunidades
Comisiones Obreras, Confederación Intersindical galega, Unión general de Trabajadores	Mecanismos de acceso al mercado laboral y mantenimiento del puesto de trabajo
Consellería de Traballo e Benestar de la Xunta de Galicia	Acreditación de la formación

La colaboración entre los distintos niveles administrativos, local, autonómico, estatal y europeo y las entidades socio_laborales y empresas privadas han posibilitado la puesta en marcha de esta iniciativa. El esfuerzo conjunto entre el sector público y privado supone un aprovechamiento de todos los recursos disponibles a favor de la construcción de empleo y por la mejora de la calidad de vida de la población de A Coruña.

a. El **Fondo Social Europeo**, RedeXiana2 supone una inversión de casi 2M€ de los cuales el 80% es aportado por el Fondo Social Europeo y el porcentaje restante es financiado por la Diputación de A Coruña.
b. La colaboración de los **ayuntamientos** se materializa en la cesión gratuita de sus instalaciones para la realización de las acciones formativas y las tareas de asesoramiento y orientación laboral así como la puesta a disposición del proyecto de personal técnico municipal para el análisis, el diseño y la coordinación de las actuaciones locales.
c. La colaboración de las **empresas locales** es también fundamental en este sentido, a través de un acuerdo de participación se facilita el acceso de alumnado en formación del proyecto a la realización de prácticas profesionales en empresas del sector, preparando su futura incorporación al mercado de trabajo con la realización de actividades productivas. La importancia de esta fase formativa en cada itinerario radica, no solo en la adquisición de conocimientos a nivel teórico sino también en la gran oportunidad de práctica profesional que supone la realización de actividad laboral en entidades y empresas de la provincia con las que la entidad provincial mantiene acuerdos de colaboración. Hasta el momento, más de 400 empresas y entidades con las que se han suscrito ya cerca de 250 acuerdos, que se incrementarán a lo largo del proyecto RedeXiana2.
d. La **Consellería de Traballo e Benestar de la Xunta de Galicia,** en virtud de un convenio de colaboración suscrito se oferta por primera vez, desde un proyecto de Diputación de A Coruña a los ayuntamientos de la provincia, la posibilidad de acreditar sus instalaciones para el desarrollo de acciones de formación profesional para el empleo. Este convenio abre la posibilidad de que la entidad provincial imparta formación profesional para el empleo acreditada por la Xunta de Galicia a través de un proyecto de inserción del Fondo Social Europeo, y a que personas desempleadas de la provincia obtengan un certificado de profesionalidad o la acreditación de competencias que supongan un reconocimientos oficial de su capacitación y un valor añadido en su búsqueda de un empleo de calidad.

índice

La acreditación se ha organizado de manera escalonada para las diversas especialidades formativas específicas previstas en el proyecto, y dependiendo del nivel de cualificación a alcanzar con cada una de ellas, homologando acciones básicas (unidades de competencia) y acciones de nivel 1 y 2 (certificados de profesionalidad).

e. Las **acciones formativas programadas** para RedeXiana2 han sido diseñadas teniendo en cuenta el estudio de prospección de recursos formativos y de inserción laboral realizado en el marco del Observatorio Socioeconómico del proyecto en el período 2009 y 2010 y que ha contado con las aportaciones de los Agentes de Inserción Sociolaboral del proyecto, el personal técnico municipal de los ayuntamientos de la provincia y el tejido empresarial. RedeXiana2 trata de apoyar el acceso del máximo número de personas a través de los itinerarios y, de ahí, a los recursos formativos propios o externos que permitan el ejercicio de actividad laboral a personas en riesgo de exclusión y que plantean más dificultades de inserción en el mercado laboral actual.

Es posible determinar que dentro de los colectivos priorizados y en riesgo de exclusión social en nuestra provincia existen aún **personas con mayor nivel de inseguridad y vulnerabilidad,** por lo que, partiendo de las "personas" como objetivo del proyecto, se define como acción piloto la implementación de dos formas de acceso a los itinerarios de inserción. Una con fase previa de formación, donde se desarrollarán acciones de capacitación que palien la falta de competencias; y otra forma de acceso directa, que facilita el acceso inmediato a formación específica para las personas que reúnen los requisitos establecidos para la obtención de certificación profesional y el desarrollo de las competencias adquiridas en cada nivel.

Cada persona es apoyada y orientada con la finalidad de construir su propio itinerario de inserción, la oferta formativa, estructurada modularmente y planificada de manera que favorezca la flexibilidad, permite establecer las diferentes intensidades de formación de acuerdo a los distintos niveles de acceso, de este modo cada persona es la protagonista activa de todas las acciones de inserción laboral.

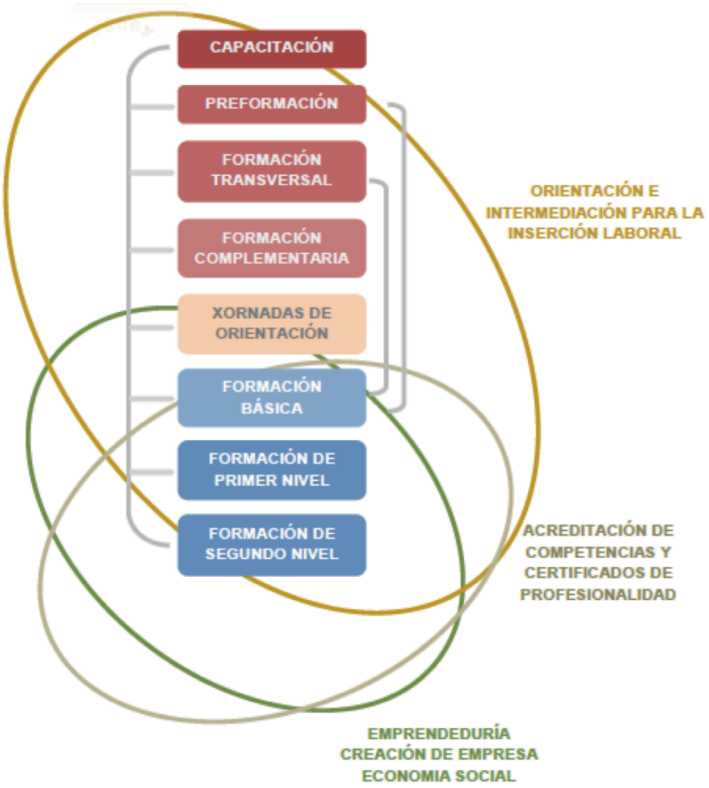
A partir de este criterio se han planificado tres itinerarios: los de alta y media intensidad para las personas que acceden con necesidad de capacitación y pre-formación, y los de baja intensidad:

Itinerarios de alta intensidad: son el mayor reto y apuesta de RedeXiana2. Incluyen una etapa de capacitación y pre-formación que persigue dotar de capacidades básicas para potenciar el desarrollo personal y social, de habilidades comunicativas y sociales, de apoyo para la obtención de competencias clave o de alfabetización digital. La adquisición de estas competencias se destinará a las personas cuyo diagnóstico personalizado de empleabilidad detecte estas carencias y con carácter previo a la formación profesional específica. Esta pre-formación se adaptará a sus características y se flexibilizarán las acciones, al tiempo que se facilitará información para la correcta elección entre los itinerarios planificados.

Itinerarios de media intensidad: su objetivo es la mejora de la empleabilidad y ocupabilidad, mediante la potenciación de conocimientos, destrezas, capacidades y competencias técnicas y profesionales para situar a las personas participantes en situación favorable ante los cambios del mercado laboral.

Itinerarios de baja intensidad: son procesos con acceso directo a acciones de formación específica, (ocupacional básica, nivel 1 o nivel 2, en función de las competencias de la persona beneficiaria)

ITINERARIOS DE INSERCIÓN LABORAL



Las **áreas formativas** en las que **RedeXiana2** va a centrar su oferta son:

a. Acciones de capacitación, pre-formación, transversales y complementarias de los itinerarios de inserción laboral, se pretende facilitar oportunidades de aprendizaje en las que se integren todas las competencias adquiridas y por adquirir a lo largo de la formación específica del itinerario personalizado correspondiente, al tiempo que se proporciona una formación transversal y complementaria que apoye la actividad profesional a desarrollar, así como acciones que les acerquen a los servicios e infraestructuras públicas que facilitan la tramitación y gestión de una situación personal normalizada en lo que a obligaciones y derechos se refiere.
b. Formación en Servicios de Proximidad para la Dependencia
c. Formación en Energías Renovables
d. Formación en Industria y Maquinaria
e. Formación en Transporte y Logística
f. Formación Agrícola
g. Maduración de la idea empresarial, estudio y plan de viabilidad de la misma y capacidad para llevarla a cabo, serán los pasos que se recorrerán para la elaboración del plan de Empresa y para la elección y consideración de la misma desde los parámetros de proximidad, economía social y sostenibilidad.

índice

El programa de acciones formativas contempladas en los diferentes itinerarios se apoya en los principios básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad, y los siguientes reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación y permite el encaje en el itinerario de cada persona de otras acciones en proceso de desarrollo o a desarrollar en los territorios de referencia.

Toda la gestión del proyecto se realiza bajo el sistema de gestión de calidad UNE-EN ISO 9001:2008 y en proceso de complementarlo con el desarrollo de dos acciones en Responsabilidad Social: Adopción del modelo RSefr y la obtención del Certificado EFR (empresa familiarmente responsable).

El proyecto realiza también sus actuaciones bajo el amparo de la RED RETOS, Red de Territorios socialmente responsables en la que participa la Diputación de A Coruña, y desde la que se ponen en marcha medidas que promuevan el desarrollo integral de la provincia como territorio socialmente responsable conjugando los aspectos económicos, sociales y culturales, al tiempo que se ponen en práctica medidas encaminadas a reducir el impacto ambiental de las actuaciones del proyecto.

Para obtener más información, las personas interesadas pueden consultar la página web del proyecto **www.redexiana2.eu** o enviar un correo electrónico a **redexiana2@dicoruna.es**

AFIPRODEL Y DIPUTACIÓN DE A CORUÑA: acción piloto del programa europeo de Garantía Juvenil, el trabajo de los jóvenes, aval para el futuro de los territorios rurales

Aval Xóvenes es un proyecto enmarcado en el programa europeo Garantía Juvenil, eje C: enfoques innovadores para mozos/as que se encuentran con múltiples barreras en su inserción laboral.

Sus objetivos:

- Favorecer la integración en el mercado laboral de jóvenes a partir de enfoques innovadores.
- Facilitar la orientación profesional e inserción laboral, ofreciéndo apoyo para la creación de la propia empresa, materializando un proyecto de empleo/empresa en los territorios de actuación.
- Garantizar a los jóvenes el cumplimento del objetivo anterior, apoyándolos en conocer y valorar más su territorio o marco local de vida, para reforzar sus señas de identidad y despertar su interés por asentarse profesionalmente en el mismo y contribuir a su desarrollo.
- Impulsar la promoción de los territorios rurales.

Participan jóvenes empadronados/as en algún ayuntamiento de Galicia con edades comprendidas entre los 18 e 25 años cumplidos en el momento de la convocatoria con una idea emprendedora a desarrollar en el ámbito rural y que están en alguna de las tres situaciones siguientes: terminando su cualificación profesional, terminada su cualificación profesional y situación de desempleo o bien mozos/as sin cualificación profesional y en situación de desempleo.

Para la **acción piloto** de este proyecto se delimita:

Número de plazas: 50, divididos en dos grupos de 25 personas

Localización: 2 zonas rurales de la provincia de A Coruña:

- Na zona da Costa da Morte: Concello de Coristanco
- Na zona interior: Concello de Melide

Duración: febrero_noviembre de 2014

Criterios de adjudicación de las plazas:

- Descripción en el momento de la solicitud por parte do/a interesado/a de la idea emprendedora vinculada con el medio rural que pretende llevar a cabo.
- Vinculación de los participantes con el medio rural e interés por desenvolver un proyecto profesional en el mismo.
- Nivel de formación y/o cualificación inicial.

Metodología:

Itinerario formativo; trabajo práctico y taller de proyectos.

Durante el proceso puede darse la posibilidad de realización de prácticas formativas en empresas del sector profesional de referencia, según las necesidades individuales de cada participante y el criterio del equipo de formación.

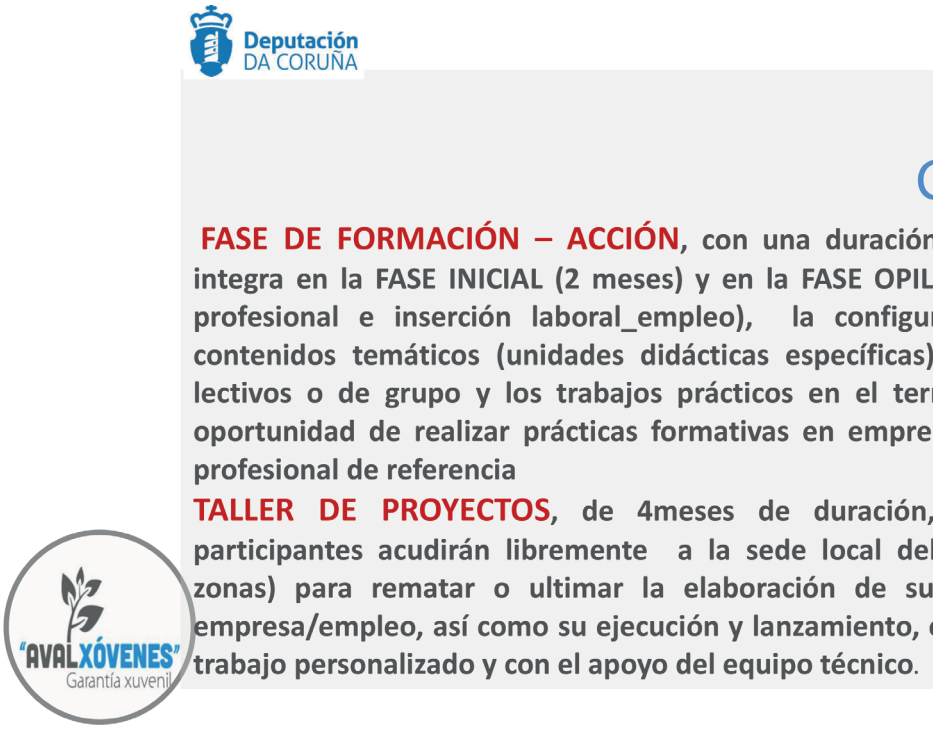
Así mismo, durante el plazo de ejecución del proyecto, los/as participantes podrán tener **acceso a la información de los recursos, actividades y líneas de ayuda de los socios del proyecto.**

El proyecto se ejecutará en tres fases sucesivas:

1. Fase de composición inicial de los grupos de trabajo
2. Fase de formación
3. Taller de proyectos

La cronología de las fases 2 y 3 se adapta al grado de maduración y desarrollo de la idea emprendedora de cada participante.

índice



La 2ª fase se caracteriza por la aplicación de un régimen de alternancia educativa a seguir por los/as participantes entre sus períodos de trabajo lectivo en la sede social de la acción - Coristanco o Melide - (2 jornadas semanales en horario de mañana durante los 6meses), y los períodos de trabajo práctico en su propio entorno o marco de vida. Como tarea complementaria los jóvenes analizarán y valorarán experiencias innovadoras que podrán ser tenidas en cuenta en el proyecto de empresa/empleo que están realizando.

índice

IV PARTE

SINOPSE DOS WORKSHOPS

Maria Luz Balado Prieto
Escola municipal de Música/
Danza de Oleiros – A Coruña

Projectos Sectoriais: Escola Municipal de Música/Danza de Oleiros

En este **XVI CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO** organizado en colaboración del Norte de Portugal y Galicia, me corresponde, al igual que a mi colega de sesión, comentaros mi experiencia en relación con **LAS INICIATIVAS LIGADAS A LAS LÍNEAS SECTORIALES QUE ESTÁN GENERANDO EMPLEO**. En mi caso, vengo a hablaros del sector de la cultura y la educación, y más en concreto, de **enseñanzas artísticas no profesionales, que en mi región se están convirtiendo en potenciador de** empleo en menores de 25 años.

Ya concretando un poco más, durante 14 años, que es toda mi vida laboral, he estado **gestionando y coordinando el Servicio Público** de las Escuelas Municipales de Música y de Danza de un ayuntamiento pequeño de al lado de la ciudad de A Coruña –al norte de Galicia-, que se llama Oleiros y que, a pesar de contar con poco más de 30.000 habitantes y una extensión territorial de **43km², posee –según el Atlas Socioeconómico de Galicia- la renta per cápita mayor** de toda la Comunidad Autónoma Gallega, de ahí, su importancia y su fortaleza como ente generador de empleo de la que luego hablaremos.

Yo llego a coordinar y gestionar este servicio por el **Sistema de Contratación de Sector Público**. No se muy bien cómo funcionará el sistema de licitaciones públicas en Portugal -lo desconozco- pero, en el sistema de licitaciones públicas español, una vez que te conceden la **adjudicación de un servicio público mediante la firma de un contrato de Servicios,** la persona física o jurídica adjudicataria, se convierte en la entidad encargada de gestionar tanto los **recursos económicos** como los recursos humanos que van a desarrollar dicha actividad objeto del servicio.

MUSICORUÑA SL, era la empresa adjudicataria que gestionaba el servicio público de las Escuelas Municipales de Música y Danza en nombre del ayuntamiento de Oleiros, y yo, como gerente de las mismas, era la encargada de la **contratación del personal,** tanto docente como no docente, para el desarrollo de la actividad propio de dichas escuelas.

Hasta el pasado mes de Junio, momento en el que yo decido abandonar este puesto de trabajo para encaminar mis pasos a la gestión cultural y creativa, MUSICORUÑA SL contrataba, en cada curso escolar, una media de **45 trabajadores,** de los cuales 35% eran menores de 25 años.

Es precisamente, esta circunstancia empírica por la que yo me encuentro aquí, en este foro, en el **XVI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo Norte de Portugal/ Galicia**

Os hablaré, desde mi experiencia, de cómo, a pesar de estar en época de crisis mundial, el **sector musical y el de las artes escénicas,** en su vertiente de la educación no reglada, han podido convertirse en un f**ilón sectorial para la generación de empleo** en una franja de edad de menores de 25 años.

Para poder entender esta peculiaridad de fomento de empleo para jóvenes os haré una pequeña explicación, yendo de lo más genérico a lo más concreto

A modo de introducción me gustaría decir que, como de todos es sabido, en el **Sector Terciario,** sector económico que engloba las actividades relacionadas con la prestación de servicios que se ofrecen para satisfacer las necesidades de la población, se incluye la **cultura y la educación.**

En dicho ámbito económico se circunscriben las **escuelas municipales de música y de danza.**

La regulación de estos centros artísticos, tanto su creación como funcionamiento, amparada por las diferentes Leyes Orgánicas Nacionales de Educación **–LOGSE, LOE, LOMCE-,** enumeradas así, desde un punto de vista cronológico, **se cede a las administraciones educativas de cada** Comunidad Autónoma.

Debido a que la **formación** ofertada en estas escuelas de educación artística **no tiene validez profesional,** la **Orden del 11 de Marzo de 1993,** legislación oficial vigente de la Comunidad Autónoma de Galicia, regula, en su apartado Octavo, recoge que el **profesorado que imparta docencia** en estos centros deberá tener la titulación mínima correspondiente al **Grado Medio** de música o danza.

Sabiendo que, un músico/a o bailarín/a puede tener en su haber:

- el título de **Grado Medio,** en la especialidad correspondiente, con la mayoría de edad,
- El título de **Grado Superior,** con 22-23 años, dependiendo de cuándo decida presentarse al Concierto Final de Carrera

las escuelas de municipales, se convertirán en los **foros perfectos de fomento de empleo** para una franja de población comprendida entre los **18-25 años,** a su vez que, se presentarán como **campo de formación ideal para la potenciación y captación de experiencia** para unos jóvenes que, recién acaban de terminar sus estudios superiores y quieran dar un primer salto profesional[1], o bien hayan concluido su formación básica musical o dancística y desean compatibilizar sus estudios artísticos superiores con la inmersión en el mercado laboral.

Para poder entender el por qué de que los jóvenes menores de 25 años, y muchos de ellos, sin tener su grado superior terminado, tienen cabida como docentes en este tipo de centros, hay que remitirse a las características propias de las escuelas municipales de música y danza:

- Ofertan una **formación práctica en música y en danza**
- Independientemente de cuales sean **las aptitudes y talentos** de los que la reciben
- Están destinados a formar **aficionados**

No están capacitados para **expedir títulos oficiales**

Debido a que no están orientados a la formación de profesionales se presupone que la capacitación que los músicos/bailarines con grado medio es suficiente para el desarrollo de las funciones de docencia encaminadas a la formación de un aficionado. Con esta premisa, y sabiendo que este salto al mercado laboral, es sólo temporal, se entiende que las escuelas municipales se convierten en:

[1] Mientras preparan sus oposiciones de docente para un conservatorio o bien se preparan para las pruebas de acceso para alguna orquesta, banda o compañía de danza

a) Foro de fomento de empleo estacional

- Transición perfecta conservatorio-mercado laboral
  - **Buenas adaptación** al nuevo entorno laboral, pues sigue **sintiéndose como en casa,** ya que el nuevo ámbito en el que se mueve sigue siendo similar al que tenía mientras cursaba sus estudios
    . antiguos profesores serán ahora sus colegas
    . sus antiguos compañeros de aulas, serán ahora sus compañeros de trabajo
  - **Buenas condiciones de trabajo** pues están controladas por el sector público no a demanda de las iniciativas privadas
  - **Trabajo estable aunque estacional**
    . Tipo de contrato laboral
      . **OSD,** que por concatenación de contratos se le revierte en indefinido –fijo discontinuo
      . **tiempo parcial**
      . **jornada laboral** dependiendo de la carga de alumnado
      . **duración determinada** -10 meses: curso escolar-
      . **período vacacional forzoso,** desempleo dos meses de verano

b) Campo de formación ideal para la potenciación y captación de experiencia

Debido a que se considera un poco arriesgado, por parte de la administración, dejar en manos de jóvenes inexpertos la formación musical y artística del alumnado de las escuelas, aunque sean futuros *amateurs,* dichos centros suelen contar con:

- **Directores Pedagógicos, Jefes de Estudios y Jefes de Departamento,** cargos que recaen, por regla general, en personas con el grado superior terminado y con una dilatada experiencia como:
  - profesores del conservatorios superiores,
  - músicos/ bailarines de prestigio constatado o
  - profesionales de Ballets, orquestas y bandas con renombre.
- **Funciones de**
  - Directores: realizan los proyectos curriculares de cada especialidad y el proyecto de centro
  - Jefes de Departamentos: aplicación de los anteriores

Por tanto, las escuelas municipales, se convertirán para estos jóvenes, en **viveros de experiencia,** pues con el **trabajo diario** y bajo la **supervisión de los jefes** de departamento, aprenderán in situ y con la práctica diaria, la **profesión de la docencia**. La escuelas de música y danza municipales serán como un curso de adaptación curricular llevado a la práctica, hecho que le engrosará su CV en el supuesto de que su futuro profesional se encamine por la preparación de oposiciones a algún conservatorio

- Experiencia en el ámbito de la impartición de la docencia
- Experiencia en el ámbito del trato con padres y con alumnos
- Experiencia en la realización de unidades didácticas

Sabiendo que la precariedad es una de las tónicas que dominan el mundo de la música y las artes escénicas, habiendo un total de un 51,5% de artistas que trabajan sin contrato, siendo las mujeres y los menores de 21 años quienes más lo sufren, Galicia, aunque, se sitúa con unos márgenes de paro inferiores a los nacionales, sigue estando con un índice elevadísimo de desempleo tanto general como juvenil

PARO JUVENIL
ESPAÑA 53,1%
GALICIA 48,4%
PARO GENERAL
ESPAÑA 24,5%
GALICIA 22,3%

Ante tal panorama, las escuelas de música y de danza de Galicia, en general, y la del ayuntamiento de Oleiros, en particular, se presentan, por tanto, como un filón sectorial, que en esta época de crisis mundial, han sido capaces de ofrecer **formación práctica para la potenciación y captación de experiencia y el fomento de empleo** a una franja de población que se sitúa en unos niveles críticos de desempleo, alcanzando, según la última encuesta de la Población Activa Menores de 25 años –II trimestre 2014- una tasa de paro juvenil del **53.1%** -EPA-

El **sector musical y el de las artes escénicas,** en su vertiente de la **educación no reglada,** se convierte, pues, en un elemento reactivo en un panorama laboral, a priori, desalentador y, sobretodo, como acicate esperanzador, en donde la cultura y la educación, una vez más, se arrogan y se erigen como esos valores fundamentales del ser humano, que con un poco de fortuna se convierten o convertirán en instrumentos indispensables para romper con esta devastadora dolencia que sufre, en la actualidad, nuestro mercado laboral.

Antonio Piñeiro Feijóo
Xestor cultural do Concello de Celanova

Obrardoiros de emprego para traballar sobre o Patrimonio Cultural Concellos de Celanova, Verea e Bande

1. CONTEXTO XEOGRÁFICO

- De onde veño?
  - Dun muncipio que se chama Celanova, que está situado a 25 km da cidade de Ourense, entre Ourense e a fronteira do Lindoso e que é capitalidade dunha comarca coñecida como Terra de Celanova
  - Celanova ten nestes momentos arredor de 6.000 habitantes
  - A Terra de Celanova está formada por 10 municipios e conta cuns 20.000 habitantes.

2. CONTEXTO ECONÓMICO

- É un municipio típico do sur da Galicia interior (semellante ós pequenos concellos do interior do Alto Minho ou de Tras-Os-Montes), cunha poboación sumamente envellecida, que nos anos 80 abandonou a actividade agraria e gandeira (carne e leite) e que previamente (anos 50, 60 e 70) sufrira un profundo éxodo social cara outros lugares de España, distintos países de Centro Europa, Chile, Venezuela e Estados Unidos (repito, como bastantes municipios portugueses da raia)
- Cabeceira de comarca, cun mercado semanal de referencia comercial e un tecido comercial que serve ó resto dos concellos da comarca, así como á veciña comarca da Baixa Limia, lindante toda ela coa propia fronteira portuguesa.
  - É un municipio que conta cun abondoso patrimonio histórico, monumental, literario e cultural, que é polo que fundamentalmente se significa no resto da provincia de Ourense e no resto de Galicia:
    - Xacemento arqueolóxico de Castromao (Prehistoria)
    - Capela mozárabe de San Miguel (Alta idade media)
    - Burgo de Vilanova dos Infantes (Baixa idade media)

- Mosteiro de San Rosendo (Idade moderna)
- Casa dos poetas (Idade contemporánea)

- Un patrimonio, como se ve, certamente interesante (de moi primeiro nivel), que consume moitos recursos públicos para poder mantelo en pé, pero que se atopa sen rendibilizar economicamente
- É dicir, é coma se tiveramos un encoro (o do Lindoso, por exemplo), pero non lle instalaramos as turbinas para producir a electricidade

3. CONTEXTO SOCIAL

- Carecemos dun hotel. Xa non dun hotel de referencia. Simplemente dun hotel que poida dar resposta a unha demanda turística mínima
- Hai dúas casas de turismo rural, que contabilizan entre as dúas 14 habitacións
- Cunha oficina de turismo que tivemos que pechar pola impotencia de contratar persoal á que foron sometidas as corporacións locais no contexto da actual crise
- Sen paquetes turísticos atractivos e comercializables para poder transformar o patrimonio en experiencias e as pedras en producto turístico
- Sen empresas de xestión turística que sexan quen de elaborar e comercializar eses posibles paquetes turísticos e posteriormente atender ós posibles visitantes
- É dicir, temos patrimonio, temos xentes, pero non temos profesionais que o exploten economicamente

4. SOLUCIÓN

- Despois de analizar todo isto, de dar moitos "paus de cego" ó aire, de sufrir moitas decepcións na procura de empresas externas que se interesasen por este patrimonio e puidesen investir en Celanova, acabamos chegando á conclusión de que a única solución tería que empezar a chegar se a promoviamos dende dentro (planos do hotel-mosteiro)
- E pensamos na posibilidade de empezar polo principio promovendo a formación específica de mozos e mozas que tiveran algunhas inquedanzas intelectuais neste contexto do patrimonio cultural no que dalgún xeito somos líderes no noso entorno máis inmediato

5. CÓMO FACELO

- Coñeciamos o programa dos Obradoiros de Emprego (non sei se en Portugal tamén existen). Incluso durante as dúas últimas décadas o Concello de Celanova tiña xestionado varias, pero en tódolos casos foron obradoiros de emprego pensados para actuar sobre o patrimonio e nunca para tratar de transformar ese patrimonio nun producto comercial que xerara economía local.

    - *Escola obradoiro "A Rapela"*
    - *Obradoiro de emprego "Casa da Música"*
    - *Obradoiro de emprego "Rectoral de Mourillós"*

- Pero isto xa non nos servía, polo que propuxemos algo que non se tiña feito, polo de agora, en Galicia: Deseñar un obradoiro de emprego que non formase albaneis, carpinteiros, canteiros, xardineiros e oficios en moitos casos en decadencia laboral
- E propuxémoslle á Consellería formar profesionais no ámbito da xestión cultural e na xestión turística. Pero non na xestión cultural en xeral ou na xestión turística xenérica, senón na xestión cultural e turística específica do noso propio patrimonio

6. 1ª FASE: OBRADOIRO DE EMPREGO "CAMIÑO DE SAN ROSENDO"

- Así xurdiu o Obradoiro de emprego "Camiño de San Rosendo"
- Por que San Rosendo?
- Porque foi o fundador de Celanova, alá polos inicios do século X, e sen o que non se podería entender unha boa parte da historia de Galicia e sen o que xamais tería existido socialmente Celanova e o seu entorno xeográfico do que falei ó principio
- Hai, ademais, un camiño deseñado pola Xunta de Galicia que se denomina así, "Camiño de San

índice

Rosendo" e que une Santo Tirso con Celanova (estamos geminados dende hai case 25 anos), pasando, entre outros, ós tres concellos que participamos neste proxecto (o noso obxectivo é que este tramo sexa recoñecido como un trazado do Camiño Portugués a Santiago)
- Neste obradoiro propuxémos como módulos formativos os seguintes:

    - *Dinamización, programación e desenvolvemento de acción culturais*
    - *Confección e publicación de páxinas web*
    - *Venda de servizos e produtos turísticos*
    - *Promoción turística local e información ó visitante*

- Nº alumnos: 20
- Duración: 6 meses (Decembro 2013 – Maio 2014)
- Orzamento aproximado: 185 mil €

7. 2ª FASE: OBRADOIRO DE EMPREGO "… SEGUE O CAMIÑO"

- Ó empezar a desenvolver os proxectos deste obradoiro consideramos que era necesaria unha segunda fase (imposible pola normativa nacional e autonómica que rexen os obradoiros de emprego) pensada para unha formación máis económica. Formar á xente no coñecemento e valorización do patrimonio estaba ben, pero debiamos dar un paso máis.
- Así xurdiu o Obradoiro de Emprego "… Segue o camiño", que, como acabo de indicar, está pensado, por unha banda para incidir e concienciar á poboación local (ó sector económico privado) de que o patrimonio cultural de Celanova pódenos axudar a crear economía e postos de traballo, e pola outra a deseñar posibles productos turísticos que poidan ser colocados profesionalmente no mercado por axentes dinamizadores locais.
- E para iso propuxemos os seguintes módulos:

    - *Creación e xestión de viaxes combinadas e eventos*
    - *Xestión de Marketing e Comunicación*
    - *Implantación e animación de espazos comerciais*
    - *Creación e xestión de microempresas*

- Está actualmente en desenvolvemento (setembro 2104 – febreiro 2105)

    - Nº alumnos: 20
    - Duración: 6 meses
    - Orzamento aproximado: 185 mil €

8. 3ª FASE: FOMENTO DO COOPERATIVISMO E MICROEMPRESAS

- Nesta fase centrarémonos na constitución dalgunha cooperativa de xestión turística ou cultural que se poida poñer a traballar en moitos dos productos que foron e están sendo deseñados nos dous obradoiros de emprego.
- E tamén traballaremos na promoción de microempresas dos distintos ámbitos nos que foron e están sendo formados estes mozos e mozas (en todo caso maiores de 25 anos), co fin de xestionar profesionalmente instalacións coas que contamos nos distintos concellos:

    - *Albergues municipais*
    - *Auditorio municipal Ilduara*
    - *Cafeterías e restaurantes de instalacións municipais*
    - *Centro comercial aberto en Vilanova dos Infantes, etc.*

9. 4ª ESCOLA DE XESTIÓN CULTURAL E TURISMO CULTURAL DE GALICIA

- Para o futuro, non sei se inmediato (iso xa non vai depender soamente de nós, senón das outras administracións), o noso proxecto é crear e consolidar unha Escola de Xestión Cultural e de Turismo Cultural da que curiosamente Galicia (que é referente internacional no turismo cultural e relixioso) carece.

- Para o cal aproveitaremos as instalacións que actualmente utiliza o Obradoiro de Emprego "… Segue o camiño" e que están situadas no Auditorio Municipal Ilduara de Celanova (AMIC)

10. COROLARIO

- E todo elo co único e fundamental obxectivo de asentar a poboación no noso entorno, dándolle oportunidade de vivir dos nosos recursos endóxenos, que non son o viño (coma na comarca do Ribeiro), as patatas (coma na comarca da Limia) ou a pizarra (coma na comarca de Valdeorras), senón o noso patrimonio histórico, monumental e literario. Cultural, en definitiva.

- E que isto faga de Celanova:

    - Un lugar para crear
    - Un fogar para vivir

índice

Bernardo Varela López
Concelleiro de Medio Ambiente
de Allariz e Xestor de Reserva da
Biosfera Área de Allariz

Allariz, un caso de creación de riqueza e emprego a partires da valorización do patrimonio.

O Concello de Allariz, ten sufrido nos últimos 25 anos unha revolución que se ten baseado nunha aposta indudável do seu pobo (cidadanía) por poñer en valor os seus recursos (patrimoniais, medioambientais, culturais, ...) e xenerar novas vías de benestar e desenvolvemento socieconómico para os seus habitantes. O factor desencadenante deste proceso foi a revolta veciñal que puxo ó frente do Concello un novo xeito de entender a administración pública. Pasando esta a situarse como forza tractora de desenvolvemento no territorio, sendo acompañada neste proceso pol@s veciñ@s como factores fundamentais deste renacer.

Todo esto pódese traducir nos seguintes puntos:

1. Existencia dun diagnóstico de partida, baseado no coñecemento directo da realidade e a formulación de metas a medio e longo prazo.

2. Vinculación do proxecto coa identidade e os recursos da propia comunidade.

3. Vontade dos rexedores municipais en constituír ao Concello como principal axente económico do territorio, concebindose este como unha terminal das administracións supramunicipales, que fai converxer todos os recursos económicos que hai na vida municipal e proxectalos no seu territorio.

4. Gran accesibilidade aos xestores políticos, tanto de colectivos como de individuos, participando nos procesos de decisión mais significativos, por medio de fórmulas de participación vecinal.

5. Existencia de liderado e outros factores ligados á orixe do proxecto.

6. Concepcións heterodoxas e flexibles do rol institucional e dos mecanismos de xestión.

7. Carácter estratéxico e integral das actuacións, coa posta en marcha de múltiples intervencións complementarias que afectan a distintos ámbitos, tendo como mira os obxectivos do proxecto global, resaltando a pervivencia dun número moi importante de iniciativas.

8. Unha metodoloxía de traballo que se fundamenta na coordinación entre os responsables políticos e técnicos, facilitándose o contacto interdepartamental que fai posible abordar multidisciplinariamente as accións emprendidas.

9. Busca de financiamento constante, diversificando as fontes de financiamento municipal, asumindo riscos na xestión e aplicando criterios de priorización e control de gastos e aforro nos gastos. Executándose obras e traballos por administración e non por contrata.

10. Priorización dos criterios de eficiencia e rentabilización dos recursos humanos e materiais que contribúen a incrementar a motivación profesional, proxectándose nun gran esforzo e dedicación persoal dos traballadores.

O resultado deste proceso en continua evolución é o Allariz que hoxe disfrutamos, con servizos públicos e privados, capacidade económica e renovación demográfica, con difícil comparanza noutros Concellos da Galiza interior das súas características, ou incluso noutros de moita maior poboación.

João Mira Paulo
Director do Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia
Técnico Superior Consultor do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP

Formação Modular Vida Ativa Avaliação do 1º Ciclo Formativo de 2013

O Centro de Emprego da área Metropolitana do Porto, com o maior nº de inscritos de todo o país, entre 2008 e 2013, Vila Nova de Gaia aumentou em 40% o número de desempregados, sendo o concelho do Grande Porto com maior incidência de população desempregada residente (28%).

É um Desemprego maioritariamente feminino (51%), com aumentos muito relevantes no aumento de DLS e DMLD, com um número de desempregados à procura de 1º emprego e de novo emprego com crescimentos superiores a 40%.

Analisando o desemprego por grupos etários, constata-se que metade dos inscritos tinha idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos.

Associar às resposta de formação já existentes, um mecanismo de oferta de formação certificada e ágil, com respostas no curto prazo, num processo exigente, integrado e orientado para uma lógica de ajustamento às necessidades emergentes, foi o desafio em que nos lançamos.

Com uma equipe técnica reduzida, transitada da área do emprego, uma capacidade instalada com possibilidade de ter em simultâneo 20 ações de formação e um orçamento suficiente, esta "aventura" pelo risco que comportou, saldou-se no final do ano 2013, com os indicadores de execução muito expressivos e com resultados e esforço da estrutura verdadeiramente assinaláveis.

Em Fevereiro de 2013, o Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia, arrancou com uma unidade de formação para realizar Formação VIDA ATIVA, que se no tempo haveria de ser pioneira e que durante o ano civil, haveria de envolver 3.600 formandos num total de 150 ações de formação, e um volume de formação de aproximadamente 250.000 horas. Esta experiência, permitiu aproximar as respostas às necessidades dos públicos, numa lógica de resposta de proximidade e em tempo útil, envolvendo a capacidade técnica detida por quem ouve os desempregados e os ajuda a definir um caminho para identificar respostas e procurar soluções.

O Plano de Formação foi definido em complementaridade com as respostas já existentes, conjugando perfis com necessidades, passiveis de capitalização ao longo da vida, numa óptica de aquisição de competências transversais associadas a outras já detidas, traduzindo-se numa mais valia competitiva em termos de reintegração no mercado de trabalho, e a médio prazo como uma via para a obtenção de uma qualificação, através da capitalização das UFCD frequentadas.

O Plano de Formação Profissional para 2013 foi totalmente cumprido As ações de duração mais curtas eram de 25 horas e as mais longas de 200 horas, funcionando todas em horário laboral, em regime de tempo parcial (por norma 4h por dia), em dias úteis e em período contínuo.

O Plano de Formação foi geral e abrangente em termos de áreas , privilegiando sempre a formação de base tecnológica em áreas transversais(Línguas estrangeiras, informática etc) e em áreas específicas(logística, geriatria, entre outras).

O objectivo consistiu em fazer uma avaliação dos resultados e do impacto da Formação de 2013. Pretendeu-se analisar, por um lado o **grau de satisfação dos formandos** com as ações de formação que frequentaram e por outro o **impacto destas,** junto daqueles que entretanto encontraram emprego; saber que impacto teve a frequência da formação para a obtenção do novo emprego.

Por último era importante perceber o desempenho interno, tipo de resultados e impactos gerados com o primeiro ano de actividade, e com base nos resultados planear e desenvolver os ajustamentos necessários a uma evolução mais sustentada e consistente.

Os resultados obtidos, resultam de uma amostra de 60 ações de formação de 2013, isto é de 40% do universo de 150 realizadas.

Pese embora a monitorização permanente feita ao longo do ano formativo, no final de um ciclo de formação, importava proceder-se a uma avaliação do mesmo processo.

Foi essa avaliação despretensiosa realizada no final do 1º semestre de 2014, reportada ao executado em 2013, numa lógica de fecho de ciclo, que se apresentou, e que no detalhe validou o modelo VIDA ATIVA, dando-nos algumas indicações, muitas já aplicadas em 2014, e que nos permitem num processo de melhoria contínua, formatar a actividade nova para enquadrar os resultados obtidos na avaliação e maximizar os resultados do investimento VIDA ATIVA.

índice

V PARTE

SINOPSE DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO

Margarida Dias
Rodrigo Santos
Diretores-adjuntos do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto, IEFP, IP

Percursos de Formação

Na sessão temática " Percursos de Formação" foram apresentados casos de sucesso e boas práticas.

A sessão, que pretendeu dar a conhecer a medida **VIDA ATIVA,** foi dinamizada pelos diretores adjuntos do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto: Margarida Dias (Serviço de Formação Profissional de Ciríaco Cardoso) e Rodrigo Santos (Serviço de Formação Profissional do Cerco) foi realizado um enquadramento daquela modalidade, dando a conhecer ao público em geral os seus objetivos, estratégias, dados de execução, abrangência geográfica e percursos realizados.

O ponto alto desta sessão foi marcado pela apresentação de três casos de sucesso do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto:

- **Pequenas reparações,** da coordenadora de formação Carmen Gisela,
- A **Quinta da Mitra,** da coordenadora de formação Zélia Rosado,
- **"Leandra"** - caso de sucesso na área comercial, do coordenador José Ferreira.

Pela sua importância no "EU" e na "COMUNIDADE" agora um pouco mais de cada um...

"Pequenas reparações". Desenvolvida no concelho de Gondomar, apoiada num conjunto de (UFCD's - Unidades de Formação do Centro Douro) do referencial de pequenas reparações hoteleiras, permitiu através do percurso formativo contribuir para um objetivo da comunidade traduzido na finalização de algumas tarefas de construção civil, mais concretamente de três habitações sociais destinadas a três famílias carenciadas daquele concelho.

O percurso foi constituído por UFCD's como por exemplo: tipologia e reparação de quadros elétricos, estruturas metálicas, tubagens e sistemas de aquecimento que permitiram pôr mãos à obra e fazer da formação profissional um caminho que leva não só ao aumento de conhecimentos e competências, mas também ao sentido de dever e de partilha social.

"Quinta da Mitra". O desafio da Quinta da Mitra concretizou-se na zona oriental do Porto (Vale de Campanhã) e integrou um dos projetos do parceiro Associação Terra Solta.

A máxima “Semear para Alimentar” e o conceito de “Jardins comestíveis” deram vida ao percurso de 720 horas, constituído por seis unidades de formação de Floricultura e Jardinagem. Este percurso revelou um elevado nível de motivação e empenho, bem como uma lição de cidadania.

O caso” Leandra”. Leandra, desmotivada pela sua situação de dois anos de desemprego, esteve cerca de seis meses em formação. Apostou na área comportamental por acreditar que a flexibilidade e polivalência são requisitos fundamentais para fazer frente a novas oportunidades.

As competências adquiridas nas unidades de formação sobre técnicas de atendimento, tratamento e encaminhamento das reclamações, organização de arquivo, fidelização de clientes e técnicas de merchandising facilitaram a sua colocação no mercado de emprego, onde desempenha atualmente funções na área do atendimento ao público numa empresa têxtil na freguesia de Rebordosa, Paredes.

No final destas apresentações, os participantes tiveram a oportunidade de visitar a turma do percurso de formação em “Pequenas Reparações” nas instalações do Serviço de Formação Profissional do Porto (Cerco), criando-se um momento de resposta às curiosidades deste tipo de formação no qual formandos e formadores se aplicaram em esclarecer todas as interrogações dos visitantes.

índice

VI PARTE

APRESENTAÇÕES

Lázaro Fernandéz Lopez

A importancia da formación prática nos locais de traballo e importancia das competencias profesionais, certificados de profesionalidade e a formación dos/as titores/as

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
NORTE DE PORTUGAL/GALIZA.
"Lugares de trabalho – espaços de aprendizagem. A relevância da formação para o trabalho
Formar para trabalho, formar no trabalho, formar pelo trabalho"

CUALIFICAR PARA O TRABALLO

A IMPORTANCIA DA FORMACIÓN PRÁCTICA NOS LOCAIS DE TRABALLO E IMPORTANCIA DAS COMPETENCIAS PROFESIONAIS, CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE E A FORMACIÓN DOS/AS TITORES/AS.

Porto, 16 de outubro de 2014

INTRODUCIÓN

- SITUACIÓN DE CRISE NA UNIÓN EUROPEA E NOS PAÍSES MEMBRO:
  - Redución de presupostos
- TENDENCIAS E ESCENARIO SOCIAL:
  - Recesión e políticas de axuste
- DESTRUCIÓN DE POSTOS DE TRABALLO:
  - Evolución dos mercados de traballo
  - Regulación do mercado de traballo
  - Tecido industrial
  - Produtividade
  - Titulacións/ Cualificacións/ Formación

INTRODUCIÓN

- MODELO PRODUTIVO:
  - Excesiva especulación no sector da construción.
  - Escaso ou baixo contido de actividades innovadoras.
  - Contratación temporal coa segmentación do mundo laboral.
- A MOCIDADE TRABALLADORA:
  - Que políticas se desenvolven???
- REFORMAS QUE PROCLAMAN UNHA MAIOR ESTABILIDADE NO EMPREGO E NO DESCENSO DA ROTACIÓN DA CONTRATACIÓN
  - Falso

índice

INTRODUCIÓN

- OS CONTRATOS EN PRÁCTICAS:
  - Serven?
- A CONTRATACIÓN BAIXO A MODALIDADE DE CONTRATO PARA A FORMACIÓN E A APRENDIZAXE
  - Formación dual
  - Novo modelo
  - É comparativo a nivel Unión Europea ou é outra cousa???

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

PAÍSES UNIÓN EUROPEA
DIRECTRICES APRENDIZAXE AO LONGO DA VIDA

CAMBIOS TECNOLÓXICOS E ECONÓMICOS
MAIOR CUALIFICACIÓN DAS PERSOAS TRABALLADORAS

CONSELLO DE LISBOA
SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BASEADOS NAS COMPETENCIAS

índice

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- CONSELLO EUROPEO DE LISBOA (2002):
  - Economía dinámica, baseada no coñecemento máis competitivo
- REVOLUCIÓN DAS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E DA COMUNICACIÓN
- DESENVOLVEMENTO EUROPEO DESIGUAL
  - Certificado europeo para validar os talentos pero a partires de 2018
- MOBILIDADE DAS PERSOAS TRABALLADORAS EUROPEAS
  - Fomentar a transparencia transnacional das CCPP
  - Necesidade de desenvolver o Marco Europeo das Cualificacións (abril 2008)
    - Fixado prazo para 2010 pero aínda.....

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- SISTEMA NACIONAL DAS CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS:
  - Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais
  - Oferta de Formación Profesional asociada: os títulos e os certificados de profesionalidade.
  - Integración da orientación profesional.
  - Avaliación e acreditación das competencias adquiridas a través da experiencia profesional e dos aprendizaxes non formais.

índice

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- SISTEMA NACIONAL DAS CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS:
  - FINS:
    - Conseguir que todas as persoas rentabilicen:
      - A SÚA FORMACIÓN (formal ou informal)
      - A SÚA EXPERIENCIA PROFESIONAL
    - Motivar a aprendizaxe ao longo da vida
    - Maior inserción laboral e mellora da empregabilidade.
    - Conseguir unha moeda común de intercambio entre os subsistemas: A UNIDADE DE COMPETENCIA (UC)

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

SISTEMA NACIONAL DAS CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS

índice

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- PRINCIPIOS INTEGRACIÓN SUBSISTEMAS FORMACIÓN PROFESIONAL:

PARTICIPACIÓN AXENTES IMPLICADOS

- CONEXIÓN CÓ MERCADO LABORAL
- ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA
- ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- NORMATIVA NA FORMACIÓN PARA O EMPREGO:
  - Lei Orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional.
  - Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego.
  - Real Decreto 34/2008, do 18 de xaneiro, polo que se regulan os certificados de profesionalidade.
  - Real Decreto 1224/2009, de 17 de xullo, de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral.
  - Real Decreto 1675/2010, de 10 de decembro, modifica o RD 34/2008.

índice

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- QUE SON OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE?
  - Acreditación oficial dunha cualificación profesional do Catálogo, no ámbito da Administración laboral.
  - Capacitan para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación para o emprego.
  - Aseguran a formación necesaria para a súa adquisición, no marco do subsistema da formación profesional para o emprego.

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- QUE SON OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE?
  - VÍAS DE OBTENCIÓN:
    - Formación profesional para o emprego: para persoas desempregadas e persoas ocupadas, escolas obradoiro e obradoiros de emprego; programas de cualificación profesional inicial.
    - Avaliación e acreditación da competencia profesional: persoas con experiencia laboral e/ou formación non formal.
  - CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE EXPEDIDOS EN GALICIA ATA FEBREIRO DE 2011: **5957**

índice

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS E CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- FIN DOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE → **FORMACIÓN DE MAIOR CALIDADE**
  - Certificación en calidade dos centros.
  - Plan de seguimento e control.
  - Avaliación continuada da formación.

AS COMPETENCIAS PROFESIONAIS

- Conxunto de normas, procedementos e dispositivos ordenados que permiten:
  - Identificar
  - Adquirir
  - Recoñecer
  - Certificar
  - Rexistrar

  → Coñecementos, habilidades e destrezas
- Proceso de avaliación acorde ás necesidades e características das persoas.
- Reivindicación do valor do traballo e o seu recoñecemento.

índice

AS COMPETENCIAS PROFESIONAIS

- Itinarario da persoa candidata:
  - INFORMACIÓN → ASESORAMENTO → AVALIACIÓN
- Coordina aos intervintes (empresas, persoas traballadoras e administración).
- Cando, como, quen acredita???
- Estudo prospectivo do sistema produtivo e do mercado de traballo.
- Participación das empresas no proceso.
- Relevancia social (participación de entidades públicas e privadas).
- A negociación colectiva nas empresas e/ou sectores.

A FORMACIÓN DOS/AS TITORES/AS

- Estar en posesión do CAP ???
- Coñecer os contidos do curso, non só teóricos, tamén prácticos (experiencia).
- Posuír habilidades comunicativas.
- Ser unha persoa empática, flexible e comprensiva có alumnado.
- Confiar nas persoas e respetalas.

PRÁCTICAS NOS LOCAIS DE TRABALLO

- PRÁCTICAS PROFESIONAIS NON LABORAIS VINCULADAS AOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE:
  - Módulo de formación específica que se desenvolverá nun ámbito real de traballo.
  - Convenios entre centros formativos e centros de traballo.
  - Titor/a do módulo – titor/a da empresa.
  - Avaliación e seguimento.
  - Exentos:
    - Experiencia laboral (3 meses)
    - Alumnado dos programas de formación en alternancia có emprego.

PRÁCTICAS NOS LOCAIS DE TRABALLO

- Contrato en prácticas (persoas universitarias)
- Contrato para a formación e a aprendizaxe
- Formación dual (bo exemplo se se fai ben)
- Programas públicos de emprego-formación:
  - Escolas-taller
- Prácticas non laborais ciclos formativos de Centros de Formación Profesional (educación)

índice

CONCLUSIÓNS

- Necesidade dunha lexislación única nesta materia.
- Que non implique perda de postos de traballo reais.
- Formentar as prácticas en centros de traballo durante o ensino (sempre suxeitas a un programa definido previamente).
- Supervisión titorial (na empresa e no centro).
- Reforzar o papel titorial (contar cun plan pedagóxico, previo).

CONCLUSIÓNS

- Seguemento formativo con procedementos de calidade claros.
- Habilitar cauces de información e formación en PRL en relación ás tarefas que desenvolven.
- Os centros públicos e privados teñen que posuír seccións para unha boa fin.
- Educación e formación baseadas na eficiencia:
  - Reducir custes económicos.
  - Reducir custes sociais.
  - Mellorar a cohesión social.

índice

CONCLUSIÓNS

- A transformación da organización e a xestión do traballo:
  - Empregabilidade.
  - Novas tecnoloxías.
  - Modelos sociais nas empresas (coxestión, intermediación, ordenación)
- Significación do sistema: inclusión nos procesos da NC.
- Prospeción das necesidades do mercado e das persoas traballadoras e implicación das empresas:
  - Sistema produtivo
  - Mercado de traballo

Estudo para :
FP
ORIENTACIÓN
ACREDITACIÓN

- TENDENCIAS ECONONÓMICAS
- NECESIDADES SOCIAIS (priman)

CONCLUSIÓNS

- AS PRÁCTICAS LABORAIS SON FUNDAMENTAIS PARA TER BÓS/AS PROFESIONAIS CON HÁBITOS CONSOLIDADOS NO SABER FACER.

- A FORMACIÓN CON PRÁCTICAS NAS EMPRESAS É O FUTURO DAS EMPRESAS E PERSOAS TRABALLADORAS.

índice

GRACIAS

João Magalhães
Rosina Fernandes
Centro de Emprego e Formação
Profissional de Viana do Castelo

A relevância da formação para o trabalho

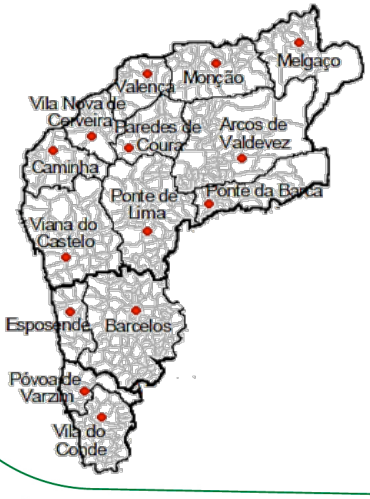
A identificação, por parte do Centro de Emprego da Póvoa de Varzim, de necessidade de mão-de-obra qualificada na área da Soldadura, conjugada com a verificação da existência de desempregados inscritos com alguma experiência na mesma área, mas sem qualificação e certificação profissional, estiveram na base de um projeto de formação no âmbito da Vida Ativa – Percurso de Soldadura.

Neste contexto, procurou-se uma aproximação ao mercado de trabalho, tendo surgido a parceria com a empresa PIPE Masters. Uma empresa do setor com necessidades de mão-de-obra e que investiu na criação de um espaço de formação devidamente equipado.

A formação decorreu em contexto empresarial, foi precedida por um diagnóstico de necessidades e orientada para o desenvolvimento de competências consideradas críticas para o sector de atividade e para o parceiro em concreto.

A medida Vida Ativa constituiu assim como a resposta mais adequada e mais célere às necessidades identificadas e os seus resultados tendem a ser valorizados pelo cariz tripartido do projeto, emprego- formação -empresa.

Serviço de Formação de Viana do Castelo



Serviço de Formação
da Póvoa de Varzim / Vila do Conde

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP www.iefp.pt

A Relevância da formação para o trabalho

A Medida Vida Ativa - Emprego Qualificado permite potenciar o regresso ao mercado de trabalho de desempregados, através de uma rápida integração em ações de formação de curta duração

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP www.iefp.pt

índice

Centro de Emprego	Centro de Formação
Identificou: **•A necessidade de mão-de-obra qualificada** **•A existência de desempregados inscritos com alguma experiência, sem qualificação e certificação profissional**	**Organizou um Percurso de Soldadura - Vida Ativa, em contexto empresarial, orientado para o desenvolvimento de competências críticas para o sector de atividade e para a empresa parceira.**

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP www.iefp.pt

Parceria com a empresa Pipe Masters

APRESENTAÇÃO	**A PIPEMASTERS é uma empresa jovem, fundada em 2003, que se dedica à construção e montagem de todo o tipo de estruturas Metálicas, Tubagens e Equipamentos Industriais, com recurso a modernos processos de execução e tecnologias inovadoras.**

PIPE MASTERS®

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP www.iefp.pt

índice

Parceria com a empresa Pipe Masters

ÁREAS DE INTERVENÇÃO	• Soldadura Qualificada • Montagem de Tubagens Industriais • Montagem de Construções Metálicas • Recursos de Produção • Serralharia Civil e Artística • Hidráulica • AVAC

PIPE MASTERS®

Percurso de Soldadura a Eletrodo Revestido Vida Ativa

UFCD	HORAS
Soldadura SER - ângulo em chapa nas posições PA, PB e PF	50
Soldadura SER - ângulo em chapa nas posições PB e PG	50
Soldadura SER - ângulo em chapa na posição PD e ângulo em chapa/tubo nas posições PB, PD e PH	50

Contatos:

Instituto do Emprego e Formação Profissional

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Viana do Castelo

Telefone: 258 808 700
E-mail: sfp.vianacastelo@iefp.pt

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

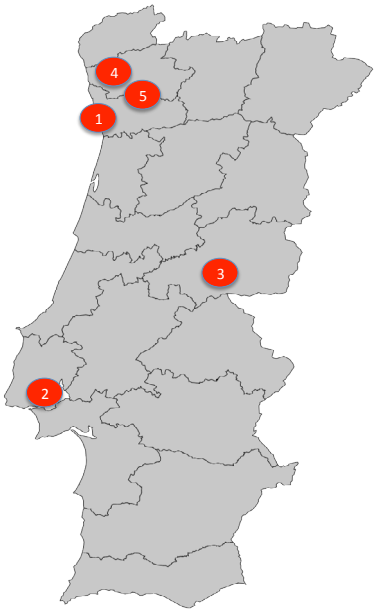
www.iefp.pt

índice

Sónia Pinto
Directora do Modatex – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios

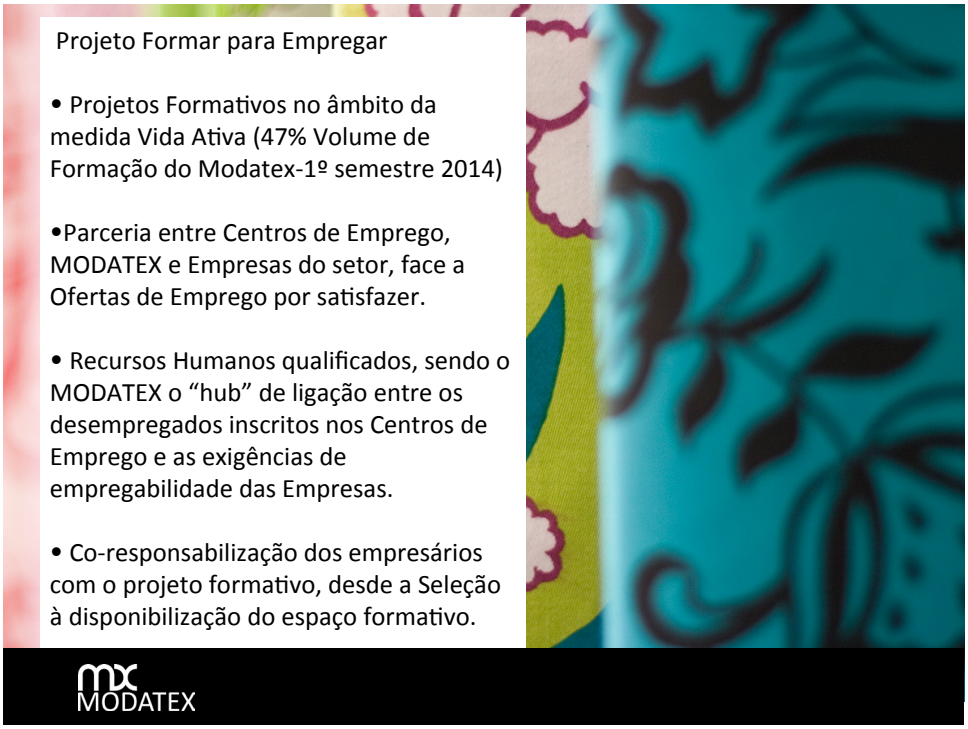
Formar para empregar no MODATEX – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios

PORTO
LISBOA
COVILHÃ
BARCELOS
VILA DAS AVES

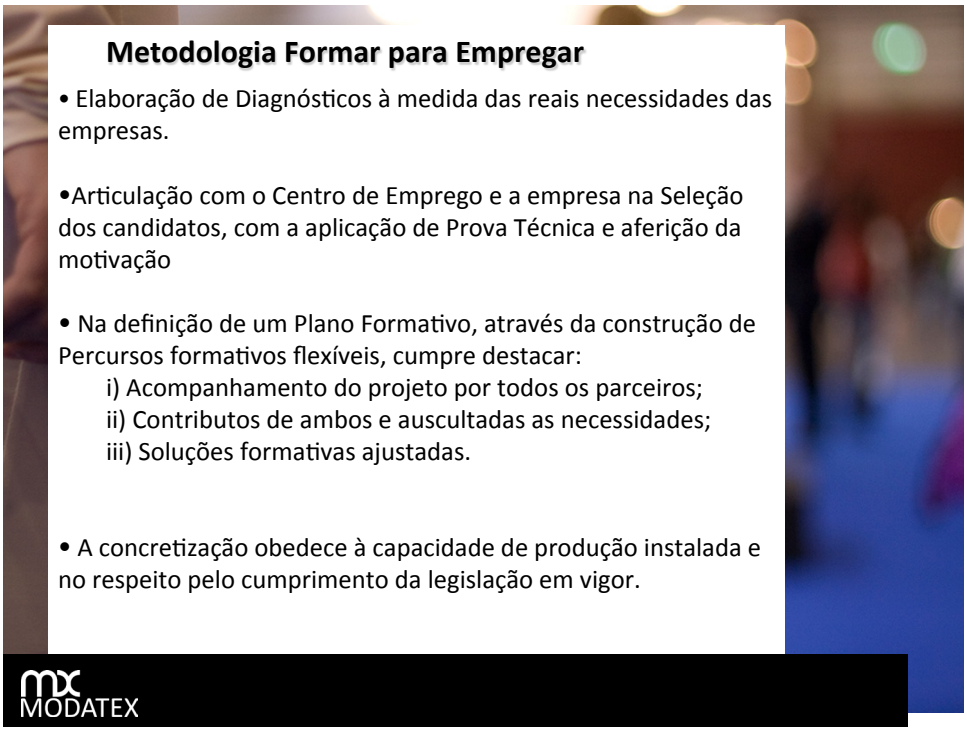


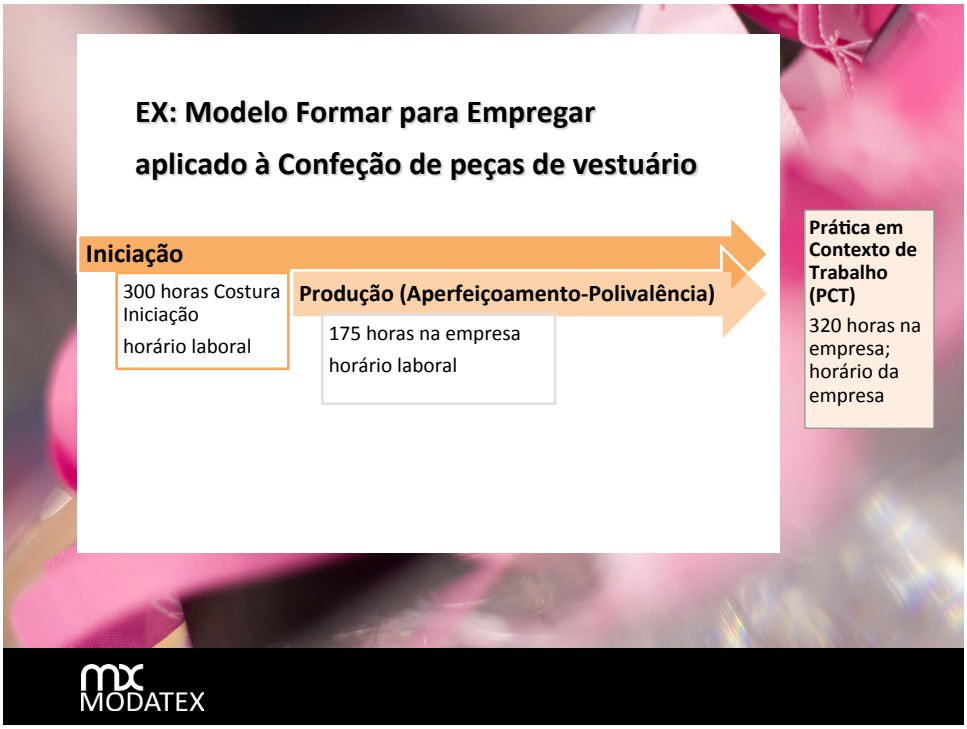
MODATEX

A Indústria Têxtil e Vestuário representa:
9% das Exportações Totais
20% do Emprego da Indústria Transformadora
8% do Volume de Negócios na Indústria Transformadora
8% da Produção da Indústria Transformadora
MODATEX

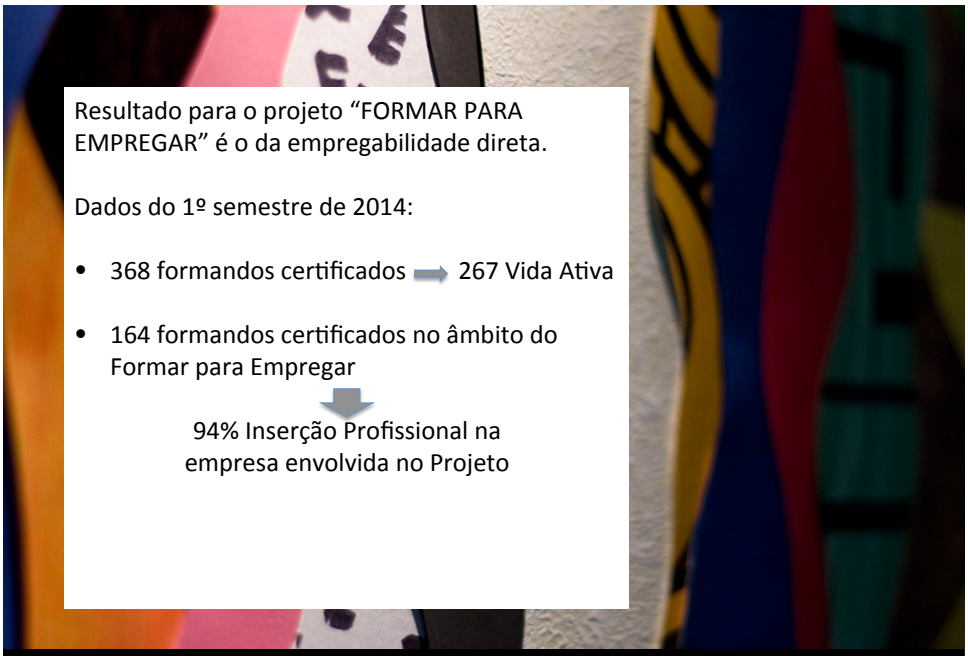

Projeto Formar para Empregar
• Projetos Formativos no âmbito da medida Vida Ativa (47% Volume de Formação do Modatex-1º semestre 2014)
•Parceria entre Centros de Emprego, MODATEX e Empresas do setor, face a Ofertas de Emprego por satisfazer.
• Recursos Humanos qualificados, sendo o MODATEX o "hub" de ligação entre os desempregados inscritos nos Centros de Emprego e as exigências de empregabilidade das Empresas.
• Co-responsabilização dos empresários com o projeto formativo, desde a Seleção à disponibilização do espaço formativo.
MODATEX

índice


Metodologia Formar para Empregar
• Elaboração de Diagnósticos à medida das reais necessidades das empresas.
•Articulação com o Centro de Emprego e a empresa na Seleção dos candidatos, com a aplicação de Prova Técnica e aferição da motivação
• Na definição de um Plano Formativo, através da construção de Percursos formativos flexíveis, cumpre destacar:
i) Acompanhamento do projeto por todos os parceiros;
ii) Contributos de ambos e auscultadas as necessidades;
iii) Soluções formativas ajustadas.
• A concretização obedece à capacidade de produção instalada e no respeito pelo cumprimento da legislação em vigor.
MODATEX


EX: Modelo Formar para Empregar
aplicado à Confeção de peças de vestuário
Iniciação
300 horas Costura Iniciação
horário laboral
Produção (Aperfeiçoamento-Polivalência)
175 horas na empresa
horário laboral
Prática em Contexto de Trabalho (PCT)
320 horas na empresa; horário da empresa
MODATEX

índice



Resultado para o projeto "FORMAR PARA EMPREGAR" é o da empregabilidade direta.

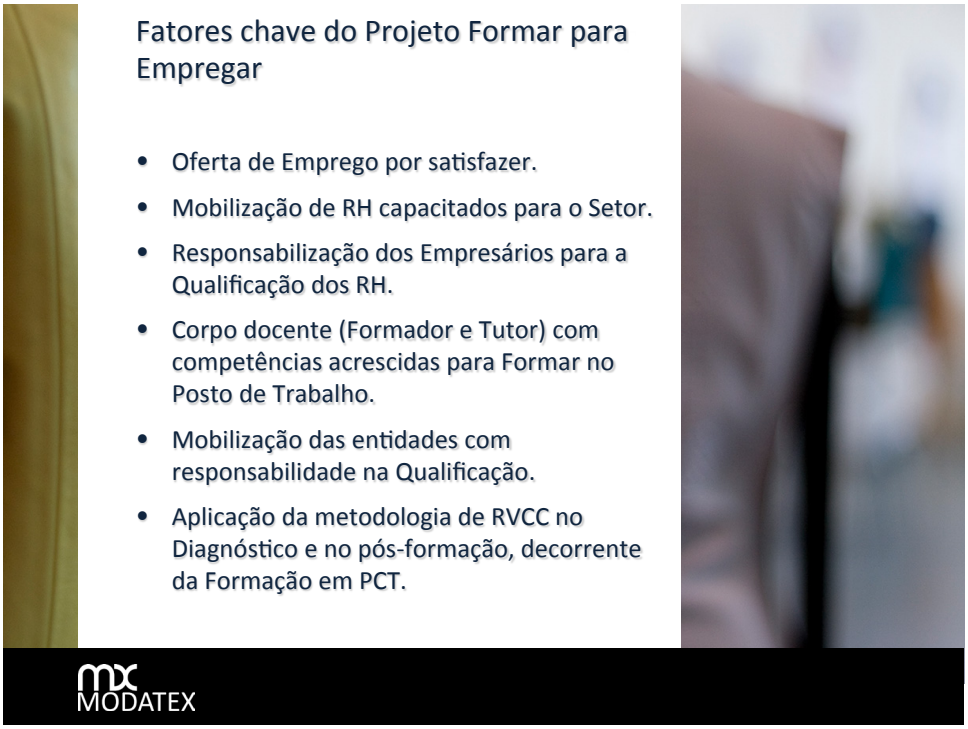
Dados do 1º semestre de 2014:

- 368 formandos certificados ➡ 267 Vida Ativa
- 164 formandos certificados no âmbito do Formar para Empregar

⬇

94% Inserção Profissional na empresa envolvida no Projeto

MODATEX

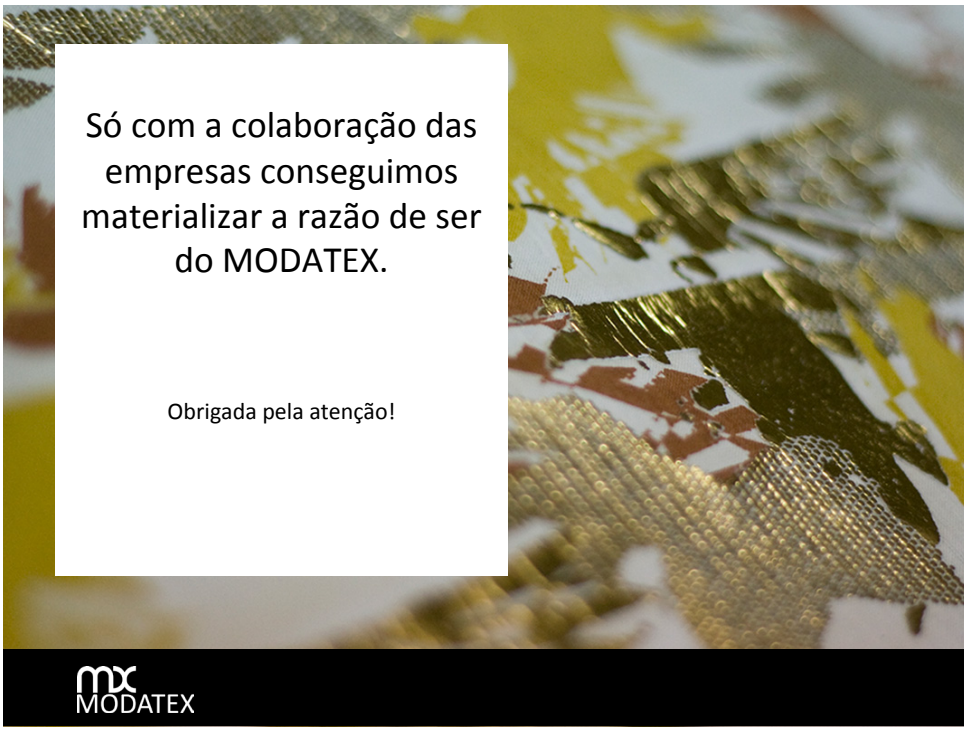


Fatores chave do Projeto Formar para Empregar

- Oferta de Emprego por satisfazer.
- Mobilização de RH capacitados para o Setor.
- Responsabilização dos Empresários para a Qualificação dos RH.
- Corpo docente (Formador e Tutor) com competências acrescidas para Formar no Posto de Trabalho.
- Mobilização das entidades com responsabilidade na Qualificação.
- Aplicação da metodologia de RVCC no Diagnóstico e no pós-formação, decorrente da Formação em PCT.

MODATEX

índice


Só com a colaboração das empresas conseguimos materializar a razão de ser do MODATEX.
Obrigada pela atenção!
MODATEX

Direçãol Sónia Pinto
direcao@modatex.pt
www.modatex.pt
www.facebook.com/modatex.portugal

índice

índice

José Rita
Delegado Regional do Alentejo
do IEFP, IP

Quatro boas práticas de intervenção na qualificação e inserção de desempregados nacionais e imigrantes na agricultura

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Delegação Regional do Alentejo

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
Norte de Portugal - Galiza

Quatro casos de intervenção na qualificação e inserção de desempregados em territórios rurais

Porto, 16-17 Outubro 2014

José Palma Rita

Serviços de Coordenação Regional
Rua do Menino Jesus, 47-49
P 7000-601 ÉVORA
T 266.760.500 **F** 266.760.523 **E** delegacao.alentejo@iefp.pt

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL
www.iefp.pt 1

ONDE ESTAMOS

Serviços Centrais

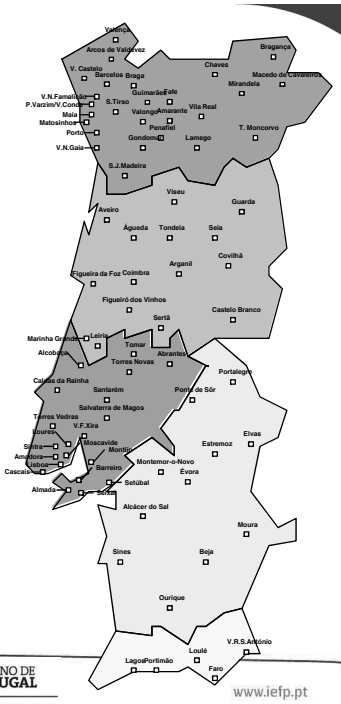
5 Delegações Regionais (NUTS II)

Rede de Centros:

23 **Centros de Emprego**

29 **Centros de Emprego e Formação Profissional**

1 **Centro de Formação e Reabilitação Profissional**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt 2

ÁREA DE INTERVENÇÃO DA DELEGAÇÃO REGIONAL DO ALENTEJO DO IEFP, I.P.

4 **Centros de Emprego e Formação Profissional**

- Alentejo Litoral
- Beja
- Évora
- Portalegre

51 **Balcões de Atendimento não Permanentes**

32 **Gabinetes de Inserção Profissional**

- Serviços de Coordenação Regional
- Centro de Emprego e Formação Profissional
- Serviço de Emprego
- Serviço de Formação Profissional
- Serviço de Emprego e Formação Profissional

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt 3

índice

INTERVENÇÃO DO IEFP NA REGIÃO DO ALENTEJO

(nº de pessoas abrangidas)

MEDIDAS	2010	2011	2012	2013	Variação 2010-2013	Variação 2011-2013
EMPREGO	**17.567**	**15.985**	**18.239**	**23.645**	**34,6%**	**47,9%**
PROGRAMAS DE EMPREGO	12.989	11.091	12.319	16.605	27,8%	49,7%
COLOCAÇÕES	4.578	4.894	5.920	7.040	53,8%	43,8%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	**16.269**	**16.964**	**21.733**	**22.058**	**35,6%**	**30,0%**
REABILITAÇÃO PROFISSIONAL	**106**	**267**	**455**	**644**	**507,5%**	**141,2%**
TOTAL	**33.942**	**33.216**	**40.427**	**46347**	**36,5%**	**39,5%**

Fonte: IEFP/FC-CG – Relatório Mensal de Execução Física e Financeira

TENDÊNCIAS REGIONAIS RECENTES

Estrangulamentos que afetam o funcionamento do mercado de trabalho no Alentejo:

- Crescimento do desemprego: jovens, DLD e as mulheres;
- Mecanização agrícola: diminuição de emprego;
- Desempregados recusam trabalho agrícola: transportes, salários, qualificações …;
- Recurso a imigrantes no trabalho agrícola substituindo os trabalhadores locais: Tailândia, Nepal, Paquistão, Roménia, Moldávia..

DESAFIOS EM PRESENÇA

- ✓ Recuperação da atração pelas profissões agrícolas: (re)valorização social;
- ✓ Recuperação da confiança dos empregadores agrícolas e recolha de ofertas de emprego pelo Serviço Público de Emprego;
- ✓ Reorientar a produção de competências para as dimensões de inovação, comercialização, promoção, … elevando o patamar dos Recursos Humanos disponíveis (desempregados locais) face aos imigrantes;

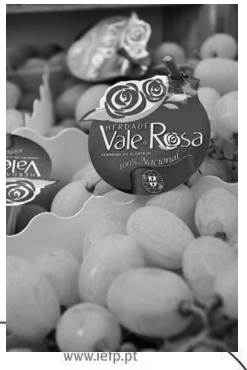
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt 6

❶

Vale da Rosa



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

índice

Formação Modular – à Medida das Empresas

Processos e métodos de proteção fitossanitária e aplicação de produtos fitofarmacêuticos

Áreas e domínios da formação: Agrícola, Pecuária, Florestal, Máquinas Florestais, Produção Agropecuária, Vitivinícola.

❶

Trabalhadores ativos com origem em: Portugal, Itália, Roménia, Tailândia.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

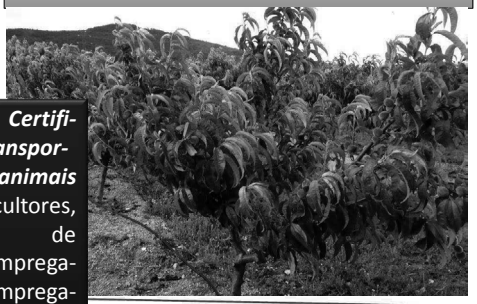
www.iefp.pt

Pomares do Monte Branco, perto de **Juromenha/Olivença**: 270 ha de macieiras, regados, mais peras.

Formação Modular – à Medida das Empresas

Aplicação de produtos fitofarmacêuticos: a ativos empregados e aos agricultores empregadores dos mesmos (holandeses).

❷



Formação Certificada em transporte de animais vivos: agricultores, operadores de pecuária empregados, desempregados.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PRO

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

índice

Produção Agrícola e Animal – Operador Agrícola

❸

Educação e Formação de Adultos
Desempregados – Dupla certificação

Parceria local: CEFP de Portalegre do IEFP e
Cáritas Diocesana de Portalegre-Castelo Branco

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

- Formação de caráter prático, ministrada na envolvente do Ninho de Empresas, onde nasceu uma Horta Pedagógica de caráter social.
- Formandos desempregados, carenciados, utentes dos serviços das instituições de apoio social: loja social da Cáritas Diocesana de Portalegre-Castelo Branco e Banco Alimentar Contra a Fome de Portalegre.

❸

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

índice

OBJETIVO:
Empregabilidade após formação profissional e escolar

OBJETIVO:
Inserção social e profissional

❸

Subsistência familiar:
Uso de alimentos da Formação em casa

Empreendedorismo social:
Venda conjunta de produtos em mercado.

«Horta comunitária é um sucesso»
no Centro de Formação do IEFP

Formação Profissional com forte inovação social: apropriação e uso durante a formação e fora do horário (ex. fim de semana), com escalas construídas no grupo para a rega, ou organização conjunta para a colheita e comercialização.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

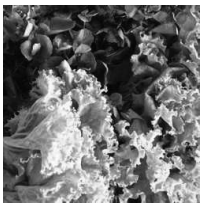
❹

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

índice



4

Formação Modular – à Medida das Empresas

Liderança e Motivação de equipas, língua inglesa (comercial)

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

Obrigado pela atenção.

José Palma Rita

Serviços de Coordenação Regional
Rua do Menino Jesus, 47-49
7000-601 ÉVORA
T 266.760.500 **F** 266.760.523 **E** delegacao.alentejo@iefp.pt

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE, EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL

www.iefp.pt

ANEXOS

ANEXO I

COMISSÃO DE HONRA

Pedro Mota Soares – Ministro da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

Nuno Crato – Ministro da Educação e Ciência

Octávio Oliveira – Secretário de Estado do Emprego

João Henrique Grancho – Secretário de Estado do Ensino Básico e secundário

Emídio Gomes – Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

Jorge Gaspar – Presidente do Conselho Diretivo do IEFP

César Ferreira – Delegado Regional do Norte do IEFP

Aristides Martins de Sousa – Delegado da Direção de Serviços da Região Norte da Direção dos Estabelecimentos Escolares

Beatriz Mato Otero – Conselleira de Traballo e Benestar da Xunta da Galicia

Jesús Vázquez Abad – Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia

Ana María Díaz López – Directora Xeral de Formación e Colocación da Xunta de Galicia

Manuel Corredoira López – Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación da Xunta de Galicia

Carlos Negreira Souto – Presidente do Eixo Atlántico

Sebastião Feyo de Azevedo – Reitor da Universidade do Porto

António Fontainhas Fernandes – Reitor da Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro

António Augusto Magalhães Cunha – Reitor da Universidade do Minho

Manuel Afonso Vaz – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Juan Viaño Rey – Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Salustiano Mato de Iglesia – Reitor da Universidade de Vigo

Xosé Luis Armesto Barbeito – Reitor da Universidade da Coruña

Paulo Nunes de Almeida – Presidente da Associação Empresarial de Portugal

Antonio Fontenla Ramil – Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

Arménio Carlos – Secretário-geral da CGTP

Carlos Manuel Simões Silva – Secretário-geral da UGT

João Vieira Lopes – Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

Adília Lisboa – Presidente da Comissão Executiva da Confederação do Turismo Português

Luís Mira – Secretário-geral da CAP – Confederação dos Agricultores de Portugal

José Guia – Vice-Presidente da CIP – Confederação Empresarial de Portugal

índice

ANEXO II

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente:

Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vice-Presidente:

Antonio Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

César Ferreira – Delegado Regional do Norte do IEFP

João Sarmento- Subdelegado Regional do Norte do IEFP

José Miguel Dinis- 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 – Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Carlos Gonçalves – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Luís Imaginário – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Bártolo Paiva Campos – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Manuel António Ferreira da Silva – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

José Matias Alves – Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Alcides Fernandes Da Moura – Universidade de Santiago de Compostela

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Antonio Vara Coomonte – Universidade de Santiago de Compostela

Carmen Sarceda Gorgoso – Universidade de Santiago de Compostela

Delmiro Barreiros De La Torre – Universidade de Vigo

Elisa Jato Seijas – Universidade de Santiago de Compostela

Elisa Teresa Zamora Rodríguez – Universidade de Santiago de Compostela

Elsa María Fueyo Hernández – Benemerita Universidade Autónoma de Puebla (México)

Faustino José Salgado López – Xunta de Galiza

Filipe Gonçalves S. Macedo – Universidade Fernando Pessoa

Gabriel Huerta Córdova – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Méjico)

José Jaime Vázquez López – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Méjico)

Laura Rego Agraso – Universidade de Santiago de Compostela

Lidia Jazmín Delfín Meza– Benemérita Universidade Autónoma de Puebla (Méjico)

Luis Carro Sancristobal – Universidad de Valladolid

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Vigo

María del Mar Sanjuán Roca – Universidade de Santiago de Compostela

María del Pilar Carnota Carneiro – Xunta de Galicia,

María del Pilar González Fontao – Universidade de Vigo

María del Rosario Castro González – Universidade de Santiago de Compostela

María José Méndez Lois – Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López – Universidade de Santiago de Compostela

índice

María Luisa Rodicio García – Universidade da Coruña
Miguel Ángel Santos Rego – Universidade de Santiago de Compostela
Miguel Ángel Zabalza Beraza – Universidade de Santiago de Compostela
Neves Arza Arza – Universidade da Coruña
Raquel Mariño Fernández – Universidade de Santiago de Compostela
Susana Barreras Viso – Fundación Galega do Metal (FORMEGA)

índice

ANEXO III

COMISSÃO DE ORGANIZADORA

Presidente:

César Ferreira – Delegado Regional do Norte do IEFP

Vice-Presidente:

João Sarmento- Subdelegado Regional do Norte do IEFP

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

Rui Valente – Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto

Paula Santos – Núcleo de Formação Profissional da Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Celina Geraldes – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro – Delegação Regional do Norte do IEFP

Elisabete Pires – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Sílvia Vieira – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Marta Correia – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Antonio Florencio Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela

Alcides Fernandes Da Moura – Universidade de Santiago de Compostela

Eva María Barreira Cerqueiras – Universidade de Santiago de Compostela

índice

ANEXO IV

PROGRAMA

PROGRAMA

	16 Outubro – 5ª feira
9h00	**Receção aos Participantes** **Abertura do Congresso** Secretario de Estado do Emprego Presidente do CD do IEFP Vice-presidente da Câmara Municipal do Porto Diretor Xeral de Educación Formación Profesional e Innovación da Junta da Galicia Delegado Regional do Norte do IEFP Universidade de Santiago de Compostela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
9h30/10h30	**Conferência Inaugural:** ***Os lugares do trabalho no séc. XXI – Lugar de Trabalho/Lugar de Aprendizagem*** **Presidente da Mesa**: Carlos Silva – Secretário-geral da UGT/União Geral de Trabalhadores **Conferencista:** Daniel Bessa – Diretor Geral da COTEC Portugal
10.30/11h00	Pausa
11h00/13h00	**Mesa de Debate:** ***Formar para o trabalho – capacitar para o emprego*** **Moderador**: Jorge Gaspar – Presidente do Conselho Diretivo do Instituto do Emprego e Formação Profissional **Orador:** João Brás – Diretor da "SONAE Retail School" **Orador:** João Evangelista Sousa Miranda – Presidente da FRULACT **Orador:** Rubén Anido Dominguez – Axencia Local de Colocación Conselleria de Economia, Emprego, Comercio e Turismo do Concello de Santiago de Compostela **Orador:** Manuel Alejandro Lorenzo Alonso – Conselleiro de Emprego e Formación do Concello de O Porriño – "Porremprego"
13h00/14h30	Intervalo Almoço

14h30/16h00	**Sessões temáticas** 1. **Orientar para o Trabalho** – a orientação de adultos desempregados / importância da formação em contexto de trabalho e a reinserção profissional. **Moderador:** José Ángel Vásquez Barquero – Concello de Ourense **Orador:** Rui Valente - Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto **Orador:** Maria Júlia Diz López – Universidade de Santiago de Compostela 2. **Qualificar para o Trabalho** – a importância da formação prática em/ nos locais de trabalho (alternâncias), a importância das competências profissionais (RVC), certificação profissional e a formação de tutores. **Moderador:** Miguel Ángel Carreteiro Díaz – Instituto de Salud Carlos III / Ministerio de Ciencia e Innovación España **Orador:** Sónia Pinto - MODATEX – Centro de Formação da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios **Orador:** Lázaro Fernandéz López – CONFORTEC Formación. 3. **Aprender pelo Trabalho** – as relevâncias das competências transversais, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento da empregabilidade. **Moderador:** José Miguel Dinis – Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP **Orador:** Eleutério Alves – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade **Orador:** Maria Cruz Barreiro Carril – Universidade de Vigo 4. **Percursos de Formação** – Esta Sessão Temática realiza-se das 14h30 ás 17h30. avaliação/discussão no Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto de um modelo de formação, visita ao espaço e questionamento de formadores/formandos e reflex**ão final entre os participantes.** **Moderadores:** Margarida Dias – Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto/Serviço de Formação Profissional Rodrigo Santos – Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto/ Serviço de Formação Profissional
16h00/16h30	Pausa

índice

16h30/17h30	**<u>Workshops</u>-** Projetos, experiências, boas práticas e modelos de formação nos contextos de trabalho e um percurso de formação **1. Projetos locais** – iniciativas locais/comunitárias, IPSS etc. **Moderador:** Maria José Méndez Lois – Universidade de Santiago de Compostela **Orador: Ângela Bragança - Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde (ADICE)** **Orador**: António Piñeiro Feijoo – Obradoiro de Emprego "Camiño de San Rosendo" - Ourense **2. Projetos setoriais** – iniciativas ligadas a fileiras sectoriais que estão a gerar emprego **Moderador:** Susana Barreras Viso - FORMEGA **Orador:** Eduardo Costa - Academia de Design e Calçado **Orador:** Maria Luz Balado Prieto – Escola de Musica de Oleiros – A Coruña **3. Projetos públicos – ações dos serviços locais de emprego (1 boa prática)** **Moderador:** João Sarmento – Subdelegado Regional do Norte do IEFP **Orador:** João Mira Paulo – Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia **Orador:** Bernardo Varela López – Concello de Allariz
17h30/18h30	**Comunicações/Posters** **Moderadores:** - Vitor Pinheiro – Diretor Executivo do Garantia Jovem - Cristina Rodrigues – Centro de Emprego e Formação Profissional de Bragança - Antonio Baptista – Centro de Emprego e Formação Profissional de Vila Real - Manuel Trigueiro da Rocha – Centro de Emprego e Formação Profissional de Viana do Castelo - Laura Rego – Universidade de Santiago de Compostela - Raquel Mariño Fernández – Universidade de Santiago de Compostela

	17 Outubro – 6ª feira
9h30/10h30	**Conferência:** ***O valor do trabalho – sentidos pessoais e sociais.*** **Presidente de Mesa:** Margarita Valcarce Fernandez – Universidade de Santiago de Compostela **Conferencista:** Luis Carro Sancristobal – Universidade de Valladolid
10h30/11h00	Pausa
11h00/12h00	**Mesa de Debate*****: Relevância da qualificação/incentivos ao emprego no Norte de Portugal/Galiza*****.** **Moderador:** Isabel Cruz – Presidente da Assembleia Municipal da Trofa **Orador:** César Ferreira - Delegado Regional do Norte do IEFP **Orador:** Miguel Sá Pinto – Vogal do Conselho Diretivo do IAPMEI **Orador:** Sofia Agrafojo Rey – Asoc. Galega de Profesionais de Desenvolvemento Local da Galicia
12h00/13h00	**Conferência final:** ***O lugar da aprendizagem nos territórios do desenvolvimento humano(s/ efeito)*** **Presidente da Mesa:** António Rial Sanchez – Universidade de Santiago de Compostela **Encerramento Congresso** António Rial Sanchez Margarita Valcarce Cesar Ferreira Joaquim Coimbra Rui Valente

índice