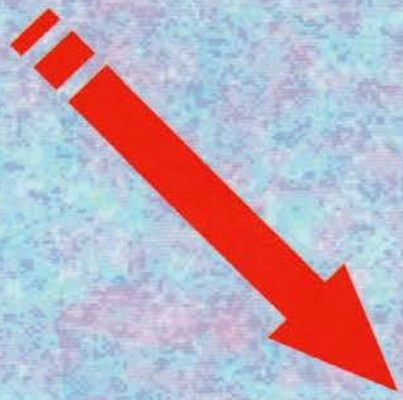
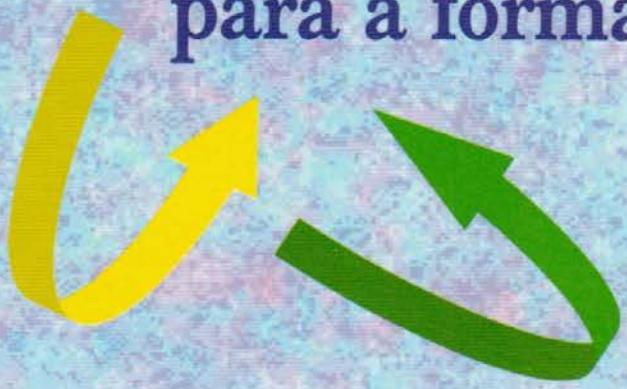


Novos horizontes para a formación profesional



Coordinación:

Antonio Rial Sánchez
Margarita Valcarce Fernández

III ENCONTRO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO

Novos horizontes para a formación profesional

Coordenación
Antonio Rial Sánchez
Margarita Valcarce Fernández

I.S.B.N.: 84-688-0413-4
Dep. Legal: C-2550-2002
TIRADA:
DATA DE EDICIÓN:
LUGAR:
MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN: Tórculo Artes Gráficas, S. A.

Ó Sr. D. Carlos Oliveira Borrego,
pola súa capacidade para escoitar outros idiomas
e implicarse noutros horizontes de traballo,
que fixeron posible os tres primeiros Encontros.

INDICE

PRESENTACIÓN

Miguel Angel Zabalza Beraza.

Universidade de Santiago de Compostela

Presidente do Encontro

Son tempos de desenvolvemento rápido, converxencias e globalización e, tamén de procura de novos horizontes nas formas de traballar, de formar e de aprender. De aquí o título desta terceira edición do Encontro de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o traballo: *"Novos horizontes para a formación profesional"*.

Cando debemos afrontar o reto de construir na converxencia europea, faise necesario implicar a países, institucións, entidades, políticos, axentes da formación e o emprego, científicos, técnicos, formadores, orientadores laborais e, memo ás persoas que se benefician das accións organizadas de todos éles dende a súa condición de adultos e adultas.

O discurrir do día a día impide a reflexión e o intercambio de teorías e prácticas e, dificulta a incorporación de novas actuacións nos ámbitos da formación para o traballo, polas distancias, polos entornos, polas propias deficiencias dos modelos e sistemas nos seus aspectos organizativos e de comunicación.

A configuración dun sistema de cualificacións, a definición de novos certificados de profesionalidade, a implantación de novas tecnoloxías, a elaboración de novos catálogos formativos, a determinación de novos plans de formación profesional, a sinatura de acordos actualizados en materia de formación de activos/as e, o recoñecemento do valor estratéxico da formación en relación ó emprego; todo élo na liña de logra-la integración dos distintos sistemas formativos, determina a necesidade de seguir concebindo encontros como este terceiro, que sen dúbida permitiunos acadar algúns obxectivos en relación a todo o anterior, además de aumentar o coñecemento, acercamento e amizade entre Galicia e o Norte de Portugal.

SESSAO PÚBLICA DE ABERTURA DO ENCONTRO

Carlos Oliveira Borrego

Delegado Regional do IEFP do Norte de Portugal

Foi no decorrer do séc. XI e XII que desde o Porto e do Norte se gerou a nação, o reino, a língua, o território e o nome de Portugal.

O burgo inicial do Condado Portucalense teve o seu berço na foz do rio Douro e virado para o mar e assim ficou para sempre:

Douro e Mar.

Os conceitos de burguesia, liberdade, rio, mar e gentes constituem a chave da vocação histórica quanto ao passado e futuro da terra portucalense e também de toda a Região Norte.

Hoje, com cerca de 21.000 Km^2, esta região dá ao universo português e europeu 3,700 milhões de pessoas.

Os "clusters" de actividade principal são constituídos pelas indústrias têxteis e vestuário, calçado, derivados de cortiça, mobiliário, metalomecânica e outros. Exporta mais de 40% das exportações portuguesas. O valor podia ser maior se algumas das indústrias com participações do Estado se instalassem no Norte.

Mas entre a Galiza e o Norte de Portugal há já realizações comuns no âmbito das relações de trabalho e emprego e na economia:

O "Interreg" tem já como um âmbito mais marcadamente de investimento e de aproximação das zonas fronteiriças.

Há muitos trabalhadores galegos a trabalhar no Norte de Portugal (médicos, por exemplo) e muitos trabalhadores do Norte de Portugal a laborar na Galiza.

Há investimentos galegos nos pólos industriais dos concelhos ribeirinhos do rio Minho.

O pólo de emprego Eures-Transfronteiriço, sob a alçada da Junta da Galiza e do IEFP, desenvolve uma actividade relevante de apoio ao emprego nos dois lados da fronteira. Foi considerado mesmo o melhor Eures-Transfronteiriço de toda a Europa.

Há publicações anuais de conteúdos consistentes uns com os outros quanto a recursos de formação disponíveis tanto na Galiza como no Norte de Portugal.

Os sistemas informáticos dos serviços públicos de emprego de ambos os lados procuram campos paralelos de utilização.

Estas realizações, e outras mais, enquadram-se numa continuidade de espectros comuns ao Norte de Portugal e Galiza:

Ambos estão (estiveram) na periferia dos seus países e na periferia da Europa.

Têm o Atlântico.

Têm uma língua quase comum.

Têm problemas comuns.

Têm Congressos de Formação Profissional de organização conjunta.

Têm vontade comum de se afirmarem como sub-região europeia.

Por todas estas razões estamos todos aqui, hoje.

Um abraço fraterno.

CONFERENCIA INAUGURAL
OS NOVOS MARCOS PARA A FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA E PORTUGAL

D. José Luis Mira Lema

Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
Ministerio de Educación y Cultura

Sean mis primeras palabras de bienvenida a todos los participantes y, de manera especial, a nuestros amigos portugueses, en este III Encuentro Internacional de Galicia y Norte de Portugal sobre Formación para el Trabajo que tiene como fin buscar nuevos caminos para el desarrollo de la formación profesional.

Como representante de la Administración General del Estado, permítanme expresar en la lengua de Cervantes las reflexiones sobre el tema de mi intervención en este foro: *Los nuevos marcos para la formación profesional*, y vaya por delante mi incondicional aprecio a la lengua de Camoes y, de igual modo, a la de Rosalía de Castro y Castelao que, además, es también la mía.

Es gratificante comprobar que se consolidan las necesarias buenas relaciones entre España y Portugal y que crece el interés por conocer lo que se mueve en el terreno económico, social y cultural en nuestros dos países. Sólo en este mes, y hasta donde yo conozco, se ha celebrado, en Badajoz, un Debate Peninsular, organizado por la Junta de Extremadura, donde se puso de manifiesto que las noticias sobre literatura, música y cine portugueses son cada vez más abundantes en España. Asimismo, en Madrid, del 12 al 16 de noviembre, han tenido lugar las jornadas sobre el "Perfil de Portugal" que han tratado de acercar a los españoles todo lo relacionado con el mundo de la cultura en su país.

Hoy y mañana, este encuentro entre España y Portugal aquí en Galicia, que esperamos abra nuevos horizontes para la formación profesional.

En una reciente entrevista, el célebre escritor António Lobo Antunes decía que en España se siente como en casa, que forma parte de su escenario natural. Sinceramente, ése es nuestro mayor deseo.

Considero de enorme importancia este encuentro galaicoportugués para el impulso de un espacio común de cooperación en un tema de tanta transcendencia social como es la formación para el empleo, es decir, la preparación y actualización de todas las personas, primero, para conseguir y

mantenerse en el empleo y, luego, para algo que es un complemento imprescindible, la promoción profesional.

Es nuestra responsabilidad elevar el nivel de formación y competencias profesionales de los ciudadanos del ámbito territorial que nos compete, Galicia y Norte de Portugal. Nuestras buenas relaciones sociales y personales, apoyadas en raíces culturales propias y en una tradición intelectual y popular común, así como en la semejanza del idioma, nos han de permitir abordar nuevos enfoques para el desarrollo de políticas y acciones formativas que conduzcan del mejor modo hacia el empleo y consecuentemente estimulen el progreso y fomenten la cohesión y permeabilidad social.

Una eficaz formación para el trabajo nos hará más capaces de generar riqueza y desarrollo. Hemos de poner todo el empeño en conformar unas sociedades dinámicas capaces de generar empleo y al mismo tiempo sistemas de vida satisfactorios para todas las personas, dentro de una visión abierta del mundo y de la vida, preservando, igualmente, en nuestro caso, la lengua propia y la herencia cultural.

Pero, de ningún modo, ha de llevarnos a un nacionalismo estéril. Quisiera recordar a este respecto la conocida frase del economista americano, Jeremy Rifkin, por ser, creo yo, muy significativa: "Piensa globalmente y actúa localmente". Este principio quizá sea el mejor símbolo y modelo de nuestra actuación para armonizar la tensión entre lo local y lo global, porque en nuestros días, el poder, la riqueza, la tecnología, la información, se estructuran de manera global; sin embargo, la experiencia, la democracia, la identidad, es local.

La creciente interdependencia de economías y mercados derivada del proceso de globalización unifica los espacios económicos y, así, la geografía deja de ser el principal determinante de una diferenciación social y económica, ante la necesidad de articular lo supranacional, lo nacional, lo regional, lo local y lo no gubernamental. La economía mundial se nos presenta como una amplia red por la que discurren no sólo intercambios mercantiles, sino también información, técnicas y usos comerciales.

La transformación del modelo económico hace necesario diseñar las políticas de formación profesional en torno a la coyuntura del mercado como principal elemento orientador y regulador de las mismas; ahora bien, estoy convencido de que la mejor formación profesional para los ciudadanos es una buena formación de base y una disposición permanente a aprender y a ampliar la cultura general.

A partir de aquí, no ha de resultar difícil la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades profesionales. La disposición permanente a aprender

es imprescindible ante la rapidez del cambio social y del funcionamiento de las estructuras económicas que requiere de las personas una actualización constante y una enorme flexibilidad para adaptarse continuamente a nuevas circunstancias y a la interacción con las nuevas tecnologías en un proceso de continua evolución.

Es por ello, que el nuevo marco de la formación profesional ha de situarse dentro del concepto global de la educación y formación a lo largo de la vida que en adelante articulará todos los aprendizajes que realizan las personas en el transcurso de su existencia, incluyendo desde las primeras enseñanzas hasta los aprendizajes posteriores, ya en la vida adulta, en relación con la adquisición y puesta al día de capacidades profesionales, como también, por qué no, los aprendizajes que realizan las personas en edades avanzadas.

Por tanto, la formación profesional en sus tres vertientes actuales: la formación inicial, la formación continua y la formación ocupacional que es la formación para los desempleados, se concibe en este marco amplio de educación y formación a lo largo de la vida, que requiere de todas las personas un acto de voluntad para aprender y exige a las administraciones ofrecer a todos y cada uno de los individuos, en función de su circunstancia personal y necesidades colectivas, un amplio espectro de posibilidades de formación y en igualdad de condiciones para todos.

Una cosa nos parece cada día más clara, y es el imperativo de concienciar a las personas de la necesidad de aprender siempre y a lo largo de la vida, porque la fuente de riqueza de los pueblos va a depender más del conocimiento y la capacidad de innovar de los ciudadanos que de los recursos de la naturaleza.

Los sistemas de educación y de formación han de potenciar, en nuestra geografía, espacios de aprendizaje abiertos y dinámicos y garantizar a todos los ciudadanos el derecho a un aprendizaje permanente, máxime, cuando la mayoría de la actividad profesional tanto en las empresas como en las administraciones públicas requiere una formación a lo largo de la vida.

La formación es uno de los derechos fundamentales de las personas y asimismo la base del progreso de nuestra sociedad. El aprendizaje permanente, tanto el que se adquiere en contextos formales como en los de carácter no formal o incluso aquellos en los que se podrían considerar más informales, es la principal garantía para conseguir y mantenerse en el empleo y el mejor aliciente para desarrollo profesional, social y personal.

La nueva economía o la economía que en Europa venimos denominando del conocimiento, es una fuente potencial de riqueza - con independencia de las incertidumbres actuales -, pero se ha convertido, también, en un factor

de exclusión de aquellas personas que no han adquirido unas estructuras educativas sólidas y una formación profesional a la medida de lo que demandan las circunstancias del momento.

Esa revolución tecnológica que surge en las últimas décadas del XX ha provocado acontecimientos de transcendencia histórica, transformando el curso de la vida humana. Centrada en torno a las tecnologías de la información ha empezado a configurar la base de la sociedad a un ritmo acelerado. Está propiciando que las economías de todo el mundo se estén haciendo interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad.

La tecnología de la información, cuyo eje es Internet, está diseñando un mundo nuevo, un mundo interconectado en esta "era del acceso" que está transformado nuestro modo de vida y de trabajo, así como el funcionamiento del entorno de la empresa y la manera de aprender. Las tecnologías están permitiendo a los particulares, a las administraciones y a las empresas realizaciones que eran inconcebibles hace sólo algunos años.

Hemos visto que la revolución tecnológica de la información, a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado, además de generar una nueva economía, ha llevado a cabo un proceso radical de restructuración del sistema económico, renovando la economía tradicional y propiciando nuevas formas, en general, de hacer las mismas cosas, pero consiguiendo una mayor eficiencia, provocando una auténtica modificación de las actividades de producción y de servicios y, de mismo modo, haciendo que emerjan nuevas actividades, nuevas formas de competencia y nuevas alianzas entre sectores que habían sido competidores.

Evidentemente, esta nueva situación requiere nuevas cualificaciones de los ciudadanos e impone un proceso de renovación del saber hacer tradicional. Las empresas, las administraciones públicas y el entorno social, necesitan un personal bien formado, con competencias técnicas y capacidades de gestión y adaptación a la evolución tecnológica y organizativa de los empleos.

La formación profesional, por tanto, debe enmarcarse en un ámbito de renovación permanente, que adopte los perfiles profesionales a las necesidades del mercado de trabajo, impida la erosión de las cualificaciones y se desarrolle mediante enfoques formativos adecuados. Y, además, debe promover la autonomía personal, los proyectos en equipo, la creatividad, la innovación y el dominio de la tecnología.

No obstante, es difícil eliminar el desfase entre la velocidad del mercado y la capacidad de aprender de las personas. La velocidad del cambio tecnológico es mucho más rápida que la velocidad con la que los individuos pueden adquirir la formación. Es ésta una de las grandes diferencias entre la sociedad industrial y la sociedad del conocimiento, a la que da forma y contenido la tecnología de la información.

La necesidad de formar, continuamente, a los ciudadanos en las nuevas cualificaciones que se derivan de las exigencias del mercado de trabajo obliga a las instituciones públicas o privadas que se ocupan de la formación a ofrecer todo un abanico de posibilidades formativas e, igualmente, a actualizar los marcos legales para que regulen e impulsen procesos formativos acordes con estas nuevas circunstancias.

Es por esto que la Administración General del Estado está llevando a cabo un proceso de reforma y regulación de normativa, entre la que se encuentra, ahora mismo ya en trámite parlamentario, la nueva Ley de Formación Profesional y las Cualificaciones que tiene como objeto renovar el marco de la formación profesional, de tal manera que se garantice, en todo momento, la correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mundo laboral.

Estamos convencidos de que esta nueva Ley podrá impulsar, en mejores condiciones, una formación de calidad para el empleo, porque provee los instrumentos necesarios para el desarrollo de acciones que posibiliten la permanente modernización y eficacia del sistema de formación profesional. El elemento central de esta nueva Ley será la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones que dé unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración del campo formativo.

Lo novedoso de esta Ley es que se ha concebido desde una óptica educativa y también laboral y, por ello, va a implicar tanto a las administrativas educativas como a las laborales, de ahí el carácter integrador de las tres modalidades sobre formación profesional: la inicial o reglada, la ocupacional y la continua.

Como saben hasta ahora han sido estructuras cerradas, sin guardar relación entre sí, aunque compartía el objetivo de preparar para el empleo. A partir de ahora, y gracias a este nuevo marco normativo, la formación superada en una modalidad será reconocida por las otras, al contar con los mismos contenidos que, siempre, habrán de ser concebidos en función de las cualificaciones que necesita el mercado de trabajo.

Se ha pretendido, por tanto, estrechar la relación entre formación y empleo y, para ello, lógicamente, se ha estrechado la relación entre las tres modalidades formativas; es por eso, la integración de toda la formación profesional, en línea con las prácticas formativas que se van imponiendo en los países de nuestro entorno europeo, con vistas a que los títulos y certificados de competencia tengan validez en todo el espacio comunitario.

Algo que consideramos muy importante en este nuevo Sistema Nacional de Formación Profesional es el Catálogo de Cualificaciones profesionales que estará constituido por las cualificaciones que se vayan identificando como necesarias para el sistema productivo, porque es imprescindible que haya una total correspondencia entre la formación que se ofrece y lo que necesita el mercado, de ahí que la colaboración de las empresas en la orientación y desarrollo de las acciones formativas sea crucial.

Lo más destacado, por tanto, es que el nuevo Sistema de Formación Profesional ha de definir el tipo de formación que se va necesitando en cada momento y, así, se podrá mantener actualizadas las competencias profesionales de las personas. De esta manera, podremos preparar mejor para el empleo, pero también, y esto es fundamental, estaremos en mejores condiciones para mejorar la empleabilidad y la movilidad de los trabajadores.

Lo que no cabe duda es de que este nuevo marco va a reportar un beneficio a los trabajadores, porque, al tener las tres modalidades los mismos contenidos, la formación superada en una modalidad podrá ser reconocida por las otras, lo que estamos seguros va a estimular a la gente a continuar su proceso formativo y de este modo estaremos contribuyendo a la promoción social y laboral y, también, por supuesto, a una mayor participación en todas las esferas de la vida, traduciéndose, igualmente, en una mayor satisfacción personal.

Una acción que consideramos de gran transcendencia dentro del Sistema Nacional de Formación Profesional es la que se dirige a los grupos con especiales dificultades de inserción, porque éstos son los que están amenazados por el paro. Esta acción es la que requiere más sensibilidad y esfuerzos. Nos preocupan enormemente esos jóvenes que abandonan el sistema escolar sin ninguna titulación y sin competencias reconocidas.

Las administraciones autonómicas y municipales, en colaboración con el mayor número de instituciones formativas, necesariamente han de trabajar, con todos los medios posibles a su alcance, para que estos jóvenes vayan adquiriendo las competencias que les habiliten para el desempeño de una profesión. Es urgente paliar su imagen de fracaso social y prevenir su fragi-

lidad en el mercado de trabajo. Para ello, debemos mejorar los programas de inserción profesional y crear, además, otros para atender estas situaciones.

Hemos de estudiar fórmulas y proyectos de intermediación laboral para involucrar, sin prejuicios, al sector privado en programas de acceso al trabajo. Es muy conveniente abrirse a experiencias de cooperación entre el sector público y privado en la búsqueda de puestos de trabajo y de mejor formación para los jóvenes. No podemos permitir que nadie esté excluido; es nuestro deber moral construir una sociedad sin exclusiones.

También quiero resaltar que la futura Ley en su articulado prevé la evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, teniendo como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales y siguiendo criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.

Es un gran paso en pos de la cohesión social, porque facilitará la inserción y reinserción y, además, motivará el aprendizaje permanente, al crear estímulos hacia la adquisición de cualificaciones profesionales que pueden ser reconocidas y validadas, si se demuestra su competencia, con un título o certificado de profesionalidad, sin importar la vía por la que se haya adquirido.

Otro punto que tiene igualmente importancia es el de la información y orientación profesional en el marco del sistema Nacional de Formación Profesional y las Cualificaciones. Es fundamental, porque conocemos la desorientación que algunas personas tienen sobre la elección de su futuro profesional o sobre las posibilidades de promoción en el empleo. Tanto los jóvenes como las personas adultas necesitan información y asesoramiento; por un lado, sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos y, por otro, se necesita información y asesoramiento sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de evaluación y acreditación de competencias y cualficaciones y, no menos, sobre las posibilidades de promoción profesional.

Naturalmente, son las Administraciones educativas, laborales, la Administración local y los agentes sociales los responsables de que el proceso de información y orientación funcione bien y llegue tanto al alumnado, como a las familias, los trabajadores y los desempleados, y, en general, a toda la sociedad. Los jóvenes o las personas adultas que no pueden recibir orientación de sus familias, que son quizá una mayoría, necesariamente han de encontrarla en el entorno escolar, municipal o laboral.

Es sumamente importante una buena orientación en el momento de la elección profesional y, también, para cualquier otra formación que se adquiera en el marco del aprendizaje permanente.

No quisiera dejar de comentar, tampoco, otros aspectos novedosos de la Ley, como es la creación de los Centros Integrados de Formación Profesional, donde se impartirán los tres tipos de formación profesional: la formación profesional inicial, la ocupacional y la continua. Y, del mismo modo, quiero referirme también a la creación de una red de centros de referencia nacional, especializados en distintos sectores productivos, cuya característica es la innovación y experimentación en materia de formación profesional y donde se desarrollarán acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores, desempleados y, también, a empresarios y formadores.

Sinceramente, esperamos que la Ley ofrezca un marco normativo suficientemente razonable como para garantizar el prestigio de la formación profesional, mejorar la competitividad de las empresas y, en definitiva, poder contribuir al buen funcionamiento de nuestra economía.

Creo que no hay ninguna duda sobre esto: una de las claves para alcanzar el pleno empleo consiste en contar con una adecuada formación profesional. Por eso, todos debemos poner el máximo empeño en lograr que la formación profesional, en el caso de los jóvenes, sea una verdadera opción dentro del sistema educativo y, asimismo, en el caso de las personas adultas, pueda servirles de manera eficaz para insertarse en el empleo o para mantenerse y promocionarse dentro de él.

Las estadísticas demuestran que los titulados de la formación profesional tienen unas perspectivas de empleo buenas o muy buenas; sin embargo, todavía no hemos conseguido que la sociedad valore en su justo término el alcance de estas enseñanzas y que, dentro de la formación inicial, esta opción sea elegida por un amplio número de estudiantes, como sucede en los países que conforman el espacio de la Unión Europea. En esta tarea estamos, y les aseguro que por nuestra parte vamos a poner todo el empeño; para empezar, estamos lanzando, ya, una campaña de promoción que consistirá en *"Un plan de comunicación para la divulgación y mejora de la imagen de los estudios de formación profesional"*.

Por último, y para ir terminando mi alocución, quisiera insistir de nuevo, en que la inteligencia y el conocimiento deciden la capacidad de desarrollo de las sociedades; la educación y la formación son la inversión más importante de nuestro tiempo. El entorno competitivo va a requerir que las personas estén más preparadas y que la formación sea de más calidad, lo que

es un reto para el nivel de exigencia de cada individuo, de las empresas y, por supuesto, de las administraciones públicas.

Para contribuir a una mayor eficacia, el sistema de trabajo se debería basar en la cooperación y, en este sentido, estos encuentros entre Galicia y Norte de Portugal pueden servir de modelo en la búsqueda de mecanismos que ayuden a poner en práctica las mejores acciones para la formación de todas las personas, impulsando el aprendizaje permanente como mejor horizonte en la formación para el trabajo, tal y como quedó de manifiesto en el importante Consejo Europeo de Lisboa de la primavera de 2000, cuya estrategia, aplicada, será una buena vía para llegar al pleno empleo.

Como ustedes saben, acerca del aprendizaje permanente, en el marco europeo, se ha llevado a cabo un debate sobre la estrategia a desarrollar, con el fin de que la formación a lo largo de la vida sea impulsada en todos los ámbitos tanto públicos como privados, ante el objetivo común de construir una sociedad en la que todos tengan la oportunidad de instruirse y desarrollar su potencial.

Se ha alcanzado un amplio consenso sobre la necesidad del aprendizaje permanente que se ha plasmado en un Informe Nacional que ha elaborado cada país comunitario en el primer semestre de este año. Los informes nacionales de los Estados miembros han servido de base para la elaboración de un informe conjunto que ha pretendido identificar las estrategias necesarias, así como las medidas oportunas para potenciar la cultura del aprendizaje permanente. A partir de aquí se elaborará un Plan de Acción sobre el Aprendizaje Permanente y será el próximo año, bajo la presidencia española de la Unión Europea, cuando se discuta y, presumiblemente, se apruebe.

Este Plan de Acción, pues, será también un nuevo marco para la formación profesional en nuestros dos países, Portugal y España, al igual que para el resto de los países de la Unión Europea. Se trata de elevar el nivel de conocimientos y competencias profesionales de todos los ciudadanos europeos para promover el empleo y las condiciones de empleabilidad.

Ya, para terminar, quiero decir que es muy deseable el mantenimiento y la intensificación de la cooperación y el diálogo entre españoles y portugueses. Nos sentimos orgullosos de nuestro aporte a la consolidación de las buenas relaciones y expresamos, una vez más, nuestros votos para que este encuentro se suceda en años venideros.

Muchas gracias por su atención. Con mucho gusto contestaré a las preguntas que deseen plantearme.

INTERVENCIÓNS POLÍTICAS, CIENTÍFICAS SINDICAIS E TÉCNICAS

INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS A LA FORMACIÓN. EL PROYECTO PROMETEO

Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla

Introducción

Desde hace cinco años, la Unión Europea viene insistiendo en la necesidad de entender la formación continua de las personas como uno de las principales garantías para el mantenimiento de las condiciones económica, sociales y de bienestar de nuestras sociedades**.** Esto es algo que se empezó a vislumbrar cuando la Unión Europea encargó en 1996 el informe titulado *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Lo que se ponía de manifiesto en aquel informe era que los cambios que se estaban produciendo generaban unas necesidades de formación y unas actitudes en los ciudadanos que debían atenderse para poder aprovechar con toda su amplitud las oportunidades que la sociedad informacional iba a generar. Y se apuntaba hacia el peligro de exclusión social que una falta de respuesta adecuada podría producir, afirmando que "*Existe el riesgo de una grieta en la sociedad entre aquellos que pueden interpretar; aquellos que sólo pueden usar; y aquellos que quedan fuera de la sociedad y dependen de ella para sobrevivir: en otras palabras, entre los que conocen y los que no conocen"* (9).

Tanto por las condiciones de trabajo como por las oportunidades de empleo que continuamente se están generando, se percibe la necesidad de contar con una ciudadanía dotada de una formación de base lo suficientemente fundamentada como para que pueda adaptarse con flexibilidad a los cambios que se vienen produciendo. Y esta formación de base es la que debe proporcionar el sistema educativo obligatorio. Una formación que, frente a la temprana especialización que algunos plantean, debe atender a aspectos de formación general. A este respecto, el informe de la propia Comisión Europea hablaba de que la escuela debería desarrollar un conocimiento base que permita a las personas dar significado a las cosas, comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan las cosas: observación, sentido común, curiosidad, interés por el mundo físico y social, inventar. Aprender a cooperar debe ser también una habilidad a adquirir en la escuela puesto que las modernas empresas están organizándose en círculos de calidad, que introducen la planificación entre trabajadores, destacando su

autonomía. Un conocimiento que permita a los ciudadanos dominar los idiomas que le faciliten una mayor movilidad laboral y también cultural.

Adalberto Ferrández ha venido insistiendo desde hace ya algunos años en la importancia de entender la formación de base como el sustrato imprescindible para cualquier propuesta formativa con opciones de éxito. Él hablaba de que "*tendría que ser una educación con moldes de 'álgebra conceptual', es decir, creadora de estructuras flexibles, mentalmente hablando, a la vez que polivalente: estructuras abiertas que puedan ser modificadas rápidamente, de acuerdo a los datos que surgen de su intorno y entorno"* (1988:174). La formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de información, etc. (González Soto, 2000).

Plantear la formación de base como un caleidoscopio más que como un binocular, conduce a asumir que su función no es más que permitir que las personas –siguiendo la imagen utilizada al comienzo de este artículo- puedan continuar pedaleando aunque cambie el terreno o la forma de la bicicleta. Y es que una de las consecuencias de la sociedad informacional en la que nos adentramos es la **caducidad de los conocimientos**. Lo que aprendemos en un momento de nuestra vida tiene una utilidad relativa en función de los avances del conocimiento producido por la investigación.

Como consecuencia de ello, poco a poco nos vamos dando cuenta que la división clásica entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo está dejando de tener sentido. La idea de que existe un tiempo para la formación (básica, inicial) en la que adquirimos el bagaje de conocimientos que vamos a necesitar para toda nuestra vida profesional no se mantiene hoy en día. La formación inicial es una formación básica que nos permite empezar a desenvolvernos en el mercado laboral. Pero el mercado laboral es todo menos estable. Muchas profesiones u ocupaciones surgirán en los próximos años que aun hoy en día no sospechamos de su existencia. Por otra parte, el incremento exponencial de los conocimiento hace que lo que aprendemos en la formación inicial tenga una fecha de caducidad fijada. Como decía Delors en su informe: *"Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio*" (1996).

La necesidad de aprender a lo largo de toda la vida se ha convertido en un lema cotidiano. Zabalza (2000) hablaba de que hemos convertido "*la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día en un inexcusable principio de supervivencia*" (165). Y en nuestro contexto, las estructuras y procesos que facilitan ese aprendizaje toman el nombre de **formación.** En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos. Y la formación se nos aparece como el dispositivo que empleamos para adaptar la formación de base que hemos adquirido (educación secundaria, universitaria, profesional, etc.) a nuestras necesidades o las de la empresa en la que trabajemos.

El discurso de la formación ha tenido en la última década en España un impulso innegable. A partir del **I Programa Nacional de Formación Profesional** se sentaron las bases de la estructura de la formación profesional en España. Se inició la elaboración del Catálogo de Títulos y del Repertorio de Certificados de Profesionalidad, para lo que se tomaron como referencia las necesidades de cualificación detectadas en el sistema productivo[1]. En dicho Programa se establecían las diferentes modalidades de Formación Profesional (Inicial, Ocupacional y Continua). Nos vamos a centrar en las dos últimas por ser de más interés en relación con la temática de este artículo.

En relación con la **Formación Profesional Ocupacional**, se afirma que "*Su objetivo general, como política activa de empleo, se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que podrá acreditarse mediante las certificaciones correspondientes. Por lo mismo, debe adecuarse a la oferta de empleo, actual o previsible a corto plazo, sin perjuicio de que las cualificaciones que ofrezca tengan horizonte de futuro. La oferta formativa ocupacional se instrumentará en función de las características de la población desempleada, distinguiendo, en principio, la dirigida a jóvenes en búsqueda de su inserción, la dirigida a personas adultas que necesitan reinsertarse, incluidas las mujeres, y finalmente, la orientada a colectivos específicos con especiales dificultades para la inserción o reinserción. La característica específica de la oferta formativa ocupacional debe ser su capacidad de respuesta inmediata a la oferta de empleo que requiere continua evolución y formación de tal oferta en la economía globalizada*" (Nuevo Programa de Formación Profesional, 1998).

La formación profesional ocupacional, como se indica, va dirigida a la inserción laboral, por lo que la especialización de sus contenidos, y su adaptación a las necesidades del mercado laboral la caracterizan como una formación para el empleo. Se necesita que los contenidos de las ofertas for-

mativas respondan a necesidades y a nuevos yacimientos de empleo, tal como vimos anteriormente.

Junto a la Formación Profesional Ocupacional, aparece la denominada **Formación Profesional Continua**. Se define como "*el conjunto de acciones formativas que se llevan a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores.(...) El carácter de la empresa como organización cualificante y de aprendizaje permanente que informa al Subsistema de Formación Continua debe propiciar su apoyo a los procesos y acciones de transferencia tecnológica de las grandes a las pequeñas empresas, especialmente de su entorno funcional y/o geográfico y a la colaboración con los Centros formativos"* (Nuevo Programa de Formación Profesional, 1998).

La Formación, tanto ocupacional como continua, ha tenido un enorme auge en los países desarrollados. Y es así porque la formación de las personas, la calidad de su formación de base, la capacidad de adaptación, las respuestas a las innovaciones constituyen hoy día una de las ventajas competitivas de las empresas. Decía Castell en una conferencia que hoy día los polos empresariales son móviles y que las empresas de la nueva economía se instalan allí donde hay ideas, donde se produce conocimiento e innovación. Por eso el dinamismo de algunos Parques Tecnológicos está atrayendo a empresas que en otros tiempos hubieran optado por instalarse en grandes núcleos urbanos. Empresas que se nutren de recursos humanos con una formación base –generalmente universitaria- de calidad excelente. Pero aun así, sigue siendo característico de España el hecho de que el 70% de los demandantes de empleo posean una formación de base inadecuada, los que les impide insertarse adecuadamente en el sistema productivo.

La formación, como vemos, es una necesidad de las personas y de las empresas. No hay opción de mantenerse al margen de la evolución de los saberes, salvo en el caso de ocupaciones artesanales donde la tradición pesa más que la innovación. Y aun en ese caso, los medios tecnológicos resultan ya imprescindibles en la gestión y comercialización de los productos. El dicho que "*el buen paño en el arca se vende*" ha pasado ya a la historia.

Pero la formación no sólo es una necesidad. También se ha ido configurando en un mercado creciente de intercambio de bienes y servicios (Cachón, 1998). Por dar un dato, el mercado de la educación y la formación en Estados Unidos, con 7.720 millones de dólares es el segundo sector en importancia en la economía USA, sólo superada por la industria sanitaria

(Urdan y Weggen, 2000). A este mercado están confluyendo, como hemos visto, nuevas demandas, pero también se está innovando de manera acelerada para dar respuestas a dichas necesidades.

La formación, como sistema de servicios, ha venido adaptándose mal que bien a los vertiginosos cambios producidos en la sociedad. No se está respondiendo adecuadamente a la necesidad de flexibilidad tanto de los contenidos de formación como de estrategias formativas. Las innovaciones en formación son lentas y tienen que avanzar superando creencias y tradiciones bien instaladas en la mente de las personas. Para empezar, la creencia de que formarse tiene que ver con ser formado, por especialistas, en contextos formales y estructurados y con contenidos comunes para diferentes individuos.

Y también la creencia de que la formación debe ir dirigida al desempeño del puesto de trabajo, frente a la tendencia actual a pensar en competencia y cualificación (Sabán, 2000; Rial, 2000). Las competencias no se refieren sólo al desempeño de habilidades y "saber hacer". Tienen un componente más amplio que abarca conocimiento, comprensión, habilidad y actitud.

La formación, para que cumpla su función formativa, de desarrollo personal, cultural, social y de inserción laboral, debe modificar su estructura, sus contenidos y sus medios. Anteriormente nos referíamos a algunas limitaciones que caracterizan a la formación actualmente. Las nuevas situaciones que se están creando muestran la necesidad de entender la formación desde escenarios más amplios en cuanto a contenidos y procedimientos que los que hasta ahora conocemos. Y las nuevas tecnologías vienen a ofrecer una nueva plataforma para acercar la formación a las personas.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el campo de la formación ha venido a promover lo que en España se conoce como **Teleformación** (Marcelo, 2001). La Teleformación se está configurando en una verdadera respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento en la que estamos avanzando.

Modelos	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**
Fórmulas presenciales	360	663	1052	1507	1933	2352
Fórmulas autónomas	245	476	796	1218	1679	2209
Internet / Intranet	32	80	164	294	463	682
Videoconferencia	3	7	20	39	66	105
Total	**640**	**1226**	**2032**	**3058**	**4141**	**5348**

Fuente: Datamonitor.

Los datos que se muestran vienen a confirmar el crecimiento que la formación a través de Internet va a tener en los próximos años. Urdan y Weggen (2000), utilizando datos provinientes de un informe de *Corporate University Xchange* vienen a mostrar que en cuatro años la formación mediante internet incrementa en un 20% el nivel de uso en relación con la formación tradicional. Por otra parte, Phillipe Gil (2000) nos proporciona los datos de la tabla anterior, procedentes de un estudio de Datamonitor que muestra un descenso evidente en el uso de los modelos presenciales de formación.

¿A qué es debido esto? ¿Cuáles son las causas que están impulsando el despegue de fórmulas de formación más abiertas y flexibles? Urdan y Weggen (2000), basándose en estudios de IDC (International Data Corporation) nos hablan de un mercado en crecimiento. Philippe Gil afirmaba que "*El Mercado de la formación y del desarrollo de competencias será uno de los más prósperos de esta década. Únicamente el mercado americano representa hoy 62,5 millardos de $ según Training Magazine contra 48,3 millardos en 1993. El mercado mundial de la formación informática era en 1998 de 18,8 millardos de $, mientras que International Data Corporation lo sitúa en 28,3 millardos de $ en 2002"* (5). Y de nuevo nos preguntamos ¿cuáles son las causas? Vamos a enunciar algunas que pueden servirnos.

En **primer** lugar, la economía, en las últimas cuatro décadas está evolucionando hacia una economía del conocimiento. En la antigua economía el valor de las empresas se definía principalmente por sus productos físicos, mientras que la nueva economía pone énfasis en el capital humano. Al respecto afirmaba Castells que *"la nueva tecnología de la información está redefiniendo los procesos laborales y a los trabajadores y, por tanto, el empleo y la estructura ocupacional. Mientras está mejorando la preparación para una cantidad considerable de puestos de trabajo y a veces los salarios y las condiciones laborales en los sectores más dinámicos, otra gran cantidad está desapareciendo por la automatización tanto en la fabricación"*. Y ello está incidiendo en la necesidad de formación.

Un **segundo** factor lo encontramos en el fenómeno producido por los avances científicos que derivan en una caducidad cada vez más anticipada de los conocimientos: el ciclo de vida de los conocimientos se reduce y por lo tanto el aprender a lo largo de la vida no es un slogan sino un imperativo. De ahí se deriva la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida ("long life learning"). Algo que ya se ha venido demandando por el denominado Informe Delors, que afirma lo siguiente: *"nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad,*

diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción" (1996:20).

En **tercer** lugar, y motivado por lo anterior, se está produciendo un cambio de paradigma en la forma como se entiende y ofrece formación. Actualmente las empresas ven la formación como un arma de competitividad en lugar de cómo una carga. De esta forma se está entendiendo que el éxito de las empresas depende cada vez más de contar con un personal altamente cualificado, el cual demanda cada vez más formación muy especializada.

En **cuarto** lugar, los cambios que se vienen produciendo en nuestra sociedad conducen necesariamente a la aparición de nuevas ocupaciones, o lo que se ha venido en llamar *nuevos yacimientos de empleo,* definidos como "*aquellas actividades destinadas a satisfacer nuevas necesidades sociales que actualmente se configuran como mercados incompletos, que sean intensivas en el empleo y que tengan un ámbito de producción/prestación definido en el territorio"* (Jiménez, Barreiro y Sánchez, cit. Por García Fraile, 2000, p. 284). El Informe encargado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y elaborado por Cachón (1998) destaca los siguientes factores en la aparición de estos yacimientos de empleo: La inversión de las pirámides de población, consecuencia del alargamiento de la esperanza de vida y de la caída de natalidad; La extensión de los sistemas educativos, lo que determina nuevas demandas educativas y formativas en el sistema escolar y en el de formación permanente; La importante incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la transformación de las estructuras familiares; El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; Los cambios en las pautas de consumo y del uso del tiempo social, de ocio y cultura.

Unido a lo anterior aparece un **quinto** factor que tiene que ver con la reducción del tiempo de trabajo que en diferentes países europeos se está planteando y consiguiendo con mayor o menor éxito. Así, Gil (2000) analiza cómo la reducción del tiempo de trabajo a 35 horas está contribuyendo a cambiar el mercado de la formación. Y lo está haciendo por dos motivos. En primer lugar porque los trabajadores disponen ahora de más tiempo libre, lo que genera nuevas demandas de formación no necesariamente profesional. Y en segundo lugar, la reducción del tiempo de trabajo conduce a que las empresas rentabilicen mejor el tiempo destinado a la formación de sus trabajadores, apostando por fórmulas de formación a distancia más flexi-

bles que permitan la formación sin que el trabajador deba dejar su puesto de trabajo durante uno o varios días completos. Así, comenta Gil que "*El objetivo es triple: disminuir el tiempo dedicado a formación, disminuir los costes para incrementar la rentabilidad de las acciones, y ofrecer fórmulas más adaptadas a los perfiles y a las demandas de las personas, gracias a una individualización de las ofertas de formación*" (2000:20).

En **sexto** lugar, hay que reconocer el reciente, aunque decidido, impulso que la Unión Europea a través de sus instituciones está haciendo para que pasemos de las palabras a los hechos. La Comisaria Europea Viviane Reding afirmaba que "*si no actuamos rápidamente, en 2002 tendremos en Europa un déficit de especialistas en nuevas tecnologías digitales superior a 1,6 millones de personas*". Estas palabras muestran la preocupación de una Unión Europea que ha dejado pasar el tiempo sin llevar a cabo iniciativas comunitarias en la dirección de impulsar la democratización del acceso al conocimiento a través de Internet. Ya quedan lejanas las recomendaciones que el informe coordinado por el Comisario Bangeman en 1994 y en el que ya se proponía la necesidad de fomentar la educación a distancia y el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Y aunque suponga extendernos en este punto, creemos necesario hacer referencia a la iniciativa denominada **"E-Learning"** que la Unión Europea ha puesto en marcha a partir de la cumbre de Lisboa de marzo de 2000. En relación a esta iniciativa, Romano Prodi afirmaba que "*la Comisión Europea busca movilizar las comunidades educativas y culturales, asi como los agentes económicos y sociales en Europa, para impulsar los cambios en la educación y en el sistema de formación para que Europa se mueva hacia una sociedad del conocimiento*". La iniciativa E-Learning ha dado lugar a varios informes, uno de los cuales, titulado *"E-Learning. Concebir la Educación del Futuro"*, describe los objetivos en relación con los sistemas de educación y formación. Estos son:

- Haber formado antes de que acabe 2002 a un número suficiente de profesores para permitirles utilizar Internet y recursos multimedia.
- Conseguir que las escuelas y los centros de formación se conviertan en centros locales de adquisición de conocimientos polivalentes
- Adoptar un marco europeo que defina las nuevas competencias básicas que deban adquirirse mediante la educación y la formación permanentes
- Evitar que siga ensanchándose la brecha entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes no lo tienen.

- Un esfuerzo en equipamiento que lleve a que en 2004 haya una proporción entre 5-15 alumnos por ordenador
- Esfuerzo de formación a todos los niveles: *"Debe llegar a convertirse en parte integrante de la formación inicial y continua de cada profesor y formador"*
- Desarrollo de servicios y de contenidos multimedia de calidad.
- Desarrollo e interconexión de centros de adquisición de conocimientos

Un factor determinante para la expansión del uso de Internet como espacio para la formación, son los ordenadores. Nos referimos, en **séptimo** lugar, a la progresiva adquisición por parte de los ciudadanos particulares, de las instituciones educativas, así como por instituciones públicas de ordenadores multimedia con conexión a Internet. Tal como se presenta en *Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Concebir la Educación del Futuro. Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías,* los indicadores que se citan con mayor frecuencia siguen siendo el número de alumnos por ordenador y el porcentaje de establecimientos conectados a Internet. En los países escandinavos, que son los más avanzados de Europa, la cifra media tiende a ser de 8 alumnos por ordenador y 2 profesores por ordenador, y la mayor parte de los centros de enseñanza secundaria están conectados a Internet. Sin embargo, estos indicadores son imperfectos puesto que incluye diferentes generaciones de equipos, de los que solamente una pequeña parte posee funciones multimedia. Por ejemplo, más del 45% de los microordenadores instalados en las escuelas británicas tienen más de cinco años de antigüedad.

Otro indicador, según establece este informe, incluye niveles muy diferentes de calidad de las infraestructuras. Cubren situaciones muy diferentes por lo que respecta a la frecuencia y la duración de utilización por alumnos y profesores. Por último, ocultan en cada país y en cada región disparidades crecientes. Se observan grandes diferencias en Europa en cuanto a las infraestructuras ofrecidas a las escuelas primarias. Por ejemplo, a principios de 1999, aproximadamente el 10% de las escuelas primarias de Francia estaban conectadas a Internet, mientras que en Finlandia estaban conectadas el 90% de las escuelas. Asimismo, entre el 12% y el 83% de las escuelas alemanas están conectadas a Internet, según el Estado Federado de que se trate. Por otra parte, los Estados Unidos tienen como objetivo conectar todas las aulas a Internet en el año 2000, mientras que la mayoría de los Estados miembros se han fijado como objetivo conectar a todas las escuelas en el 2002. A finales de 1998, en los Estados Unidos había una media de 6 alumnos por ordenador, y estaban conectadas a Internet el 89% de las

escuelas y el 51% de las aulas. Sin embargo, siguen existiendo grandes diferencias entre los diversos Estados.

Un factor importante en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como hemos visto antes es disponer de ordenadores multimedia conectados a Internet. Pero aun cuando dispongamos de la mejor proporción posible, no se producirá el cambio deseado si los docentes y los formadores no están dispuestos a incorporarlos en sus prácticas docentes ordinarias. Y aquí nos encontramos con un verdadero problema en lo que respecta a muchos países europeos. Tanto el nivel de formación bajo, como la actitud de los profesores es, en general, reacia al cambio pedagógico que representa una enseñanza o formación en donde el protagonista no es el docente que enseña sino el alumno que aprende. Esta deficiencia se recogía por el Informe europeo al que anteriormente hicimos referencia. En él se afirma que: "*Las condiciones adecuadas para que evolucione la función del profesor se hacen realidad lentamente. Los proyectos más innovadores son a menudo el resultado de la iniciativa de equipos de profesores entusiastas que han aceptado invertir un tiempo considerable en estos experimentos. La utilización individual y periódica del ordenador, el trabajo en equipo y los intercambios entre colegas constituyen los medios más eficaces para desarrollar las competencias de los profesores. Sin embargo, los medios destinados a los profesores con este fin siguen siendo muy limitados en muchos países, y en pocos casos se tiene en cuenta el incremento de la carga de trabajo que representa. Un gran número de proyectos son de carácter voluntario y desinteresado*".

En la misma línea se mostraba Massy (2000) al comparar el mercado de la teleformación en Estados Unidos y en Europa. Las principales diferencias que encontraba esta especialista se referían a los niveles de uso, a las actitudes y expectativas, así como al limitado nivel de formación en el uso de nuevas tecnología por parte de profesores y formadores.

Un **octavo** factor que explica el auge del interés por la Teleformación tiene que ver con las políticas de igualdad. Colectivos que hasta ahora tenían dificultades para ahondar su horizonte de desarrollo personal y profesional, ahora pueden acceder a la formación gracias a que Internet lleva la formación a casa. Nos referimos principalmente a mujeres y minusválidos, aunque no exclusivamente. Los esfuerzos que las Administraciones públicas están haciendo para incorporar a personas tradicionalmente alejadas de los circuitos formativos más pronto que tarde conseguirán sus éxitos.

Y además de todo ello, la lengua española nos sigue uniendo. Y la lengua, vehículo privilegiado de comunicación, nos está permitiendo que podamos comunicarnos y aprender sin fronteras. Por ello señalamos como **novena**

razón del auge de la Teleformación, las posibilidades que nos ha abierto de establecer espacios de formación comunes a ambos lados del Atlántico. Cada vez son más las ofertas de formación a distancia que utilizan Internet como soporte. Y en esto las Universidades españolas se han lanzado dándose cuenta de las posibilidades y de los riesgos que corrían si en esta ocasión no reaccionaban adecuadamente a las necesidades de formación.

PROMETEO: UN PROYECTO DE APOYO PARA LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN EN ANDALUCÍA

¿Qué es PROMETEO? Nuestro Proyecto surge a partir de una iniciativa conjunta de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla a través del Grupo de Investigación IDEA. Este Grupo de Investigación, el cual dirijo está formado por profesores de las Universidades de Sevilla y Huelva y pertenecen a Facultades e Ciencias de la Educación.

Los orígenes del proyecto se remontan a 1997 cuando los miembros del Grupo de Investigación IDEA plantean la necesidad de desarrollar en Andalucía un espacio de reflexión, promoción y difusión de experiencias dirigidas a los profesionales de la formación, especialmente de la Formación Profesional Ocupacional, aunque también abierto a los demás profesionales (formación continua).

El proyecto Prometeo nace con una fuerte vinculación y compromiso hacia las nuevas tecnologías y su impacto en la formación. Por ello, una de las primeras acciones consistió en la creación de un sitio en internet (http://prometeo.cica.es) que sirviera de espacio abierto de información y formación dirigido a los profesionales. Este sitio ha ido creciendo en cuanto a información y es el que vamos a ir describiendo poco a poco, ajustándonos a los espacios disponibles para esta intervención.

Vamos a ir describiendo cada uno de los espacios de que cuenta el servidor del Proyecto Prometeo:

RECURSOS PARA LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN

En el espacio referido a Recursos para los Profesionales de la Formación se alojan una amplia variedad de recursos que tienen que ver con materiales didácticos, legislativos, documentales, de comunicación , etc.

- Los recursos didácticos que los formadores tienen a su disposición incluyen:
- Una base de datos que recopila una amplia variedad de materiales y experiencias elaboradas por los propios profesionales de la formación por propia iniciativa o bien mediante la financiación externa (principalmente Fondo Social Europeo).
- Acceso a elementos de un CD-ROM que el proyecto elaboró en relación con la formación de formadores.

- Acceso a contenidos de formación relacionados con la formación de formadores (planificación de la formación, evaluación de la formación, medios y recursos, etc.)
- Una amplia relación de instrumentos de evaluación para la formación.

Uno de los recursos más visitados dentro del Proyecto Prometeo son las denominadas **Guías Didácticas** para la planificación de la formación. Corresponden a las programaciones que el Instituto Nacional de Empleo INEM elabora para la planificación y desarrollo de acciones de formación de especialidades que no disponen de Certificado de Profesionalidad. Estas Guías Didácticas son accesibles desde el servidor en formato html y MS Word. Están organizadas por familias profesionales y dentro de cada familia por especialidades.

Junto a las Guías Didácticas se encuentran los **Certificados de Profesionalidad**. Estos son certificaciones publicadas por el BOE de 133 ocupaciones. Su contenido aparece en la Web de Prometeo con el formato siguiente:

Prometeo también ofrece a los formadores una amplia relación de fuentes legislativas relacionadas con la Formación Profesional Ocupacional, centrándonos específicamente en Andalucía, pero sin olvidar establecer conexiones con la organización de la FPO en las distintas Comunidades Autónomas del Estado. Para ello, ofrecemos un "Mapa legislativo de la FPO en España que permite dirigirse a la página concreta de cada Comunidad.

Junto a los recursos legislativos, poco a poco hemos ido creando un espacio que incluye fuentes documentales dirigidas a los formadores. La constituye una "Biblioteca del formador" en la que vamos incorporando las referencias bibliográficas específicas sobre Formación.

Además de los libros, hemos incluido una amplísima relación de documentos electrónicos sobre una variedad de temas que incluyen la certificación de la formación, calidad de formación, formación y empleo, formación y empresa, etc.

LA RED ANDALUZA DE PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN (RAPF)

Una segunda iniciativa que promueve el Proyecto Prometeo es la Red Andaluza de Profesionales e la Formación. La RAPF consiste, básicamente, en la constitución de grupos de trabajo que den respuesta a problemas y cuestiones surgidas de necesidades y experiencias concretas de los profesionales de la formación. Las principales características de la RAPF son:

- Se basa en los principios del trabajo colaborativo puestos en marcha en experiencias innovadoras dentro de la formación reglada.
- Participan profesionales de la formación con cierto nivel de desarrollo profesional capaz de conocer sus propias carencias, identificar soluciones, diagnosticar problemas Profesionales con cierta formación y experiencia previa, con ciertos recursos como son aprender a aprender o el acceso a Internet.
- Los proyectos deben surgir como solución a problemas concretos de la formación. Además, deben ser aplicables en la realidad de la Formación Andaluza. Hablamos de proyectos transferibles a otros contextos profesionales, proyectos con alto contenido formativo para los participantes.

Las herramientas a disposición de los integrantes de la Red Andaluza son, básicamente tres:

1. Lista de distribución (mediante correo electrónico)
2. Chat integrado en la Web
3. Espacio web grupal

Lista de Distribución "RAPF"

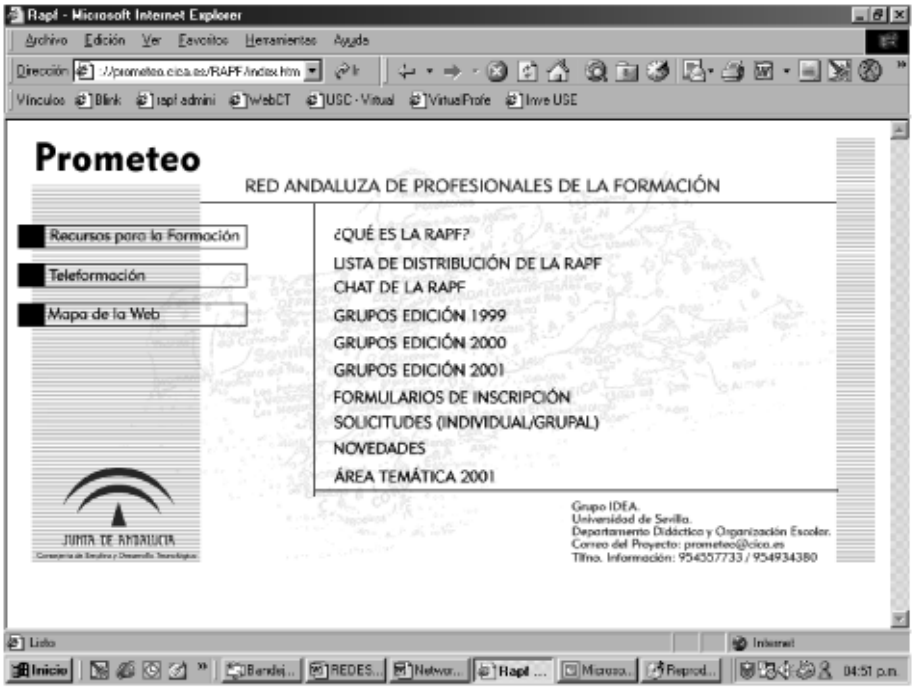
La lista de distribución rapf (rapf@ls.cica.es) ha sido creada para diferentes objetivos según la fase en la que la Red Andaluza se encuentre. Actualmente, la lista es utilizada para la comunicación de la dirección de la RAPF con todos sus miembros, aunque estos pueden emplearla para solicitar ayuda, materiales o cualquier cosa relacionada con el desarrollo de los proyectos.

Chat de la Red Andaluza

El chat de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación ha sido creado para facilitar la formación de grupos de trabajo. La existencia de profesionales de la formación en diferentes lugares de trabajo (aunque con similares intereses) hace necesaria la comunicación por vías alternativas a las existentes.

Espacio Web para cada Grupo de la RAPF

Todos aquellos grupos que lo soliciten, disponen de espacio para alojar páginas web en nuestro servidor. A la petición de los grupos, se les da una cuenta ftp en donde volcar los contenidos, los cuales deben ser periódicamente renovados.

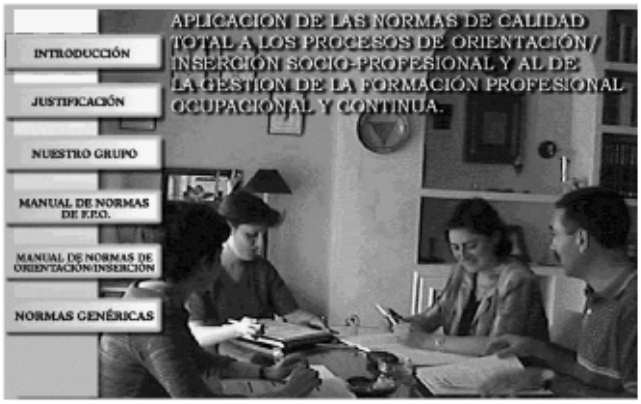


GRUPOS DE LA RAPF DEL AÑO 2000

Aplicación de las normas de calidad total a los procesos de orientación/inserción socio-profesional y al de gestión de la formación profesional ocupacional.

Este grupo confeccionó un Cd-rom sobre "Aplicación de las normas de calidad total a los procesos de Orientación/inserción socio-profesional y al de gestión de la formación profesional y al de gestión de la formación profesional ocupacional y continua". El trabajo se ha dividido en 5 grandes apartados:

1. Nuestro grupo. Presentación de los componentes.
2. Justificación.
3. Manual de calidad en la formación ocupacional y continua.
4. Manual de calidad en los procesos de orientación/inserción.
5. Normas genéricas a aplicar.



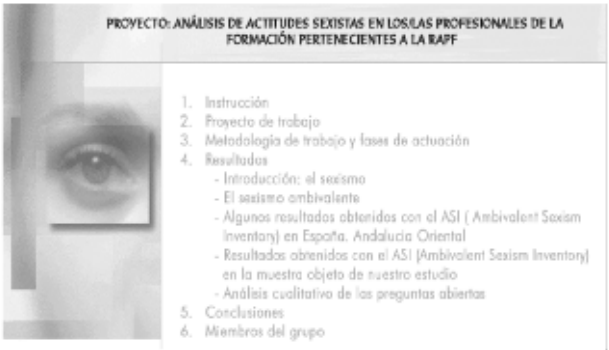
INTERPROF: La biblioteca electrónica actualizada de información complementaria para profesionales de la formación.

Los objetivos de este proyecto son los siguientes:

- Recopilación en Internet una información completa, necesaria y actualizada de las direcciones webs más interesantes que se adapten mayormente a las necesidades de los formadores, principalmente webs de Administraciones Públicas, Asociaciones , Ministerios, Institutos y otras entidades generales de interés a formadores (cursos, novedades, asistentes, software gratuito, direcciones de interés general, etc).
- Ampliar y reestructurar la página web para que contenga todos los enlaces a dichas páginas web, indicando en dicha página, y de forma previa, los contenidos de los enlaces así como la creación de sus vínculos para una rápida y exacta localización de la información contenida en dichos enlaces.

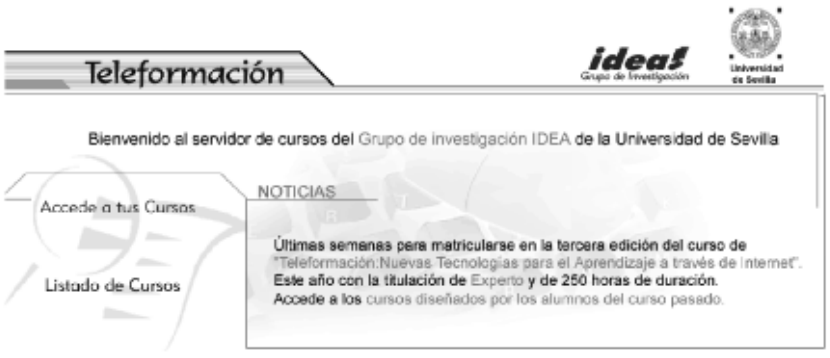
FORMACIÓN CON VISIÓN DE GÉNERO

El grupo administró un Cuestionario para la evaluación de actitudes sexistas generales, no específicas del desarrollo profesional de los/as formadores/as en su quehacer diario. Se volcaron los resultados en la web del grupo, tanto de las conclusiones sacadas a partir del cuestionario como de las preguntas abiertas. Se trabajo las herramientas de autoevaluación de posibles actitudes sexistas en el desarrollo de la profesión, que también se volcaron en la web.



NUEVOS ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN: LA TELEFORMACIÓN

Junto a lo que hemos descrito anteriormente, Prometeo lleva desarrollando iniciativas de teleformación desde 1999. Nuestro servidor: http://prometeo.cica.es incorpora un espacio de recursos (informes, revistas, artículos, documentos) y de oferta de formación para teleformadores.



REFERENCIAS

Cachón, L. Et al. (1998). *Nuevos yacimientos de empleo en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad Red*., Madrid, Alianza.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.

Ferrández Arenaz, A. (1988), Formación docente para la enseñanza profesional. En P. de Vicente y otros (Eds). *La formación de los profesores*, Granada, Servicio de Publicaciones.

García Fraile, J.A. (2000). Educación y formación para el nuevo milenio: el caso de los nuevos yacimientos de empleo. En A. Monclús Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias,* , Granada, Comares, pp. 281-306.

Gil, Philippe (2000). *E-Formation. NTIC et reegineering de la formation professionnelle*. Paris, Dunod.

González Soto, A.P. (2000). La formación de adultos en el siglo XXI. El problema de las capacidades básicas. En A. Monclús Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias,* , Granada, Comares, pp. 61-81.

Massy, J. (2000). How Digital Learning Differs in Europe. *ASTD.Learning Circuits*. March. Http://www.learningcircuits.com/mar2000/massy.html

Marcelo, C. (2000). Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. En A. Estebaranz (coord.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa,* Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 429-444.

Marcelo, C. (2001). *E-Formación. Una nueva oportunidad para aprender*, Barcelona, Gestión2000.

Rial, A. (2000). La formación para el trabajo; nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones.En A. Monclús Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias,* Granada, Comares, pp. 233-255.

Sabán, C. (2000). Dimensiones actuales de la Formación y la Función de las Competencias. En A. Monclús Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias,* , Granada, Comares, pp. 83-106.

Urdan, T. and Weggen, C. (2000). *Corporate e-learning: Exploring a New Frontier*. WR.Hambrecht+Co.Http://www.wrhambrecht.com/research/coverage/elearning/ir/ir_explore.html.

Zabalza, M (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. Monclús Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias,* , Granada, Comares, pp. 165-198.

INCORPORAÇAO DAS NOVAS TIC NA FORMAÇAO

Alfredo Soeiro

Pró-Reitor, Universidade do Porto

Sumário

A educação informal tem vindo a crescer de importância para os sistemas educativos devido ao acesso generalizado a fontes de informação tendo as novas tecnologias acrescentado uma dimensão nova a esta questão. Como exemplo clássico de educação informal aborda-se a questão da aprendizagem ao longo da vida e as características, seguido pela análise do relacionamento entre as novas tecnologias e a educação continua de que resultam conflitos importantes. Para a consideração da avaliação informal apresentam-se três casos de estudo sendo o primeiro sobre a avaliação de educação contínua, o segundo sobre a avaliação da qualidade de cursos de educação à distância e o terceiro sobre a avaliação de aprendizagem informal.

1. Situação da Educação Contínua

A Educação Contínua (EC) é uma parte integral e essencial da contribuição das universidades para o desenvolvimento da sociedade em geral através do processo de aprendizagem ao longo da vida como está indicado no Livro Branco da Comissão Europeia de 1996. A EC ao nível universitário não está desenvolvida e aplicada com a mesma intensidade e o mesmo nível nas universidades e há algumas aonde é praticamente inexistente.

Não existe também uma definição absoluta do que é a EC coexistindo uma variedade de conceitos englobando um conjunto diversificado de práticas. Torna-se em alguns casos difícil encontrar, a nível nacional, uma definição clara e unânime do que é EC. As formas diferentes de EC incluem a educação à distância, estudos a tempo parcial e a tempo inteiro. No entanto, as fronteiras entre educação de adultos e EC, bem como as que existem entre educação inicial e EC, são cada vez mais difíceis de estabelecer. O conceito de aprendizagem ao longo da vida, conjugado com o direito à educação, têm sido preponderantes nas discussões sobre as necessidades educativas.

Analisando o contexto legislativo das actividades de EC ao nível universitário encontra-se uma diversidade apreciável do envolvimento dos governos. Este pode oscilar entre a existência de leis implementando a EC como função obrigatória das universidades, tal como a investigação e o ensino pré

e pós graduado, e a falta de interesse absoluta, causando a falta de apoio institucional e financeiro. As estratégias, para as universidades que praticam EC, variam entre o planeamento da EC de acordo com o plano estratégico da universidade e a execução de acções de EC à medida que a procura as justifique. Em determinados países a EC faz parte da agenda política como ferramenta de desenvolvimento e existe um consenso generalizado sobre a importância da EC assumida pelas empresas, sindicatos, profissionais e órgãos de governo.

Um argumento frequente é o de que o investimento no capital intelectual humano é importante para o crescimento económico e para o desenvolvimento da sociedade e, por isso, o aumento do acesso à formação ajudará a sustentar a competitividade económica num contexto global. A EC é considerada importante como instrumento de articulação entre a sociedade e a universidade, por exemplo, para os profissionais activos trata-se promover o desenvolvimento pessoal e profissional e para as empresas de adaptar os recursos humanos às inovações tecnológicas e de promover actividades económicas novas. A EC pode ainda contribuir para dotar os desempregados com conhecimentos, competências e atitudes de acordo com os perfis profissionais requeridos pelo mercado de trabalho. Pode-se dizer ainda que a EC será também o ponto de intersecção entre desenvolvimentos recentes, provenientes da investigação ou de mudanças estruturais, com o ambiente de trabalho activo.

A dificuldade de avaliar a situação de EC reside nos dispositivos organizacionais das universidades que são bastante diversos. Parece evidente que os casos com mais sucesso resultam de centros ou departamentos de EC que desenvolveram capacidades especificas de programar, acompanhar e avaliar este tipo de actividades. Estes mostraram ser capazes de dialogar com a sociedade identificando as necessidades da região, de estabelecer cooperação com outros organismos envolvidos na EC, tais como sindicatos ou instituições privadas, e de promover colaboração a nível regional, nacional ou internacional.

Os maiores obstáculos para o desenvolvimento da EC nas universidades são a disputa dos recursos com a docência para a formação inicial, a falta de reconhecimento académico quanto à progressão na carreira e as remunerações de nível incompatível com o esforço desenvolvido. Um obstáculo de relevância inferior são a falta de flexibilidade pessoal e de capacidade pedagógica dos docentes para orientar as acções de EC para o tipo de alunos faltando a concentração na aprendizagem em vez do ensino. Um outro

factor que desvaloriza a EC é a falta de acreditação e de controle de qualidade dum modo estruturado e coerente que seja aceite pela maioria.

Quanto aos tipos distintos de organização de EC nas universidades há casos em que esta é organizada pelas faculdades adoptando um sistema descentralizado com cada grupo ou departamento desenvolverá a estratégia própria. Nalguns casos existe um centro que providencia apoio para estas actividades caracter logístico ou de interface com a sociedade. Noutras instituições existe um órgão central que se encarrega desta actividade dum modo geral e noutras este órgão encontra-se, com funções idênticas, numa fundação ou instituto exterior à universidade.

Existem outros organismos que providenciam EC a nível universitário independentemente das universidades. Encontram-se neste grupo as associações industriais e profissionais, câmaras de comércio, sindicatos e organismos do estado. Em quase todos os casos existe a colaboração de docentes universitários num regime de prestação de serviços. Há também empresas de grande dimensão que possuem centros de EC próprios de acordo com as necessidades especificas de formação. Em muitos destes casos estes organismos encaminharam por esta opção face à falta de resposta por parte das universidades.

2. A Educação Contínua e as Novas Tecnologias

Os desenvolvimentos tecnológicos têm vindo a influenciar a vida quotidiana a um ritmo inesperado e com mudanças enormes nas áreas do ensino e da aprendizagem. Os meios usados na comunicação têm um papel crucial na mudança do formato e da quantidade de informação para fins educativos. Estas mudanças impõem um conjunto de reflexões e pensamentos sobre a actividade no futuro dos alunos e professores em EC.

A Educação à Distância (ED) emprega frequentemente meios electrónicos para possibilitar o acesso a recursos educacionais àqueles que de outro modo não o poderiam fazer. Deste modo, os professores, investigadores e administradores dum sistemas educacional universitário clássico, como os envolvidos em EC, têm de encarar esta mudança rápida nos métodos educativos. Estas alterações envolvem, por exemplo, os perfis dos cursos, os métodos pedagógicos de ensinar, as avaliações e os procedimentos administrativos.

Por outro lado acontece que os docentes de ED não estão sensibilizados para factores como a diversidade de maturidade e do perfil profissional dos utilizadores potenciais destes cursos, como a facilidade de interface entre os

cursos e os alunos, a interacção com outros alunos e com docentes a flexibilidade do ritmo de aprendizagem. Este conjunto de mudanças fundamentais entre uma estrutura vertical característica da educação clássica presencial e uma estrutura horizontal e informal da ED poderá implicar, sobretudo na EC, uma mais valia para o ensino e para a aprendizagem.

Um problema para os docentes de ED é o que resulta do facto de os materiais do curso são utilizados por um numero elevado de alunos com passados educacionais bastante diferentes e com culturas de aprendizagem diversificados. Os materiais de aprendizagem, por isso, devem ser preparados com flexibilidade suficiente para fazerem face a uma gama alargada de solicitações de aprendizagem. Os materiais de ED têm de possuir um grau de facilidade de utilização elevado de modo a poder satisfazer atitudes diferentes face ao meio de aprendizagem utilizado, tal como pessoas que tenham receio de utilizar computadores ou que adormeçam enquanto vêem um vídeo educacional.

Uma outra questão é a universalidade dos cursos de ED cujos custos de produção poderão, dum modo geral, ser cobertos se o uso respectivo for feito em grande escala e, por isso, terão de ser preparados para uma audiência de massas possibilitando um uso potencial garantindo a eliminação de barreiras geográficas. Este facto implica que a preparação dos cursos deverá considerar as características educacionais e culturais que possam representar uma barreira para o uso respectivo e tentar eliminá-las ou reduzi-las a um nível aceitável.

Um outro obstáculo poderá ser o de que a utilização das novas tecnologias é em alguns casos contrária ao que se pratica nos cursos presenciais em termos de estrutura, organização e avaliação. Os modelos de ensino e de aprendizagem adoptados em cursos de ED terão de ser inovadores e adaptados aos meios tecnológicos utilizados de modo que os cursos beneficiem na totalidade do potencial de transmissão de informação que aqueles possibilitam.

A cooperação entre os sectores de EC e de DE é fundamental de modo a que a produção destes cursos seja feita com a participação de outros organismos como grupos de utilizadores, associações profissionais ou industriais. Deste modo poder-se-á garantir um grau aceitável de aceitação destes cursos minimizando o risco do investimento elevado, que é geralmente apanágio dos materiais de ED. Outro beneficio possível desta cooperação é o de poder melhorar a qualidade dos cursos. A colaboração entre docentes de instituições diversas será altamente desejável de modo a baixar os custos de produção e alargar o conjunto da população alvo destes cursos.

Uma outra questão relacionada com a ED é a mudança de atitude dos docentes em relação ao papel de docente uma vez que a motivação da academia para alterar os métodos de ensino é tradicionalmente baixa a nível universitário. Estas actividades novas para os docentes terão de ser consideradas pela administração das universidades como fazendo parte da actividade normal e não poderão ser classificadas como actividades extras. No caso em que se revele necessário será preciso providenciar formação aos docentes sobre a utilização das novas tecnologias no ensino.

Para a produção e administração dos cursos de ED é necessário proceder ao fornecimento de infra-estruturas próprias e de equipamentos específicos. Os sistemas e infra-estruturas de educação presencial sofrerão mudanças consideráveis que devem ser encaradas pela administração de modo adequado permitindo que o ensino e acompanhamento dos cursos de ED sejam executados com o apoio necessário no que toca, por exemplo, ao recurso a técnicos especializados ou a salas com características próprias ou a meios de comunicação consentâneos.

Uma possível barreira suplementar à utilização de cursos que incluam ED é a falta dum sistema próprio e fiável que possa assegurar a quantificação do progresso de aprendizagem. Se considerar as formas diferentes de aprendizagem como competências, aquisição de conhecimento ou compreensão, a avaliação deve ser concebida de modo a medir o nível de aprendizagem pelo discente. Esta avaliação poderá ser feita dum modo flexível mas terá sempre de ter em conta as características do curso de ED. Dado que este tipo de cursos é recente existe uma dificuldade acentuada de escolher o modo de avaliação consensual o que retira a este tipo de cursos muitos utilizadores.

A garantia de qualidade não tem estado presente na maioria dos cursos de ED e tem sido um obstáculo à aceitação deste tipo de aprendizagem. Alguns dos cursos de ED foram concebidos e executados com base nas capacidades inovadores do meio electrónico de suporte e menosprezando o a garantia do valor pedagógico do curso. O desafio da avaliação da qualidade e da eficácia da aprendizagem dos cursos de ED deve ser uma prioridade na preparação e na administração destes. Sem o controle generalizado dos cursos de ED em termos de resultados de aprendizagem estes não poderão ser aceites com base no uso meios electrónicos sofisticados.

3. A Educação Contínua e a Avaliação

A EC como actividade de educação não formal tem formas de acreditação e de avaliação diversas de acordo com as regulamentações nacionais e com as praticas correntes dos empregadores. Em alguns países e em algumas profis-

sões existem organismos dedicados a esta actividade exercendo uma actividade centralizadora de modo a assegurar níveis específicos. Na maioria dos casos a acreditação é deixada para quem beneficia da EC o que é aliás a recomendação da Comissão Europeia expressa no Livro Branco sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em relação ao que se passa na Europa na Áustria a EC ao nível universitário está definida no "University Studies Act (UniStG) 1997. Neste preconiza-se a liberalização regulamentar e a descentralização da administração das universidades incluindo a actividade de EC mas sem atribuir às universidades ou outros a acreditação. De modo idêntico a na Bélgica, na Dinamarca, na Finlândia, na Alemanha, na Grécia, na Islândia, na Irlanda, na Itália, na Holanda, em Portugal, na Espanha, Reino Unido e na Suécia não há sistemas nacionais de acreditação.

Na França existe o envolvimento das universidades através de legislação própria e a EC é acreditada pelo Ministério do Trabalho. Na Suiça a acreditação é feita a nível do cantão através de legislação própria. A acreditação é feita por parte das universidades através da "Commission de Formation Universitaire". Nos outros países há em alguns casos de programas de formação específicos, sobretudo os que são financiados pelo Fundo Social Europeu, processos de acreditação específicos.

No resto do mundo a acreditação varia em relação ao que se passa na Europa. Nos Estados Unidos a acreditação é feita pelas associações profissionais sendo em alguns casos, como a Medicina, de caracter obrigatório para o exercício da profissão. Na América Latina e no Japão não existem sistemas de acreditação de EC exteriores às universidades. Na China a acreditação da EC é centralizada por órgãos públicos e em alguns casos, como a Engenharia, é obrigatória para a progressão na carreira.

4. As Novas Tecnologias e a Qualidade

A ED baseada nas novas tecnologias tem vindo a tornar-se um meio de formação com grande utilização e aonde se tenta atingir o máximo possível de eficácia na aprendizagem dados os investimentos elevados que acarretam. O primeiro passo no desenvolvimento dum programa de formação com base em ED é o da definição das necessidades de formação. As fases seguintes são a concepção do curso, o desenvolvimento do curso de ED, a produção dos materiais e a administração do curso.

A garantia de qualidade dos cursos de ED é feita através avaliação. A avaliação neste caso é o significado ou a interpretação dos dados de análise do

curso de ED de indicadores específicos. Os resultados deste processo de análise deverão fornecer informação que permita determinar se os resultados esperados desta acção de formação foram conseguidos e que possa indicar como o curso de ED poderá ser melhorado.

No processo de análise é importante distinguir entre análise formativa ou sumativa. Na análise formativa a recolha dos dados e do julgamento da consequência dos resultados faz-se duma forma continua, Na análise sumativa obtém-se informação que pose ser usada tomar decisões sobre a eficácia do processo de aprendizagem baseado em ED. O esquema de avaliação proposto consta de seis fases.

Fase 1

Identificar resultados e objectivos de aprendizagem

a) O que é que se pretende conseguir?

A primeira tarefa consiste em escrever uma frase que descreva dum modo genérico qual o resultado pretendido. A avaliação do programa destina-se a fornecer informação sobre como o material de ED se está a comportar em relação aos objectivos específicos de aprendizagem. Estes devem ser genéricos e representativos da situação ideal.

b) Em que circunstâncias se poderá dizer que o objectivo foi atingido?

O objectivo de aprendizagem é uma definição que deriva do resultado que descreve as circunstâncias que caracterizam a mudança desejada em termos de aprendizagem. Estes objectivos são precisos ao definir a mudança esperada, ao indicar como se pode verificar se a mudança se efectuou, ao estabelecer o nível de mudança e ao precisar o período em que se deve efectuar a mudança.

Fase 2

Desenvolver um critério de desempenho para objectivo de aprendizagem

O que é que os alunos serão capazes de fazer ou ser ou ter quando o resultado for conseguido?

O critério de desempenho é uma frase especifica identificando os resultados exigidos para atingir o objectivo e que deve ser comprovado. É importante identificar critérios que possibilitem quantificar os resultados. O indicador do desempenho deve permitir encontrar prova que o desempenho desejado está adquirido.

Fase 3

Determinar o processo a usar para atingir o resultado

O que é que se vai fazer para atingir o resultado e os objectivos de aprendizagem?

É importante definir a prática a seguir pelo aluno para obter o desempenho especifico para cada objectivo de aprendizagem

Fase 4

Seleccionar e aplicar os métodos de análise para objectivo de aprendizagem

Quais são os métodos para obter a informação sobre objectivo de aprendizagem?

Os métodos de análise específicos para obter prova sobre a quantificação dos indicadores de aprendizagem são aplicados e os resultados são analisados e comparados com o critério de desempenho previamente definido. Os métodos devem ser consistentes com o critério adoptado. Podem ser inquéritos, formulários de avaliação, entrevistas, análise de comportamento, etc. conforme for adequado.

Fase 5

Como estabelecer os canais de comunicação para obter informação sobre a avaliação dos materiais de ED?

A implementação dos canais de comunicação que forneçam informação nas alturas apropriadas possibilita a tomada de decisões e a criação duma base para a avaliação do material de ED. Uma das consequências da avaliação pode determinar que o docente deva intervir ou providenciar formação suplementar.

Fase 6

Está satisfeito o critério de desempenho e os objectivos de aprendizagem foram atingidos?

Uma vez que a avaliação é o processo de atribuir valor e significado aos resultados da análise esta ocorre geralmente durante o processo de melhoramento continuo (avaliação formativa) e no final do processo (avaliação sumativa).

Exemplo 1 - Interactividade

Pretende-se quantificar a interacção dum programa de ED indicado como critério de desempenho (fase 2). A interacção tem lugar entre docente e alunos e entre alunos em locais distantes usando videoconferência ou outro meio síncrono. As questões a fazer medirão o nível de interactividade numa escala de 1 a 5 sobre os tópicos seguintes:

a) possibilidade para fazer perguntas

b) participação nas discussões durante as sessões

c) envolvimento nas actividades de aprendizagem

d) escolha dos temas para discussão

e) discussões for a das sessões

Exemplo 2 - Avaliação pelos alunos

De acordo com a fase 4 a quantificação da satisfação do aluno com as actividades de aprendizagem das sessões de ED deve ser classificada de modo idêntico ao das sessões presenciais. A quantificação deve ser feita numa escala numérica sobre os tópicos seguintes:

a) houve envolvimento activo

b) actividades estão relacionadas com as tarefas habituais de trabalho

c) foi um desafio interessante

d) a sessão ajudou a atingir os objectivos de aprendizagem

e) os materiais em ED eram claros

f) as actividades irão ajudar nas tarefas habituais de trabalho

5. Avaliação de Educação Informal

Os profissionais activos têm necessidade, durante o exercício da actividade, de poderem avaliar se necessitam de formação e sobretudo de que tipo e durante que período. O exemplo que se apresenta, Eurorecord, é uma tentativa de auxiliar os engenheiros a avaliar a educação informal que adquiriram durante o exercício da profissão. O Eurorecord tem três características importantes que são permitir aos engenheiros encarregarem-se do plano de desenvolvimento profissional respectivo, de lhes dar uma ferramenta de competência que se concentra naquilo que aprendeu e não na forma como o fez e providencia um enquadramento genérico de descrição da competência profissional dum modo transparente e transferível que não é prescritivo das competências que deve (ou não) ter.

Este sistema pode auxiliar os engenheiros a

- avaliar a aprendizagem através de educação formal, aprendizagem no trabalho e através das experiências;
- esquematizar o plano de desenvolvimento da carreira e de aquisição de competências;
- providenciar evidências do desenvolvimento profissional para satisfazer os requisitos da associação profissional;
- preparar documentação para a candidatura a um emprego ou para promoção;
- manter o CV actual em termos de competências profissionais e estabelecer o valor profissional dum modo objectivo para o empregador ou para a associação profissional;
- atingir os objectivos pessoais e de carreira.

Em relação aos empregadores o processo pode

- oferecer com maior exactidão a formação e desenvolvimento dos<recursos humanos;
- poupar tempo e dinheiro em questões de promoção;
- permitir comparação de competências sobretudo em ambientes internacionais;
- ajudar as empresas o pessoal adequado para cada projecto;

A ferramenta consiste de três secções, cada uma com um caracter e objectivo. As actividades de aprendizagem são registadas num registo de actividades. Por exemplo, as qualificações formais e a educação profissional continua podem ser registadas bem como actividades menos estruturadas e experimentais. Nesta ultimas, por exemplo, poderá constar a chefia dum projecto importante ou a actividade como membro da comissão da associação profissional. O importante é o utilizador é a reflexão sobre as actividades e registo daquelas que contribuem para aprendizagem.

A segunda secção é o perfil de competências que permite avaliar as consequências das actividades de aprendizagem registadas, tais como o que aprendeu e o que poderá fazer com esse conhecimento. Este é o ponto essencial e é apoiado por um enquadramento de competências fornecendo uma estrutura de competências que o utilizador poderá incluir no perfil de competências. Ao fornecer o espectro completo das competências dum engenheiro poder-se-á detectar as falhas no perfil a atingir.

A terceira secção ocorre depois da auto avaliação, resultante do registo de actividades e do perfil de competências, e cria o plano de aprendizagem e de desenvolvimento. Trata-se de perspectivar o futuro identificando objectivos pessoais e profissionais de desenvolvimento e progressão da carreira. Este poderá ser discutido e avaliado com a organização a que pertence e com a associação profissional. Este diálogo será evidentemente útil para todos permitindo a avaliação por parte dos interessados na educação informal que se obtém, por exemplo, no trabalho.

6. Referências

"Audio and Audiographic Learning - The Cornerstone of the Information Highway", Donald Macdonald, Chenelière McGraw-Hill, Toronto, 1998.

"THENUCE - Thematic Network on University Continuing Education", A. Soeiro, EUCEN, Liege, 1997.

"Quality Guide of Open and Distance Learning - Procedures and Practices", Socrates Project, Szamalk College, Budapest, 1999.

"Professional Record of Achievement in Engineering: Towards Portable Qualifications", C. Padfield and A. Hagstrom, 7th World Conference on Continuing Engineering Education, Torino, 1998.

"Networked Learning - The Pedagogy of the Internet", Margaret Haughey and Terry Anderson, Chenelière McGraw-Hill, Toronto, 1998.

"Technology, open learning and distance education", A. W: Bates, Routledge, London, 1995.

A FORMACIÓN PARA O EMPREGO NUNHA PERSPECTIVA EUROPEA

Luis Díez García de la Borbolla

Subdirector Xeral de Servicios Técnicos do Instituto Nacional de Emprego (INEM)

Estamos cerca del comienzo del año 2002. Han pasado casi 45 años desde que en 1957, se creó por el Tratado de Roma, la Comunidad Económica Europea. En este Tratado, más concretamente en el artículo 127, ya se hace referencia a la formación profesional. Se puede decir, que en la práctica se trató de una declaración de intenciones, ya que no es hasta 15 años más tarde, en la Cumbre de París de 1972, cuando se comienza a intentar coordinar la formación con la política de empleo.

Cuatro años después, en 1976, año en el que se aprobó el primer programa Comunitario de Acción Educativa, la situación no había cambiado mucho. Fue el Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastrich, en 1992, con sus artículos 126 y 127, el que estableció una base jurídica específica, en materia de educación y formación profesional.

Sin embargo, el giro decisivo para coordinar la educación y la formación profesional con la política de empleo, no se produce hasta 1993. En diciembre de 1993, se debatió en el Consejo Europeo de Bruselas, el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo. Había sido encargado por el Consejo Europeo de Copenhague, en junio de 1992 a la Comisión Europea, presidida entonces, por Jacques Delors.

El desempleo había estado creciendo constantemente durante casi tres años, y, la recesión económica iniciada en 1990, estaba afectando de manera muy negativa a todos los países.

En 1993, la producción había descendido por primera vez desde 1975, y su repercusión sobre el empleo no se hizo esperar. En el periodo 1992-1993, alrededor de 4 millones de puestos de trabajo habían sido destruidos, y según las cifras oficiales de la Encuesta sobre la Fuerza de Trabajo, el número de desempleados se había situado en torno a los 17 millones.

Tal crisis hizo que se replanteara el papel de la Unión, ya que en esta situación, la creación de empleo pasaba a ser un problema de primera magnitud.

A pesar de haber creado entre 9 y 10 millones de puestos de trabajo en la segunda mitad de los años 80, las políticas llevadas a cabo por la Comunidad

habían tenido una baja repercusión sobre la creación de empleo, sobre todo si se las comparaba con otras economías desarrolladas.

En el periodo comprendido entre 1973 y 1990, la Comunidad y Estados Unidos habían experimentado, en términos de media, la misma tasa de crecimiento, el 2,3% por año, pero en Estados Unidos el empleo se había incrementado más.

El fallo, se atribuía, entre otras razones de tipo económico y estructural, a que en lugar de haber considerado a Europa como una sola entidad económica, se habían tratado los problemas desde la perspectiva especifica de cada país, y este fracaso había tenido su reflejo en el empleo.

Era urgente, por lo tanto, propiciar un crecimiento sostenido y ser competitivos. Se había logrado el mayor mercado único del mundo, pero no se había aprovechado esta circunstancia para crear empleo, al menos en cantidades suficientes.

La Unión, debía diseñar una política de empleo y establecer una estrategia que pudiera ser aplicada de forma efectiva, para crear puestos de trabajo, y resolver así, el principal problema económico de todos los Estados miembros: el paro.

En este contexto, el Libro Blanco, por su característica de documento de análisis o examen crítico, se convirtió en un documento clave. Se constituyó en la base política y analítica, para establecer y adoptar un planteamiento común europeo en materia de empleo, que más tarde daría lugar a la denominada Estrategia Europea para el Empleo. Su objetivo: la búsqueda urgente de soluciones a una de las peores crisis económicas de la Unión Europea.

En este documento, entre los instrumentos principales para combatir el desempleo, se encuentra la adaptación de la educación y la formación, como elementos "catalizadores de una sociedad en mutación". Se dice en el mismo, que para facilitar la construcción de un nuevo modelo de crecimiento, de competitividad y empleo, la educación y la formación han de desempeñar un papel determinante en el relanzamiento de un crecimiento económico, que permita establecer un nivel de empleo aceptable.

También se hace una especial referencia a los jóvenes, y a la reconversión del personal liberado por los aumentos de productividad generados por los avances tecnológicos.

En esa época, un buen número de jóvenes habían abandonado el sistema escolar sin una formación básica, y se había constatado un déficit de cualifi-

caciones, debido a la implantación de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización del trabajo. Sin embargo, no se había prevenido esta situación, ni se habían adoptado sistemas eficaces de formación continua.

La política social europea, como se puede observar, empieza a encaminarse y a ocuparse en la misma medida del empleo y del desempleo.

Además de fijar el objetivo de crear unos 15 millones de puestos de trabajo, cifra necesaria para reducir a la mitad la tasa de desempleo, se llega a conclusión de que es necesario reforzar la posición competitiva de la Comunidad, en una economía globalizada e interdependiente, en la que la riqueza, se basa cada vez más en el conocimiento.

Una vez más, se constata la influencia que tiene la educación y formación de calidad, en los procesos de organización de las empresas, ya que son componentes determinantes de la competitividad.

A raíz de las propuestas de Delors en el Libro Blanco, el Consejo Europeo de Essen, aprobó en diciembre de 1994 cinco ámbitos prioritarios de acción, para luchar contra el desempleo, a los que se le dio el nombre de "Estrategia de Essen", y de forma más coloquial "Los cinco puntos de Essen". La formación aparece en varios de ellos:

El primero, menciona claramente la formación, ya que propone "la mejora de las perspectivas de empleo de los trabajadores, mediante la promoción de las inversiones en formación profesional".

El cuarto también incluye la formación, ya que se considera prioritaria una mayor eficacia en la política del mercado laboral.

Por último, en el quinto, se recomienda "el fomento de la incorporación al mundo del trabajo de algunos grupos específicos, tales como los jóvenes, los desempleados de larga duración y las mujeres". Como los colectivos a los que se refiere son jóvenes sin ninguna cualificación, o una cualificación insuficiente, adultos con cualificaciones obsoletas o desfasadas y mujeres con una baja o inadecuada calificación, la formación adquiere también, en este punto un papel decisivo.

En noviembre de 1995, también se aprueba el "Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento", en el que se proponen actuaciones para hacer frente a los retos del siglo XXI.

Este Libro Blanco destaca, en primer lugar, el impacto de la sociedad de la información, por las transformaciones que produce en la naturaleza del

trabajo y la organización de la producción, generando, una necesidad creciente de adaptación de los trabajadores a los nuevos instrumentos técnicos y a las nuevas condiciones de trabajo.

En segundo lugar, analiza los problemas derivados de la mundialización, llegando a la conclusión de que si se quiere mantener el modelo social europeo, es necesaria una elevación general de las cualificaciones. Se proponen dos ejes de acción:

Revalorizar la cultura general, ya que además de facilitar la comprensión global, es absolutamente necesaria para la adquisición de nuevas competencias técnicas.

Fomentar la movilidad de los jóvenes y los asalariados, así como el aprendizaje y la formación en alternancia, convalidando las competencias adquiridas formal o informalmente, al igual que se debe ofrecer una segunda oportunidad a los jóvenes amenazados de exclusión social.

Se marcan, también, los objetivos siguientes:

I.- Fomentar la adquisición de conocimientos nuevos.

II.- Acercar las escuelas a la empresas.

III.- Luchar contra la exclusión.

IV.- Dominar tres lenguas comunitarias.

V.- Conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento que a la inversión en formación.

En 1995, existía además un programa que promovía la movilidad al margen de las estructuras educativas, "La juventud con Europa", y dos programas comunitarios relacionados directamente con la educación y la formación profesional:

- Sócrates, cuyo primer objetivo es facilitar la movilidad de los estudiantes, la cooperación entre establecimientos de enseñanza, universitaria o escolar y el conocimiento de lenguas extranjeras. También promueve el desarrollo de redes de reconocimiento de titulaciones, de información sobre educación y de intercambio de experiencia entre responsables educativos.
- Leonardo da Vinci, destinado a mejorar las competencias de los jóvenes, el aprendizaje durante toda la vida, y la contribución de la formación profesional al proceso de innovación. Igualmente propone

ayudar a las empresas en su necesidad de dominar los cambios tecnológicos e industriales, y hacer frente al crecimiento y a la competitividad.

Después de una primera fase, en 1999, se estableció la segunda fase de este programa (Leonardo), para el período comprendido entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2006. Se pretende, que tal y como se indica en la comunicación "Por una Europa del conocimiento", contribuir con este programa, a la creación de un espacio europeo que fomente la cooperación y el desarrollo en materia de educación y formación permanente.

Pero a pesar de intentar movilizar todos los interlocutores y colectivos afectados, y de que en los Consejos de Cannes y Madrid, en el año 1995, y de Florencia y Dublín en 1996, se siguiera insistiendo en la importancia de la formación para luchar contra el desempleo, no es, hasta el Consejo Europeo de Amsterdam, en junio de 1997, cuando se consigue poner las bases para elaborar una Estrategia coordinada para el empleo.

El Tratado de Amsterdam, constituye un importante punto de inflexión en la evolución de la política de empleo, y se puede decir que hay un antes y un después.

¿Que repercusión sobre el empleo había tenido hasta entonces la evolución económica?

En 1997, la Comisión Europea continuaba considerablemente preocupada por la aparente falta de competitividad de la economía europea en relación con los otros países más desarrollados -especialmente en comparación con los Estados Unidos-. Este hecho se hacía especialmente visible en la evolución del mercado de trabajo, ya que continuaba la incapacidad de la economía europea para generar empleo, frente a la alta creación de empleo de la economía americana.

De esta forma, mientras la tasa de empleo europea (definida como el porcentaje de ocupados entre 15 y 65 años en relación a toda la población entre 15 y 65 años) era superior al 64% en 1975, veintidós años después, en 1997, no alcanzaba el 61%. Lo más grave era que en el mismo periodo la tasa de empleo de los Estados Unidos había pasado del 62% (menos que la europea) al 74% en 1997.

Es más, aunque la tasa de desempleo europea descendiese a un nivel similar a la de la americana, la tasa de empleo no hubiera alcanzado el 65%, bastante alejada de las tasas de Estados Unidos y Japón (casi 75%).

Los procesos iniciados anteriormente no habían tenido los efectos esperados. Se trataba de cambiar la tendencia decreciente de la tasa de empleo en

Europa, por una creciente a medio plazo. Para su consecución se establecieron una serie de objetivos instrumentales y una amplia gama de políticas de mercado de trabajo, entre las que destacaba con especial énfasis la formación.

¿Cuales eran los avances experimentados entre 1993 y 1997?

Antes de Amsterdam, la política comunitaria de empleo y del mercado de trabajo consistía en una colaboración tradicional. La política de empleo era competencia exclusiva de los Estados miembros, y la Comisión fomentaba dicha colaboración mediante iniciativas, investigaciones, análisis, difusión de información, etc., y apoyaba financieramente a los Estados con aportaciones procedentes de los Fondos Estructurales, principalmente del Fondo Social Europeo.

Por otra parte, también existía un punto importante que conviene recordar: las decisiones del Consejo debían, en esos momentos, adoptarse por unanimidad, y no resultaba fácil avanzar en el terreno legislativo.

A nivel político, las propuestas de Delors habían conseguido ordenar la política de empleo y habían puesto de manifiesto la necesidad de reestructurar el gasto público para fomentar iniciativas de apoyo a la creación de empleo, y sobre todo promover tres objetivos de política estructural: igualdad de oportunidades para que las mujeres pudieran acceder al mercado de trabajo, la incorporación de los jóvenes al mundo laboral, y la lucha contra el desempleo de larga duración.

Sin embargo, no se había conseguido establecer un equilibrio entre las Instituciones, ya que el equilibrio institucional comunitario se basó durante mucho tiempo en los Estados miembros. Con el Tratado de Amsterdam se buscó mejorar el equilibrio institucional y la legitimidad democrática.

En lo que se refiere a la estrategia coordinada para el empleo, el Consejo, a propuesta de la Comisión, previa consulta al Parlamento Europeo, Comité Económico y Social, Comité de las Regiones, y Comité de Empleo, elabora las Directrices, que deben ser compatibles con las grandes orientaciones de la política económica. También puede dirigir recomendaciones a los Estados miembros, en función de los resultados del estudio anual sobre sus políticas de empleo.

Pero, ¿que es lo que cambió el Tratado de Amsterdam?

¿Que aportó al proceso anterior?

¿Por qué se dice que es un punto de inflexión en la evolución de la política de empleo?

En primer lugar, el Tratado establece que los "Estados miembros considerarán el empleo como un asunto de interés común y coordinaran sus actuaciones".

En segundo lugar, aunque el Tratado sigue respetando el principio básico de que el empleo es una materia cuya responsabilidad corresponde a cada Estado miembro, reconoce un papel más importante a las instituciones europeas, al Consejo y a la Comisión.

En tercer lugar, se abandona la adopción de decisiones por unanimidad. Las decisiones se toman por mayoría cualificada, con lo que ningún país puede impedir o bloquear decisiones o recomendaciones de interés general.

Existen también otros cambios sustanciales, que se plasman en los siguientes puntos:

- Introduce un título (al igual que en materia económica y monetaria), y no un simple capítulo, que incorpora la idea de estrategia coordinada y directrices a favor del empleo.
- La consecución de un alto nivel de empleo se convierte en un objetivo fundamental, lo mismo que los objetivos macroeconómicos de crecimiento y estabilidad.
- El empleo pasa a ser un asunto de interés común. Los Estados miembros se comprometen a coordinar sus políticas de empleo a nivel comunitario.
- Contempla el principio de integración de la política de empleo. Según el artículo 127, la incidencia en el empleo deberá ser tenida en cuenta específicamente en todas las políticas de la Unión Europea.
- Se crea un marco para establecer un procedimiento de control. La Comisión y el Consejo deben examinar, en un informe completo anual, las políticas de empleo llevadas a cabo por los Estados miembros.
- De manera similar a lo que se hace en política económica y monetaria, la Comisión propone y el Consejo adopta anualmente directrices sobre la política de empleo, dirigidas a los Estados miembros, que deberán ser recogidas en los Planes Nacionales de Acción. Las lineas directrices contienen objetivos concretos para la consecución de los denominados cuatro pilares.

- Se crea una estructura permanente de base: el Comité de Empleo. Su objetivo es el de disponer de una estructura institucional permanente que debata y analice la situación del empleo, y mejore la preparación de las deliberaciones del Consejo.

El Tratado de Amsterdam, aunque se firmó en octubre de 1997, no entró en vigor hasta el 1 de mayo de 1999. No obstante, se adquirió el compromiso por parte de los Estados miembros, de que las disposiciones esenciales en materia de empleo se aplicaran de forma inmediata. Por esta razón, el Consejo Europeo de Amsterdam decidió celebrar la primera Cumbre sobre el empleo de la Unión Europea.

La Cumbre extraordinaria para el empleo, celebrada en Luxemburgo los días 20 y 21 de noviembre de 1997, se centró en cuatro temas: empleabilidad, espíritu de empresa, capacidad de adecuación e igualdad de oportunidades, los denominados más tarde cuatro pilares. También había que conseguir una finalidad prioritaria: fijar objetivos más claros y obtener el compromiso de que fueran cumplidos por parte de todos los países.

Los resultados son conocidos, los Estados miembros, decidieron aplicar en 1998, las disposiciones relativas a la coordinación de sus políticas de empleo. A raíz de esta Cumbre, se aprueban las primeras directrices sobre política de empleo y se inicia el llamado "Proceso de Luxemburgo".

¿Por qué se dice que es un paso decisivo en la realización de la estrategia coordinada para el empleo?

Los argumentos son los siguientes:

- Se crea un proceso de convergencia, con criterios que todos los Estados miembros deben cumplir.
- Basado en los planes nacionales de acción, se establece un mecanismo de control y seguimiento. También se prevé la revisión anual de las lineas directrices.
- Se introduce el sistema de gestión por objetivos. Las políticas de empleo deben basarse en objetivos cuantificados, y en su defecto, específicos. La estrategia anterior carecía de ellos, y consecuentemente no se podía evaluar.

Existen además de estos objetivos básicos, otros objetivos subyacentes: conseguir niveles de empleo más altos, iguales o superiores a los de Estados Unidos y Japón, fomentar el empleo y no solamente luchar contra el desempleo, prevenir, más que conceder ayudas a los desempleados, mejorar los

sistemas de protección social, implicar a otras instituciones y agentes en el proceso, especialmente los interlocutores sociales, etc.

El marco de acción de los Estados miembros, lo constituyen, por lo tanto, los cuatro pilares desarrollados por las lineas directrices. Se recogen así, los grandes objetivos para el empleo y las condiciones de trabajo definidas en el Tratado, y con cuya aplicación se pretende alcanzar los objetivos europeos, y algunos objetivos nacionales.

En definitiva, se trata, más concretamente, de alcanzar una mano de obra cualificada, susceptible de adaptarse, así como unos mercados de trabajo flexibles, que puedan reaccionar a tiempo cuando se producen los cambios de la economía, es decir, los objetivos esenciales de la estrategia coordinada para el empleo.

En los cuatro pilares aparece siempre de forma más o menos explícita la formación profesional.

- Pilar I, Empleabilidad, o mejora de la capacidad de inserción profesional: se trata de que toda persona insuficientemente cualificada pueda tener acceso a la formación y a la educación.
- Pilar II, Espíritu empresarial, o como crear una nueva cultura mediante el fomento del autoempleo, la identificación de nuevas fuentes de empleo, especialmente a nivel local y en la economía social.

Aunque las propuestas que se efectúan para conseguir los objetivos de este Pilar se centran más en simplificar los cargos administrativos, la reducción de gastos para la contratación de trabajadores y la eliminación de obstáculos que impiden que los trabajadores asalariados se conviertan en trabajadores independientes, hay que resaltar que es importante el nivel de instrucción y cualificación, así como la disponibilidad suficiente de mano de obra local.

- Pilar III, Adaptabilidad. La reestructuración de las empresas, fundamentalmente como consecuencia de las nuevas tecnologías, hace necesario, no sólo proveer a los trabajadores de nuevas cualificaciones, sino adecuar a los nuevos perfiles profesionales las cualificaciones tradicionales. La adaptación es determinante para la viabilidad y la supervivencia de las empresas.
- Pilar IV, Igualdad de oportunidades. La igualdad entre hombres y mujeres, que ha constituido desde el Tratado de Roma, un reto importante, no se comprendería sin medidas para poner al día las cualificaciones, y otras medidas de formación profesional.

Para desarrollar la Estrategia Europea para el Empleo, la Comisión se apoya en un instrumento básico: el Plan Nacional de Acción para el Empleo, que deben elaborar anualmente, con una perspectiva plurianual, todos y cada uno de los Estados miembros.

Dichos planes, deben contener, objetivos prioritarios ligados a los pilares del Plan, objetivos relacionados con las directrices anuales de la Unión Europea y objetivos propios que concreten o complementen los establecidos en las líneas directrices, así como las estrategias de actuación, los fondos destinados a financiar éstas actuaciones y los indicadores que van a utilizarse para evaluarlo, ya que todos ellos deben ser evaluados con posterioridad y sus resultados sirven como base para la elaboración de un informe conjunto.

El Plan ha de ser aprobado por el gobierno de la nación, pero dentro de un marco que tiene en cuenta que el empleo es un área donde inciden las actuaciones de diferentes entidades. Debe incorporar, no sólo las actuaciones del gobierno central, sino también las de todos los entes que tengan competencia sobre el tema objeto de directriz. No obstante, debe ser un conjunto homogéneo y ajustarse al formato establecido para todos los países.

En España, las Comunidades Autónomas llevan a cabo la mayor parte de las actuaciones de políticas activas de empleo, bien como titulares de la gestión de las acciones financiadas con fondos transferidos por la Administración del Estado, bien como titulares de las acciones cuyas competencias vienen reconocidas en sus respectivos Estatutos de Autonomía. Para la coordinación dispone de una estructura institucional, la Conferencia Sectorial sobre el Empleo, que juega un papel esencial en la definición de las estrategias de la política de empleo.

En la mayoría de los países, los Planes de Acción para el Empleo sirvieron para reordenar las políticas de empleo internas y orientarlas a los objetivos comunes europeos. La formación profesional, como elemento que aparece en un buen número de las líneas directrices, se convierte así en uno de los ejes esenciales para la creación de empleo.

Las líneas directrices para el año 2000, insistieron en la necesidad de desarrollar estrategias preventivas destinadas a elevar la capacidad de inserción profesional, basadas en la identificación precoz de las necesidades individuales, y en el año 2001, incluyen, por primera vez, la formación a lo largo de la vida, como objetivo horizontal.

A modo de ejemplo, en lo que se refiere al primer Plan de Acción para el Empleo español, elaborado en 1998, los recursos destinados a la formación

profesional, experimentaron un importante incremento respecto al año anterior. Las líneas directrices para ese año daban una especial importancia a la formación.

En España existen dos tipos de formación profesional: la formación profesional reglada y la formación profesional ocupacional. La gestión de esta última, a excepción del País Vasco, está transferida a las Comunidades Autónomas.

Tal y como se puede observar, el presupuesto en formación profesional ocupacional, pasó de 110.072 millones de pesetas en 1997 a 192.293 millones de pesetas en 1998, y ha crecido constantemente hasta el actual ejercicio presupuestario.

Aún es más importante, el incremento experimentado por las acciones efectuadas, ya que de las 237.215 programadas para 1997, se llegaron a programar en 1998, 595.891, y a realizarse efectivamente, 587.982. En las mismas, participaron 283.484 hombres y 304.498 mujeres.

Se había considerado que para cumplir con las directrices 1 y 2 "combatir el desempleo juvenil y prevenir el paro de larga duración", una de las acciones prioritarias, era proporcionarles una formación adecuada. El Plan incluía, por lo tanto, entre otras acciones, un fuerte apoyo a la formación profesional, y contemplaba como esencial, para los demandantes de empleo mayores de 25 años, de muy baja cualificación, y permanencia en largos periodos en desempleo, acciones de educación compensatoria para mejorar el nivel de sus conocimientos básicos.

Como sería demasiado extenso describir todas las actuaciones que se han incluido en el Plan Nacional de Acción para el Empleo español, en las que la formación tiene una importante incidencia, sólo mencionaré que aparece como el hilo conductor de un buen número de medidas de fomento del empleo: formación profesional para autónomos, iniciación profesional, formación básica, acciones formativas en profesiones y ocupaciones que constituyen nuevos yacimientos de empleo, nuevas tecnologías, etc.

Al mismo tiempo que se desarrollaba este Plan, el 13 de marzo de 1998, se aprobó un nuevo Programa Nacional de Formación Profesional para el período comprendido entre 1998 y 2002, que incluye amplias posibilidades para el desarrollo de la formación permanente y da cumplimiento a la directriz número 5: desarrollar posibilidades de formación permanente.

Este nuevo programa tiene, entre otros, los siguientes objetivos:

- Consolidar un sistema integrado de formación profesional.

- Potenciar la formación profesional como instrumento de la lucha contra el desempleo, y el mantenimiento del empleo estable.
- Proporcionar una formación de calidad que profesionalice a los jóvenes y facilite su inserción laboral.
- Asegurar la formación específica, que permita la reinserción de los adultos con dificultades de incorporación al mercado de trabajo.
- Ampliar la colaboración de las empresas como organizaciones cualificantes, generalizando las prácticas de carácter no laboral para los alumnos de formación profesional ocupacional y reglada.

También, habría que destacar la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones y la aprobación de las normas básicas para el nuevo Sistema Nacional de las Cualificaciones.

Volviendo a la perspectiva europea, como las directrices para el empleo están básicamente destinadas a modernizar el mercado de trabajo y las políticas estructurales, el apoyo económico de la Unión Europea, se canaliza a través de los Fondos Estructurales, principalmente mediante el presupuesto del Fondo Social Europeo.

El Fondo Social Europeo, experimentó una reforma en el año 1999. Su finalidad, asumir un papel claramente estratégico como instrumento financiero de apoyo a una política: la política de empleo. El nuevo Fondo Social Europeo presenta cinco campos de intervención. Entre los mismos se encuentra uno específico destinado al "desarrollo de los sistemas de educación y formación a lo largo de la vida". Pero la formación también aparece de forma implícita en los otros cuatro puntos:

Políticas activas del mercado de trabajo, destinadas a prevenir y a combatir el paro.

- Promoción de la integración social.
- Adaptación de la mano de obra y espíritu de empresa.
- Acciones positivas en favor de las mujeres.

Conviene recordar, que en el Consejo Europeo de Viena celebrado en el segundo semestre de 1998, se solicitó que la reforma del Fondo Social Europeo se utilizara para fortalecer la estrategia para el empleo y la cualificación de los recursos humanos. En este Consejo, también se había adoptado el pacto para el empleo y los Estados miembros estuvieron a favor de que los objetivos de la líneas directrices para el empleo, fueran vinculantes y verifica-

bles en lo que se refiere al paro juvenil, paro de larga duración y discriminación de las mujeres.

Como hemos podido ver hasta este punto, en esta descripción, en los últimos diez años, la Unión Europea ha creado una estrategia amplia para dar solución a problemas comunes en materia de empleo, en los que siempre aparece, como telón de fondo, la formación profesional. Sin embargo, y aunque son innegables los avances experimentados por todos los países pertenecientes a la Unión, los obstáculos para garantizar el desarrollo efectivo de la mano de obra europea y la aproximación entre la oferta y la demanda, no han sido superados totalmente.

Esta situación, fue analizada en el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del año 2000. En ese momento se reconoció que todavía 15 millones de europeos no tienen empleo. La participación de las mujeres y las personas de edad avanzada todavía es escasa, y existe mucho paro de larga duración. El sector servicios aún es débil en los campos de telecomunicaciones e Internet, y hay dificultades para cubrir la demanda en tecnología de la información.

Analizada esta situación, en esta sesión extraordinaria se acordó un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: reforzar el empleo.

Los Jefes de Estado y de Gobierno, llegaron a la conclusión de que "la Unión Europea se enfrenta a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento", y fijaron para la Unión un objetivo estratégico esencial: "convertirse en la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social".

Se considera que en el futuro el desarrollo económico y social estará cada vez más condicionado por la capacidad para explotar las nuevas tecnologías, e integrarlas de la manera lo más satisfactoria posible en la economía.

Por lo tanto, el primero y más urgente de estos objetivos es explotar las oportunidades que ofrece la nueva economía y muy especialmente Internet. Partiendo de esta premisa, los Jefes de Estado y de Gobierno solicitaron al Consejo y a la Comisión que prepararan un plan de acción global, que fue denominado *e*Europe.

Entre los ámbitos prioritarios de actuación del plan de acción *e*Europe, se encuentran la educación, la formación profesional y la formación permanente. Una vez más los procesos de educación y de formación son

instrumentos esenciales en la creación de las condiciones adecuadas para favorecer la generación de empleo.

En este contexto se elabora la iniciativa "*e*-Learning - Concebir la educación del futuro". Esta iniciativa articula las acciones de *e*-Europe con las líneas directrices del Proceso de Luxemburgo, y otras acciones comunitarias. Su objetivo es responsabilizar a los sectores educativos y culturales y a los agentes económicos y sociales europeos, para que incluyendo las nuevas tecnologías de la información en la educación y la formación, se alcance la modernización de estos sistemas, al mismo tiempo que se realiza una transición satisfactoria de los ciudadanos europeos hacia la sociedad del conocimiento.

Los objetivos de la iniciativa *e*-Learning cubren diversos campos de actuación:

- Infraestructuras. Contempla el acceso a Internet en todas las escuelas de la Unión y la creación de una red para las comunicaciones científicas.
- Incremento del nivel de conocimientos de la población, mediante el incremento de la inversión anual por habitante en recursos humanos para dotar a la población de los conocimientos necesarios en la nueva sociedad de la información.
- Adaptación de los sistemas de educación y de formación a la sociedad del conocimiento, que incluye la formación de profesores y la definición de las competencias básicas.

En definitiva, se trata de dotar a la población de una "cultura digital", antes de que acabe el año 2003, intentando evitar las diferencias existentes entre los que tienen acceso a esta nueva cultura y aquellos que no lo tienen.

Se debe procurar también, proporcionar a todos los ciudadanos un sólida educación básica, estableciendo acciones específicas para las mujeres y aquellos grupos con especiales dificultades: personas de edad avanzada, minorías, discapacitados o personas con bajos niveles de cualificación.

En la reunión de Jefes de Servicios Públicos de Empleo de 19 de mayo de 2000, se debatió el papel que pueden jugar los Servicios Públicos de Empleo en la formación profesional, pero se constató que el papel que desempeña es bastante diferente según los Estados miembros.

Algunos gestionan centros de formación, con el fin de organizar una parte de la formación profesional de los trabajadores: Irlanda, Holanda, en

Bélgica -Flandes y Valonia-, Portugal, España, Grecia y Austria. En otros países se realiza a través de un instituto público de formación profesional: Francia, Suecia y Dinamarca. Y una tercera solución es que la formación profesional se adquiera a través de un gran número de prestatarios, públicos y privados, entre los que hay que destacar un gran grupo de escuelas públicas de enseñanza profesional: Alemania y Reino Unido.

Se constató que la tendencia general era la de este último grupo, ya que se viene reduciendo el papel de los Servicios Públicos de Empleo, debido a que el mercado para impartir formación profesional se ha abierto, en la mayoría de los países, a otros proveedores públicos o privados.

Aunque se consideró que este tema debería ser analizado en profundidad, la discusión versó, básicamente, sobre la importancia que cada país da a la formación profesional como instrumento que permite elevar las competencias de los demandantes de empleo y de promover su integración en el mercado de trabajo, así como la utilización de los programas y medidas de formación.

Se explicarían así las diferencias entre los gastos públicos de los distintos países que en porcentaje del PIB, según datos de la OCDE, variaban, para el periodo 1997-1998, desde menos del 0,05%, en Luxemburgo e Italia, a entre 0,47% y 0,73% de Suecia y Dinamarca. Portugal y España se situaban en las bandas medias.

Por último, una pequeña referencia al memorándum de la Comisión de 30 de octubre de 2000, sobre la educación y el aprendizaje permanente. Se trata de poner en práctica el mandato de los Consejos de Lisboa y Feira, para lanzar un debate a escala europea, que incluye, a los Estados miembros, los países del Espacio Económico Europeo y los países candidatos, para elaborar una estrategia global, y que contiene la propuesta de un curriculum vitae europeo. Se ha previsto que la Comisión presente un Plan de Acción a finales de 2001.

Por último mencionar que el Consejo Europeo de Niza, de diciembre de 2000 y el Consejo Europeo de Estocolmo, del mes de marzo del año actual, recogen los objetivos fijados para los próximos diez años, en Lisboa, dando una especial importancia a la movilidad de los trabajadores en el mercado laboral europeo.

Para intentar eliminar los obstáculos y promover la movilidad, la Comisión ha encargado un análisis a un grupo de expertos de alto nivel (en términos coloquiales Task Force), cuyos resultados se conocerán probablemente en el próximo mes de diciembre.

También se ha previsto que en el próximo Consejo Europeo, de la Presidencia española, se presente un Plan de Acción, elaborado por la Comisión, para promover la movilidad en Europa.

Con el fin de no extender más la intervención, y a modo de conclusión, podríamos recordar algunos puntos que ya han sido tema de debate en diversas ocasiones, pero en estos momentos siguen constituyendo una asignatura pendiente:

- En términos generales, la formación es uno de los medios más eficaces para mejorar la ocupabilidad. Sin embargo, la formación, no debe ser entendida exclusivamente en términos de empleabilidad. Formar a los recursos humanos de forma integral es fundamental para ampliar sus capacidades.
- El crecimiento de la empleabilidad parece constituir, a medio plazo, un objetivo general. En principio, debe permitir a los trabajadores acceder a empleos más estables, y a los empresarios disponer de las cualificaciones necesarias. No obstante, siguen existiendo desigualdades importantes entre las cualificaciones disponibles en el mercado de trabajo y las necesidades de las empresas.
- Parece esencial determinar las competencias claves que exigen las empresas, y establecer un procedimiento de actualización permanente. Sería el medio para proporcionar a las empresas una formación adaptada a sus necesidades.
- Establecer sistemas que permitan anticiparse a la demanda. Los análisis no deben basarse en situaciones pasadas, sino en requerimientos a medio plazo, ya que los procesos de formación necesitan un espacio temporal.
- Cambiar el concepto de perfil profesional clásico basado en la destreza, para introducir, de forma equiparable, competencias profesionales relacionadas con la autonomía, capacidad de adaptación, etc.
- Evitar el riesgo de dualización del mercado de trabajo. Es necesario intensificar la formación para el empleo de los menos capacitados y, en su caso, reconocer los conocimientos y capacidades reales y no sólo los diplomas.
- Establecer una coordinación entre las estructuras formativas y las empresas.

- El cambio empresarial lleva implícito el cambio de las cualificaciones. La formación en nuevas tecnologías para las empresas innovadoras es importante, pero no hay que olvidar que la utilización de nuevas tecnologías también se introduce en las empresas tradicionales.
- Visión más europea, no sólo en términos de movilidad geográfica, sino como parte de nuevas formas de organización del trabajo. Las nuevas tecnologías permiten trabajar a distancia, y cada vez es mayor la subcontratación de servicios.
- Prever las carencias de cualificación y de reconocimiento de las cualificaciones profesionales. En determinadas profesiones, sectores o países europeos comienza a haber carencias de mano de obra.
- Por último, asegurar la calidad y la evaluación de las actividades formativas, incluyendo la actualización y capacidad del formador.

A INTEGRACIÓN DOS SISTEMAS DE FORMACIÓN A NIVEL REXIONAL

Mª Pilar del Mar Pérez Marsó

Directora Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional da Xunta de Galicia

A Unión Europea vincula a mellora da calidade ó grande obxectivo do pleno emprego no 2010, sendo esta unha das principais conclusión alzanzada na Conferencia sobre o emprego en Europa: de Luxemburgo a Barcelona e clausurada recentemente en Madrid. Este obxectivo do pleno emprego, non é soamente cuantitativo, senón sobre todo cualitativo (mais emprego de maior calidade), polo se require reforza-la coordinación e coherencia das políticas de emprego e de protección coa política económica.

Neste sentido, avógase por continuar reforzando as políticas activas de emprego para facelas mais efectivas, debendo os servicios públicos de emprego continuar no proceso de moderninzación, e os interlocutores sociais teñen un importante papel neste proceso. Así mesmo, proponse avanzar en sistemas combinados de impostos e prestacións favorables ó emprego, de tal forma que a protección económica estea sempre combinada con políticas activas como formación ou outras medidas para a inserción laboral. Os desempregados deben asumi-la súa propia responsabilidade para saír da súa situacion de paro, tal e como se engade nas citadas conclusións e que compartimos.

Ós efectos de centra-los esforzos que son necesarios debemos dicir que enténdemos como medidas activas de emprego, fundamentalmente aquelas que están dirixidas e mesmo promoven a mellora da empregabilidade. Este debe se-lo obxectivo principal das diferentes accións das que lles darei conta mais mais adiante na miña intervención.

A construcción dunha Europa moderna, cohesionada e socialmente integrada pasa pola superación dos desequilibrios, non só territoriais, senón tamén sociais. Por iso a identificación dos factores que actúan como barreiras para a igualdade entre xéneros, así como a adopción de medidas de inserción realistas, pertinentes e innovadoras dirixidas ós colectivos excluídos son os procesos básicos para promover un mercado de traballo aberto a todos.

O emprego constitúe un dos temas prioritarios na axenda da política da Unión Europea, especialmente a partir da Cimeira de Essen (1994) cando

comeza a tomar corpo o pulo de políticas de emprego mais activas e que presten especial atención ós grupos máis vulnerables ou en risco de exclusión.

Neste contexto, os estados membros adquiren pola súa parte o compromiso de impulsar e coordinar as súas políticas de emprego e de avalialas anualmente a través dos Planos Nacionais de Acción para o Emprego, que deben garantir de modo mais efectivo a igualdade de oportunidades para tódolos cidadáns.

O ano 2000 inaugurou precisamente unha nova etapa con respecto ó emprego a partir da reforma dos Fondos Estructurais (2000-2006). Un deles especialmente, o Fondo Social Europeo, contribúe en boa medida a reforzar estas novas directrices da Unión Europea.

Recoñecido como un dereito constitucionanal nos países da Unión, o emprego é tamén unha condición fundamental de promoción persoal; sen embargo, este aspecto non sempre se encontra suficientemente garantido para algúns colectivos con risco de exclusión. Nesta nova etapa, é especialmente relevante a aposta por favorecer a adpatación das medidas e dos recursos globais ás necesidades especiais destes grupos.

A andadura europea iniciada por España de maneira plena en 1986 e o correspondente referente da Formación Profesional no novo contexto europeo e a aprobación da LOXSE en 1990, foron determinantes, xunto cos cambios institucionais e organizativos operados no noso país para movernos a formular unha reflexión sobre cuestións clave do binomio formación-emprego, introducindo na mesma novos elementos de análise (a demanda de cualificacións mais esixente, por exemplo), novos instrumentos de desenvolvemento (apoio específico ó autoemprego e creación de empresas), novos horizontes de cooperación (globalización e subsiguiente internacionalización da empresa).

Non hai que facer moito esforzo para constatar as profundas transformacións que se rexistraron no noso tecido socioeconómico dende os primeiros anos noventa -en gran medida apoiadas pola citada integración efectiva en Europa-, cun aumento substancial de recursos e ideas a favor de estratexias formativas capaces de actuar nun novo escenario -non so europeo- e de responder a novos retos e desafíos. O incremento progresivo do sector servicios, xunto cos profundos cambios que como froito da reconversión industrial da década anterior se produciron en España, xeraron situacións moi distintas ás cales houbo que dar resposta dende os responsables empresariais e, en particular, dos encargados da xestión da formación, tanto na empresa como na escola.

Para a formación xa foi un feito capital o recoñecemento que dende a nosa Constitución se fixo en 1978 do papel dos interlocutores sociais como protagonistas fundamentais na toma de certas decisións temas socioeconómicos. A negociación colectiva, a protección social, a seguridade e saúde laboral, a educación e o emprego, contan dende entonces cun respaldo e cunhas orientacións que nos permitiron transitar con seguridade por camiños que durante estes anos estiveron sementados de dificultades e de incertezas, pero tamén abertos a encontrar solucións e a saber distinguir entre luces e sombras.

Pero os recursos dedicados á formación por parte do sector público foron case que limitados ate o umbral dos noventa e aínda mais reducidos os das empresas. Esto tiña lugar ademais nun contexto caracterizado, entre outros factores, por unha organización da educación convencional de maneira illada e case nada conectada co sistema productivo, por unha formación profesional excesivamente académica e concibida cunha conexión co mundo da empresa insuficiente -adolecendo ademais dunha valoración social moi baixa-, por unhas accións formativas articuladas dende as urxencias de transformación da nosa economía, que salía de maneira rápida do rural cara o industrial. ¿Quen non recorda a formación acelerada e o PPO, por unha práctica empresarial pouco interesada na formación interna, tendente mais ben a acudir ó mercado laboral externo en lugar de intervir nos propios recursos (a excepción estivo nas escolas de aprendices das grandes empresas) e por unha escasa comparabilidade entre as nosas políticas de emprego e formación e as políticas practicadas a este respecto nos países mais avanzados.

Mellora-la eficiencia dos sistemas de Formación Profesional inclúe unha serie de retos, entre os que cabe menciona-la provisión dun financiamento adecuado e fiable, o establecemento duns estándares de calidade significativos e recoñecidos por todos para certifica-las cualificacións e o mantemento do diálogo entre os gobernos e os axentes sociais. Esta formulación está enteiramente asumida no noso país, pero quizais habería que recordar que, para que a conexión formación e emprego sexa eficaz, a dirección que está tomando en todo o mundo a política de formación profesional é cara sistemas baseados na demanda, que responden ás necesidades reais das empresas, perdendo peso os enfoques baseados na oferta, que viñeron influíndo excesivamente nas prioridades dos organismos públicos e, como norma xeral, dos proveedores de formación.

Tendo en conta que hoxe ninguén discute a necesidade de formación continua durante toda a vida, o horizonte de posibilidades que abre á formación e ós colaboradores e mesmo á participación das empresas, tanto no

plano nacional, como no autonómico ou local, é extraordinariamente importante. A formación forma parte das ideas mesmas da sociedade do benestar e da calidade de vida esixible no actual século XXI, o século do coñecemento.

Trasladado todo esto o noso contexto, hai que recordar que a dimensión europea da educación e da formación actuaron como un importante revulsivo social cara a área que viña ocupando no noso país posicións secundarias dentro das estratexias políticas, sociais e empresariais.

Habería que destacar sobre todo o notorio divorcio entre o mundo da educación e o mundo da empresa. En efecto, o complexo de separación mutua entre o educativo e a economía real tiña que saltar polos aires, xa que ambos estaban por completo alonxados da idea de formación durante toda a vida, que se auspicia dende a UE, así como de calquera política de adaptación ó cambio. Xurde así a necesidade de incluír elementos empresarias no ámbito da nosa formación e de promover o interese cara a formación como unha parte das políticas e da xestión das empresas. Non cabe dúbida de que a formación práctica nas empresas/centros de traballo e a inversión en formación para os traballadores empregados foron consecuencias directas deste cambio de orientación.

A LOXSE se inscribiu no seu día nesta filosofía, ó considerar como parte substancial dos currículos formativos a realización de prácticas nas empresas. A Lei Básica de Cámaras de Comercio, de 1993, inclúe importantes instrumentos para o desenvolvemento da formación en centros de traballo. Tamén se enmarcan nesta orientación os Acordos sobre formación Continua, alcanzados en 1993 e actualizados en 1996 , que supuxeron a creación de toda unha nova cultura e un conxunto de medidas institucionais importantes. Entre elas cabe citar a creación da Fundación para a Formación Continua na Empresa (FORCEM), a dedicación dun 65 por 100 da cuota de formación profesional para actividades de formación permanente e de participación coordinada de empresarios e sindicatos na identificación das necesidades formativas e na avaliación de proxectos conducentes a unha mellora das cualificacións profesionais.

A formación profesional inicial/regrada, debe polo tanto avanzar na implicación empresarial, e especialmente das PEMES. Tal implicación é requisito imprescindible para a revisión e actualización dos módulos formativos que integran os distintos ciclos, para a realización das prácticas en centros de traballo, para contrasta-la validez e eficacia dos equipos e materiais didácticos e para mellora-la valoración social deste tipo de ensinanzas.

Nos tres subsistemas de FP, a relación escola-empresa debe ser moi estreita. So así poderá garantirse a rendibilidade desexable das accións formativas na dobre vertente de inserción laboral e de traducción da formación a mais productividade e mellores posicións competitivas.

En consecuencia é imprescindible construír coas debidas garantías de calidade un sistema baseado na competencia profesional, que sirva sobre todo á transparencia do mercado de traballo, a partires da definición de cualificacións con valor e significado no emprego en todo o territorio nacional. Na construcción deste sistema e en concreto na definición de estándares teñen tomar un protagonismo decisivo as empresas colaborando e mesmo construíndo e validando os citados estándares profesionais de competencia.

O novo escenario que se nos presenta no marco da creación dos Institutos de Cualificacións Profesionais Nacional e Galego, a necesaria integración dos tres subsistemas de Formación Profesional e mesmo a futura Lei de FP e as cualificacións que está agora a punto de ser aprobada como norma básica de todo o Estado, xunto co Plan Galego de FP que se aprobou recentemente e que ten unha vixencia do 2002 ate o 2006, ofrecen instrumentos e un panorama de permanente adaptación e evolución da oferta educativa de FP, para atender as demandas e necesidades que se produzan en cada momento.

Requírese, pois, da participación continuada e activa dos empresarios e valoramos moi positivamente a que veñen ofrecendo e mesmo o interese e iniciativa que neste senso se nos ven amosando dende a Confederación de Empresarios de Galicia (CEG), así como diferentes asociacións sectoriais e provinciais e comarcais de empresarios e tamén a dun número de empresarios a título individual, o que aproveito para manifestar o noso agradecemento.

Esperamos seguir contando e intensificando aínda mais o marco de colaboración mutua, en prol da Formación e do futuro profesional dos nosos xoves e adultos, pois unha das actuacións que queremos intensificar e a recualificación de traballadores e da poboación adulta mediante oferta parcial modular en horario flexible e axeitado para que poidan formarse e mesmo finalmente, inclusive obte-lo correspondente título de Formación Profesional Específica de grao medio ou superior segundo corresponda.

Estamos conseguindo que a FP Inicial Regrada/Específica, xa non se vexa como unha opción secundaria, senón como unha gran opción para moverse con éxito nun mercado globalizado, na sociedade do coñecemento

e da información, nas novas tecnoloxías e todo esto non o poderíamos lograr sen a participación e colaboración activa das empresas e dos axentes sociais.

Como xa é ben sabido por vostedes, unha característica desta nova FP é que os alumnos deben realizar obrigatoriamente un módulo formativo en empresas, denominado comunmente "Formación en centros de traballo" (FCT). Neste senso hai que resaltar que por exemplo durante o actual curso realizaron prácticas en empresas ou tal e como se denominan na actualidade "Formación en Centros de Traballo (FCT)", en Galicia mais de 13.500 alumnos, acadando un total de mais de 618.500 xornadas formativas, en case 8.000 empresas/centros de traballo, participando así mesmo un total de 224 centros educativos entre públicos e privados. A Consellería de Educación e Ordenación universitaria, para a realización destas prácticas formativas ven concedendo xa dende fai anos axudas económicas dirixidas ós alumnos e que no actual curso ascendeu a 400 millóns de pesetas o importe das mesmas.

Creemos que xa chegou o momento de que a nivel de todo o Estado se recoñeza o importante papel que deben xogar as empresas mesmo a nivel individual, por esa razón aplaudimos a noticia de que dende o Goberno central se promovan exencións fiscais as empresas que colaboran coa formación práctica dos alumnos que cursan estudios de formación profesional, de calquera dos tres subsistemas e especialmente debido as repercusións que esto tería na Formación Profesional Incial Regrada/Especcífica. Este anunción feito fai pouco pola Ministra de Educación, Cultura e Deportes, creemos que resultará unha verdadeira e eficaz medida activa de emprego, pois xa hai datos que constatan e consolidan este modelo que remata a súa formación cunha estancia real nas empresas non só como unha forma de inserción laboral moi elevada, senón tamén como reforzo da credibilidade da cualificación dos titulados da nova Formación Profesional Específica.

Como xa é ben sabido, a Xunta de Galicia aprobou o Plan Galego de Formación Profesional o día 27 de xuño de 2001, impulsado polas conselle-rías competentes en materia de formación profesional representadas no Consello Galego de FP (Consellerías de Educación e Ordenación Educativa, Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, Agricultura, Gandeiría e Política Agroalimentaria, Industria e Comercio, e Economía e Facenda, Pesca e Asuntos Marítimos), contando tamén coa participación e co consenso cos axentes económicos e sociais (empresarios e sindicatos), que forman parte deste mesmo órgano. Este plan que foi contextualizado no marco do desenvolvemento do II Programa Nacional de Formación Profesional e dos Acordos polo crecemento e o emprego en Galicia 1998-

2001, supón un impulso ás políticas de orientación, formación e cualificación profesional da Comunidade Autónoma Galega ata o ano 2006, cunha previsión de máis de 1.100.000 beneficiarios e un investimento superior ós 1.208 millóns de euros.

O PGFP destaca a necesidade de obter un sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional que contribúa, a posuír unha alta valoración no seo das organizacións productivas e que sexa percibido pola sociedade como unha vía de acceso ó emprego e de progreso profesional e social e asemade mellora-la calidade da formación profesional.

Para a consecución dos obxectivos do devandito Plan Galego, estanse articulando fórmulas e dispositivos para a coordinación de recursos públicos tanto formativos como materiais, que sexan coherentes cos seus principais eixos de actuación, o que implica reforza-los órganos específicos da FP en Galicia.

O obxectivo fundamental do Plan Galego de Formación Profesional (PGFP) é promove-la consecución dun sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional que permita: a mellora da planificación da FP, a coordenación dos subsistemas actuais, o aseguramento de niveis de calidade de formación homologables no contexto europeo, o incremento da valoración social da FP como unha vía de acceso ó emprego e de progreso profesional e social, a contribución ó desenvolvemento das empresas e ó crecemento económico. Para a consecución destes obxectivos, formúlanse un importante conxunto de programas, plans e medidas, que seguro van a contrubuír dun xeito moi significativo a un paquete de políticas activas de emprego e de gran trascendencia para Galicia nos vindeiros catro anos da vixencia deste plan.

Para dinamizar e levar a cabo as diferentes accións estratéxicas no marco do Plan Galego de FP, que seguro contribuirán como medida activa a unha maior empregabilidade, a Xunta de Galicia ten previsto xa moi próximamente as seguintes accións:

- Reforzar e amplia-las funcións do Consello Galego de FP, creando unha unidade técnica de apoio e as comisións de estándares profesionais.
- Crea-la Axencia galega para a xestión integrada, calidade e avaliación da Formación Profesional.
- Constituí-lo Comité Interdepartamental das Cualificacións e a Formación Profesional.

- Crea-las Comisións sectoriais e de estándares profesionais nos sectores económicos máis significativos, co obxecto de preve-las necesidades formativas e artella-la relación entre formación e producción.

Unha das accións que contribuirá a desenvolver tamén importantes políticas activas de emprego é a ccreación de centros integrados de Formación Profesional, que de acordo co Plan Galego de FP, son centros nos que se ofertarán ensinanzas profesionais dirixidas ós usuarios dos tres subsistemas: xoves (poboación escolar), persoas en busca de emprego e traballadores ocupados.

A oferta formativa deste tipo de centros integrados de FP conducirá á obtención dos Títulos e Certificados de profesionalidade correspondentes. Nun futuro próximo, se, como é previsible, a lexislación estatal o permite, a referencia para a formación que se impartirá nos centros integrados de FP será a procedente do Catálogo Modular Integrado de formación asociado ó sistema de cualificacións, tal e como establece o Plan Galego de FP.

Os centros integrados que está previsto crear, poñerán a disposición do sistema de FP todo o potencial de recursos formativos, tanto humanos como materiais, que posúen ofertando a realización de programas formativos integrados en distintas modalidades, de calidade, e cunha ampla demanda pola sociedade.

Estes centros, de titularidade pública, están asociados ás principais áreas de competencia ou sectores productivos de Galicia cun significado estratéxico na economía, teñen previstas, entre outras, as seguintes funcións: asegurarán á xuventude e á poboación activa en xeral a oferta de formación asociada ás cualificacións demandadas nestes sectores; asegurarán o desenvolvemento de funcións xerais do sistema de formación profesional como a formación do profesorado, a información e a orientación profesional, o plan I+D de didáctica da FP; asistirán técnicamente ós restantes centros de formación profesional na elaboración de materiais e equipamentos didácticos, no desenvolvemento da formación en centros de traballo, e reforzarán os vínculos entre o sistema formativo e o sistema productivo.

A información e orientación profesionais adquiren un papel absolutamente novidoso no Plan Galego xa que se recoñece, tanto no ámbito educativo coma no laboral, a importancia de contar con accións complementarias da propia formación que respondan a un triple obxectivo:

un, de natureza individual, que tenda a axudar ós suxeitos na súa toma de decisións respecto da elección do seu itinerario de formación profesional; outro de dimensión social, que contribúe a axeitar e adaptar a demanda individual de formación coas necesidades de cualificación do sistema productivo;

e un terceiro que tén por finalidades a modificación de actitudes do conxunto da poboación, e particularmente da máis nova, respecto da formación profesional e as ocupacións relacionadas coa mesma.

O Plan Galego de Formación Profesional formula a necesidade de converter a información e orientación profesional nun eixe vertebrador da vinculación entre formación e emprego, que funcione como unha actuación preventiva do paro, procurando desde o primeiro momento o axuste entre os alumnos, futuros traballadores, e as oportunidades do tecido productivo galego. Ademáis, mediante a coordinación das dúas redes, pode permitir "acompañar" cun sistema continuado de información e orientación profesional ós cidadáns ó longo de toda a súa vida activa. Conseguir unha coordinación desta natureza supón poñer en relación, de maneira eficiente, as decisións individuais coas oportunidades e as necesidades productivas.

Co obxectivo de da-lo primeiro paso de cara á implantación efectiva no noso territorio do Sistema Integrado de Orientación, Formación e Cualificacións, considerouse oportuno comenzar pola realización de actuacións conxuntas entre os susbistemas formativos de competencia da administración autonómica como son a Formación Profesional Inicial Regrada e a Formación Profesional Inicial Ocupacional. Deste xeito, puxéronse en funcionamento as seguintes medidas:

Oferta das prazas que quedaron vacantes en ciclos formativos de formación profesional regrada, demandados polo tecido productivo, a persoas demandantes de emprego que reuniran os requisitos académicos de acceso.

Por outra banda e dado o positivo da experiencia anterior, abórdase neste momento por iniciativa das Consellerías (Educación e Ordenación Universitaria e a de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, unha oferta formativa constituída por un conxunto de actividades modulares en varios centros educativos que imparten Formación Profesional Inicial Regrada, dirixidas ós destinatarios dos subsistemas da formación profesional continua e ocupacional.

Esta fase experimental permitirá avalia-lo seu interese e analiza-los problemas que xorden para, logo promover unha formación máis estructurada, cunha difusión máis ampla e que contemple un maior número de actividades que seguro serán efectivas como unha verdadeira política activa para unha axeitada empregabilidade.

Un dos obxectivos previstos no PGFP é tamén a potenciación da formación profesional de base. Con esta medida trátase de mellora-la formación profesional de base do alumnado e así favorece-la adquisición de competen-

cias clave básicas para a formación profesional específica. Para a consecución deste obxectivo está previsto ofertar determinadas materias optativas a partir do vindeiro curso 2002-2003, na Educación Secundaria Obrigatoria (por exemplo: Iniciación profesional á comunicación social, á sanidade e á tecnoloxía de alimentos) e no bacharelato (Computación numérica, Electrónica e Deseño asistido por ordenador.

A potenciación dos Programas de Garantía Social (PGS) é tamén unha importante acción á que se lle prestará unha especial atención, pois constitúen unha formación de carácter profesionalizante (iniciación profesional) destinada neste momento no marco da LOXSE á persoas, entre 16 e 21 anos, que non acadaron os obxectivos do ensino secundario e, polo tanto, carecen dunha titulación, que lles permita seguir no sistema educativo, e/ou dunha cualificación básica que lles permita insertarse laboralmente.

Para que a Formación Profesional resulte unha verdadeira medida activa de emprego, faise tamén necesario continuar e mesmo reforzar aínda mais a formación do profesorado de FP en empresas, que nesta Comunidade Autónoma, vense desenvolvendo de forma estable e continuada desde o curso 1997-1998.

Esta acción, tamén denominada Estadías en Empresas do profesorado de FP, xurdíu do programa de mellora da calidade do sistema de FP dentro do Plan galego, sendo o obxectivo do achegamento deste colectivo ó tecido productivo unha maneira de actualizarse, de priorizar contidos e actividades formativas significativas para a empregabilidade dos formandos e mesmo de contribuír con profesionalidade e coñecemento de causa á formación de persoas competentes e cunhas capacidades profesionais vixentes e inclusive cunha determinada prospectiva.

A potenciación de ensinanzas consideradas en cada momento como non vocacionais ou escasamente demandadas socialmente polos destinatarios da formación, pero cunhas claras posibilidades de inserción laboral, altamente demandas polo tecido productivo e mesmo dun significado estratéxico na economía galega, teñen tamén previstas medidas específicas no plan galego de FP. Hai que dicir que non cabe dúbida de que ésta debe ser unha medida activa de emprego, que partindo dunha axeitada orientación profesional así como de accións específicas de mellora da imaxe e expectativas das profesións ou ocupacións asociadas, terán de xeito permanente un importante apoio e un decidido impulso por parte da Xunta de Galicia.

A potenciación da modalidade de formación profesional a distancia permite á poboación adulta, particularmente ós que polas súas circunstancias

persoais e profesionais non poden acceder a un centro educativo ou segui-lo ritmo de aprendizaxe que se contempla na modalidade presencial, a adquisición dunha competencia profesional con valor e significado no emprego, polo que tamén esta acción ten previsto unha liña de actuación no Plan Galego, que consideramos debe ser, xunto con outras en paralelo, unha acción a desenvolver o antes posible e coa calidade, flexibilidade, materiais, sistema de titoría e seguimento axeitados.

Para que os sistemas de formación resulten por si mesmos unha medida activa de emprego, é necesario tal e como establece o Plan Galego, levar a cabo unha mellora contínua ou si se prefire a mellora da calidade do sistema de FP, avaliando os subsistemas que o conforman, impulsando a calidade e avaliación dos programas formativos, promovendo a calidade dos tres subsistemas de FP: específica, ocupacional e continua, avaliando o conxunto do sistema integrado de FP, implementando programas de mellora sobre a formación, actualización e desenvolvemento de proxectos de innovación tecnolóxico-didácticos.

Cando queremos analizar os problemas que a mocidade ten á hora de se inserir no mercado laboral, temos que, necesariamente, mergullarnos na situación xeral na que se atopa a economía e máis o emprego. Por iso, como exemplo, de pouco serve formar a xente nunha profesión concreta se non hai demanda na actualidade, pero tamén nos debemos preguntar ¿cales son as perspectivas no futuro mediato? Ou sexa que, cando se fala da mocidade, da súa formación e inserción no mercado laboral, máis que en calquera outro grupo de idade, sempre nos temos que formular o presente e máis o futuro, especialmente no que a formación profesional se refire.

O Plan Galego de Formación Profesional reflicte con acerto que a formación xa non pode ser concibida como unha adquisición de aprendizaxes fixa e puntual que serve para sempre, senón que debe constituír un proceso permanente que se renova e se actualiza ó longo de toda a vida profesional do individuo.

Pola súa vez, a necesaria adaptación e actualización do proceso de adquisición de competencias ós novos requisitos da evolución e o cambio tecnolóxico, así como dos novos sistemas organizativos, esixe que calquera Formación Profesional estea soportada por unha sólida e ampla formación de base (científico-técnica, cultural e social), que se debe adquirir fundamentalmente durante o período de formación inicial, tal e como xa se mencionou, pero tamén cando sexa preciso durante a formación continua.

A estreita relación entre a Formación Profesional inicial e a continua, así como entre a formación xeral e básica e a Formación Profesional específica, esixe que as reformas e os desenvolvementos dos sistemas de Formación Profesional se realicen dende unha óptica integrada e coordinada, en que se dilúan as delimitacións parciais e pechadas de cada tipo de formación e, polo contrario, se destaquen as funcións sistemáticas que cada unha delas cumpre. Dita perspectiva integrada debe acadar tamén as necesarias relacións de coordinación que se deben establecer entre a oferta formativa dependente de recursos públicos e a oferta formativa promovida pola iniciativa privada.

O papel decisivo que lle corresponde desempeñar á cualificación dos recursos humanos no crecemento económico, na competitividade da producción e no emprego propiamente dito, sitúa a este obxectivo (e ó seu negativo: a formación, para adquirir cualificacións) en estreita dependencia coas necesidades e demandas de, precisamente, o crecemento, a competitividade e o emprego. Por tanto, a análise permanente das competencias profesionais que demandan de forma específica os sectores productivos convértese no referente decisivo de calquera sistema de Formación Profesional, xa que só a partir del se poderán definir os instrumentos formativos que faciliten a adquisición das cualificacións demandadas".

- Nen relación coa cuestión analizada anteriormente o propio Plan Galego propón entre outras, as seguintes medidas:
- Unha nova política de financiamento e de apoio á formación continua que estimule os investimentos empresariais en formación.
- O recoñecemento do dereito á formación profesional e o estímulo e axuda necesarios para lles permitir ós traballadores o acceso á formación, así como ó recoñecemento e certificación da competencia profesional adquirida.
- A posta en práctica de medidas que estimulen as oportunidades e os desexos de adquirir formación, incentivando o desenvolvemento dun mercado de formación coa calidade adecuada.
- A promoción das accións de formación continua que persigan un incremento da formación de base e a adquisición das cualificacións profesionais do futuro sistema de cualificacións.
- O establecemento do soporte normativo e das medidas que posibiliten o acceso dos traballadores á oferta flexible de módulos profesionais e de formación de base impartida nos centros educativos.

O modelo actual de formación continua (que serviu para avanzar no camiño da concienciación empresarial e para inicia-lo desenvolvemento da formación continua), en que case non existe intervención gobernamental, debe virar cara a un modelo de planificación flexible; un modelo caracterizado polo establecemento do soporte normativo mínimo preciso e a planificación necesaria para conduci-la formación continua cara ós niveis de calidade e peso específico que ten nos países europeos.

Si asumimos que se veñen producindo unha serie de cambios no ámbito técnolóxico do sistema productivo que mesmo teñen importantes implicacións para o sistema educativo e dentro deste para a formación xeral e tamén de cara ó desempeño profesional no marco na polivalencia funcional; tamén debemos asumir que as consecuencias apuntuan claramente á necesidade de capacidades clave da formación de base como por exemplo; resolver problemas, traballar en equipo, traballar de forma autónoma, autoaprendizaxe, iniciativa, adaptación, relación interpersoal e organización e responsabilidade no traballo; sendo consideradas todas eles como factores emerxentes de calquera cualificación.

Cando se establece que a F.P comprenderá un conxunto de ensinanzas que dentro do sistema educativo capaciten para o desempeño cualificado das distintas profesións, e cando xa son 22 familias profesionais existentes cunha oferta total 139 as titulacións posibles no subsistema de FP Incial Regrada, organizadas en 920 módulos formativos diferentes, creemos que se pode respostar á gran maioría das necesidades de cualificación do tecido productivo de Galicia, aspecto este que debe animar ós empresarios á participar activamente no seu desenvolvemento.

Neste senso convén resaltar que a Formación Profesional Específica non está soportada só polos tradicionais contidos formativos, senón o que é mais importante, é dicir: por coñecementos, habilidades, capacidades, destrezas e actitudes vinculadas a una competencia profesional, concebida para que sexa capaz de adapatarse ós cambios tecnolóxicos e ás demandas de cualificación do mercado de traballo.

A proba de que A Formación Profesional propiciada pola LOXSE no ámbito do sistema educativo se converte nunha importante referencia nas políticas activas de emprego e cando se establece que esta FP ten como finalidades: preparar ós alumnos para as actividades nun campo profesional, proporcionar unha formación polivalente, facilita-la incorporacón dos xoves á vida activa, atende-las demandas de cualificación do sistema productivo e contribuír á formación permanente dos cidadáns.

Si por outra parte temos en conta que na elaboración do citado catálogo de títulos de FP Específica se contou tanto a nivel nacional coa participación dos axentes sociais, das administracións implicadas, partindo dun estudio sectorial, identificando previamente os perfís profesionais de cada título e que cunha cracterización da profesionalidade baseada na competencia, xunto cunha nove formación modular; creemos que as cimentacións para unha axeitada política activa de emprego globalmente concebida están ben postas e agora o que hai que facer, tal e como xa xe ven actuando nesta Comunidade Autónoma é contextualizar esta filosófía na realidade do tecido productivo de galicia e mesmo facer ás adaptacións necesarias.

Os elementos de política activa e mesmo de empregabilidade están claramente centrados cando estamos falando dun modelo que parte da análise da competencia requirida nos diferentes roles de traballo, sendo neste caso as unidades de competencia o eixo vertebrador da formación asociada. Evidentemente sempre entendidas as citadas unidades de competencia profesional, como actividades profesionais con valor e significado no emprego, expresadas como realizacións productivas (o que debe facerse), acotadas como creterios de realización, é dicir, o nivel de cualificación en forma de estándares, identificables e recoñecibles no mundo laboral como postos de traballo que pretenden animar ás persoas na súa cualificación e asemade posibilitando a capitalización para outros campos ou áreas profesionais, ás que debe poder asociarse a un programa formativo realizable.

As vantaxes que ten a formación modular das diferentes competencias profesionais e títulos de FP, son as de permitir a necesaria axilidade e flexibilidade para adaptarse ós cambios nos sistemas productivos, a capitalización coa Formación Profesional Ocupacional e a práctica laboral, a xa citada recualificación profesional da poboación traballadora e animar á poboación activa a formarse.

Debemos ser conscientes, tal e como se ven reiterando en numerosos foros, que os patróns emerxentes de recursos humanos indican que estamos ante necesidades de cualificación cada vez mais esixentes, motivadas por unha maior complexidades das tarefas, que estamos tamén ante unha rápida e vertixinosa obsolescencida de habilidades, mais esixencias tecnolóxicas, xunto cunha maior importancia das relacións interpersoais e un valor especial que se pretende dar ó que se coñece como novas habilidades.

Precíasamente as citadas novas habilidades, tales como: as sociais e de comunicación, creatividade, flexibilidade e autonomía, resolver problemas e atender continxencias que xurdan no ámbito do traballo, curiosidade ante novas situacións, sensibilidade formativa e medioambiental, procesar datos,

comprensión da organización e os seus principios económicos, o interese pola calidade e a mellora contínua; deben ser especialmente tidas en conta na formación profesional, pois son elementos claves da cualificación e da empregabilidade e polo tanto deben ser unha prioridade nas políticas activas de emprego.

Mesmo as numerososas mensaxes no marco da Sociedade do Coñecemento e Europa nos veñen dicindo constantemente, que se prioricen políticas formativas compromentidas co cambio así como a formación emerxente en cuestións como as seguintes:

- Adquisición de novos coñecementos
- Non exclusión de colectivos con risco de marxinación
- Manexo de tres linguas comunitarias
- Achegamento escola/empresa.
- Formación=inversión
- Novas cualificacións básicas para todos
- Mais investimento en recursos humanos
- Innovación no ensino e na aprendizaxe
- Valora-la aprendizaxe formal e non formal
- Redefini-la orientación e o asesoramento
- Achega-la aprendizaxe ó fogar.

A integración da cualificación e da FP cun único referente común das competencias profesionais, o recoñecemento das diversas formas polas que as persoas adquiren a competencia e progresan na cualificación, xunto coa certificación dos logros profesionais das persoas por medio dunha cartilla ou tarxeta de cualificacións profesionais, será un elemento decisivo na motivación para situar ós recursos humanos de Galicia no nivel que necesita.

Finalmente creemos que posta en marcha de programas específicos han de contemplar necesariamente unha serie de itinerarios integrados de inserción laboral, que inclúan medidas de orientación, información, asesoramento socioprofesional, preformación e formación profesional, así como fórmulas específicas de intermediación laboral.

Carlos Oliveira Borrego

Delegado Rexional do Norte de Portugal do Instituto de Emprego e Formaçao Profissional (IEFP)

I- INTRODUÇÃO

No novo milénio do EURO a Europa cruza-se com caminhos e estratégias que pretendem consolidar e alargar a sua identidade, retomando as suas tradições e valores humanísticos (como a tolerância, a liberdade, o equilíbrio entre o individual e social, entre o global e o local, entre o curto e o longo prazo, a solidariedade, a cidadania e a democracia) e constituir uma civilização diferenciada que assente na prosperidade económica e na coesão social, aberta para o futuro e para a competitividade.

Perdoem-me estes lugares comuns, mas é importante que sejam lugares comuns e, portanto, universais e consensuais.

A partir de 1998, ano do arranque dos diversos Planos Regionais de Emprego da União Europeia (na continuação da Cimeira Extraordinária sobre o Emprego, no Luxemburgo- 1997), a palavra chave que dá o mote a todas as agendas políticas é a palavra COMPETITIVIDADE.

Desde logo como forma de defesa, rivalidade e superação da economia americana, ou japonesa ou de outras emergentes. De seguida, como metodologia interna para os estados membros alcançarem o desenvolvimento interno.

E a palavra de comando para uma intervenção comum é dada na cimeira de Lisboa de 2000 quando define "*um objectivo estratégico para os próximos 10 anos: fazer da União Europeia, à escala mundial, o espaço económico baseado na inovação e no conhecimento mais dinâmico e competitivo, capaz de elevar os níveis de crescimento económico, com mais e melhores empregos e com mais coesão social*".

Em resumo: Competitividade baseada nas TICS e Coesão Social.

A palavra competir ou competitividade contém em si própria os conceitos de modelos económicos e sociais. Significa, para alguns, liberalização de mercados e da economia, porventura com prejuízos para os mais fracos e até para os recursos naturais. Defenderão que é necessário desiquilibrar hoje para distribuir amanhã ou até a necessidade de criar um segmento de actividade económico moderno para uma minoria da população.

Para outros, representa oportunidade.

Obtendo uma boa gestão dos **limites** da competição com regras políticas definidas e assumido pelas partes interessadas será possível conciliar estes contrários e constituir sociedades viáveis.

É neste contexto que a competitividade será uma metodologia estratégica para a construção do nosso futuro colectivo.

Mas se do que é colectivo e social passamos para o que é individual, chocamos com a palavra complementar : competências.

Contra o medo legítimo dos caminhos neoliberais, há que contrapor a ideia-força de que os cidadãos têm de desenvolver as suas competências. Todos têm o direito de entrar nos novos caminhos. **Todos têm de ser competentes** para o futuro à escala pessoal, e à escala das exigências do mercado.

E o trabalho aparece assim como o direito e o habitat da cidadania e de coesão social e fonte primordial de riqueza.

Para obter trabalho e emprego (melhor emprego) há que ter competências. Chegamos assim ao tema "formação para o trabalho" (objecto do nosso seminário), e também à educação.

II. Estratégias do Plano Nacional de Emprego Português:

O Plano Nacional de Emprego para 1999 incluía um texto do Dr. Paulo Pedroso, então Secretário de Estado do Emprego e Formação e actual Ministro do Trabalho e da Segurança Social.Parece-me importante a referência, pois, as linhas estratégicas aí traçadas facilitam e enquadram a dissertação sobre os sistemas de formação em Portugal.

As linhas de acção correspondem às debilidades estruturais:

1. Acção Preventiva:

Face ao baixo nível de qualificação dos activos é necessário contrapor o desenvolvimento da formação contínua dos activos, empregados ou desempregados.

Mas importa prevenir para não repetir o passado. É absolutamente indispensável também que a nova geração siga outro rumo. A juventude portuguesa tem, hoje, níveis de escolaridade e de aspirações igual à juventude europeia (embora menos preparados para a inserção profissional, com alguma iliteracia científica e tecnológica).

Mas não poderemos debitar no mercado de emprego a mesma iliteracia social e tecnológica tal como fizemos no passado. Apostar na formação de jovens é o 2º movimento de prevenção.

2. Acção Precoce:

Acção antecipatória por parte dos serviços públicos de emprego e formação em apetrechar e dinamizar os desempregados antes de atingirem as fases de desistência, evitando a espiral de desinserção e de exclusão social.

3. Acção Reparadora:

Trata-se de reparar situações difíceis impostas pelo Mercado do Trabalho. Mas há que procurar soluções na esfera do Mercado Social de Emprego (Empresas de Inserção, Programas Ocupacionais , Programas de Inserção/Emprego, etc).

(E como quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto, atrevo-me a indicar uma outra linha:)

4. Acção de Prospecção do Futuro:

A fragilidade que esta acção combaterá é a débil qualidade do nosso emprego, embora de taxa muito baixa: 4%.

Tenhamos presente que se verifica no nosso país que nos sectores em que existe maior absorção de mão-de-obra ou mesmo com maior peso nas exportações são, na maioria, precisamente aquelas onde existe mais baixa percentagem de pessoal qualificado/ (têxteis, calçado, cortiça, imobiliário, situadas no Norte).

Há que apostar forte na formação em profissões de topo no emprego:

O domínio dos negócios da comercialização, do marketing, do design, da moda e das marcas pressupõe produtos de elevado valor percepcionado, que não se compadece com a mão de obra pouco qualificada. Convém assim apostar na formação de novas fileiras de emprego de qualidade.

A formação é um elemento chave (mas não único).

(Reconheço, porém, não ser liquido que competência/empregabilidade seja sempre sinónimo de trabalho sustentador de autonomias e de cidadania.

Nesta perspectivação do futuro importa ainda referir que há jazidas de emprego, que já são um pouco o presente e que se desenvolverão no futuro:

- as profissões de cultura, do desporto básico e popular e das organizações desportivas, da saúde de acompanhamento e terapêutica, do serviço social (já em fase de grande expansão), das tecnologias de informação e conhecimento e multimédia (TICS) da hotelaria (de restauração e alojamento que, embora empregue já 18% dos activos, poderá ter crescimento na quantidade e, sobretudo, na qualidade – negócios de ponta), turismo de negócios e de lazer, consultoria e redes de comercialização.

Muito recentemente o Programa Integrado de Apoio à Inovação (PROINOV) vem alimentar e provocar novos desafios nomeadamente no que se refere à passagem do desenvolvimento baseado no investimento público e privado para o baseado na inovação. E uma nova profissão aparece no horizonte: o Agente de Inovação.

Direi, para concluír, que a **tendência predominante dos tempos modernos é apoiar fortemente a qualidade do emprego** como factor decisivo para a produtividade e mesmo para a manutenção dos postos de trabalho da produção.

III. ACORDO SOBRE POLÍTICA DE EMPREGO, MERCADO DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Também não posso deixar de referir o que há de mais recente em Portugal em matéria de Formação Profissional. É um documento consensual ao Governo, às Associações Empresariais e às Federações Sindicais.

Refiro-me ao Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação.

Faz o seguinte Diagnóstico:

"... é num contexto de crescimento e de evolução positiva do mercado de trabalho que é possível intervir de forma sistemática, de molde a procurar enfrentar os seus problemas estruturais. Existem hoje novos e velhos desafios estruturais que se prendem, nomeadamente, com o peso relativo, muito significativo, dos desempregados; com a persistência de taxas de desemprego femininas superiores às masculinas, com a persistência de um número de trabalhadores, em situação de precariedade; com a continuidade da entrada precoce de muitos jovens, pouco ou nada qualificados, no mercado de trabalho; com o desenvolvimento de novas formas de trabalho, nomeadamente as formas atípicas; e, genericamente, com um défice de qualificações da população activa."

As prioridades são as seguintes:

- generalizar o acesso à educação e formação profissional, designadamente a formação contínua,
- reforçar o desenvolvimento da educação pré-escolar e formação inicial de jovens,
- fomentar o papel de formação profissional, enquanto instrumento de competitividade das empresas e para valorização e actualização profissional,
- contrariar a tendência para a inserção precoce dos jovens no Mercado de Trabalho,
- consolidar a educação/formação de adultos,
- consolidar o Sistema Nacional de Certificação implementando a certificação de competências adquiridas fora dos contextos... de educação e formação.

Vejamos alguns acordos concretos. Destacarei apenas aqueles que são novidade e ou que trarão impacto nas organizações.

1. É criado um Conselho Consultivo Nacional para a Formação Profissional.

É um orgão consultivo de avaliação da formação profissional inserido no sistema educativo e inserido no mercado de emprego.

Dá valor e importância ao **inventário de necessidade de competências.**

É constituído por 6 membros do Governo, 6 representantes patronais e 6 representantes sindicais.

2. Consolida-se o Sistema Nacional de Certificação.

3. "Acorda-se ensaiar e implementar metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens realizadas ao longo da vida e da certificação de competências adquiridas em contextos de vida e de trabalho, com base na análise das trajectórias pessoais, sociais e profissionais, e de acordo com os quadros referenciais dos perfis profissionais, e ao nível da formação básica de competências-chave, já produzidos."

4. No domínio da educação/formação de adultos e de formação contínua são acordadas as seguintes metas:

- Desenvolver até 2006 uma rede de Centros de Competência, Validação, e Certificação de Competências (CRVCC) de modo a validar competências dos adultos.
- Desenvolver a formação contínua de activos de modo a que a partir de 2002 pelo menos 10% de trabalhadores de cada empresa participem em acções de formação contínua.
- "Desenvolver o sistema de formação contínua de modo permanente e sustentado, por forma a que todos os trabalhadores tenham um número mínimo de 20 horas de formação certificada por ano em 2003 e de 35 horas em 2006, podendo essas horas, quando não organizadas sob a responsabilidade da empresa por motivo imputável a esta, ser transformadas em créditos acumuláveis ao longo de 3 anos, no máximo".

Recorde-se que enquadrávamos inicialmente esta formação contínua na linha de acção preventiva, pois aumenta a capacidade de empregabilidade e reforça a produtividade da empresa.

5. Situando-nos ainda numa linha de acção preventiva temos a formação inicial e transição para a vida activa.

"Neste contexto, tendo presente o elevado número de jovens em situação de transição para a vida activa – e nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e/ ou sem qualquer qualificação profissional – reconhece-se a necessidade de prevenir situações que prefiguram no presente o aumento da dependência familiar e social dos jovens e jovens-adultos, e uma empregabilidade fragilizada com riscos de exclusão social, no futuro, quando associadas a inserções sub-qualificadas na vida activa, que se traduzem numa baixa produtividade e numa falta de qualidade ao nível do desempenho profissional.

Neste sentido, o Governo e os Parceiros Sociais propõem-se a concertar a sua acção, por forma a:

- "Promover o desenvolvimento de sistemas de educação/formação abertos e flexíveis adaptados às exigências das populações-alvo e aos contextos locais em que se inserem, privilegiando o recurso às novas tecnologias de informação desde os primeiros níveis de ensino e formação."
- Prevenir o insucesso e abandono escolar precoce
- "Promover o desenvolvimento de uma ano de formação pós-básico de natureza qualificante, dirigida aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos que não pretendam, de imediato, prosseguir estudos ao nível do ensino secundário"
- Perspectivar o alargamento de escolaridade obrigatória: de 9 para 12 anos.
- "Assegurar, a partir de 2002, através de uma cláusula de Formação a inserir no Contrato Individual de Trabalho, a formação obrigatória para a empresa e para o jovem menor de 18 anos em 40% do tempo laboral até atingir as 1000 horas. A formação será qualificante. Se o jovem já tiver formação profissional a obrigatoriedade cessa. A formação pode ser ministrada pela empresa ou pelo IEFP. O Estado suportará os encargos inerentes.

6. Quanto às TICS:

- " Lançar o diploma de competências básicas em T.I. acessível a qualquer cidadão e associado também à conclusão da escolaridade obrigatória de 9 anos."

- ” Estender a INTERNET a todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico e a todos os centros de formação de professores, ligando-os até final de 2001 através da RCTS.
- “Promover a generalização do recurso à Internet nos processos escolares de aprendizagem, assegurando, até final de 2003:
  - o apetrechamento informático de todos os jardins de infância e escolas da rede pública,
  - o rácio-meta de 1 computador por 20 alunos em 2003 e de 1 por 10 alunos em 2006, nas escolas com 3º ciclo do ensino básico,
  - dotando as escolas de conteúdos multimédia educativos,
  - o apoio sistemático a iniciativas de incentivo à utilização pedagógica da Internet-Schoolnet, netdays, etc”
  - a formação técnica e pedagógica dos professores dos ensinos básico e secundário, na utilização, em contexto pedagógico, de equipamento informático em uso nas escolas,
  - o promover o levantamento das carências, existentes e previsionais, em profissionais qualificados na área das Tecnologias de Informação e Comunicação e tomar medidas adequadas para as colmatar.”

VI. O IEFP

- É o organismo público a quem compete genericamente a execução das políticas de Emprego e da Formação Profissional definidas e aprovadas pelo Governo.
- É o maior operador de formação em Portugal.

Está dividido em 5 regiões.

- A Região Norte estende-se por uma área de 21 mil Km² e tem uma população de 3.700.000. Os desempregados atingem 123.000.
- Tem um bom impacto na Região, a que poderei também chamar também de penetração.
- No ano transacto alcançou a seguinte envolvência:

- Programas de Emprego	33.200
- Colocações	20.564
- Intervenções técnicas de imobilização e de desenvolvimento pessoais	72.954
- Formação Profissional	18.664
- F.P. /C.Protocolares	12.000
- Reabilitação Profiss.	1.308
TOTAL	**158.690**

- Em percentagem com a população residente aproxima-se dos 5% e em relação aos activos aproxima-se dos 10%.
- Destaco o valor da Formação Profissional: 30 mil formandos.

Quanto aos Centros de Formação o IEFP opera com 2 sistemas de gestão:

- Os Centros de Gestão Directa : multisectoriais, abertas à população e aos desempregados e à formação contínua. Regionalizados.

- Os Centros de Gestão Participada: gestão de vocação sectorial, aberta à dinâmica do mercado.

Por isso não estão instalados em regiões de tecido económico mais fraco.

Em qualquer dos cursos ministrados nestes Centros é praticada uma estratégia de banda larga de formação profissional, facultando ao formando, mais tarde, adaptação a diversos postos de trabalho dentro da mesma profissão ou de um conjunto de famílias de profissões.

- Há outros tipos de intervenção do IEFP que, não constituindo cursos de formação no sentido restrito, têm fortes componentes de formação. Refiro-me a intervenções do tipo:
- "Escolas-Oficinas" - para o desenvolvimento dos saberes e dos sabores tradicionais.
- "Programas de Inserção/Formação"
- "Conservação do Património Cultural"

GRANDE OBJECTIVO NACIONAL:

Há neste momento um grande objectivo nacional que está patente no Acordo referido anteriormente:

- **Diminuir o fosso que nos separa da Europa quanto à escolarização e qualificação profissional.**
- Já vimos que se pretende com a actual geração de jovens quebrar o atraso que acumulámos nas outras gerações.

Quanto aos jovens recentemente saídos da escola e adultos há empenhamentos acrescidos e estratégias claras como:

- Reconhecer as competências adquiridas fora dos contextos dos Centros de Formação ou das escolas (C.R.V.C.)
- Adaptar cursos de formação para obtenção de equiparação escolar (com créditos capitalizáveis) a cargo do IEFP e ANEFA.
- Organizar formação para aqueles que frequentaram o último ano de escolaridade sem sucesso, por meio dos Cursos de Educação/ Formação que decorrem, com algumas distinções, tanto no Ministério de Educação como no Ministério do Trabalho. (IEFP : 350 em 2000).
  • Observe-se que há muitos jovens que abandonaram precocemente o ensino: alguns milhares.

- Aumentar a oferta de formação inicial de jovens (a cargo do IEFP).
- Aplicar a metodologia da "Cláusula de Formação".
- Criar referenciais de competências por níveis e por profissões.
- Desenvolver o sistema de APRENDIZAGEM (semelhante ao sistema DUAL alemão) a cargo do IEFP. Tinha, inicialmente e quase apenas como vocação o reaproveitamento dos alunos do nível II que deixaram o sistema escolar antes do 9º ano.

Actualmente continua com esse desiderato mas é um subsistema do ensino secundário de nível III, a par das Escolas Profissionais (na alçada do ME), mas gerido por entidades privadas (10.000 formandos no Norte).

O sistema de Aprendizagem conta, no Norte com 12000 formandos e, distingue-se das outras formações pela alternância sistemática com o contexto real das empresas. A empregabilidade ronda os 95%.

O arranque de novas acções está sujeito aos orçamentos o que dificulta a sua expansão, com prejuízo para o desenvolvimento.

O HABITAT DA FORMAÇÃO É A EMPRESA.

Será pela empregabilidade que mais se poderá avaliar as formações praticadas. (É uma visão um pouco redutora, certamente).

E posso dizer que o índice previsível de empregabilidade será a maior ou menor prática de formação em alternância no contexto real de trabalho (naturalmente tutorada). Surge, assim, a importância da empresa como habitat natural da formação profissional.

Direi mesmo que a empresa está para a formação assim como a família está para a educação. O Centro de Formação será um agente importante para a formação assim como a escola para a educação, nomeadamente para suprir e completar e para estruturar os saberes.

É que o saber e aprendizagem (movimento interno) vem das coisas, do real, através dos sentidos e da inteligência e regressa ao princípio, formando um **círculo virtuoso.**

Também esta metodologia favorece o treino para as mudanças e adaptações aos contextos e às tecnologias.

Igualmente importante nas formações profissionais para o treino e ministração de competências para criar o próprio emprego. Nomeadamente nos cursos superiores seria interessante que aqueles que são o maior objecto de

investimento pessoal, familiar e público passassem da mentalidade de preverem trabalhar por conta de outrém para uma nova postura de abertura a novas formas de trabalho, como , o auto-emprego e o tele-trabalho. Estas posturas nem sempre nascem connosco, mas treinam-se.

Foi no decorrer do séc. XI e XII que desde o Porto e do Norte se gerou a Nação, o reino , a língua, o território e o nome de Portugal.

O burgo inicial teve a sua força na foz do Douro e virado para o mar e assim ficou para sempre:

Douro e mar.

Os conceitos de burguesia e liberdade, rio, mar e gentes constitui a chave da vocação histórica quanto ao passado e futuro da terra portucalense e também de toda a região Norte.

Os 1000 Km^2 a região Norte dá ao Universo portugûes e europeu 3,680 milhões de pessoas.

Os clusters de actividade principal são constituídos pelas indústrias têxteis, vestuário, calçado, derivados da cortiça, mobiliário, metalomecânica e outros. Exporta mais de 40% das exportações portuguesas. O valor podia ser maior se algumas das indústrias com participações do estado se instalassem no Norte:

Mas parece-me que o Norte de Portugal e Galiza têm algumas coisas em comum.

- Ambos estão (estiveram) na periferia dos seus países e na periferia da Europa.
- Têm o Atlântico.
- Têm uma língua quase comum
- Têm problemas comuns.
- Têm congressos de formação profissional em comum.
- Têm vontade comum de se imporem como sub-região europeia.

Por todas estas razões estamos todos aqui, hoje.

Um abraço fraterno para todos

Carlos Borrego.

2001-11-28

José Tomé Roca

Secretario de Emprego e Formación da UGT de Galicia

Bos días, membros da mesa, Sras e Srs.

Permitideme que empeze por donde creo que é obrigado, agradecendo ós organizadores a invitación a este Encontro, e que se nos brinde a oportunidade de reflexionar e debatir sobre a formación para o traballo.

Na miña intervención vou facer, en primer lugar, unhas reflexións sobre a problemática da formación profesional, a inserción laboral, e opinar sobre a conexión educación/formación/emprego e conseguintemente sobre o papel dun novo sistema formativo derivado da converxencia dos actuais subsistemas, para rematar có que nos cremos que debe ser; que non é outra cousa que a integración dos actuais subsistemas de formación profesional.

A formación é un elemento imprescindible e útil porque facilita o acceso a un posto de traballo, e permite desempeñar un emprego acorde coa capacitación recibida, favorecendo adaptabilidade ás novas formas de organización do traballo.

Pero na actualidade a significación estructural da formación deu un salto cualitativo moi importante; actualmente estáse ligando cada vez máis á economía que ó desenvolvemento persoal, e a formación convirteuse nunha das políticas laborais máis importantes. Enfrontámonos a cambios importantes no traballo, na man de obra, no impacto tecnolóxico e industrial. Cambian os patrons de emprego e afectan, dende as ocupacións menos cualificadas, ate aquelas que requieren unha crecente preparación de coñecementos, capacitación e preparación profesional.

Cada vez son mais os factores dos que depende a consecución ou o mantemento do emprego: decisións políticas e empresariais, avances tecnolóxicos, flexibilidade, calidade dos productos, modelos salariais, etc.

Hoxe en día, afrontamos novos desafíos que resultan da mundualización dos mercados, das economías e da introducción de novas tecnoloxias, sobre todo das tecnoloxias da información e da comunicación, as chamadas TIC. Estes desafíos, teñen un impacto directo na forma en que se crean novos empregos, así como sobre a organización do traballo, dos servicios e da producción.

A promoción da innovación, o fortalecemento da cohesión social e territorial, o acceso ós coñecementos e á información, a promoción da inclusión social e a inserción profesional, son parte das respostas necesarias para afrontar estes desafíos con éxito, e conqueri-lo obxectivo do pleno emprego e a creación dunha sociedade baseada no coñecemento.

UGT considera que a creación da sociedade baseada no coñecemento, esixe novas oportunidades para todos sin crear novos excluidos, e debe asegurarse que os traballadores poidan adquirir coñecementos, competencias e cualificacións, como instrumentos que lles permitan reaccionar frente ás rápidas mutuacións da sociedade e do mercado de traballo.

A sociedade europea na que vivimos, debe construir unha nova cultura da educación e da formación, o longo de toda a vida. Para elo, haberá que desenvolver enfoques integradores, además dun maior grado de sinerxia entre as diferentes políticas e autoridades responsables da sua posta en marcha, tanto a nivel rexional, nacional, como europeo. Hai que definir novos obxectivos, novos dereitos e novas responsabilidades dos diferentes axentes implicados. E evidente que a promoción dunha política de formación de calidade ó longo de toda a vida, non poderá resolver por si sola os graves problemas de paro, de exclusión social, de pobreza e de retraso no desenvolvemento de numerosas rexións da Europa occidental, asi coma a inadecuación das cualificacións e competencias, en relación coas necesidades do mercado de traballo, que seguen sendo unha realidade das nosas sociedades, pero tamén e certo, sen ningunha dúbida, que cunha formación axeitada contribuirá de xeito decisivo a ir superando estos atrancos.

O acceso á formación ó longo de toda a vida, debe ter un recoñecemento de dereito individual, permitindolle ós traballadores poder capitalizalo e transportalo no seu equipaxe formativo persoal, tendo en conta o marco de movilidade xeográfica que vai en aumento. Este acceso está estrictamente ligado a motivacións de cada individuo: progreso na sua profesión, coa obtención de novas cualificacións, competencias, un millor salario, ou aumento da sua empleabilidade.

Este dereito individual, debe inscribirse en garantías colectivas e concebirse en términos de tempo e recursos. Implica unha nova concepción do factor "tempo", que conduza a unha nova forma de conciliación entre o tempo adicado á vida privada, ó traballo e ó tempo de aprendizaxe. Hai que ir máis ala do obxectivo de empleabilidade, sexa cal sexa a idade da persoa, as suas necesidades individuais específicas, os momentos ou lugares de adquisición das competencias, que se diversifican cada vez máis, permitindo unha mellor conciliación entre a vida familiar e laboral.

Aprender e formarse require tempo, sexa tempo libre ou tempo de traballo. Así, a política de formación ó longo de toda a vida e a política de tempo de traballo deben estar ligadas, e os axentes sociais (empresarios e sindicatos), deben negociar novos equilibrios entre tempo de traballo e tempo de formación. Recoñecendo a diversidade das situacións e prácticas de cada Estado, así coma o tamaño das empresas, UGT considera que se deben desenvolver e negociar novos modelos de organización do tempo de traballo nas empresas, a través de "créditos tempo" para cada traballador ou por exemplo, que as horas suplementarias sexan rexistradas en "contas" que poidan ser utilizadas para periodos de descanso, ou de formación capitabilizables, que conduzan a un reparto do tempo de formación entre empleadores e traballadores, ou incluso, a través da negociación entre os axentes sociais, a dotar un número mínimo de horas por ano para a formación profesional.

Desgraciadamente, en moitas empresas (sobre todo de pequeno tamaño), este acceso limitase aínda en gran medida ós que poseen xa un nivel bastante elevado de cualificación, e está bastante cerrado para os traballadores de máis idade, para os que teñen contratos atípicos (sobre todo mulleres), para os traballadores temporais, minorías étnicas, discapacitados e para os que teñen un baixo nivel de cualificación de base.

A inversión en recursos humáns debe responder ós desafíos da sociedade do coñecemento, onde a formación non se limita a un simple acontecemento na vida dos individuos, senón que se transforma en parte integrante dela, onde a formación responde non só a unha necesidade de adaptación a un posto de traballo ou a unha tarefa especifica, senón tamén a obxectivos estratéxicos da empresa e da sociedade e contribue a aumenta-la empleabilidade e a integración social, o que implica máis motivación persoal e máis inversión, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Hoxe, hai que recoñecer que o nivel de inversión, por parte das diferentes Administracións e dos empleadores, en formación ó longo de toda a vida é moi insuficiente, sexa en relación cós sectores máis tradicionais, sexa en relación coas tecnoloxias da información e da comunicación.

O nivel de gasto público en materia de formación é claramente inferior ó que debería ser, sobre todo en relación cos compromisos adoptados no cumio da Unión Europea de Lisboa, sen que os Estados membros fixaran, ata o de agora, obxectivos cuantificados tendentes a aumentar anualmente de maneira sustancial, a inversión en desenvolvemento de recursos humáns en relación con PIB.

Neste mesmo Consello Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000, concluiuse tamén que, o aprendizaxe ó longo de toda a vida debe a compaña-la transición hacia unha economía e unha sociedade baseada no coñecemento, para que esta poida ter éxito.

Sen dúbida, as claves dun modelo de formación teñen que respostar os retos presentes e futuros. A formación debe ser polivalente para adaptarse ós novos escenarios económicos, políticos e sociais, convertindose nun instrumento das políticas activas de emprego. Unha formación que se adapte ás cualificacións e necesidades do mercado de traballo, facilitando a inserción dos xóvenes, dos parados de longa duración, e que actualice os coñecementos e habilidades dos traballadores en activo.

UGT considera que a resposta a este desafío debe ser aportada dende as propias políticas de formación, así coma, pola negociación colectiva e a organización de traballo.

As organizacións sindicais, deben tamén elas, xogar un papel primordial no marco da motivación dos asalariados respecto da formación o longo de toda a vida, a través da negociación colectiva ou da formación sindical a tódolos niveis, contribuindo a que os traballadores e delegados sindicais, sexan máis conscientes dos desafíos plantexados pola sociedade de coñecemento.

Recoñece-los resultados da formación, independentemente da vía polos que os adquiriu o traballador, é certemente complexo pero tamén moi importante, na medida en que permite salvagarda-la portabilidade das cualificacións noutros contextos de traballo, outras empresas ou outros sectores económicos, favorecendo a motivación individual e a empleabilidade.

Para dar resposta a todo esto no Estado Español, e fruto dun proceso de diálogo social é negociación colectiva durante a década dos 90, surxiu no Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, a necesidade de establecer un Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, que se empezou a desenvolver mediante a creación, tanto en Galicia como no resto do Estado, do Instituto de Cualificacións Profesionais, que será o encargado de recoñecer e acreditar a cualificación profesional dos traballadores.

Para que o Instituto poda desenvolver as súas funcións, é preciso establecer unha norma básica estatal que articule as ofertas dos diferentes subsistemas, establecendo un catálogo modular integrado de formación, asociado ó sistema das cualificacións. Esta norma, encontrase na actualidade (cun considerable retraso), en trámites de aprobación polo goberno central,

unha vez que xa foi informada no Consello Xeral de Formación Profesional do Estado.

Tra-la definición dunha norma básica sobre un sistema integrado de cualificación e formación profesional, a antiga división: Formación regrada, ocupacional e continua desdibuxase, e no seu lugar toman carta de natureza os conceptos de formación inicical e de formación continua. Ambas formacións deben recoller de forma transversal aqueles aprendizaxes necesarios para a participación activa na vida económica e social.

O poder contar cun sistema integral de cualificación e formación profesional, permitirá a posta en práctica de duas das revindicacións largamente realizadas polo sindicato UGT; a primeira, é o recoñecemento de experiencia laboral como unha das vías de acceso á cualificación profesional, incluida a sua capitalización nos itinerarios formativos; a segunda, facilita-la interrelación funcional cos sistemas de clasificación profesional, derivados da negociación colectiva.

En maio do presente ano 2001, aprobouse no seo do Consello Galego de Formación Profesional, O PLAN GALEGO DE F.P, a través do cal se intenta, ordena-la integración dos diversos subsistemas de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia, contemplando un bó número de actuacións, que de desenvolverse adecuadamente na súa totalidade, poden supoñer un avance importante da formación profesional en Galicia.

Neste senso dende UGT-GALICIA, como parte activa da elaboración do referido Plan, coincide co que se expresa nel cando dí que, a formación profesional non se debe agrupar atendendo a responsabilidade de xestión, autonomía orzamentaria, ou colectivo preferente destinatario das accións porque eso, disgrega. Esta clasificación da FP revelouse pouco apta para o tratamento integrado da formación e a cualificación profesional e, sobre todo, non é axeitada para responder ós problemas que presenta a sociedade do coñecemento.

Por eso, propugna axeitadamente, unha ordenación baseada na natureza da formación que requiren os diversos colectivos, dos diversos subsistemas e modalidades de FP, que consiga o grao de integración, de permeabilidade e de eficacia da oferta formativa.

Unha situación pouco sostible é a que, na actualidade, atopamos na afluencia masiva hacia estudios superiores. Na actualidade os alumnos nas facultades españolas superan os de Alemania. Esta afluencia xustificase no "mito" xenerado arredor da "titulación universitaria". A realidade está

demostrando que unha carreira universitaria non é garantía de emprego, e polo contrario, diversos estudios técnicos cubrense con dificultade.

A **formación regrada e ocupacional** cumplirá o seu papel si consigue:

1ª. Ofertar cualificacións adaptadas ó tecido productivo existente en cada territorio e as suas potencialidades futuras.

2º. Atende-las novas demandas de emprego ofertando formación nas ocupacións emerxentes.

3º. Reduci-la existencia simultanea de elevadas cifras de paro, e ó mesmo tempo queden postos vacantes sen cubrir, aínda que este fenómeno habría que analizalo en profundidade para ve-las causas que o motivan, que en algúns casos, teñen moito que ver coas condicións laborais

Doutra banda, a **formación continua**, dirixida á poboación ocupada, terá que contribui-lo **mantemento dos postos de traballo** mediante a actualización das competencias profesionais. Proporcionar unha polivalencia profesional que contribúa a mellora-la productividade. Pero además desta dimensión técnica, dende a UGT entendemos que tamén o aprendizaxe ó longo de toda a vida laboral, non debe ser considerado somente como un medio para que o individuo se adapte as cambiantes necesidades económicas. Non podemos esquecer, que o traballo ten unha dimensión humana e polo tanto, debe tamén contribuir á **promoción profesional**.

Con estos puntos, pensamos que quedan definidos os retos ós que debe enfrontarse entre outros o novo sistema de formación que é:

- Superar a disparidade entre a oferta e a demanda.
- Vincular mellor os sistemas educativos e de formación co mundo do traballo.
- Transforma-lo gasto en formación en investimentos, tanto para as empresas como para os traballadores.

Dende o noso punto de vista, un sistema integrado da Formación Profesional terá éxito, na medida en que satisfaga as necesidades dos traballadores, proporcionándolles uns coñecementos, habilidades e destrezas que demandan as empresas, e desta maneira consigán integrarse e progresar laboral e socialmente. Conseguiremos así, non só unha economía máis competitiva, senón tamén unha sociedade máis cohesionada e máis xusta.

INICIATIVAS EUROPEAS PARA A FORMACIÓN

Carmen García Rodríguez

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Normativa europea

A acción comunitaria no ámbito da educación e a formación xa se iniciou nos anos 60 a través dos intercambios de experiencias, apoio á innovación e á elaboración de productos e material de formación. Un dos puntos fortes foi o impulso á mobilidade europea dos estudiantes e as persoas en formación , contribuíndo ó fomento da aprendizaxe das linguas comunitarias e ó desenvolvemento da comunicación entre os cidadáns.

De xeito específico a formación profesional é obxecto de preocupación por parte de tódolos estados da Unión Europea e existe unha grande diversidade de situacións en cada país que están sendo abordadas de xeitos diferentes. De feito están en marcha reformas sucesivas que tratan de axeitar esa formación á cambiante sociedade. A Comisión Europea ten elaborados varios libros brancos en relación coa formación profesional: "Libro branco sobre crecemento, competitividade e emprego", "Libro branco da política social europea" e "Libro branco sobre a educación e a formación", así como documentación diversa.

Farei referencia ó "libro branco sobre a educación e a formación", que define a sociedade do futuro como unha sociedade cognitiva, situando a sistemas educativos, axentes de formación e interlocutores sociais como partes fundamentais da evolución cara o futuro mundo do traballo.

Parte dunha forte aposta polo coñecemento e na súa última parte traza cinco de liñas de acción na política educativa europea:

1- Estimula-la adquisición de novos coñecementos, invitando a recoñecelas competencias que non pasen necesariamente por un diploma a través de tarxetas persoais de competencias que permitan a cada individuo recoñece-las súas competencias na Unión Europea. Tamén propón fomenta-la mobilidade de estudiantes, autorizando a utilizalas becas conseguidas nun país para estudiar noutro estado membro, recoñecer mutuamente os créditos de ensinanza e elimina-los obstáculos administrativos e xurídicos que frean esta mobilidade.

2- Aproxima-la escola e a empresa. O beneficio mutuo é obvio: para a escola significa dar unha formación máis axeitada á realidade e para as empresas dispor de traballadores que serán capaces de desenvolve-las súas tarefas de xeito máis satisfactorio. En España este modelo está presente na actual reforma da formación profesional, na que participaron tódolos axentes implicados na formación e da que forma parte importante o módulo de Formación en Centros de Traballo. Nesta liña está o Programa Leonardo da Comisión Europea, do que falarei máis tarde.

3- Loitar contra a exclusión: segunda oportunidade a través dunha escola que se adapte ós barrios conflictivos, con vínculos empresariais e unha maior implicación familiar e maior recurso ás tecnoloxías da información.

4- Dominar tres linguas comunitarias: un selo de calidade. O dominio de varias linguas é máis que nunca unha condición indispensable para obter un emprego, máis que nunca nun mercado europeo sen fronteiras. Non só iso senón que tamén permite dirixirse ós outros de xeito máis fácil, descubrindo culturas e mentalidades diferentes e estimulando a axilidade intelectual. Esto tamén implica o estímulo da mobilidade de profesores e alumnos entre os países. Na formación profesional debe estar moi presente a aprendizaxe das linguas, dado que non só resulta un elemento cultural senón un activo importante á hora de presentar un curriculum vitae en calquera empresa.

5- Concede-la mesma importancia á inversión en formación que á inversión física, por medio de medidas concretas de melloras fiscais e contables nos gastos destinados a formación.

O Consello Europeo de Lisboa, en marzo de 2000 estableceu o obxectivo estratéxico para a Unión na próxima década: "converterse na economía máis competitiva e dinámica baseada na sociedade do coñecemento, capaz de un crecemento económico sostido con máis e mellores traballos e maior cohesión social". Este Consello confirmou o papel esencial da educación e a formación remarcando que as liñas de acción antes encamiñadas ás políticas de emprego e mercado laboral están dirixíndose máis cada vez á educación e a formación.

Co fin de apoia-los obxectivos do pleno emprego, crecemento económico e cohesión social, o Consello Europeo de Lisboa tamén establece un amplo rango de medidas a varios niveis: incremento da inversión en recursos humanos, reducción do abandono escolar, creación de centros locais de

aprendizaxe, promoción de novas destrezas básicas, especialmente tecnoloxías da información, aumento de transparencia de cualificacións. Na mesma liña o paquete de medidas de emprego para o ano 2000 inclúe tódalas medidas establecidas, que foron ratificadas polo Consello de Niza e para o ano 2001 establece a consolidación da educación e a formación como pilares para conqueri-lo pleno emprego.

A Unión Europea de Empresarios (UNICER) advertiu, de xeito reiterado, sobre a necesidade de que a man de obra que precisan as empresas europeas adquira mellores niveis de cualificación e teña capacidade para responder ós cambios previsibles. A Confederación Europea de Sindicatos (CES) propón un compromiso decidido pola calidade, tanto na formación inicial e básica, como na formación continua, no seo da empresa.

Programa Leonardo

Non se pode falar de iniciativas europeas para a formación profesional sen cita-lo Programa Leonardo, iniciado no ano 1995 e continuado na súa segunda fase ata o ano 2006.

O Programa Leonardo Da Vinci contribúe á aplicación dunha política de formación profesional da Comunidade Europea, que apoia e completa as accións realizadas polos estados membros. A finalidade desta segunda fase é promover novos enfoques prácticos nas políticas de formación profesional.

A Decisión do Consello destaca a necesidade de incrementa-la calidade, a innovación e a dimensión europea dos sistemas e das prácticas de formación profesional a través da cooperación internacional. Os obxectivos da actual fase do programa son os seguintes:

- Obxectivo nº 1: Mellora-las aptitudes e competencias individuais, especialmente dos xoves, na formación profesional inicial a tódolos niveis, con vistas a facilita-la inserción e a reinserción profesional.
- Obxectivos nº 2: Mellora-la calidade e o acceso á formación profesional continua, así como facilita-la adquisición, ó longo da vida, de aptitudes e competencias.
- Obxectivo nº 3 Promover e reforza-la contribución da formación profesional ó proceso de innovación a fin de mellora-la competitividade e o espírito de empresa, con vistas a posibilidade de novos empregos.

Está destinado unicamente a institucións e organismos públicos, privados ou semipúblicos que interveñen en accións de formación profesional, nunca persoas físicas:

- centros e organismos de formación
- centros de investigación no ámbito da formación profesional
- empresas, en particular PYMEs.
- organizacións profesionais
- interlocutores sociais
- entidades locais ou rexionais
- asociacións sen fins lucrativos, de voluntariado e non gobernamentais.

En Galicia a participación ten sido importante a través dos centros de formación profesional, nas diferentes accións destes últimos anos:

Proxectos piloto

Existen experiencias innovadoras por parte de centros de formación profesional, que estudian a elaboración de novos currícula en áreas onde existe unha demanda de cualificación non contemplada no ensino regrado.

Entre os temas nos que se elaboraron propostas de novos tipos de formación están : traballos do granito en mercados internacionais, diversas formas de traballa-la pedra , enerxías alternativas, Balneoterapia, aproveitamento de residuos sólidos, A propia Consellería de Educación participou en proxectos sobre as Necesidades de formación de titores de empresas, validación de competencias profesionais e elaboración dun manual de formación en centros de traballo.

Mobilidade

No informe realizado sobre o Programa Leonardo da Vinci en España durante o período 1995-99 a experiencia de mobilidade transnacional recibiu unha valoración altamente positiva. Este tipo de medidas dotan ós participantes de novas habilidades sociais para desenvolverse na súa vida persoal e laboral, melloran a autoestima, facilitan a inserción laboral e axudan a coñecer novas formas de traballo e a practica-los coñecementos lingüísticos e profesionais adquiridos. No caso de Galicia este programa está contribuíndo a aumenta-la demanda de mobilidade e a valoración destas experiencias nos procesos de selección de persoal. Resulta significativo o grande aumento da demanda fronte á insuficiencia presupostaria manifesta.

a) Proxectos de formación de formadores

Dada a importancia da formación continua do profesorado na mellora da calidade da formación, especialmente nun período importante de cambio na formación profesional, a Consellería de Educación ten presentado proxectos de formación especialmente destinados ós formadores que estiveron impli-

cados no deseño de novos currícula formativos. Dentro dese plan de formación participaron mais de cen profesores de ensino regrado.

Aparte, e por iniciativa dos propios centros, realizaronse proxectos de formación para profesores das seguintes familias: Automoción, Comercio Exterior, Electrónica, Sanitaria, Imaxe Persoal, Marítimo Pesqueira, etc..

Un dos froitos, non o menos importante, das estadías de profesores en empresas estranxeiras é a valoración positiva que fan os formadores desta experiencia, e a transferibilidade da mesma ós alumnos. É por isto que moitos dos beneficiarios das experiencias formativas convírtense en organizadores de estadías para alumnos.

b) Proxectos de estadías e intercambios de alumnos

Gracias a este programa en Galicia realizaron estadías cerca de 200 alumnos de formación profesional regrada. Entre as respostas maioritarias dos alumnos participantes sobre a contribución do programa Leonardo figuran: novas habilidades sociais para desenvolverse na súa vida persoal e laboral, mellora da autoestima, aumenta a inserción laboral, coñecer novas formas de traballo e de cultura, aprendizaxe dun idioma e práctica de coñecementos adquiridos.

Dado o enorme traballo de xestión que estes proxectos levan consigo, resulta importante o estímulo que pode supoñer o recoñecemento desa labor e o apoio económico complementario que debería asumi-lo centro e que está sendo financiado a través dunha convocatoria con fondos propios da Comunidade Autónoma.

Interreg II.

Esta iniciativa promove as actuacións de cooperación internacional entre rexións transfronteirizas. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a través da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional promoveu unha serie de proxectos de intercambio de experiencias, fundamentalmente no eido da formación profesional. No desenvolvemento dos proxectos están incluídos intercambios de profesores e alumnos. O obxectivo fundamental é coñece-los sistemas formativos portugueses e galegos, así como a realidade social, económica e cultural do país veciño.

Entre os proxectos realizados dende o período 1994 están os seguintes:

- Actuacións en temas agro-gandeiros e vitivinícolas.
- Colaboración no sector de administración e xestión, incorporación á vida activa nun ámbito transfronteirizo.

- Análise e intercambio de experiencias no medio ambiente e electrónica.
- Congreso Galaico-Luso sobre educación a distancia
- Colaboración sobre numismática galaico-portuguesa, conservación e difusión do patrimonio de Galicia e a rexión do Norte de Portugal.
- Intercambio de experiencias SOBRE MODA E CONFECCIÓN.
- Intercambio de alumnos e profesores en industrias e producciónsagrarias
- Chaves-Cambados: "O ensino en movemento"
- Aprendizaxe da lingua e cultura portuguesa para alumnos portugueses escolarizados en centros docentes.

Participaron 11 centros portugueses e 17 galegos a través de 35 intercambios que implicaron a 325 profesores e 2187 alumnos.

A Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional, xunto co Departamento de Ensino Secundario, Delegación Rexional do Norte de Portugal elaboraron unha base da datos con información educativa e profesional con soporte de papel, CD-ROM e consulta na páxina web da Dirección Xeral.

Para o novo período está previsto un plan de actuación cooperación en materia de formación profesional en ámbitos de interese transfronteirizo (agrario, medio ambiente, turismo, pymes, cultura, sanidade, asistencia social, recreativo), en particular no contexto da sociedade da información en tres liñas:

- Estadías de alumnos de ciclos formativos, cursos tecnolóxicos e cursos profesionais.
- Proxectos de investigación.
- Formación permanente de profesores.

Ó amparo desta iniciativa os centros escolares desenvolveron diversos proxectos en materia de formación profesional, así como intercambios de profesorado e alumnado entre os distintos institutos de ensino secundario da zona sur de Galicia e a Rexión Norte de Portugal.

Convocatorias da Consellería de Educación e O. U.

Convocatoria de estancias e intercambios de alumnos e profesores.

A convocatoria permite financia-las estancias e intercambios de alumnos, de carácter lingüístico ou de prácticas en empresas. Tamén financia as visitas de preparación previa destes intercambios.

No ano 1999 participaron 119 profesores e 774 alumnos, ben para preparar estadías lingüísticas ou para desenvolver prácticas en empresas, dos que 4 profesores e 25 alumnos foron de formación profesional.

No ano 2000 participaron 160 profesores e 1105 alumnos, 6 profesores e 72 alumnos de formación profesional.

No ano 20001 esta convocatoria separouse en dúas, unha con fins lingüísticos e outra específica para alumnos e profesores que realicen prácticas en empresas estranxeiras. O motivo desta decisión foi a participación crecente nestas actividades, a excesiva burocratización do programa Leonardo e o seu presuposto tan limitado, insuficiente para atender a demanda dos centros. O número beneficiarios de proxectos lingüísticos foron 120 profesores e 1072 alumnos, así como 32 profesores e 104 alumnos de formación.

Axudas económicas para centros que participen en programas de mobilidade de Leonardo da Vinci

Esta convocatoria está aberta a organismos educativos que participen en programas Leonardo , que precisan cofinanciación para o seu desenvolvemento.

Gracias a esta convocatoria os organismos educativos poden asumir unha cofinanciación, obrigatoria para participar neste tipo de iniciativas. O financiamento aportado pola axuda, habitualmente ata un 25% do proxecto fai posible que os centros educativos, profesores e alumnos deban asumir unha parte menor, polo que anima a participación futura.

Consideracións de futuro

***Alumnos*:**

O coñecemento de culturas diferentes orixina como primeira reacción un aumento da autoestima ó mesmo tempo que revaloriza a propia cultura e a necesidade de achegamento a outras realidades ata entón descoñecidas: a maduración como persoa experimenta un avance, así como a valoración do coñecemento doutras linguas e culturas, sen falar do caso de experiencias profesionais noutros países ás que se engade o recoñecemento no mercado de traballo. A mellor suxestión é intentar que os beneficios cheguen ó maior número de alumnos.

***Profesores*:**

Durante un tempo ó único profesorado interesado en participar en accións educativas con outros países eran os profesores de idiomas, afortunadamente cada vez é maior o número de profesores cunha visión máis ampla.

Para os participantes supón eliminar moitos estereotipos e complexos, ó constata-la validez do seu traballo diario na aula ó ser visto dende fora. En ocasións prodúcese desencanto polo enorme traballo engadido que supón. A valiosísima labor que realizan os profesores nestas actividades non sempre está debidamente recoñecida.

Centros escolares:

Nun principio moitos profesores se iniciaban en programas de colaboración por cambiar a rutina diaria, pero sen que se producira un eco importante ó seu arredor. A medio prazo é moi difícil conseguir unha participación do centro se non existe unha labor de equipo. En moitos casos o claustro é consciente dese contacto ó coñecer ós profesores doutros países. En xeral as actividades con centros doutos países favorecen a cohesión interna e o traballo en equipo.

Outro dos valores engadidos que presenta a apertura ó exterior é a imprescindible utilización das novas tecnoloxías da información para a comunicación con outros centros distantes. Estase producindo o redescubrimento do potencial didáctico destas tecnoloxías, necesario para desenvolver tódolos materiais precisos e para a difusión dos mesmos.

Finalizo cunha cita da comunicación da Comisión "Cara a unha sociedade do coñecemento", realizada a finais de 1997, na que se basean as políticas comunitarias nas áreas de educación formación e xuventude para o período 2000-2006, " nun mundo de rápidos cambios, as nosas sociedades deben ofrecer a tódolos cidadáns maiores oportunidades de acceso ó coñecemento, sen ter en conta a súa idade ou circunstancias sociais". A axenda 2000 propón, en consonancia, facer da innovación, investigación, educación e formación os catro puntos fundamentais da política da Unión europea, formando parte da "Europa do coñecemento".

Galicia ten con Portugal un valiosísimo aliado co que nos unen non só a lingua e a cultura, senón tamén un sentimento de identidade que permite o entendemento mutuo, sen que se manifesten as dificultades que puideron existir na relación con outras culturas máis distantes debido a barreiras xeográficas e lingüísticas.

O futuro próximo só ten un posible camiño en relación coa proxección exterior: a comprensión que sempre leva aparellado o coñecemento, polo que, especialmente na actual situación internacional, a mellor maneira de comprender a outras persoas segue sendo achegarse a elas.

"INICIATIVAS EUROPEIAS PARA A FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO MINHO"

Jaime Ferreira Da Silva

TecMinho / Universidade do Minho

Boa tarde.

Cumprimento o Senhor Presidente assim como os colegas da mesa.

As minhas primeiras palavras dirigem-se à organização deste Encontro expressando-lhe os meus agradecimentos pela amabilidade do convite que me foi feito para nele participar. Em nome pessoal, no da TecMinho e no da minha universidade, a Universidade do Minho, agradeço o convite e transmito que é com muito prazer que participo neste Encontro.

Permitam-me que em poucos segundos explique o que é a TecMinho, já que creio ser desconhecida para a maioria dos presentes. A TecMinho é uma estrutura gerida pela Universidade do Minho que tem como objectivo último a ligação da universidade à sociedade. O seu campo de intervenção enquadra-se fundamentalmente no domínio da Ciência e Tecnologia, no âmbito do que genericamente se designa por Transferência de Tecnologia.

Ainda que convidado a estar aqui presente na qualidade de director da TecMinho permitam-me um pequeno acto de rebeldia e que assuma, não apenas essa qualidade, mas também a de professor universitário, já que é minha convicção que hoje em dia ao falarmos de Formação Contínua a perspectiva da universidade, neste contexto, não pode ser ignorada.

Permitam-me que antes de convergir para o tema central desta comunicação, o das Iniciativas Europeias para a Formação, "teorize" um pouco sobre o tema "ligação universidade-sociedade". Nesta matéria há, em minha opinião, três realidades que são hoje em dia paradigmáticas e que se tornam relevantes quando abordamos a temática da Formação Contínua.

A primeira, intitulá-la-ia de "Desenvolvimento da Sociedade". Em qualquer vertente, o desenvolvimento que hoje se verifica na sociedade é grande e rápido. No que respeita à Ciência e Tecnologia é quase "estonteante"! Para terem uma ideia do que falo basta terem em conta as previsões que apontam para que durante o próximo ano de 2002 esse desenvolvimento seja superior ao que se verificou em toda a década de setenta. Em certos domínios da Ciência e Tecnologia há licenciaturas em que os estudantes quando chegam

ao último ano já estão desactualizados! Mesmo antes ainda de terem completado o seu curso.

O segundo paradigma refere-se à interacção Universidade-Sociedade. Esta interacção alterou-se profundamente nos últimos tempos. A Sociedade que antes pedia à Universidade que a acompanhasse no seu desenvolvimento, hoje, não pede, exige, que a Universidade se constitua como elemento promotor desse mesmo desenvolvimento. Isto é, transmite-se para a Universidade uma parte significativa da responsabilidade nesse desenvolvimento.

A terceira realidade paradigmática tem a ver com a forma com que a Universidade se adapta aos desafios com que é confrontada pelas alterações na sociedade. E isso passa pela (re)definição da sua "missão". Hoje em dia esta estende-se a uma terceira vertente, a par da do ensino e da investigação, a chamada "extensão universitária", a qual, cada vez mais, assume uma importância de relevo. Esta "nova" vertente da missão da Universidade baseia-se em três vectores, o da Transferência de Tecnologia, o do Empreendedorismo e o da Formação Contínua. O primeiro relaciona-se com o colocar ao serviço da Sociedade, através de formas estruturadas, o que, em termos de Investigação e Desenvolvimento, se faz na Universidade. Com o segundo pretende-se colocar na Sociedade experiências inovadoras de alto nível tecnológico que possam servir de embriões à criação de empresas de elevado potencial de desenvolvimento. O terceiro vector, a Formação Contínua, é o vector da missão da Universidade pelo qual esta coloca à disposição da Sociedade, o seu Saber, as suas Competências, o seu Conhecimento transmitidos a um "Novo Público", distinto do estudante tradicional, de licenciatura ou pós-graduação.

A Formação Contínua constitui-se porventura na forma mais alargada, e ecléctica, do contributo que a Universidade pode dar ao desenvolvimento da sociedade, numa perspectiva de extensão universitária. As "*iniciativas europeias para a formação*", tema central desta comunicação, são, neste respeito, uma realidade de incontornável importância para a consolidação desse contributo. Em termos de Universidade podemo-las encarar em duas vertentes, interna e externa.

Na vertente interna, estas *iniciativas* relacionam-se com os nossos estudantes, sobretudo os finalistas. Perguntar-me-ão, faz sentido falar em estudantes universitários quando se fala em Formação Contínua? Responderei que seria um erro tremendo esquecer os estudantes "tradicionais" das universidades quando se fala de Formação Contínua. Isto porque, a meu ver, mais importante que a Formação Contínua é a "*cultura* da Formação Contínua". E aqui, como em qualquer processo de absorção de

cultura, o investimento deve ser feito fundamentalmente nos mais jovens. Eu, enquanto professor universitário, prestarei um serviço relevante à interiorização dessa *cultura* ao incuti-la nos meus alunos de licenciatura, esperando que eles, já licenciados, a transmitam nas empresas onde trabalhem.

Na vertente externa, aquelas *iniciativas* estão ligadas às acções de formação dirigidas às empresas, e que se enquadram nas linhas tradicionais da definição de Formação Contínua.

No Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000, posteriormente referido como a Conferência de Lisboa, foram apresentados os principais instrumentos, que a Comunidade Europeia passa a dispor para incentivar aquilo que chamei de *cultura da Formação Contínua*. Destas "iniciativas europeias", destacam-se os programas Sócrates, Leonardo Da Vinci, Juventude e Tempus. Transcrevendo Viviane Reding, responsável pela Educação e Cultura na Comissão Europeia, estes programas "...oferecem um vasto conjunto de possibilidades, desde o apoio a parcerias entre escolas e empresas, ao destacamento e intercâmbio de professores, às iniciativas de jovens, às bolsas para a realização de períodos de estudo no estrangeiro, à educação de adultos, ao ensino e aprendizagem de línguas, aos intercâmbios de ideias, às informações de boas práticas,...".

Transmitindo a experiência da minha universidade, em que a TecMinho assume o papel de operacionalização das actividades do seu Gabinete de Formação Contínua, direi que o nosso envolvimento neste tipo de iniciativas vem de há longa data. Na vertente interna (a relacionada com os nossos estudantes e docentes), e tomando por referência o período de 1994 a 2001, estiveram envolvidos no programa Leonardo Da Vinci cerca de 600 estudantes, dos quais 450 eram estudantes nossos que foram colocados, em estágios, no estrangeiro e 150 eram estudantes de universidades europeias colocados em estágios em empresas portuguesas. No âmbito dos programas Sócrates/Erasmus, e no período de 200/2001, estiveram envolvidos cerca de 300 estudantes, 170 dos quais nossos estudantes colocados no estrangeiro e 130 estudantes estrangeiros colocados na nossa universidade. Também ao abrigo destes programas, 37 docentes nossos tiveram permanências no estrangeiro, prevendo-se que este número duplique em 2001/2002.

Na vertente externa (a relacionada com acções directa ou indirectamente dirigidas a empresas), e tomando por referência o período de 1992 a 2000, a TecMinho esteve envolvida, como contratante, coordenadora ou parceira, em cerca de 60 projectos transnacionais de Formação Contínua, no âmbito dos programas Leonardo, Pessoa, Comett, Adapt, Euroform, Force, Now, etc..

Para finalizar, gostaria de vos transmitir o que de mais relevante, quer em termos dos aspectos positivos, quer dos aspectos ainda condicionantes, resulta da nossa experiência no envolvimento nas referidas "iniciativas europeias para a formação".

Como aspectos positivos realçaria:

1. consequente da "transnacionalidade" aquelas iniciativas permitem:

a) melhorar o conhecimento do "estado da arte", ao nível comunitário, sobre os sistemas e as políticas de formação, numa perspectiva de uniformização;

b) melhorar a qualidade e a capacidade de inovação dos sistemas e dispositivos de formação;

c) a partilha de experiências e "adopção" de modelos testados por elementos das parcerias;

d) a identificação, divulgação e disseminação de boas práticas de formação, nomeadamente: metodologias, adaptação de conteúdos (CVs), desenvolvimento conjunto de materiais;

e) a identificação de qualificações e competências-chave adaptadas ao desenvolvimento no contexto europeu;

f) o desenvolvimento de "instrumentos" de diagnóstico de necessidades e de avaliação da formação

g) desenvolver projectos de investigação cujos resultados deverão clarificar opções políticas e orientar as práticas dos agentes de formação

2. em termos da obrigatoriedade das parcerias serem constituídos por uma diversidade de agentes, empresas, universidade, centros de formação, parceiros sociais, etc, resulta daquelas iniciativas:

a) o envolvimento de empresas e universidades a debaterem questões relacionadas com a formação

b) o sensibilizar, estimular, implicar e principalmente motivar as empresas e os seus quadros para a formação;

c) o conscencializar as pessoas para a necessidade da formação ao longo da vida;

d) o criar mecanismos que incentivem as nossas empresas a aceitarem a formação contínua como fundamental para a actualização e desenvol-

vimento da própria empresa (1º passo para a criação de uma cultura de formação contínua).

Como aspectos "ainda" condicionantes destacaria:

a) dificuldade no envolvimento da comunidade académica em acções de Formação Contínua em consequência do não reconhecimento para efeitos de progressão na carreira;

b) a internacionalização dos curricula não é ainda tida como estratégica no momento da sua concepção;

c) a língua é ainda limitativa à mobilidade;

Como apreciação global relevaria as vantagens destas *iniciativas europeias*, tomando como principais conclusões:

1) Uniformização dos modelos, políticas e práticas de formação, que em Portugal eram quase inexistentes

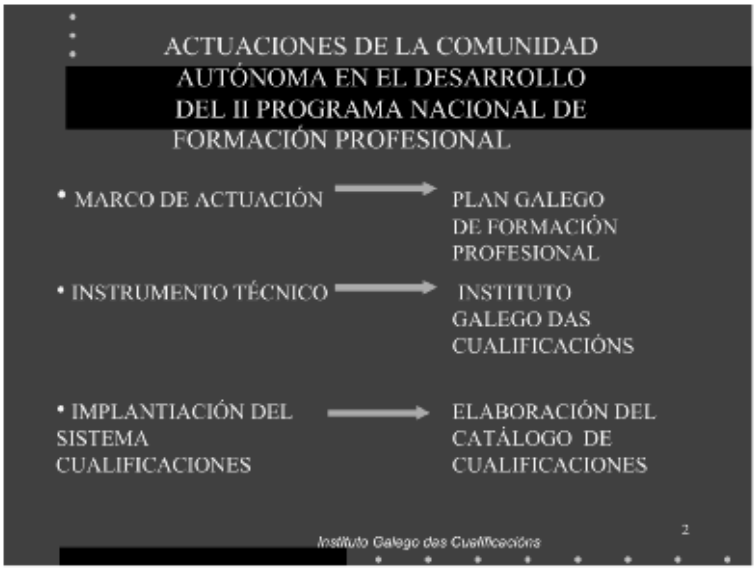
2) Partilha de experiências - criação progressiva de um espaço europeu de formação, de competências e de qualificações

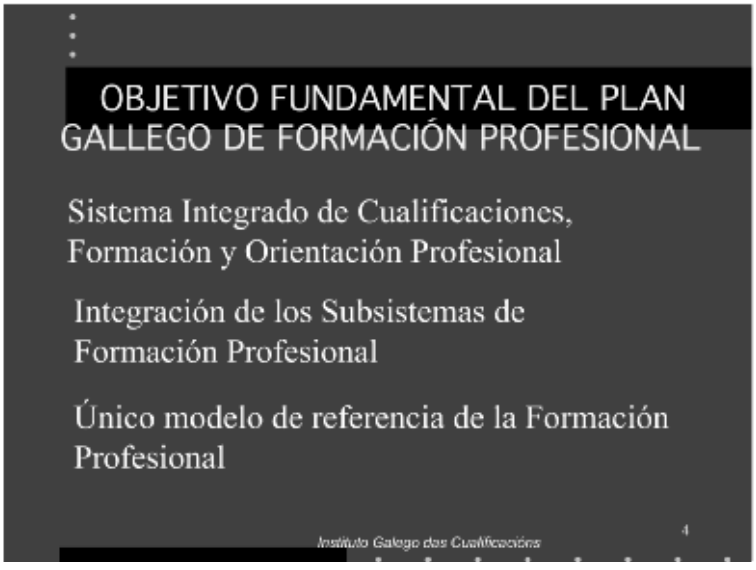
3) Conscencialização da necessidade de uma cultura de formação contínua

METODOLOXIA PARA A DEFINICIÓN DAS CUALIFICACIÓNS

Cristina Rubal González

Directora do Instituto Galego das Cualificacións





COMPONENTES BÁSICOS

1.- Catálogo de Cualificaciones Profesionales - Catálogo Modular Integrado.

2.- Sistemas formativos

3.- Sistema de información y orientación profesional

4.- Sistema de reconocimiento y evaluación de la competencia profesional de la población activa.

Instituto Galego das Cualificacións 5

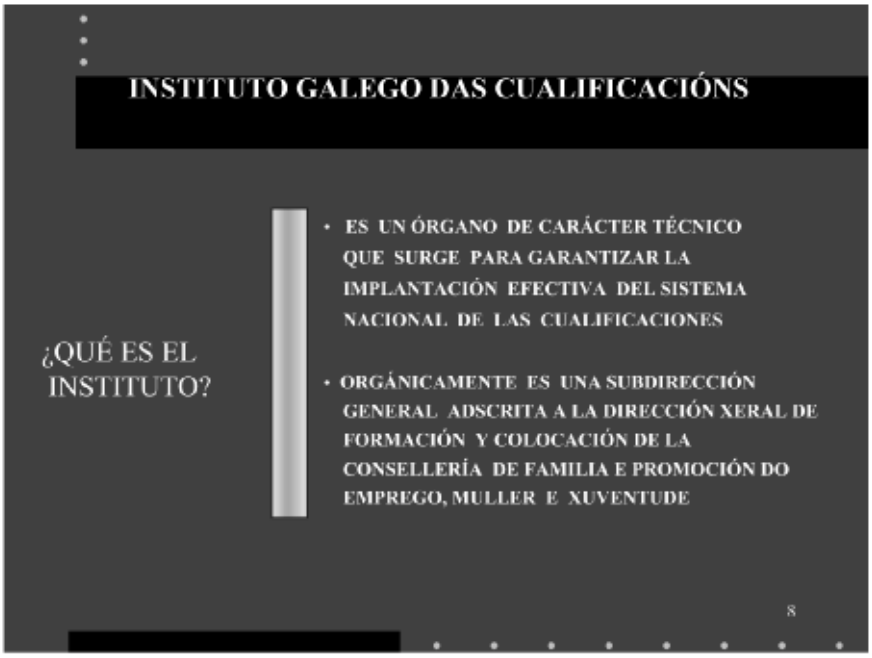
DISPOSITIVOS FUNDAMENTALES

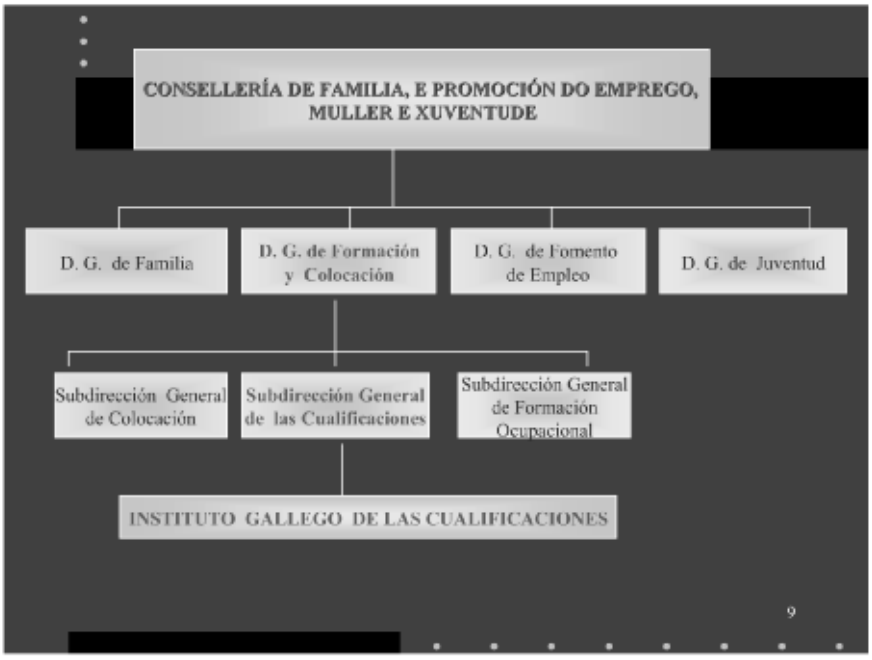
1.- Organismos de planificación estratégica y dirección →

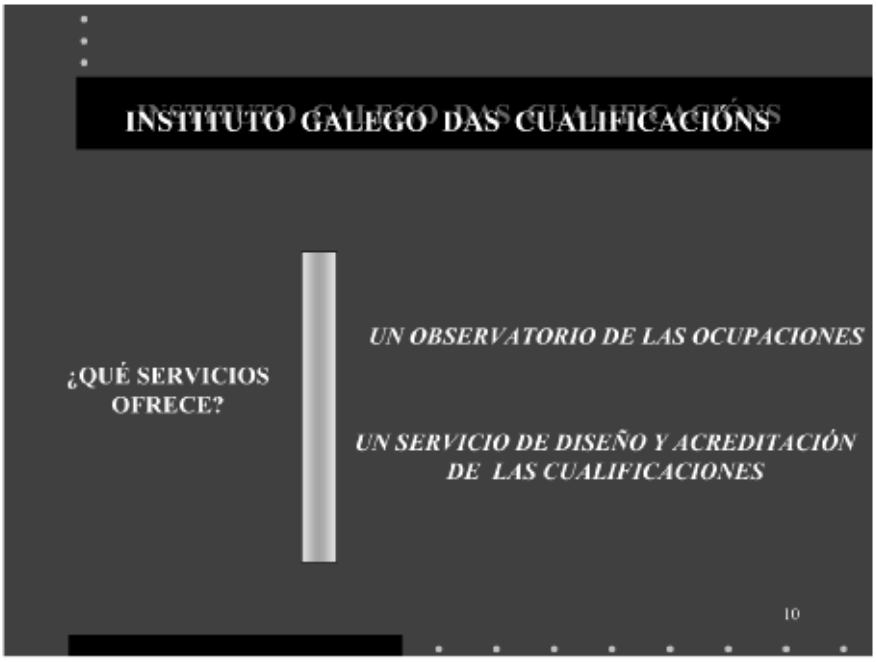
- Consejo Gallego de Formación Profesional
- -Comité Interdepartamental de las Cualificaciones y Formación Profesional

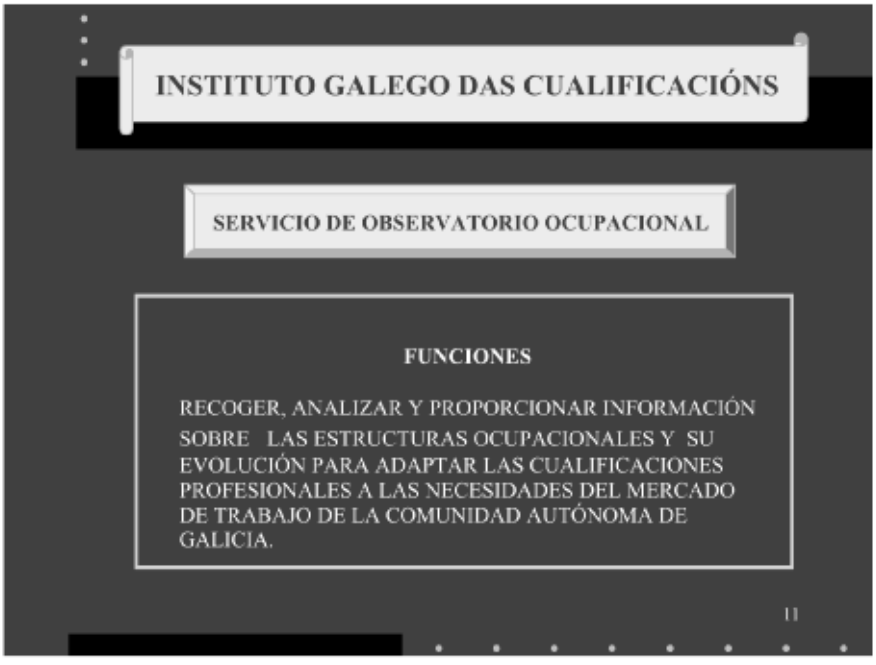
2.- Organismos de cooperación con los agentes sociales →

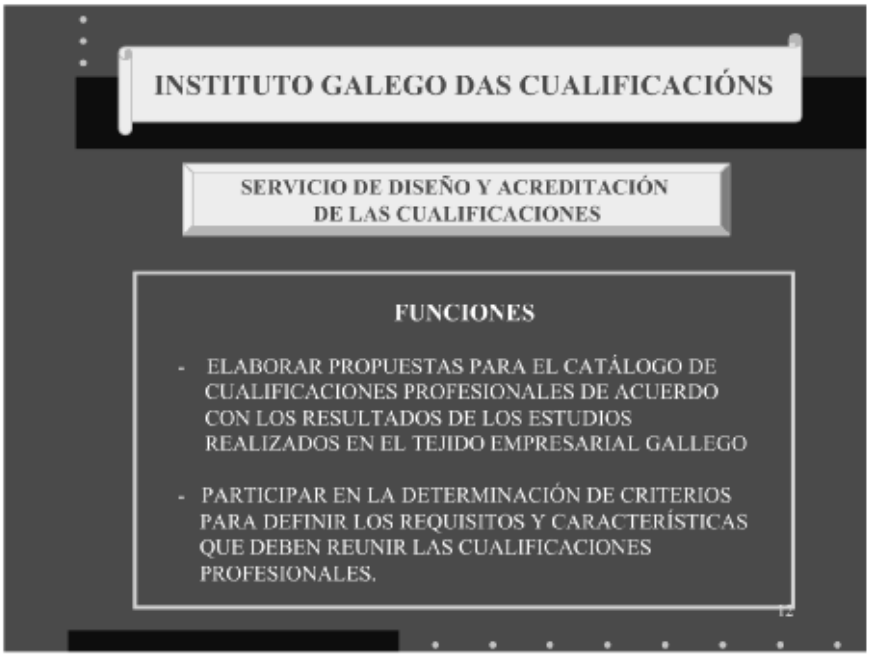
- -Consejo Gallego de Formación Profesional
- - Comisiones sectoriales de FP
- -Comisiones para la determinación de los estándares de competencia


INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS
¿QUÉ ES EL INSTITUTO?
• ES UN ÓRGANO DE CARÁCTER TÉCNICO QUE SURGE PARA GARANTIZAR LA IMPLANTACIÓN EFECTIVA DEL SISTEMA NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES
• ORGÁNICAMENTE ES UNA SUBDIRECCIÓN GENERAL ADSCRITA A LA DIRECCIÓN XERAL DE FORMACIÓN Y COLOCACIÓN DE LA CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER E XUVENTUDE
8


CONSELLERÍA DE FAMILIA, E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER E XUVENTUDE
D. G. de Familia
D. G. de Formación y Colocación
D. G. de Fomento de Empleo
D. G. de Juventud
Subdirección General de Colocación
Subdirección General de las Cualificaciones
Subdirección General de Formación Ocupacional
INSTITUTO GALLEGO DE LAS CUALIFICACIONES
9

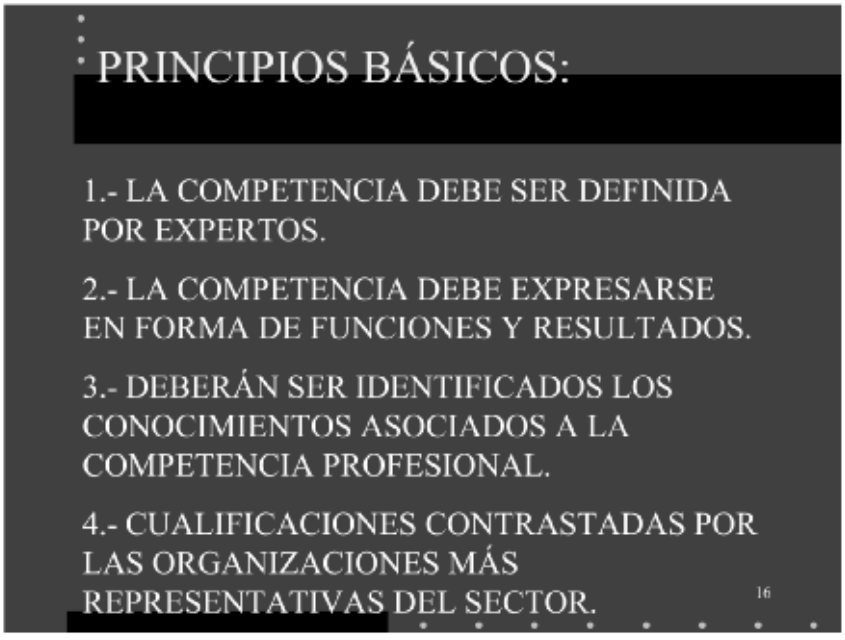

INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS
¿QUÉ SERVICIOS OFRECE?
UN OBSERVATORIO DE LAS OCUPACIONES
UN SERVICIO DE DISEÑO Y ACREDITACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES
10


INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS
SERVICIO DE OBSERVATORIO OCUPACIONAL
FUNCIONES
RECOGER, ANALIZAR Y PROPORCIONAR INFORMACIÓN SOBRE LAS ESTRUCTURAS OCUPACIONALES Y SU EVOLUCIÓN PARA ADAPTAR LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES A LAS NECESIDADES DEL MERCADO DE TRABAJO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.
11


INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS
SERVICIO DE DISEÑO Y ACREDITACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES
FUNCIONES
- ELABORAR PROPUESTAS PARA EL CATÁLOGO DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES DE ACUERDO CON LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS EN EL TEJIDO EMPRESARIAL GALLEGO
- PARTICIPAR EN LA DETERMINACIÓN DE CRITERIOS PARA DEFINIR LOS REQUISITOS Y CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN REUNIR LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.
12

Catálogo de Cualificaciones: actuaciones del Instituto Galego das Cualificacións.
1ª FUNCIÓN
Establecer una metodología capaz de identificar las competencias profesionales.
2ª FUNCIÓN
Aplicar la metodología en los sectores productivos prioritarios para Galicia:
CONSTRUCCIÓN NAVAL Y PIEDRA NATURAL.
14

IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES:
METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.
Instituto Galego das Cualificacións
15


PRINCIPIOS BÁSICOS:
1.- LA COMPETENCIA DEBE SER DEFINIDA POR EXPERTOS.
2.- LA COMPETENCIA DEBE EXPRESARSE EN FORMA DE FUNCIONES Y RESULTADOS.
3.- DEBERÁN SER IDENTIFICADOS LOS CONOCIMIENTOS ASOCIADOS A LA COMPETENCIA PROFESIONAL.
4.- CUALIFICACIONES CONTRASTADAS POR LAS ORGANIZACIONES MÁS REPRESENTATIVAS DEL SECTOR.
16

ETAPAS BÁSICAS EN LA METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES
ANÁLISIS FUNCIONAL
-CARACTERIZACIÓN DEL CAMPO DE TRABAJO
-GRUPO DE EXPERTOS
CUALIFICACIÓN PROFESIONAL
CONOCIMIENTOS +CAPACIDADES
PROSPECTIVA
CONTRASTE EXTERNO
17

Fase 1
Preparación y planificación del trabajo: Los grupos de expertos
Fase 2
Preparación del Análisis Funcional: Las Áreas Profesionales
Fase 3
El Análisis Funcional
Fase 4
Determinación de la Figura Profesional de las Cualificaciones Profesionales
Fase 5
Primer Contraste externo: Validación de la propuesta de Figura
Fase 6
Prospectiva de las cualificaciones Profesionales
Fase 7
Determinación de la especificación de conocimientos y capacidades
Fase 8
Contraste final: Validación de la Cualificación Profesional
18

PRINCIPALES ACTIVIDADES PARA LA CONFIGURACIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS

- **REUNIÓN CON LAS ORGANIZACIONES PROFESIONALES**
- **DEFINICIÓN DE PERFILES QUE DEBEN REUNIR LOS EXPERTOS**
- **SELECCIÓN DE EXPERTOS**
- **FORMACIÓN DE LOS EXPERTOS SELECCIONADOS.**

Instituto Galego das Cualificacións 19

Funciones del Grupo de expertos

INFORMACIÓN

- Procesos productivos
- Ocupaciones
- Metodología a aplicar

COMPOSICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Conjunto de expertos tecnológicos

- Conocimiento de la materia
- Experiencia profesional

TRABAJO A REALIZAR

- Analizar procesos productivos
- Aplicar la metodología
- Definir las unidades y los elementos de competencia
- Identificar el conocimiento y las capacidades asociadas a la cualificación

Instituto Galego das Cualificacións 20

OBJETIVOS DEL PROCESO DE CONTRASTE EXTERNO DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES

1.- MEJORAR EL CONTENIDO DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES DEFINIDAS POR EL INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS Y EL GRUPO DE EXPERTOS.

2.- CONSEGUIR EL RECONOCIMIENTO Y ACEPTACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES POR EL PROPIO SECTOR.

21

PROCESO DE CONTRASTE DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES

1º.- Primera reunión de presentación del proyecto

2º.- Seguimiento del proceso de elaboración de las cualificaciones.

Creaciòn de grupos de trabajo en las organizaciones de contraste

3º.- Primer contraste de las figuras profesionales

4º.- Contraste final de las cualificaciones profesionales

Instituto Galego das Cualificacións

22

A FORMACIÓN PEDAGÓXICA DOS/AS PROFESIONAIS-DOCENTES DA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL EN GALICIA.

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

A Xunta de Galicia, asumiu as competencias en materia de Formación Profesional Ocupacional (FPO) no 1993 (Decreto 69/1993, do 10 de marzo). Desde esa data áta a actualidade, desenvolveu distintas iniciativas propias para darlle continuidade ós planes de formación dos formadores iniciados polo Instituto Nacional de Emprego no ano 1985, paralelamente a posta en marcha do Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP).

O presente texto describirá as ditas iniciativas e a súa evolución, á norma reguladora, e aqueles aspectos máis salientables nas equivalencias entre programas formativos.

1. ANTECEDENTES DO PLAN AUTONÓMICO DE FORMACIÓN DE FORMADORES/AS DE FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

O decreto 424/1996, do 21 de novembro, regula o **Plan Autonómico de Formación de Formadores de Formación Profesional Ocupacional** en Galicia. Con anterioridade a esta data, a formación dos formadores/as de formación profesional ocupacional (F.P.O.) era competencia do Instituto Nacional de Emprego (INEM) e, polo tanto, a súa detección de necesidades, planificación, organización, xestión e avaliación respondía a plantexamentos de índole nacional, comúns a tódalas comunidades autonómas.

Inda que paralelamente, desde 1994 –despois do traspaso de competencias en materia de formación profesional ocupacional (Decreto 69/1993, do 10 de marzo)- xa se viñan impartindo cursos de Metodoloxía Didáctica para os formadores e formadoras de F.P.O. na Comunidade Autónoma de Galicia, éstes non respondían a un plan definido nen estaban regulamen-

tados, conforme a unha norma específica de carácter territorial diferenciado, tampouco eran competencia unicamente da Administración, senón que tamén os impartían organizacións adicadas á F.P.O.; así algunhas fundacións promovidas por organizacións sindicais e empresariais, incluían cursos de Metodoloxía Didáctica na súa oferta formativa.

2. O PLAN AUTONÓMICO DE FORMACIÓN DE FORMADORES/AS DE FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

Continuando a tarefa iniciada polo INEM no 1985 a Consellería de Familia, Muller e Xuventude puxo en marcha o denominado **Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de Formación Profesional Ocupacional,** segundo o decreto citado ó inicio, coa intencionalidade de capacitar ós formadores e formadoras de formación profesional ocupacional para *programar, impartir e avaliar cursos de formación ocupacional,* complementando así a súa formación pedagóxica e contribuindo a lograr melloras cualitativas no desenvolvemento da F.P.O. na Comunidade Autónoma.

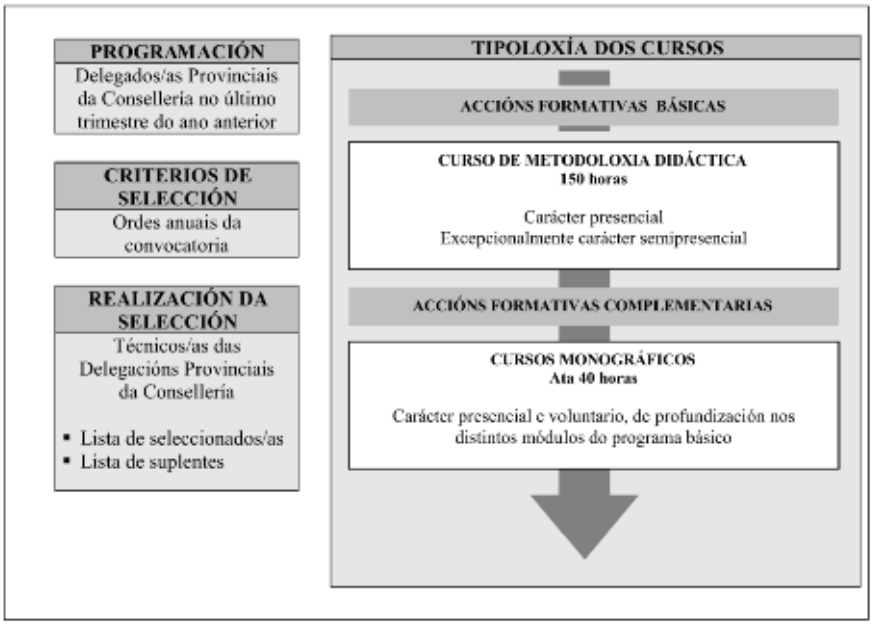
O **Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de Formación Profesional Ocupacional** diríxiase ás/ós diferentes profesionais que imparten cursos incluidos nas programacións do *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (FIP) e ós dos cursos do *Fondo Social Europeo* (FSE).

Supuxo un avance importante na certificación, pois permitiu unificar a tipoloxía dos cursos, os contidos, a forma de ofertalos, os criterios de selección dos alumnos/as e a formación dos formadores/as en todo o territorio da Comunidade Autónoma, así como definir as equivalencias con outros cursos feitos anteriormente

A oferta incluía accións básicas e complementarias. Os/as profesionais adicados a impartición de cursos de F.P.O. contaban coa opción de adquirir unha formación pedagóxica de carácter máis amplo e outra específica, relacionada coa construcción de itinerarios formativos individuais e propios a determinar por eles mesmos/as.

O cadro seguinte permitenos observar: a tipoloxía dos cursos, de quén é a responsabilidade da programación anual e onde atopar os criterios de selección dos alumnos/as.

Cadro 1 (decreto 424/1996)



Dende o inicio do Plan Autonómico de Formación de Formadores de Formación Profesional Ocupacional, fóronse incorporando cambios regulamentados nas ordes anuais que determinaban e seguen definindo as características de cada convocatoria. Foron en total catro.

Correspóndelle ás Delegacións Provinciais, decidir a programación anual, esto é o número total de cursos para o seu territorio, en función dos seus recursos humanos e materiais, no último trimestre do ano anterior, o que saía publicada no *Diario Oficial de Galicia* no mes de decembro.

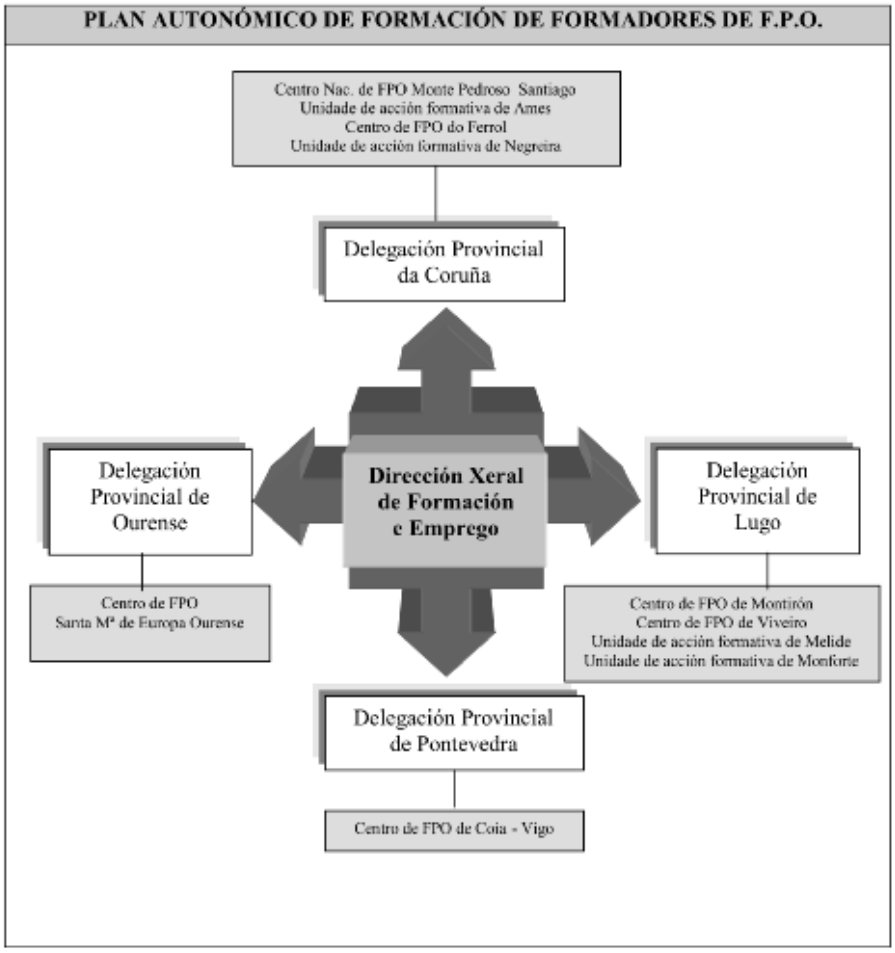
Para executar a programación aprobada anualmente, a Consellería contaba e conta cunha rede de centros propios de FPO e cunha plantilla estable de formadores/as, que complementa, segundo as necesidades, cun Catálogo de Expertos dende 1999 (Orde de 8 de setembro), para afrontar as contratacións temporais.

Máis tarde no ano 2000 (Orde do 25 de xaneiro), regulará o procedemento de selección para a contratación de expertos para a realización de accións de FPO. Inda que ámbolos dous sistemas de provisión de docentes abarcan máis especialidades formativas que a de metodoloxía didáctica.

No cadro seguinte pódese observar a organización territorial e de xestión

do Plan.

Cadro 2 (Decreto 424/1996)



3. COMPETENCIAS CENTRAIS E PROVINCIAIS NA XESTIÓN DO PLAN AUTONÓMICO DE FORMACIÓN DE FORMADORES/AS

Dacordo co cadro anterior, correspóndelle ós servicios centrais, máis concretamente a Dirección Xeral (Desde 1993 ata 1997: Dirección Xeral de Formación e Emprego, dende 1997: Dirección Xeral de Formación e Colocación), convocar a oferta anual, sendo as Delegacións provinciais ás executoras dos cursos, empregando os centros e aulas de formación de

medios propios de FPO da Consellería.

Se desglosamos as competencias nos diferentes niveis da admnistración, podemolas observar no cadro, a continuación.

Cadro 3

4. EQUIVALENCIAS ENTRE OS CURSOS DO PLAN AUTONÓMICO DE FORMACIÓN DE FORMADORES/AS DE FPO E OUTROS ANTERIORES Ó MESMO.

Na implantación do **Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de Formación Profesional Ocupacional**, foi necesario articular medidas para o recoñecemento doutras formacións anteriores, para poder normalizar as acreditacións pedagóxicas dos docentes de FPO.

O cadro seguinte explica o recoñecemento e equiparación dunhas e outras formacións, é dicir a validación doutros cursos feitos con anterioridade á implantación do Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de F.P.O.

Cadro 4

CURSOS ANTERIORES decreto 424/1996	CURSOS PLAN AUTONÓMICO DE FORMACIÓN DE FORMADORES DE F.P.O. decreto 424/1996
• CURSOS DE METODOLOXÍA DIDÁCTICA, DE CONTIDO SEMELLANTE CON OUTRA DENOMINACIÓN, IMPARTIDOS POLO INEM DESDE 1985 **= + 150 horas** • CURSOS DE FORMACIÓN DE FORMADORES/AS E DE METODOLOXÍA DIDÁCTICA IMPARTIDOS POR CENTROS COLABORADORES DA CONSELLERÍA DE FAMILIA, MULLER E XUVENTUDE DESDE 1993 **= + 150 horas**	• CURSO DE METODOLOXÍA DIDÁCTICA IMPARTIDO POLA CONSELLERÍA DE FAMILIA, PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER E XUVENTUDE **150 horas**
POR RESOLUCIÓN EXPRESA DA DIRECCIÓN XERAL DE FORMACIÓN E EMPREGO	
• CURSOS DE FORMACIÓN DE FORMADORES/AS E DE METODOLOXÍA DIDÁCTICA IMPARTIDOS POR CENTROS COLABORADORES NOUTRAS COMUNIDADES AUTONÓMAS CON COMPETENCIAS ASU MIDAS **= + 150 horas**	

Por primeira vez no ano 2000 (Orde do 22 de decembro de 1999), implantouse a mesma formación que se viña desenvolvendo na modalidade presencial, na modalidade a distancia. Esto facilitou a cualificación daqueles/as docentes que tiñan dificultades para conciliar a súa formación pedagóxica coa vida laboral e permitiu o acceso ós cursos de Metodoloxía Didáctica, tamén, ós directores/as ou responsables da xestión dos cursos do Plan FIP e do Fondo Social Europeo, desde os centros colaboradores.

5. O CERTIFICADO DE PROFESIONALIDADE DE FORMADOR/A OCUPACIONAL. EQUIVALENCIAS.

Por medio do RD1646/97 de 31 outubro publicouse o **Certificado de Profesionalidade de Formador/a Ocupacional**. Nas modalidades presencial e a distancia, ó curso único de Metodoloxía Didáctica de 150 horas foi sustituido por catro de diferente duración: *Planificación e deseño de programas de formación* (80 h.) *Dirección de procesos de aprendizaje* (180 h.), *Avaliación da formación* (70 h.), e *Procesos de mellora da calidade da formación* (50 h.), en cuio proceso de implantación nos atopamos.

É necesario, de novo, estudar e determiñar as equivalencias dos cursos ofertados antes da publicación de certificados coas unidades de competencia establecidas no **certificado de profesionalidade de formador/a ocupacional**.

Segundo informe do INEM elaborado en outubro de 2000, os cursos afectados pola nova regulamentación pertencentes á familia profesional da docencia son:

- DO0111 Formador/a de formadores
- DO0211 Metodoloxía Didáctica
- DO0351 Introducción á Metodoloxía Didáctica

Na Comunidade Autónoma de Galicia, o curso de Metodoloxía Didáctica foi o programado e impartido dentro do **Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de FPO**, da actual Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.

Máis concretamente, o informe dí textualmente:

"1º - Los trabajadores que con posterioridad a la entrada en vigor del RD747/95 de 19 de Mayo, hayan superado con evaluación positiva alguno de los cursos del Plan FIP relacionados en el Anexo de este informe, podrán presentarse a las pruebas del correspondiente certificado de profesionalidad"

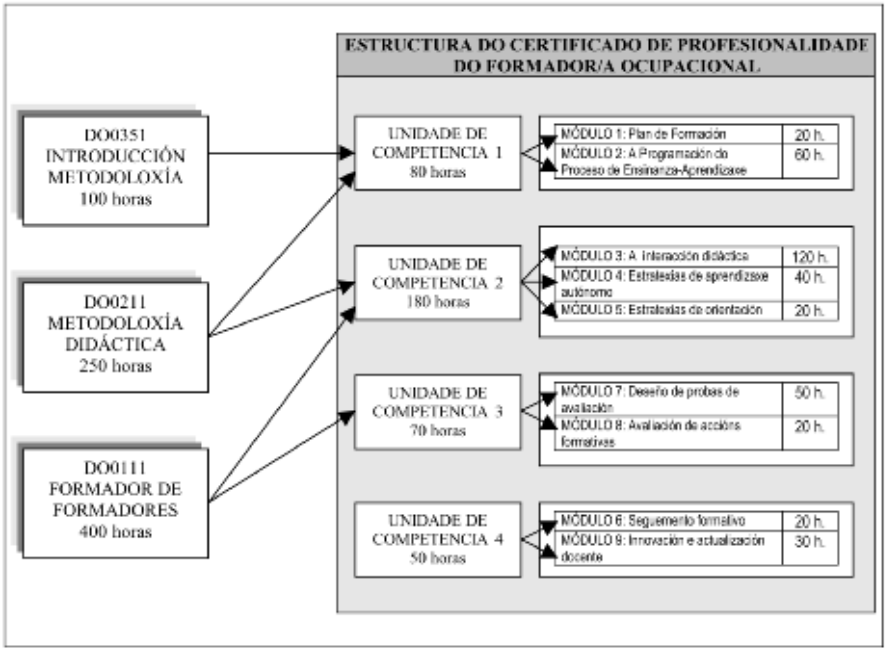
"2º - Para poder participar en las pruebas de acceso será necesario que, previa solicitud, el trabajador reúna diferentes requisitos, entre los que indica: Haber completado con evaluación positiva, dentro de los 5 años inmediatamente anteriores a la fecha de la convocatoria, todo o parte del itinerario formativo correspondiente al certificado de profesionalidad."

No cadro seguinte describense as posibles equivalencias, en estudio, entre os cursos anteriores á publicación do Certificado de Profesionalidade de Formador/a Ocupacional e éste.

Cadro 5

(Fonte: INEM - Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude posibles directrices sobre certificados de profesionalidad que poderían establecerse na normativa básica, novembro 2000)

CURSOS DA OFERTA DO PLAN FIP ANTERIORES Á PUBLICACIÓN DO CERTIFICADO	CÓDIGOS	EQUIVALENCIAS UNIDADES DE COMPETENCIA	EQUIVALENCIAS CERTIFICADO DE PROFESIONALIDADE
DOCENCIA			
Formador/a de Formadores	DO0111	1,2,3	FORMADOR/A
Metodoloxía Didáctica	DO0211	1,2	OCUPACIONAL
Introducción Metodoloxía Didáctica	DO0351	1	(RD1646/97, 31 outubro)



Despois das directrices anteriores por parte do INEM, o Instituto Galego das Cualificacións, realizou un estudio sobre as implicacións e repercusións no **Plan Autonómico de Formación de Formadores/as.**

Así, do mesmo resulta, que tódalas persoas que obtiveran avaliación positiva na realización do curso de Metodoloxía Didáctica, dentro do dito Plan, poderían presentarse nesta ou calquera outra Comunidade Autónoma ás probas do certificado de Formador/a Ocupacional e, obter, en consecuencia a certificación das unidades de competencia coas que se establecen equivalencias, segundo o cadro 5.

6. O CURSO DE METODOLOXÍA DIDÁCTICA: AXUSTES E DESAXUSTES NA DURACIÓN E CONTIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS EN RELACIÓN O CERTIFICADO DE PROFESIONALIDADE DE FORMADOR/A OCUPACIONAL.

Nesta cuestión, as conclusións acadadas no estudio elaborado polo Instituto Galego das Cualificacións foron as seguintes:

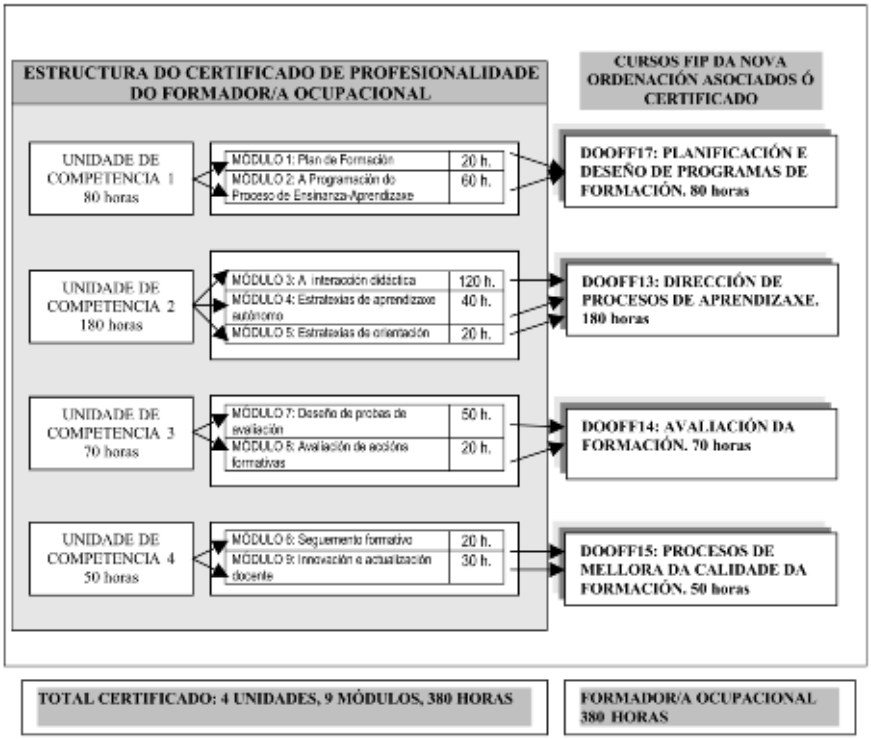
- A duración mínima do curso de Metodoloxía Didáctica impartido en Galicia é de 150 horas, o curso impartido dentro do Plan FIP normalizado ten unha duración de 250 horas e as Unidades de Competencia equivalentes dentro do Certificado teñen unha duración de 80 e 180 horas respectivamente a 1 e a 2, o que fai un total de 260 horas. A diferencia polo tanto é de 110 horas de desaxuste.
- Os contidos do programa formativo impartido na Comunidade Autónoma de Galicia, somentes se adecuan ós módulos formativos 1, 2 e 3 das Unidades de Competencia necesarias no Certificado de Profesionalidade de Formador/a Ocupacional, non impartindose ningún contido dos módulos 4 e 5. Esto implica que cos contidos do curso autonómico de Metodoloxía Didáctica, somentes se completaría o itinerario formativo da Unidade de Competencia 1 e, faltarían os módulos 4 e 5 para completa-lo itinerario da Unidade de Competencia 2.
- Tampouco os cursos monográficos impartidos cubrirían o déficit existente en materia de contidos, pois como xa se dixo anteriormente, a súa finalidade era a de mellorar e ampliar os contidos incluidos nos módulos compoñentes do curso básico de Metodoloxía Didáctica.
- En relación á adecuación doutros contidos incluidos no programa do curso de Metodoloxía Didáctica autonómico, ós dos módulos formativos incluidos na Unidade de Competencia 3 do certificado de profesionalidade de Formador/a Ocupacional, a dita formación impartida non é "*capitalizable*", pois non se estableceron as equivalencias do curso do Plan Fip DO0211 Metodoloxía Didáctica, coas Unidades de Competencia 3 e 4 do certificado de profesionalidade de Formador/a Ocupacional. Polo tanto, as persoas que fixeran e superaran positivamente o dito curso, non poderán presentarse ás probas do certificado para o logro da certificación da Unidade da Competencia 3.

En definitiva, o Instituto Galego das Cualificacións determina que non se pode adecua-lo curso de Metodoloxía Didáctica do Plan Autonómico de

Formación de Formadores/as con respecto ás equivalencias establecidas a nivel nacional co certificado de profesionalidade de Formador/a Ocupacional, pois non se adecua nin na duración nin nos contidos, segundo o esixido nas Unidades de Competencia correspondentes (Cadro 6).

Cadro 6

(Fonte: INEM - Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude: posibles directrices sobre certificados de profesionalidad que poderían establecerse na normativa básica, novembro 2000)



En función da problemática descrita, inda que tódalas persoas que fixeran o curso de Metodoloxía Didáctica, poderían presentarse ás probas das Unidades de Competencia 1 e 2 do certificado de profesionalidade de Formador/a ocupacional, terían dificultades para superar ás probas e obte-la acreditación correspondente. Pois a diferencia na duración, contidos e a súa extensión é significativa, sendo máis ampla e actual a establecida no certificado de profesionalidade do Formador/a Ocupacional.

Cadro 7

(Programas curso Metodoloxía Didáctica Ourense, homologado curso Formador/a OcupacionalINEM)

CONTIDOS DOS PROGRAMAS

CURSO METODOLOXÍA DIDÁCTICA	
MÓDULOS	
1. Presentación e avaliacións	8 h.
2. Introducción: A formación Profesional regrada, ocupacional e continua	8 h.
3. Programación	36 h.
4. Métodos e medios didácticos	28 h.
5. Avaliación	32 h.
6. Variables Psicopedagóxicas	38 h.
	150 h.

CURSO FORMADOR/A OCUPACIONAL	
MÓDULOS	
1. O plan de Formación	20 h.
2. A programación do proceso de ensinanza-aprendizaxe	60 h.
3. A interacción didáctica	120 h.
4. Estratexias de aprendizaxe autónomo	40 h.
5. Estratexias de orientación	20 h.
6. Seguemento formativo	20 h.
7. Deseño de probas de avaliación do aprendizaxe	50 h.
8. Avaliación de accións formativas	20 h.
9. Innovación e actualización docente	30 h.
	380 h.

Pensado o curso de Metodoloxía Didáctica do Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de Formación Ocupacional ou calquera outro equivalente, como un requisito imprescindible para impartición de cursos de FPO a partir da programación dos cursos do ano 2000, tal obriga non chegou a cumplirse, por causa do amplo número de docentes de FPO, en relación á oferta de cursos de de Metodoloxía Didáctica no periodo establecido e tamén polo acceso ós impartidos de persoas que non se adicaban nen tiñan posibilidades de adicarse á FPO.

A nova ordenación da formación ocupacional e a aprobación do certificado de profesionalidade de Formador/a Ocupacional mediante Real Decreto 1646/1997, de 31 de outubro, obriga a adapta-las accións formativas dirixidas ós docentes de FO da Comunidade Autónoma o itinerario formativo do antedito certificado de profesionalidade.

Será necesario esperar á aprobación de nova normativa básica, sobre formadores de formación ocupacional. A actual Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, dende a súa Dirección Xeral

de Formación e Colocación, faise necesario actualizar o Plan Autonómico de Formación de Formadores articulado no 1996 e adoutar as medidas necesarias para ofertar:

- Cursos de formación metodolóxica, de acordo co previsto no certificado de profesionalidade da ocupación de formador/a ocupacional.
- Cursos de carácter monográfico, de especialización e actualización docente.
- Cursos de perfeccionamento técnico profesional de capacitación para o desenvolvemento de tarefas profesionais relacionadas cos contidos dos diferentes cursos de F.O.

7. CURSOS A OFERTAR A PARTIR DA PUBLICACIÓN DO CERTIFICADO DE PROFESIONALIDADE DE FORMADOR/A OCUPACIONAL

A nova orde anual a publicar no 2002 deberá establecer a convocatoria pública de cursos presenciais, dentro do Plan Autonómico de Formación de Formadores/as de F.O. Esta orde, suporá unha segunda etapa no antedito Plan, pois terá que contemplar os axustes necesarios ós que obriga a publicación do certificado de profesionalidade de Formador/a Ocupacional.

Para concreta-los cursos que permitirán, nun futuro, ós profesionais-docentes da FPO, adquiri-la certificación como Formadores/as Ocupacionais, partiráse das Unidades de Competencia especificadas na publicación do Certificado de Profesionalidade de Formador/a Ocupacional. Segundo o mesmo, un formador/a ocupacional terá que ser capáz de:

U1 Programar accións formativas, vinculándoas ó resto das accións de formación da organización, dacordo coas demandas do entorno.

U2 Proporcionar oportunidades de aprendizaxe adaptadas ás características dos individuos ou grupos e as súas necesidades de cualificación, así como acompañar e orientar, de maneira contextualizada, o proceso de aprendizaxe e a cualificación dos mesmos.

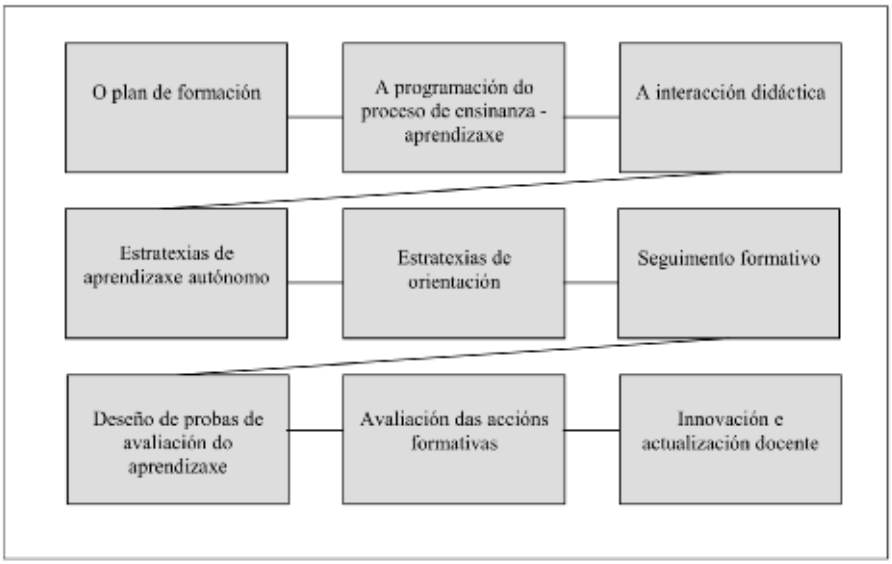
U3 Verificar e avaliar o nivel de cualificación acadado, os programas e as accións de modo que permita a toma de decisións para a mellora da

formación.

U4 Contribuir activamente á mellora da calidade da formación.

Cadro 8

(Itinerario formativo a seguir por un formador/a ocupacional para obte -lo certificado (R.D. 1646/1997, de 31 de outubro)



8. BIBLIOGRAFÍA

ALCAIDE, M. y Otros (1996). **Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España.** Ed. Pirámide

ANTA, G. (1998). **Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral.** Ed. OEI, Madrid

BARREDA, R. (1995). **Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna.** Ed. Conorg

BIRKENBIHL, Michael (1994). **Formación de formadores**. Ed. Paraninfo

CABRERA, F., DONOSO, T. Y MARIN, MA.(1993). **Manual de formación básica para formadores.** Ed. LCT-84 PPU

CASTANYER, F. (1988). **La formación permanente en la empresa**. Ed. Marcombo

CEDEFOP. **La formación del futuro y los formadores.** Rev. Formación Profesional. Ed. Oficina de publicaciones oficiales de la CEE

DEL POZO, P. (1993). **Formación de Formadores.** Ed. Eudema

EQUIPO IFES (1994). **La formación continua de los trabajadores.** Ed. IFES

FREEMAN, C. Y SOETE, L. (1996). **Cambio tecnológico y empleo. Una estrategia de empleo para el siglo XXI.** Ed. Fundación Universidad Empresa

LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995). **Formación de Formadores. Planificación, diseño y evaluación de proyectos y programas.** Ed. UNED

MEDINA RUBIO, R. y Otros (1991). **La adaptación del binomio formación-empleo en el mundo educativo**

PEREDA, S. y BERROCAL, F. (1999). **Gestión de recursos humanos por competencias.** Ed. Centro de Estudios Ramón Areces

PONT, E. Y otros (1988). **El profesor de Formación Ocupacional**

RAE, L. (1994). **Manual de formación de personal.** Ed. Díaz Santos

ROSALES, C. (1998). **Aproximación a la función docente**. Ed. Tórculo

WOUTER VAN DEN BERGUE (1996). **La calidad de la enseñanza y la formación profesional en Europa: Cuestiones y tendencias**. Ed. CEDEFOP

COMUNICACIÓNS

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Antonio Navío Gámez

Grupo CIFO
Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona

1.- Introducción

El presente trabajo aporta algunos resultados del estudio de campo desarrollado en el marco de una investigación sobre las competencias de los formadores de formación continua (Navío, 2001).

Los objetivos generales propuestos en el estudio fueron los siguientes:

- Analizar las competencias que se ponen en juego en los programas de formación de formadores desde la perspectiva de los formadores de formación continua.
- Formular propuestas concretas para la formación de los formadores de formación continua de acuerdo al análisis de la situación actual de las competencias profesionales.

Para ello, desde el punto de vista teórico, se consideraron los siguientes ámbitos de análisis:

- Caracterización inicial de las competencias profesionales.
- La evaluación de las competencias profesionales.
- La formación continua.
- El formador de formación continua.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio combina dos modelos de investigación contrapuestos pero complementarios: el cuantitativo y el cualitativo. Este posicionamiento supone combinar diferentes instrumentos (cuestionarios, entrevistas y guías para el análisis documental) y diferentes fuentes de información (directivos de programas de formación de formadores, formadores, participantes en programas de formación de formadores y expertos en la materia).

La búsqueda de las competencias profesionales de los formadores de formación continua a través del análisis de programas de formación de formadores supuso indagar en las siguientes variables:

- Diseño de los programas de formación de formadores.
- Desarrollo de los programas de formación de formadores.
- Resultados de los programas de formación de formadores.
- Capacidades disponibles y necesarias.
- Contenidos de los programas de formación de formadores.
- Características del contexto social, institucional y de intervención en el que los formadores desarrollan su actividad.

En este momento, no obstante, analizaremos parte de los resultados relacionados con los contenidos de los programas de formación de formadores analizados. Para ello, atenderemos a la variable "tipología institucional"[2] con el fin de presentar las similitudes y las diferencias en los resultados obtenidos en función de las tipologías de instituciones implicadas en el estudio.

Los resultados que se presentan derivan de la aplicación de un cuestionario dirigido a directivos, formadores y participantes de programas de formación de formadores. En la valoración de los contenidos, no obstante, sólo participaron los formadores y los directivos. La caracterización de la muestra implicada, correspondiente a cuatro programas de formación de formadores (dos de instituciones privadas y dos de universidades públicas), queda sintetizada en la tabla 1 de síntesis.

	Directivos	**Formadores**
Edad	40 años	37 años
Género	M (57%); F (43%)	M (65%); F (35%)
Cargas familiares	86%	55%
Experiencia vital	Urbana (86%)	Urbana (90%)
Localidad residencia	Urbana (100%)	Urbana (100%)

[1] La totalidad de Certificados de Profesionalidad, así como la Legislación básica sobre Formación Profesional puede encontrarse en nuestro servidor: http://prometeo.cica.es/recursos.
[2] La variable tipología institucional ha permitido distinguir dos tipos de instituciones que ofertan programas de formación de formadores. Por una parte, las universidades, cuyos programas son de extensión amplia abarcando los diferentes ámbitos de la formación de formadores. Por otra, las instituciones privadas, cuyos programas son más específicos en cuanto a contenidos y en cuanto a horas de formación.

Ciudadanía	Unión Europea (100%)	Unión Europea (100%)
Titulación máxima	Postgrado/Master (43%)	Postgrado/Master (40%)
Formación continua téc.-profesional	Formación de formadores	Acciones muy variadas
Formación continua cultural y contextual	Mundo de la empresa, contexto europeo y formación de formadores	Lo cultural es muy abundante, aunque menos lo contextual
Formación continua contenidos psicopedagógicos	Sin aportaciones	Aspectos muy específicos tales como técnicas y/o herramientas.
Experiencia docente	12 años	12 años
Experiencia gestión	Director (3 años); Jefe Estudios (1 año); Coordinador (6 años)	Director (3 años); Jefe Estudios (1 año); Coordinador (2 años)
Experiencia investigación	3 años	5 años
Pertenencia grupos de trabajo	Innovación y renovación (43%)	Investigación (40%)
Tipologías institucionales	Universidad (43%); Institución privada (57%)	Universidad (45%); Institución privada (55%)
Actividades tiempo libre	Deportivas (57%)	Deportivas (60%)
Pertenencia colectivos profesionales	Colegios profesionales (29%)	Colegios profesionales (55%)

Tabla 1: Características de la muestra implicada en el estudio de los contenidos de la formación de formadores

2.- Algunos apuntes sobre los contenidos en los programas de formación de formadores

Antes de presentar los resultados derivados de la valoración de los contenidos por parte de formadores y directivos, haremos una pequeña y sintética introducción que pretende destacar el papel de los mismos en los programas de formación de formadores.

2.1.- Los conocimientos y su relación con la competencia profesional

Que duda cabe que la finalidad del proceso de formación del formador está, fundamentalmente, en lograr profesionales competentes que, entre otras cosas, dispongan de conocimientos adecuados a la actuación en el contexto profesional.

No obstante, la competencia profesional es más compleja y trasciende a los conocimientos que pueden orquestarse en los procesos de formación, entendidos estos como conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber ser y estar). En la línea de Le Boterf (1995), cuando alude a la competencia como saber combinatorio, interesa destacar, sobre el particular, la necesidad de reparar en diversos aspectos que, como recursos sirven al profesional para actuar con competencia en un determinado contexto. El citado autor, al respecto, también alude a la competencia como un saber proceder que requiere del profesional la habilidad, entendida en sentido amplio, de combinar distintos recursos (personales y del entorno) en un contexto social, profesional que, en definitiva, otorgará y reconocerá la competencia (LeBoterf, 2000)

En este sentido, un profesional llegará a ser competente por disponer de una serie de recursos personales y del entorno, gracias a la existencia de un contexto que le permite proceder con competencia y, sobretodo, gracias a la combinación contextualizada en el espacio y en el tiempo de los recursos que permiten proceder con competencia.

La clave, a nuestro entender y pensando en el formador está en los dos aspectos apuntados. Por una parte, debemos saber qué recursos se precisan para actuar profesionalmente. Por otra, debemos profundizar en el estudio de los aspectos que posibilitan en el profesional una combinación de recursos que hacen que en determinados contextos sea considerado como un profesional competente.

En este momento pretendemos acercarnos al primero de los aspectos apuntados, entendiendo que los conocimientos profesionales (contenidos en los programas de formación) son uno de los recursos necesarios para proceder profesionalmente con competencia. Así, el lugar que ocupan los contenidos está presente en la figura 1 que es, a su vez, un modelo explicativo de la competencia profesional.

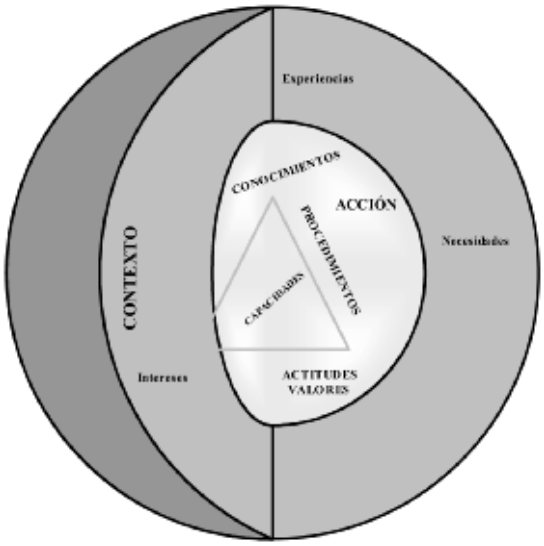


Figura 1.: Modelo explicativo de la competencia profesional (Navío, 2001: 71)

En el núcleo de la competencia profesional están las capacidades y los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son recursos personales y del entorno que acopia el sujeto en los procesos de formación inicial y continua en sus distintas modalidades. Por otra parte, la acción viene a indicar la necesaria combinación de recursos que, junto con los intereses, necesidades y experiencias, hacen que la competencia cobre sentido. Con ello, e insistiendo en lo apuntado, se es competente cuando se poseen recursos personales, se integran en el entorno y se combinan y adaptan de acuerdo a las exigencias cambiantes. Es por ello que se es competente en un espacio y en un momento determinado. Con ello, la adaptación a los cambios y al propio entorno se torna, a su vez, en una competencia esencial de primer orden en la arena profesional.

2.2.- ¿Qué competencias para el formador? ¿Qué conocimientos?

El proceso de formación y, por tanto, de puesta en juego, entre otras cosas, de los contenidos profesionales en los programas formativos debe considerar, como referente primario, el perfil profesional sobre el que debe articularse la medida formativa. A nuestro entender, el perfil profesional bien

puede referirse a competencias que, en el caso del formador, pueden ser las siguientes[3]:

- **Competencia de planificación de la formación**, relacionada con el diseño de la acción formativa desde el análisis de necesidades hasta momentos antes de iniciar el desarrollo de la formación.
- **Competencia de desarrollo de la formación**, centrada en lo psicopedagógico abarcando desde las características del aprendizaje adulto hasta los procedimientos y actitudes propias de la intervención del formador en las situaciones de enseánza-aprendizaje.
- **Competencia de evaluación de la formación**, cuyo objeto no sólo está en el aprendizaje, sino abarcar también en la institución y en el propio programa. Asimismo, la competencia de evaluación debe asumirse desde la multidimensionalidad del fenómeno en cuanto a finalidades, instrumentos, modelos, agentes, momentos y referentes.
- **Competencia cultural y contextual**, justificada por el contexto de actuación en el que el formador opera. Además, por ser el contenido[4] (lo cultural) uno de los elementos básicos que, junto con lo pedagógico y lo contextual, conforman los tres elementos centrales de la competencia de este profesional.
- **Competencia organizativa** referida a la institución más que a la organización del proceso de aprendizaje, aspecto inherente en anteriores competencias. Esta participación en la organización es especialmente significativa en la formación profesional y ocupacional al estar muchas de las acciones contextualizadas en un ámbito organizativo.
- **Competencia de innovación y de investigación** en tanto que el formador es un agente de cambio así como un investigador de su propia práctica. Con ello, la reflexión en la acción y sobre la acción es una práctica más que aconsejable en el ejercicio profesional de las tareas de la formación.

Complementariamente, también es un referente para la formación el formador como profesional. Es habitual distinguir diferentes subperfiles que se agrupan en torno a la tarea de la formación: responsables de formación, coordinadores de formación, formadores, consultores de formación, evaluadores, investigadores, etc. En cualquier caso, las distintas tipologías profesionales que puedan ser consideradas presentan una constante en sus

[3] La propuesta se deriva de la síntesis de diferentes aportaciones: Comisión Europea (1995); Dal Miglio y Tramontano (1999); Darling et al. (1999); Ferrández y otros (2000); INEM (1996); ISFOL (1995); Leclercq (1991); Martins (1999); Parry (1996); Tejada (1999).

[4] En este sentido, un formador no es sólo un experto pedagógico, sino también un experto en contenido y un conocedor del contexto en el que interviene (social, cultural, económico, tecnológico, etc.)

propuestas. Nos referimos a la relación que los profesionales mantienen con la tarea formativa. En este sentido, podemos apuntar que los diferentes perfiles a considerar están basados en la combinación de los criterios siguientes:

- **Especialización**. De acuerdo a las funciones y competencias específicas que pueden desarrollarse. No obstante, también es cierto que la especialización puede mostrarse, en algunos casos, en la asunción de todas las competencias a que hemos aludido.
- **Profesionalidad**. Referida a la formación y entendida esta por la doble situación en la que se encuentran los responsables de la formación. En ocasiones, las tareas de la formación requieren de profesionales cuya actividad es la formación, mientras que en otras ocasiones, algunos profesionales de otras familias diferentes a la formación desarrollan actividades formativas con especializaciones más o menos concretas.
- **Contextualización**. En relación con las actividades de formación en los contextos profesionales, podemos distinguir dos contextos diferenciales en los que los formadores intervienen. Por una parte la formación para la empresa y, por otra, la formación en la empresa. Ello supondrá plantear distintas tipologías profesionales.

Llegados a este punto, podemos ahora plantear qué contenidos, de acuerdo a lo planteado hasta el momento, pueden considerarse en los programas de formación de formadores. A nuestro entender, las características de una formación de formadores, coherente con las competencias apuntadas y con las características de variedad en cuanto a subperfiles, son las siguientes (véase la figura 2)

- El elemento central de la formación estaría formado por módulos de **diseño, desarrollo y evaluación de la formación**. Además, podrían ser la formación básica que deberían disponer los formadores ocasionales o eventuales.
- En estos módulos incide el **contexto de la formación** así como las **bases y fundamentos psicopedagógicos**. Así, aparecen como elementos transversales que dan sentido al diseño, al desarrollo y a la evaluación de la formación.
- Sobre esta base se articula la formación específica centrada en el ámbito institucional, **organización de la formación**, que da sentido al desarrollo, al diseño y a la evaluación y que, en cierto modo lo concretiza desde la política institucional.
- Por otra parte, los contenidos de **investigación e innovación** deben considerarse desde el resto de aspectos considerados al ser un elemento transversal en la tarea del formador.

Así, la propuesta de contenidos considera, de acuerdo a los criterios apuntados, la posibilidad de plantear una formación de formadores con un eje central en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación, estando el resto de elementos o módulos disponibles a medida que se concretan las responsabilidades en la tarea formativa.

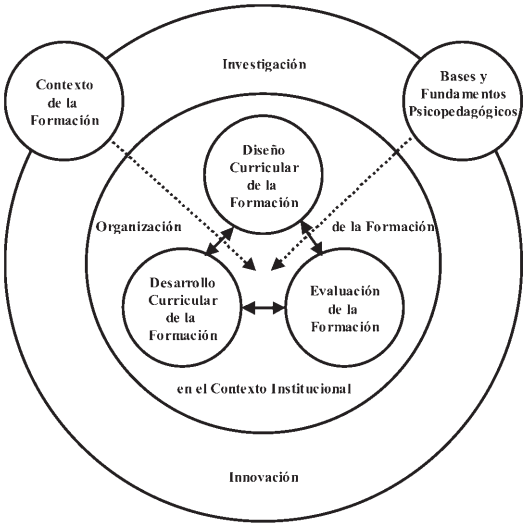


Figura 2.: Articulación de los distintos módulos que configuran nuestra propuesta de formación de formadores (Navío, 2001: 615)

Debemos añadir, en base a la propuesta modular de formación de formadores y de acuerdo a las competencias profesionales, que estas no son específicamente contenidos de formación. Por consiguiente, coherentes con el modelo propuesto (véase figura 1), la competencia del profesional de la formación estará en la combinación de los siguientes aspectos tanto en los procesos formativos como en los procesos de trabajo:

- La consideración de las capacidades a desarrollar y que el sujeto aporta a los procesos formativos.
- La atención a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se ponen en juego en los procesos de formación.
- En la articulación de los anteriores elementos mediante acciones o actividades de enseñanza-aprendizaje en un contexto profesional.
- En la consideración de las necesidades, las experiencias y los intereses de los participantes, en este caso formadores, como mecanismo para posibilitar la responsabilidad, elemento fundamental a la hora de mostrarse competente.

3.- Los contenidos en los programas de formación de formadores: comparación de los programas analizados

Presentamos a continuación los resultados de la investigación atendiendo a la valoración de la presencia y necesidad de los contenidos en los programas de formación de formadores. Antes de iniciar la presentación debemos destacar lo siguiente:

- Los contenidos a que hacemos referencia no incluyen los propios de la especialidad del formador que tienen un carácter científico-cultural (electricidad, mecánica, etc.).
- Si hacemos referencia al formador de formadores, los contenidos científico-técnicos se refieren a los aspectos psicopedagógicos que son los que justifican su actuación docente.
- Por las características del modelo contextual-crítico de formación de formadores, referente teórico utilizado en la investigación, podemos apreciar en las acciones de formación dirigidas a formadores una escasa distinción de planteamientos propios de la formación inicial y de la formación continua. La inexistencia de una formación inicial de formadores hace que los planteamientos se encuentren mezclados en las distintas opciones que se ofrecen.

Los contenidos considerados se han agrupado entorno a seis áreas que delimitan los ámbitos competenciales de los formadores: diseño y desarrollo de la formación, psicopedagogía, contexto, organización de la formación e investigación e innovación.

La presentación de los resultados tal y como aparecen en el cuestionario, considera la presencia de los diferentes contenidos en los actuales programas de formación de formadores, así como la necesidad de los mismos según los encuestados. La utilización de una escala de 1 a 5, donde 1 es presencia y/o necesidad mínima y 5 es presencia y/o necesidad máxima, ha permitido realizar un tratamiento estadístico de los resultados mediante la utilización del programa estadístico SPSS. Por ello, se presentan las medias y desviaciones en presencia y necesidad para cada contenido específico diferenciando las aportaciones que provienen de las instituciones universitarias y de las instituciones privadas. Sin duda, a los comentarios estadísticos, se acompañan otros que integran interpretaciones de carácter cualitativo.

3.1.- Contenidos relacionados con el diseño de la formación

Comparando las valoraciones de la presencia de los contenidos en ambas aportaciones, podemos comprobar que las que provienen de las institu-

ciones privadas son superiores a las que provienen de las instituciones universitarias en contenidos como necesidades, grupos y objetivos. Además, las opiniones que provienen de las instituciones privadas parecen estar más compartidas por el colectivo a la vista de las desviaciones que acompañan a las puntuaciones medias.

La percepción de la necesidad es superior para los representantes de las instituciones universitarias en todos los aspectos considerados.

Comparando ambas aportaciones podemos apuntar que en las instituciones universitarias es donde se percibe más la necesidad de contenidos relacionados con el diseño de la formación. En cualquier caso, podemos observar (tabla 2) que en la valoración del contenido sistema de evaluación, los representantes de instituciones privadas es donde aprecian cierta necesidad.

CONTENIDOS DE DISEÑO DE LA FORMACIÓN	*universidades*		**PRIVADAS**	
	Presencia	**Necesidad**	**Presencia**	**Necesidad**
	X (s)	**X (s)**	**X (s)**	**X (s)**
• Necesidades (detección, priorización)	3.9 (1.3)	5 (0)	4.3 (0.8)	4.2 (0.6)
• Grupo destinatario (análisis, modelos, estrategias)	3.5 (1.3)	4.5 (0.5)	4.1 (0.6)	4.1 (0.7)
• Objetivos (formulación, clasificación)	4.3 (0.9)	4.7 (0.5)	4.7 (0.5)	4.5 (0.5)
• Contenidos (selección, secuenciación)	4.2 (1.1)	4.7 (0.5)	4.1 (0.8)	4.3 (0.6)
• Estrategias metodológicas (diseño)	4 (1.6)	4.7 (0.5)	4.1 (0.5)	4.1 (0.5)
• Recursos y medios (selección, diseño, evaluación)	4 (1.3)	4.5 (0.5)	4 (0.6)	4 (0.8)
• Sistema de evaluación (diseño, instrumentos, etc.)	3.6 (1.6)	4.5 (0.8)	3.8 (0.7)	4.4 (0.6)

Tabla 2:
Presencia y necesidad de los contenidos de diseño de la formación en los programas de formación de formadores

3.2.- Contenidos relacionados con el desarrollo de la formación

Por lo que a presencia de los contenidos en los programas de formación de formadores se refiere, las valoraciones son parecidas en ambas tipologías institucionales. Merece destacar, no obstante, que el contenido relacionado con las decisiones interactivas está más presente en los programas de instituciones privadas que en los programas de instituciones universitarias

La valoración de la necesidad de estos contenidos es mayoritariamente más alta en las instituciones universitarias a tenor de las valoraciones que provienen de éstas. En los contenidos de habilidades de comunicación, de gestión del tiempo, de técnicas de evaluación y de conocimiento y uso de las TIC, las diferencias entre opiniones son significativas, siendo las aportaciones de las instituciones universitarias más altas.

Aunque la comparación entre presencia y necesidad presenta pocas diferencias, podemos destacar la que aparece en la comparación de las aportaciones que provienen de las instituciones universitarias. El contenido de decisiones interactivas es considerado necesario a la vista de los resultados.

CONTENIDOS DE DESARROLLO DE LA FORMACIÓN	*universidades*		**PRIVADAS**	
	Presencia	**Necesidad**	**Presencia**	**Necesidad**
	X (s)	**X (s)**	**X (s)**	**X (s)**
• Gestión del aula	4 (0.5)	4.3 (0.5)	3.5 (1.2)	3.5 (1.1)
• Resolución de conflicto/problemas	3.8 (1.2)	4.3 (0.8)	3.5 (1)	3.5 (1)
• Decisiones interactivas	3.1 (0.8)	3.8 (1)	4.1 (0.6)	3.9 (1.2)
• Evaluación procesual	3.7 (1.4)	4.3 (0.8)	3.3 (1.3)	3.6 (1.3)
• Clima	3.6 (0.5)	4 (0.8)	3.4 (1.2)	3.8 (1.2)
• Dinámica de grupos	4.4 (0.7)	4.7 (0.7)	4.1 (0.9)	4.1 (1.1)
• Habilidades de comunicación	4.4 (0.7)	4.9 (0.3)	4.3 (1.1)	4.3 (0.7)
• Gestión del tiempo	4 (0.7)	4.5 (0.5)	3.4 (1.3)	3.6 (1.2)
• Desarrollo de actividades	4.1 (0.9)	4.4 (0.5)	3.9 (0.8)	3.9 (0.9)
• Métodos de enseñanza	4.3 (0.9)	4.5 (0.8)	3.8 (0.9)	3.9 (0.8)
• Funciones y rol del formador	4.2 (0.8)	4.5 (0.7)	4.4 (0.9)	4.5 (0.7)
• Técnicas de gestión del tiempo	3.3 (1.2)	4.1 (0.7)	3.3 (1.3)	3.6 (1.2)
• Técnicas de evaluación	3.9 (1)	4.7 (0.5)	3.5 (0.8)	3.8 (0.8)
• Conocimiento y uso de medios audiovisuales	3.7 (1.2)	4.3 (0.9)	3.9 (0.9)	4.1 (0.8)
• Conocimiento y uso de NNTT y TICs	3.7 (1.3)	4.6 (0.5)	3.1 (1.1)	3.6 (0.9)

Tabla 3:

Presencia y necesidad de los contenidos de desarrollo de la formación en los programas de formación de formadores

3.3.- Contenidos relacionados con aspectos psicopedagógicos

Aunque no pueden destacarse diferencias en las valoraciones de la presencia de los contenidos psicopedagógicos en las tipologías institucionales consideradas, son las aportaciones que provienen de las instituciones universitarias ligeramente más altas en casi todos los contenidos considerados.

En la comparación de las valoraciones de la necesidad es donde aparecen más diferencias entre ambas tipologías institucionales. En casi todos los contenidos son las instituciones universitarias las que consideran que la necesidad es más alta que las instituciones privadas.

Mientras que en las instituciones privadas, las necesidades que se derivan de la comparación de la presencia y de la necesidad de las aportaciones, están centradas en aspectos técnicos, en las instituciones universitarias los aspectos teóricos son también considerados necesarios en relación con lo psicopedagógico.

CONTENIDOS DE PSICOPEDAGOGÍA	*universidades*		PRIVADAS	
	Presencia	Necesidad	Presencia	Necesidad
	X (s)	X (s)	X (s)	X (s)
• Teorías sobre el aprendizaje adulto	3.6 (0.9)	4.5 (0.7)	3.5 (1)	3.6 (1)
• Modelos de enseñanza	3.7 (0.9)	3.9 (0.8)	3.6 (0.9)	3.8 (0.9)
• Métodos de enseñanza	4 (0.9)	4.7 (0.5)	3.8 (0.8)	3.9 (0.8)
• Técnicas de dinámica de grupos	4.3 (0.7)	4.7 (0.7)	4 (1)	4.4 (0.8)
• Técnicas de motivación	4.1 (0.9)	4.7 (0.5)	3.6 (1.2)	4.2 (1)
• Habilidades de comunicación en el aula	4.4 (0.5)	5 (0)	3.9 (0.9)	4.1 (1)
• Atención a la diversidad	4 (1)	4.6 (0.7)	3.3 (1.3)	3.6 (1.3)
• Trabajo en equipo	4.2 (1)	4.7 (0.7)	4.1 (0.9)	4.2 (1)
• Trabajo colaborativo	4.1 (0.8)	4.7 (0.7)	3.8 (1.4)	3.9 (1.3)
• Toma de decisiones	4 (1)	4.7 (0.7)	3.3 (1.3)	3.8 (0.9)

Tabla 4: Presencia y necesidad de los contenidos de psicopedagogía en los programas de formación de formadores

3.4.- Contenidos relacionados con aspectos contextuales

Destaca, a la vista de los resultados, una mayor presencia de contenidos contextuales en los programas de instituciones universitarias que en los programas promovidos por instituciones privadas.

En el caso de la valoración de la necesidad de los contenidos contextuales, vuelven a ser las instituciones privadas las que consideran menos necesarios este tipo de contenidos.

Mientras que en la comparación de las aportaciones provenientes de las instituciones privadas no se destacan diferencias significativas, en las aportaciones de las instituciones privadas aparecen algunas que denotan la necesidad de este tipo de contenidos. En cualquier caso, como queda patente en la tabla 5, los contenidos de carácter contextual parecen estar poco presentes así como manifestarse poco necesarios en el contexto de los programas promovidos por las instituciones privadas.

CONTENIDOS DE CONTEXTO	*universidades*		PRIVADAS	
	Presencia	Necesidad	Presencia	Necesidad
	X (s)	X (s)	X (s)	X (s)
• Contexto laboral	3.8 (1.2)	4.6 (0.5)	3.1 (1.3)	3.4 (1.3)
• Sectores y subsectores de producción	2.7 (0.9)	3.6 (1.1)	2.5 (1.1)	2.8 (1.2)
• Organización del trabajo	3.2 (0.4)	3.9 (1)	2.6 (1.3)	3.2 (1.4)
• Movilidad europea de formación	3.2 (1.5)	4.1 (1)	2.1 (1.1)	2.5 (1.1)
• Programas europeos de formación	3.4 (1.2)	4.3 (0.9)	1.9 (0.9)	2.4 (1.1)
• Tecnología y cambio	3.6 (1)	4.3 (0.8)	3.2 (1.4)	3.8 (1.5)
• Formación y paro	3.8 (1.4)	4.2 (0.5)	2 (0.9)	2.5 (1.4)
• Agentes sociales	3.3 (1.4)	3.5 (0.6)	1.9 (0.9)	2.5 (1.4)
• Relaciones laborales	3 (1.2)	3.6 (1.3)	2.2 (1.2)	2.3 (1.5)
• Nuevas profesiones	3.8 (1)	4.1 (1)	2.3 (1.1)	2.4 (1.4)
• Formación y trabajo	4.1 (1.3)	4.3 (1.2)	2.7 (1.2)	3.1 (1.4)
• Política de formación	3.8 (1)	4.4 (0.7)	3.3 (1.1)	3.6 (1.2)
• Modalidades de formación	4.2 (1)	4.6 (0.5)	3.2 (1.1)	3.8 (1.1)
• La formación en el marco dc la formación permanente	4.1 (0.8)	4.7 (0.5)	3 (1.1)	3.5 (1.3)
• Perfiles profesionales	3.9 (1)	4.5 (0.7)	3 (1.3)	3.2 (1.5)
• Cualificación-certificación	3.8 (1.2)	4.3 (0.7)	2.6 (1.2)	2.8 (1.3)
• Competencias profesionales	4.3 (1)	4.9 (0.3)	3.2 (1.3)	3.6 (1.4)

Tabla 5: Presencia y necesidad de los contenidos de contexto en los programas de formación de formadores

3.5.- Contenidos relacionados con la organización de la formación

A la vista de la comparación de las valoraciones de la presencia de los contenidos de organización de la formación, podemos destacar la poca presencia, en los programas de instituciones privadas, de aquellos que se relacionan con el trabajo del formador en la institución de formación. Destaca, al respecto, lo poco presentes que están los aspectos de trabajo con otros compañeros y de política institucional.

En todos los contenidos, las diferencias derivadas de la comparación de ambas aportaciones por lo que a necesidad de los contenidos se refiere, son significativas. Ello nos indica la mayor importancia que tiene lo institucional y la organización de la formación en los programas universitarios.

La comparación de presencia y necesidad nos indica, complementariamente a lo apuntado, el poco consenso en torno a los aspectos de organización de la formación. Como puede apreciarse en la tabla 6, las desviaciones que acompañan algunas puntuaciones son bastante altas como para concluir en una dirección u otra.

CONTENIDOS DE ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN	*universidades*		PRIVADAS	
	Presencia	Necesidad	Presencia	Necesidad
	X (s)	X (s)	X (s)	X (s)
• Departamento de formación (estructuras...)	4 (1.3)	4.7 (0.5)	3.2 (1.5)	3.6 (1.3)
• Evaluación institucional	3.6 (1.3)	4.2 (0.6)	2.7 (1.1)	3 (1.2)
• Trabajo interdisciplinar	3.6 (1)	4.1 (0.9)	2.4 (1.2)	2.7 (1.2)
• Relaciones externas	3.2 (1)	3.9 (1.1)	2.6 (1.3)	2.9 (1.1)
• Coordinación interna	3.8 (0.7)	4.5 (0.5)	2.6 (1.1)	3.1 (1)
• Política institucional	3.4 (1.2)	4.2 (0.8)	2.2 (1.1)	2.5 (1.1)
• Marketing	3.6 (0.9)	3.9 (0.9)	2.6 (1.4)	3.3 (1.2)

Tabla 6:
Presencia y necesidad de los contenidos de organización de la formación en los programas de formación de formadores

3.6.- Contenidos de investigación e innovación

A la vista de los resultados se destaca la poca presencia de contenidos de investigación e innovación en los programas de formación de formadores organizados por instituciones privadas.

Las aportaciones que provienen de las instituciones privadas en lo que a necesidad se refiere, siguen la tónica de la presencia. Así, además de estar poco presentes estos contenidos, los encuestados consideran que no son muy necesarios.

Los contenidos de investigación e innovación son muy necesarios en los programas de formación de formadores universitarios mientras que apenas se destacan diferencias en las valoraciones que provienen de las instituciones privadas. Ello nos indica, sin duda, que la investigación y la innovación como contenidos son más considerados en los programas universitarios.

CONTENIDOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN	*universidades*		PRIVADAS	
	Presencia	Necesidad	Presencia	Necesidad
	X (s)	X (s)	X (s)	X (s)
• Comunicación	4.1 (0.9)	4.7 (0.5)	3.6 (1.3)	4.4 (0.5)
• Toma de decisiones	4.2 (0.8)	4.7 (0.7)	3.6 (1.3)	4.4 (0.5)
• Investigación-acción	3.8 (1)	4.3 (0.8)	2.8 (1.2)	3.5 (1.1)
• Desarrollo organizacional	3.6 (0.5)	4.7 (0.5)	2.8 (1.3)	3.4 (1.2)
• Proyectos de mejora	3.7 (0.5)	4.6 (0.5)	2.9 (1.2)	3.7 (1.2)
• Reflexiología	3.4 (0.5)	4.1 (0.6)	2.6 (1.4)	3.3 (1.3)
• Estrategias de innovación	3.9 (1.2)	4.7 (0.7)	2.5 (1.4)	3.4 (1.6)
• Registro y análisis de datos	3.7 (1)	4.1 (0.7)	2.6 (1.2)	3.3 (1.2)
• Elaboración de informes	3.3 (1.1)	3.8 (0.8)	2.4 (1)	2.6 (1)
• Modelos de investigación	3.6 (1.1)	3.9 (1)	2.3 (1.2)	2.9 (1.4)

Tabla 7:

Presencia y necesidad de los contenidos de investigación e innovación en los programas de formación de formadores

4.- Algunas conclusiones en torno al papel de los contenidos en los programas de formación de formadores

Plantearemos algunas conclusiones relacionadas con los distintos bloques de contenidos analizados en el anterior apartado. Este comentario global debe permitirnos complementar lo aportado hasta el momento en relación con los contenidos.

El **diseño de la formación** se muestra como un bloque de contenido bastante resuelto en los programas de formación de formadores analizados. Aunque se muestren diferencias en la presencia, en la necesidad y en la comparación, estas afectan a contenidos cuya presencia es alta.

También el **desarrollo de la formación** está bastante resuelto en los programas de formación de formadores. Más allá de las discrepancias que puedan existir en la consideración de la necesidad de estos contenidos, lo cierto es que pocos aspectos se muestran como necesarios. En cualquier caso, aquellos aspectos que tienen una tendencia a estar más presentes se relacionan con la evaluación, las decisiones interactivas y las tecnologías de la información y la comunicación.

Los contenidos que se refieren a las **bases psicopedagógicas** manifiestan mayor necesidad en los programas de formación deformadores. Excepto en los contenidos de trabajo colaborativo y modelos de enseñanza, en el resto se manifiestan déficits en la comparación entre presencia y necesidad, además de las discrepancias que aparecen en la comparación de la presencia y la necesidad según agentes e instituciones.

Como en el caso anterior, la valoración de los contenidos agrupados en el bloque de **contexto de la formación** indica mayor necesidad en los programas de formación de formadores. Habida cuenta de la poca presencia de estos contenidos en los programas de corta duración (instituciones privadas), es en las instituciones universitarias donde se manifiesta más esta necesidad. En este caso, aunque las aportaciones de los expertos entrevistados no aportan mucha luz sobre la presencia de estos contenidos, bien parece ser que algunos de los propuestos afectan a la actividad profesional del formador y, por tanto, deben ser más considerados.

Los contenidos de **organización de la formación** se consideran necesarios, por las discrepancias que aparecen en presencia y necesidad en coordinación interna y política institucional. Además, la presencia y la necesidad, comparada desde las aportaciones que provienen de las instituciones presentes en el estudio, indican que son contenidos más valorados en los programas extensos, aunque se consideren importantes para el ejercicio profesional del formador en los contextos organizativos.

Los contenidos de **investigación e innovación** se manifiestan como necesarios en los programas universitarios y, por las aportaciones de los expertos encuestados, aunque también necesarios en los programas de corta duración (instituciones privadas), dicha necesidad parece ser sentida o potencial. En cualquier caso, la priorización de contenidos a tratar, hace que estos no estén presentes en los programas de formación de formadores. Además, podemos aludir a la débil profesionalidad de muchos formadores que actúan en el contexto de la formación continua que, frente a una marcada división de tareas (planificación, impartición, gestión, etc.), difícilmente se preocupan por aspectos de investigación e innovación salvo contadas excepciones.

5.- Bibliografía

COMISSION EUROPÉENE (1995): **Formation des Formateurs. Évolution complémentaire des professionnels de la formation: l'expérience du programme EUROTECNET**. Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, Bruxelles.

DAL MIGLIO, G. et TRAMONTANO, I. (1999): *"Vers la définition d'un modele national de compétences des professionnels de la formation"*. **Actualité de la Formation Permanente**. 160, 69-73.

DARLING, J.; DARLING, P. and ELLIOT, J. (1999): **The changing role of the trainer**. Institute of Personnel and Development, London.

FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVÍO, A. y RUIZ, C. (2000): **El formador de Formación Profesional y Ocupacional**. Octaedro, Barcelona.

INEM (1996): **Familia profesional de Docencia e Investigación. Área profesional Formación**. Instituto Nacional de Empleo, Madrid.

ISFOL (1995): **Trainers standards. Abstract of the research report**. ISFOL, Roma. (puede consultarse la obra en la versión electrónica dispuesta en la página web http://www.isfol.it)

LE BOTERF, G. (1995): **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Editions d'Organisation, Paris.

LE BOTERF, G. (2000): **Construire les compétences individuelles et collectives**. Editions d'Organisation, Paris.

LECLERCQ, J. (1991): *"Formación multimedial: las competencias de los formadores"*. **Revista Europea de Formación Profesional**. 1, 28-32.

MARTINS, A. J. (1999): *"La formation des formateurs au Portugal. La formation de formateurs et leur certification"*. **Actualité de la Formation Permanente**. 160, 81-84.

NAVÍO, A. (2001): **Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores.** Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis Doctoral).

PARRY, S. B. (1996): *"The quest for competencies"*. **Training**, 33, 7, 48-54, 56.

TEJADA, J. (1999): *"El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales"*. **Comunicación y Pedagogía**. 157, 17-26.

LA TELEFORMACIÓN: UN SISTEMA PARA LA FORMACIÓN DE MUJERES EN EL DESARROLLO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Araceli Estebaranz, Pilar Mingorance, Carlos Marcelo, Mª Jesús Balbás, Paulino Murillo, Marita Sánchez, Cristina Mayor, Carmen María Peceño, Miguel Ángel Ballesteros.

Dpto. De Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. Universidad de Sevilla.

José Mª Rodríguez.

Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos un avance del desarrollo de una investigación sobre la teleformación en la formación de las mujeres como medio para potenciar el aprendizaje de competencias necesarias para la plena integración en la Sociedad de la Información, y desde luego para acceder al mercado del teletrabajo, una forma de trabajar "que se va implantando con fuerza en el mundo empresarial, industrial y rural" (Peiró, 2000).

Es un Proyecto aprobado por la COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer*. Convocatoria de Proyectos de Investigación 2000 (Orden de 10 de julio de 2000, BOE nº 168). Acción estratégica para el fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Plan Nacional de I+D+I (2001-2003)

El Proyecto se desarrolla en *tres fases según los objetivos*: En la *primera* se pretende conocer las características de las mujeres que participan en acciones formativas y las condiciones de aprendizaje de los programas en los que participan. En la *segunda fase* se trata de analizar nuevos modelos pedagógicos, materiales multimedia y características de los centros de aprendizaje independiente para las mujeres, que *potencian la autonomía de las mujeres* en el aprendizaje y en todos los ámbitos de actuación (Kincheloe y McLaren, 1994), *prestando especial atención al análisis de la comunicación y de la función docente y tutorial*. En la *tercera fase* se pretende derivar principios y propuestas para la creación de ambientes on-line eficaces, y difundir los resultados de la investigación, con el fin de ofrecer información para la toma de decisiones sobre políticas de formación. Un objetivo, desde luego es la

movilización de los protagonistas de la vida social y política para que ofrezcan igualdad de oportunidades en el campo del aprendizaje a lo largo de la vida.

1. Marco Teórico

Las demandas que se vienen haciendo para que los sistemas de formación y educación se acomoden a las circunstancias cambiantes en la sociedad actual, están forzando a las instituciones formativas a pensar nuevas formas de organización de los productos formativos (Delors, 1996). La formación debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje adulto en la sociedad de la Información (CLEVER, 2000).

En el centro de los procesos sociales que ocurren en la Sociedad de la Información están los medios de telecomunicación y la informática, que distribuyen la información en la sociedad, facilitan la comunicación entre personas y pueblos, y están revolucionando, así, las formas de trabajo, de comunicación, de vida y de formación; afectando de esta manera a la calidad de la vida humana. La tecnología no sólo ha transformado los lugares de trabajo, de forma que el teletrabajo va a posibilitar realizar las tareas laborales desde la propia casa, sino que también *empieza a cambiar el aprendizaje y las personas que aprenden o trabajan.* Se están produciendo cambios en la forma de crear, acumular, y transmitir la información, que afectan a la propia formación, tanto en la manera de concebirla como de promoverla (Noble, 1997).

La Sociedad de la Información que está directamente relacionada con la producción de riqueza, para que llegue a ser una Sociedad humanamente más rica, más igualitaria y solidaria, necesita potenciar la capacidad de aprendizaje para llegar a convertirse en Sociedad del Conocimiento (Fundesco, 1998, p. 23).

Pero si algún grupo tiene especial necesidad de aprender para afrontar el desafío de esta nueva sociedad en nuestro contexto es el de las mujeres. Las mujeres, necesitan aprender a través de las Nuevas Tecnologías por razones de equidad, de lograr una posición de igualdad en la sociedad de la comunicación, y porque de lo contrario pierden oportunidades de trabajo (Olaz, 1998); por otra parte, parecen tener más resistencia al uso de las Nuevas Tecnologías, según indican algunas investigaciones; y además, porque disponen de menos tiempo y recursos para participar en actividades formativas que exijan desplazamiento del lugar de la vivienda o del trabajo.

En cuanto a la cuestión del trabajo, es necesaria la innovación en la formación en cuanto a los programas que se ofertan para formación de mujeres, tanto en lo relativo a contenidos como a métodos. Aún hay programas de formación que potencian la integración de las mujeres en el mercado de trabajo de un tipo de ocupaciones que reproducen los estereotipos laborales sexistas (Jover, 1999).

Una de las respuestas a estos problemas que los sistemas de formación están comenzando a perfeccionar es lo que denominamos como Teleformación: "un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)" (Fundesco, 1998:56)

Pero si bien las N.T.I.C pueden proporcionar oportunidades de introducir nuevas ideas educativas, "muchos proyectos educativos simplemente trasladan un viejo medio (el aula) a uno nuevo (el espacio virtual) sin reflexionar sobre para qué es bueno el nuevo medio o cómo necesita ser reformado el viejo" (Bruckman, 1997: 37). Por ello nosotros nos hemos preguntado: ¿qué condiciones deben poseer la teleformación para que realmente consiga aprendizaje?. La Teleformación incorpora un cambio de paradigma pedagógico. Este paradigma está centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, y por ello cuida de la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como de la organización del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con un cuidadoso y permanente seguimiento por parte del tutor. Ello supone un cambio real en los ambientes de aprendizaje.

En nuestra investigación pretendemos saber cómo afecta el uso de las *Nuevas Tecnologías en la formación* a los procesos de aprendizaje de las mujeres adultas, (Owen, 1992). Es importante hoy estudiar el tipo de ambiente educativo que se efectúa con las NN.TT. y su influencia en el aprendizaje de las personas adultas por diversas razones:

a) Se están utilizando muchos medios educativos y financieros en los que se fomenta el uso de la tecnología en la formación de las personas adultas, sin embargo los resultados no siempre están a la altura de lo que cabría esperar. Tema que preocupa en ámbitos internacionales y europeos (Van den Akker, 1999; Bruckman y De Bonte,1997; Hiltz, 1995; Harasim y otros, 2000).

La situación actual en la Unión europea obliga a pensar en el nuevo ámbito de trabajo de las personas. Los individuos no van a ser preparados para trabajar exclusivamente en su país. La futura generación tiene que ser preparada para trabajar en cualquier país de Europa. Todos los gobiernos están convencidos de que deben afrontar estos desafíos para asegurar el futuro desarrollo de Europa y sus naciones. Por ello, hay una creciente atención a la mejora continua de la educación en todos los niveles. La preocupación fundamental de la Unión Europea en la Sociedad de la Información es proporcionar a los ciudadanos europeos la oportunidad de llegar a ser miembros más capacitados y mejor formados de una sociedad abierta a la libre circulación de personas y de trabajadores, que va perder su actual ubicación normalmente caracterizada por la permanencia en un país (Davis, 1998).

La Comisión de las Comunidades Europeas (2000) reconoce los beneficios estratégicos de extender las técnicas avanzadas del aprendizaje a distancia para todos, y reconoce como una de las posibilidades más eficientes para este fin el uso de la teleformación. El Informe de la Comisión expresa la toma de conciencia sobre los desafíos a nivel europeo de plantear un marco general de política común en cuanto al uso de las TIC para la formación. Esto supone crear un cuerpo de conocimiento común para la innovación en la formación, creando programas y materiales (tecnología de alta calidad) que puedan servir para avanzar más rápidamente en todos los países sobre el conocimiento compartido, lo cual puede contribuir a la construcción real de la Unión Europea, a la cohesión social dentro de la Unión, y a favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Justamente los objetivos de las iniciativas de la Comisión en materia de formación para el año 2000.

b) *Presencia de la mujer en la construcción de la sociedad del aprendizaje.* La mujer pone su impronta en la vida, y también tiene su cabida en la Sociedad de la Información o, de lo contrario, será cuando menos incompleta, parcial, y otra vez desigual. Podemos reconocer las características del enfoque de mujer en la formación y en la investigación, que subrayan el valor de lo personal, de la experiencia subjetiva y comunicativa en el aprendizaje y en la búsqueda del significado de los hechos o acciones sociales. Algunos rasgos subrayados por la *pedagogía feminista* (Delamont y Coffey, 1997), por ejemplo, son:

- La *experiencia personal* es un importante punto de partida y una fuente de conocimiento. Una fuente alternativa para teorizar sobre el aprendizaje son los propios estudiantes, o las propias personas que aprenden.

- Es importante analizar cómo se reproduce el poder a través de las estructuras y *formas de lenguaje*, que unifican y ocultan la existencia de la diversidad en función del género. Sin embargo, nosotros no creemos que el mayor esfuerzo haya que ponerlo en este aspecto, sobre todo si conduce a deformar de forma negativa y antiestética el lenguaje. Por ejemplo, no pensamos que contribuya positivamente al aprendizaje elaborar un material multimedia, para enseñar la introducción al manejo de la informática, donde se explique que pretende llegar a todos los miembros y "miembras" de la sociedad, que chirría hasta al mismo programa.
- *Estimular procesos democráticos* en la formación es una manera importante de trabajar para la democracia. Todo ello, hace que se puedan considerar los formadores, los creadores de programas y materiales, y los centros de formación como creadores significativos de capital social y cultural, para lo cual cuentan con el diálogo y el 'empowerment', que pueden ser transformadores de la sociedad.
- La perspectiva feminista también ha tenido su impacto en cuanto al *foco de los tópicos de investigación*, y en *la metodología de investigación* (Weiler y Middleton, 1999); por ello tenemos conocimiento de algunos aspectos del aprendizaje adulto de las mujeres a través de las Nuevas Tecnologías, "*con conocimiento de mujer*", como se decía en el "Proyecto Telebance".

Pues bien, una de nuestras preocupaciones más importantes hasta este momento ha sido revisar investigaciones que fundamenten nuestro trabajo. Y nos hemos encontrado con algunos pilares clave, en cuanto a los problemas y a la forma de plantear soluciones, que precisamente son desarrollados fundamentalmente por mujeres: Rosanne Hiltz y Linda Harasim, del Instituto Tecnológico de New Jersey, que son consideradas como las "madres" *de la comunicación en redes de aprendizaje virtual.* Marisa Martín, por cierto española, del Instituto Tecnológico de Monterrey, que plantea algunas preguntas clave sobre *motivación y aprendizaje*. Y otros proyectos de teleformación desarrollados fundamentalmente por mujeres, como el Proyecto Telebance (1998-2000) de la Fundación Directa; o el Proyecto Clever (2000), un Proyecto Sócrates desarrollado con la participación de empresas de formación de mujeres, dirigidos por mujeres: Austria, Chipre, Inglaterra, R. Checa, y la Universidad de Sevilla. Si bien en todos los casos no son proyectos desarrollados exclusivamente por mujeres, sino en colaboración con varones. Y en nuestro caso, tenemos que decir que nuestro interés parte de la experiencia que tenemos en proyectos de formación a dis-

tancia: Semipresenciales y de Teleformación desde el año 1997 en que se inicia el Proyecto Prometeo, dirigido por Carlos Marcelo.

2. Descripción del Proyecto.

2.1 La investigación sobre la mujer como contexto. Si una de las características de la investigación con enfoque de mujer es la contextualización de los proyectos, ésta, en concreto, desea cumplirla. Por eso nos vamos a referir a la investigación sobre mujeres en la Universidad de Sevilla, con una breve referencia que pone de manifiesto el hecho de que la mujer empieza a ser visible en la Universidad como objeto de investigación y también como sujetos investigadores:

2.1.1. Algunas investigaciones previas: Fundamentalmente han sido desarrolladas por el Departamento de Psicología Social, que han dado lugar a publicaciones:

a) Cómo son las mujeres. *Diseñar un perfil de la mujer en cargos directivos.* Realizada durante el año 1993 por las profesoras Felicidad Loscertales y Ana Guil; *El rol de la Mujer en la sociedad actual. Perspectivas y problemas* (Loscertales,1994) y *La imagen de la mujer en los Medios de Comunicación de Masas* (1996-99).

b) Cómo funcionan las mujeres en situaciones especiales. *Mujer y monoparentalidad. Del hecho humano a la realidad humana*. Mª del Mar González Rodríguez. (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación). (Fecha de finalización: 15 de diciembre de 2001).

c) Cómo piensan las mujeres. *Jornadas de Reflexión sobre el pensamiento de las mujeres.* Organizadas por Gemma Vicente (mayo de 2001) (Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Facultad de Filosofía). El cual ha derivado en el desarrollo de un *Curso de Experto/a universitario/a en género* e *igualdad de oportunidades* (Curso 2001-2002), por la colaboración entre el Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Facultad de Filosofía (Gemma Vicente) y el Instituto Andaluz de la Mujer, y financiado por el Fondo Social Europeo. Con él se intenta propiciar la aplicación del conocimiento a la investigación y a la formación, ya que pretende capacitar en el uso de herramientas metodológicas para incorporar la perspectiva de género en la investigación social y en la intervención sociolaboral. En él se han matriculado: 31 mujeres y dos varones. Se desarrolla en modalidad presencial.

d) Cómo aprenden las mujeres: Proyecto CLEVER (1999-2001) (Continuos Learning for Ever y Women). Se trata de un proyecto europeo en el que participan Austria, Rep.Checa, Reino Unido, Chipre y la Universidad de Sevilla (Grupo IDEA). Es un Programa Socrates que trata del estudio e identificación del aprendizaje de las mujeres a lo largo de la vida y la relación con las empresas formativas para la facilitación de dicho aprendizaje (CLEVER, 2000).

***2.1.2 Investigaciones sobre la mujer en curso*:** Convocatoria del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer (2000-2003). Responden a algunas de las preocupaciones actuales:

a) Los malos tratos en la Mujer. Departamento de Psicología de la Personalidad. Coordinador: Jesús García Martínez.

b) Los asentamientos matrifocales en San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). Departamento de Antropología Social: Dra. Pilar Sanchiz Ochoa. De la cual van emergiendo algunos datos: Hay un alto porcentaje de mujeres viudas: la ausencia del marido va provocando la *aparición de las mujeres en el terreno de lo público*; hay un alto grado de *independencia*, en la organización de su vida y de su vida familiar; hay un alto grado de *ayuda mutua* entre las mujeres. Se crean redes de solidaridad ante la dificultad, o la situación.

c) La Teleformación: un sistema para la formación de mujeres para el desarrollo de la igualdad de oportunidades. Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Dra. Araceli Estebaranz (IDEA). Parte de algunas preguntas: ¿Hay características actitudinales propias de género que influyen en el aprendizaje? ¿Hay estilos de aprendizaje propios de género? ¿Qué características de los programas de Teleformación facilitan el aprendizaje de las mujeres? ¿Qué influencia tiene la Teleformación en el acceso o mejora de las mujeres a puestos de trabajo relacionados con esta modalidad de aprendizaje, y por lo tanto con el teletrabajo?

2.2 Objetivos y metodología. El proyecto pretende conseguir varios objetivos, pero en este momento nos vamos a referir a los dos que han sido objeto de trabajo en la primera fase:

Objetivo 1. Hacer un mapa de los centros de formación de mujeres existentes y su categorización en función de los programas que ofrecen, teniendo en cuenta el contenido y las modalidades de organización didáctica.

1. La primera tarea que hemos realizado ha sido una *búsqueda y adquisición de bibliografía específica sobre formación de mujeres y teleformación*, que cubría dos objetivos: Fundamentar nuestro trabajo y servirnos de base para elaborar las dimensiones de los instrumentos de investigación y los ítems integrantes de cada una de ellas. Y ofrecer en la página Web esa Bibliografía a otras Mujeres que puedan estar interesadas con fines de formación o con fines de investigación.

2. *Recogida del material necesario para poder disponer de la información referente a los cursos de formación* para mujeres, tanto a través de Internet como por contactos telefónicos con los organismos e instituciones correspondientes, ciñéndonos a las comunidades Autónomas de Andalucía y Madrid. Hemos comunicado nuestro Proyecto a diferentes instituciones a través de un documento escrito, y solicitado la colaboración. Hemos recogido la información a través de las instituciones que tienen como misión promover la formación de mujeres para la igualdad, tales como el Instituto Nacional de la Mujer, y el Instituto Andaluz de la Mujer, la Fundación Mujeres, la Fundación Directa, los Sindicatos, la Federación Andaluza de Municipios Provinciales y la Federación de Municipios de la Comunidad de Madrid; la Confederación de Empresarios, así como la Confederación de Mujeres Empresarias. Pero la relación de cursos que se ofrecen hemos podido obtenerla a través de la Delegación de Formación y Empleo de Sevilla. Hemos *identificado y categorizado las Entidades* que tienen algunos objetivos y programas formativos, y los hemos publicado, con sus direcciones en la **página Web sobre Teleformación y Mujeres** que hemos abierto con el fin de facilitar el conocimiento y el acceso a todas las mujeres que necesiten o deseen sus servicios (http://prometeo.cica.es/telemuj/principal.htm)

3. Dado que entre *los cursos* que organizan las Delegaciones de Empleo y Desarrollo Tecnológico hay varios que se ofrecen sólo para mujeres, y otros que se planifican sin un perfil de género, y por lo tanto de los que se pueden beneficiar las mujeres, hemos recogido todos los cursos que se ofertan, categorizándolos en función de las familias profesionales. Ello nos ha servido para analizar estadísticamente los cursos y ver la proporción en que la formación va dirigida específicamente a las mujeres (8%). Y después para poder comparar la importancia que tienen los cursos de Teleformación frente a otros que se ofertan en modalidad presencial, que son la mayoría (en Andalucía 4.454 cursos, frente a 6 de Teleformación).

4. A partir de ahí, hemos elaborado *el Mapa de Instituciones y programas de Teleformación* que se ofertan y se están desarrollando para las Mujeres. Una vez localizados los cursos de teleformación hemos decidido estudiar todos estos cursos de para mujeres, que durante el año 2000 y 2001 se han desarrollado en las siguientes Instituciones y con estas características (Tabla 1):

Institución	Perfil de destinatarios	Plataforma	nº de participantes	Nº de respuestas al cuestionario	Tema del curso
Univ. Sevilla. **IDEA**	Mujeres y varones. Cualquier lugar	WebCT	78: 42 mujeres	23: 12 y 11	Teleformación
(FAMP) **Ingenia**	Mujeres rurales, de Jaén	Virtual-Profe	15	11	Informática
Fundación Muj	Mujeres de 16 a 30 años, desempleadas: Cádiz, Cáceres, Córdoba, La Coruña y Madrid.	ARSIS	71	19	Orientación Laboral
F. Municipios de Madrid **Doxa**	Varones y Mujeres	Luvit	55, de ellos 43 mujeres y 12 varones		Informática
Fundación Dire	Mujeres. 3 cursos: Granada, Huelva y Sevilla.	Teleservicios	45		Sociedad de la Información, Liderazgo, y aprender a emprender

Tabla 1. Características de los cursos de Teleformación estudiados.

- *FAMP.* La Federación Andaluza de Municipios Provinciales participa en un Proyecto Europeo de Teleformación de Mujeres, desarrollando un curso destinado a mujeres rurales de Jaén. Su fin es de tipo experimental. El desarrollo del curso se encarga a la Empresa "Ingenia" del Parque Tecnológico de Málaga. Esta empresa ha creado una Plataforma Tecnológica especialmente caracterizada para el desarrollo de los cursos de formación: "VirtualProfe". Durante la construcción de esta Plataforma Ingenia contó con el Asesoramiento del Prof. Carlos Marcelo de la Universidad de Sevilla. En la actualidad los cursos de teleformación ofertados por el Vicerrectorado de Tercer Ciclo de la Universidad de Sevilla utilizan dicha Plataforma también.
- *Fundación Mujeres.* Comenzó sus cursos de Teleformación en el año 2000. con las características descritas en la tabla 1. Durante el año 2001 realiza un curso para mujeres, con algunas características especiales en cuanto a la flexibilidad en el desarrollo temporal, ya que cada mujer inscrita en el curso puede comenzar y terminar en distintos periodos de

tiempo. Por ello, nos resultaba de especial interés analizarlo, pero dado el carácter de prueba que le confiere la institución no nos ha autorizado para poder analizarlo, por ello, presentamos los datos referentes al año 2000.

- *Fundación Directa*: Tres cursos para mujeres con algunas sesiones presenciales, con el fin de orientar la actividad del curso, crear grupo y favorecer la motivación. Los grupos pertenecen a Granada, Huelva, y Sevilla. Son tres grupos de mujeres y tres cursos consecutivos, sobre tres temas íntimamente relacionados: Sociedad de la Información: Teletrabajo y Teleformación; el Liderazgo de las mujeres, actitudes y competencias, y finalmente la necesidad de Aprender a Emprender como característica de las mujeres empresarias.
- *Federación de Municipios de la Comunidad de Madrid*. Es un curso planificado para la formación de los funcionarios de los Ayuntamientos. Inicialmente se planifica para 30 personas, pero ante la demanda se amplía la oferta a 55 personas. En el momento actual se está desarrollando otro curso, de similares características, de cuyos datos aún no disponemos.
- *Curso de Teleformación de la Universidad de Sevilla*. Es un curso de especialización de 50 horas, que pretende formar especialistas en formación a distancia utilizando las Nuevas Tecnologías. Comenzó en el curso 1999-2000 desarrollándose en dos modalidades: en forma presencial y a distancia. El curso que analizamos es de Teleformación a distancia.
- Finalmente, hemos identificado un curso de Teleformación para mujeres organizado por el Instituto de la Mujer, al que no se nos ha permitido acceder.

Objetivo 2. Apreciar y valorar los ambientes de aprendizaje que favorecen la formación a distancia de las mujeres como personas adultas, en función de sus características diferenciales.

La Investigación sobre ambientes de aprendizaje virtual, recoge un principio de la buena enseñanza*: Comprender las diferencias individuales de lo/as estudiantes:* Ello supone analizar las características de los sujetos que participan en los cursos.

En primer lugar, las *características más objetivas de las alumnas* que pueden aprender en un sistema virtual. Así por ejemplo, el Seminario sobre

enseñanza y aprendizaje desarrollado en la Universidad de Illinois (1999), con la participación de autores como Noble, Bonk, Harasim, etc., describieron las características de los alumnos que pueden aprender por este sistema, y se refieren a estudiantes universitarios o aprendices postgraduados o en situación de educación continua: "maduros o no tradicionales", que pueden ser más mayores y trabajan a tiempo completo, y además, pueden poseer ya un título o más; hay también otros estudiantes que tienen menos posibilidades para asistir a cursos presenciales por sus responsabilidades en la casa, como el cuidado de los hijos, etc., y existe otro grupo de jóvenes que tienen poca movilidad por vivir en pueblos, alejados de la ciudad, y pueden ser de nivel Universitario o de nivel secundario, pero necesitan muchos recursos de enseñanza para poder aprender o hacer cursos de nivel superior o avanzado.

Y en segundo lugar, muy especialmente estudiar los *estilos de aprendizaje de cada estudiante* (Melara, 1996), y también otras características como *el sentimiento de autoeficacia con el ordenador, la actitud hacia el ordenador y la ansiedad* que produce el trabajar con el ordenador, ya que pueden ser impedimentos para un aprendizaje significativo (Houle, 1996).

Para conseguir este objetivo hemos elaborado un **Cuestionario**, sobre características de los sujetos, *estilos de aprendizaje*, basados en la descripción que Honey y Munford (1986), y Thackwray (1997) ya hicieron, y los resultados del Proyecto CLEVER para poder obtener los *factores y condiciones de los ambientes de aprendizaje on-line* más efectivos. Este Cuestionario lo hemos aplicado a la/os participantes de los diversos Programas de Teleformación descritos.

2.4 Análisis y Resultados provisionales. Hemos intentado conocer cuáles son las condiciones que reconocen las mujeres, que han participado en cursos de teleformación, que han hecho posible su aprendizaje, así como los factores que lo han dificultado.

Los datos obtenidos del cuestionario han sido sometidos a *análisis estadísticos descriptivos, y a pruebas de significación como la prueba T* para analizar las diferencias entre hombres y mujeres en aquellos cursos en los que participan ambos grupos, a través del paquete estadístico SPSS, cuyos resultados provisionales, de los tres cursos que ya hemos podido analizar, presentamos.

Pero en primer lugar, diremos que el Cuestionario sometido a la prueba de fiabilidad mediante el *Alpha de Cronbach*, dio como resultado un índice de fiabilidad del 0.71. Lo cual nos indica que la prueba construida tiene un alto índice de fiabilidad.

***2.4.1 Características de las participantes*:** En la tabla 2 presentamos el perfil de las mujeres participantes en estos cursos, indicando los porcentajes y señalando con M o con V cuando la prueba T indica diferencias significativas a favor de las Mujeres o de los Varones, pero como la muestra es muy pequeña, debemos interpretar los datos con suma cautela, sabiendo que no podemos generalizar:

Son muy jóvenes	60 %	
Han trabajado alguna vez, Funcionarias	40 % 20 %	* M
Poca experiencia Laboral	80 %	
Soltera; casada o vive en pareja	47 /47%	
Más de 3 hijos Entre 1 y 2 hijos	20 % 17,5 %	
Son Universitarias F.P. / Educación Secundaria	50 % 37.5 %	
Residen en la ciudad O en pueblos cercanos a la ciudad	77.5 % 22.5%	
Hacen formación: Por gusto Para encontrar trabajo Para promocionar en el trabajo Para estabilizarse en el trabajo	47 % 45 % 27% 15 %	 * V
Tiene acceso a Internet en casa	67.5 %	* V
Ha tenido éxito en los aprendizajes anteriores	72.5 %	* V

Tabla 2. Características de la muestra.

Como muestra la Tabla 2, la mayoría de las mujeres que participan son universitarias, y lo mismo que en otros estudios hacen formación porque tienen la oportunidad de hacerla, y les interesa. No son precisamente las personas que tienen menos oferta formativa en su ambiente, y por ello necesitan la teleformación. No obstante, como en otros estudios, estas mujeres tienen más dificultades de acceso a internet porque disponen en menor grado de conexión a la red desde su casa que los varones que participan. Por otra parte, el hecho de que estas mujeres tengan más de 3 hijos en un 20 % de las casadas, que vienen a ser la mitad, implica que es un sistema que responde a la necesidad de equilibrar diversas demandas: vida laboral y vida familiar.

Por lo demás, son mujeres universitarias o con un cierto grado de formación (F.P. o E. Secundaria) que han tenido éxito en aprendizajes anteriores, y por lo tanto con una confianza en sus propias posibilidades de aprender, aunque los hombres parece que poseen esta característica en un grado significativamente mayor, según parece, y coincidiendo con otras investigaciones citadas por González y Núñez (2000).

***2.4.2 Estilos de aprendizaje*.** No hemos encontrado un estilo de aprendizaje puro, pero si observamos los datos que nos ofrece la Tabla 3, en la que

hemos recogido las características que aparecen en más alto grado, es decir, por encima del 60%, y que agrupamos en torno a las características descritas en la bibliografía que nos ha servido de base, vemos el predominio de un estilo.En la Tabla 3 también señalamos aquellos rasgos en los que aparece una diferencia significativa a favor de las mujeres o de los varones de esta pequeña muestra.

		V.P
ESTILO DE APRENDIZAJE ACTIVO	Los temas son decisivos	90% *M
	Gran Implicación en actividades nuevas	82,5% * V
	Atención a varias demandas	77,5%
	Actualidad de los temas	75% *V
	Solicito Ayuda al Tutor/a	75%
	Actividades Desafiantes	70%
	Juegos para mantener motivación	70%
	Iniciativa en el aprendizaje	62,5 *V
ESTILO DE A. PRAGMÁTICO	Tutoras: orientar el curso	95%
	Probar y experimentar ideas	92,5% *M
	Descubrir lo positivo de lo nuevo	87,5% *M
ESTILO DE A. REFLEXIVO	Profundizar en Conocimientos	92%
	Analizar datos antes de solucionar problemas	85%
ESTILO DE A. TEÓRICO	Conocer para comprender la realidad	87 % * V
	Actividades que hacen pensar y aprender	87 % * V

Tabla 3. Resultados sobre los estilos de aprendizaje.

Como se puede observar en la Tabla 3, predomina el *estilo de aprendizaje activo*, caracterizado por la implicación de la persona de forma abierta y plena, a fondo, en cualquier experiencia nueva. Quizá el rasgo más característico sea el del entusiasmo con el que emprenden las tareas y las actividades desafiantes. Pero los temas de aprendizaje son importantes. Tienen muchos intereses y son capaces de atender a varias demandas, así como no les importa pedir ayuda a lo/as tutore/as o profesore/as cuando es necesario.

Pero resulta curioso que no aparezca como importante la colaboración y la comunicación en las actividades. Probablemente tenga relación con el tipo de programas que están siguiendo, y la importancia relativa que tengan estos tipos de actividades en los cursos. Por otra parte, hay muchos rasgos de un *estilo pragmático*, que complementan al anterior: Prefieren que se dedique tiempo a orientar el curso para saber cuáles son los verdaderos objetivos, ya que buscan la aplicación práctica de los conocimientos, y tener la posibilidad de probar y experimentar ideas. Desde luego, prefieren descubrir lo positivo de lo nuevo que se les ofrece.

Otras categorías que hemos obtenido al analizar los datos del cuestionario se refieren a lo que hemos denominado como *Problemas, Aspectos más*

valorados del programa seguido, o *Expectativas que no se cumplen* en relación con los prejuicios de género, tales como tener dificultades para participar en cursos de formación por la incomprensión de la familia, la falta de confianza en las posibilidades de aprender, o la incomodidad de tener que comunicarse a través del ordenador sin ver las caras, ya que parece que para las mujeres es muy importante el contacto global, incluido el corporal. Pero estos datos no los vamos a presentar por razón del espacio.

3. A modo de conclusión.

Únicamente podemos decir que esta comunicación sólo refleja una parte del trabajo, que en las próximas fases deberá *analizar las plataformas y los programas de formación* seguidos, el tipo de *comunicación sincrónica y asincrónica* propiciado, así como los *roles de las tutoras*; y deberá poner en relación los programas con el índice de satisfacción de las participantes, para a partir de los datos poder *derivar consecuencias y propuestas* para la elaboración de materiales, plataformas, así como para la formación de profesore/as y tutore/as de teleformación.

Bibliografía

Ankers, A. (1998) Opportunities for older people. Collaborative work using forums of learniners and providers. *Adults Learning,* 10 (4), p. 9-11.

Beishuizen, J. y Stoutjesfijk, E. (1999) Study strategies in a computer assisted study environment. *Learning and Instruction,* 9 (3), p. 281-301.

Blackmore, J. (1999) *Troubling Women. Feminism, Leadership and Educational Change*. London, Open University Press.

Bruckman, A. (1997) MOOSE Crossing: Construction, Community, and Learning in a Networked Virtual World for kids. Doctoral Dissertation, Massachusetts Institute of Technology.

http://asb.www.media.mit.edu/people/asb/thesis/index.html

CLEVER(2000) *Guide I. Handbook for the Establishment of Independent Learning Centres*. Graz, Nowa.

CLEVER(2000) *Guide II. Handbook for practitioners at an Independent Learning Centre*. Graz, Nowa. http://www.nowa.at

Comisión de las Comunidades Europeas (2000) *Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Concebir la Educación del Futuro. Promover la Innovación con las nuevas Tecnologías.*

http://prometeus.org/eEurope/COM2000-23final/td.es.html

Crook, CH. (1998) *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata/MEC.

Davis, O.L. (1998) National and state currículo standars: reasonable consequences, posible prospects. *Journal of Curriculum and Supervision,* 13 (4), pp. 297-299.

Dede, C. (1996) The Evolution of Constructivist Learning Environments: Inmersion in Distributed, Virtual Worlds. En Wilson, B. *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. New Jersey, Educational Technology Publications, p. 165-178.

Delamont, S. y Coffey, A. (1997) Feminism and the Teacher's Work. En Biddle, B. ; Good, T. y Goodson, I. *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 199-236.

Denzin, N. K. (1994) The Art and Politics of Interpretation. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London y New Delhi, Sage Publications, p. 500-515.

Denzin, N. K. (1997) Biographical Research Methods. En Keeves, J. P. *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Great Britain, Pergamon, p. 55-60.

Fundesco (Dir. y Coord.) (1998) *Teleformación, un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid, Edita: Fundesco.

González Galiana, R. Y Núñez, T. (2000) *¿Cómo se ven las mujeres en Televisión?* Sevilla, Padilla Libros Editores & Libreros.

Hiltz, S. R. (1994) *Virtual Classroom: Learning without limits via computers networks.* Norwood, Ablex.

Honey, P. y Munford, A. (1986) *The manual of learning styles.* Maidenhead, Berkshire, Ardingly House.

Houle, P.A. (1996) Toward understanding student differences in a computer skills course. *Journal of Educational Computing Research*, 14 (1), pp. 25-48.

Kincheloe, J. L. y McLaren, P. L. (1994) Rethinking Critical Theory and Quaalitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London y New Delhi, Sage Publications, p. 138-157.

Jover, D. (1999) *La Formación Ocupacional para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid, Ed. Popular.

Loscertales (1994) El rol de la mujer en la sociedad actual: perspectives y problemas. En *INFAD*. Universidad de León.

Melara, G.E. (1996) Investigating learning styles on different hypertext environments: hierarchical-like and network-like structures. *Journal of Educational Computing Research*, 14 (4), pp. 313-328.

Noble, D. (1997) A Bill of Goods: The Early Marketing of Computer-Based Education and Its Implications for the Present Moment. En Biddle, B. ; Good, T. y Goodson, I. *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 1321-1385.

Olaz, A. (1998) La enseñanza asistida por ordenador orientada a la normalización de los procesos de trabajo. *Capital Humano*, 107 p.52-62.

Olesen, V. (1994) Feminisms and Models of Qualitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London y New Delhi, Sage Publications, p. 158-174.

Peiró, K. (2000) El Teletrabajo, una nueva forma de trabajar que se está implantando con fuerza en el entorno empresarial, industrial y rural. En *El Teletrabajo. Un reto laboral en la sociedad de la información*. Madrid, Instituto de la Mujer, Fondo Social Europeo, pp.27-49.

Seminario sobre aprendizaje on-line (1999). http://www.online.uillinois.edu

Thackwray, B. (1997) *Effective Evaluation of Training and Development in Higher Education*. London, Kogan Page.

Tight, M. (1998) Lifelong learning: opportunity or compulsion? *Brithis Journal of Educational Studies*, 46 (3), pp. 251-263.

Van den Akker, J. (1999) *Struggling with the Studyhouse: Dutch Secondary Curriculum Reform between Idea(l)s and Implementation*. Montreal, AERA.

Van Dijk, T.A. (Comp.) (2000) *El discurso como estructura y como proceso, I y II*. Barcelona, Gedisa.

Varcálcel, A. (1994) *La política de las mujeres.* Madrid, Cátedra

Warschauer, M. (1998) On-line learning in sociocultural context. *Anthropology & Education,* 29 (1), p. 68-88.

Weiler, K. y Middleton, S. (1999) *Telling Womens´s Lives. Narrative Inquiries in the History of Women´s Education*. London, Open University Press.

Weiner, G. (1998) *Feminisms in Education. An Introduction*. London, Open University Press.

Web de Prometeo. http://www.prometeo.cica.es

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL NUN CENTRO DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS (EPA)

Camilo Isaac Ocampo Gómez.
Universidade de Vigo

Sonia Ferro Cid. Equipo Orientación
Específico Ourense

Gisela Velo García.
Educadora Social e Licenciada en Psicopedagoxía.

INTRODUCCIÓN

A presente comunicación é froito, en principio, da preocupación que sentimos, posta xa de manifesto noutros traballos sobre o tema (Ocampo, 1998), con respecto á orientación das persoas adultas.

Récollese nela unha experiencia levada a cabo polos autores relativa ó deseño, aplicación e avaliación dun programa de orientación profesional nun centro público de educación de persoas adultas no curso 2000 – 2001.

Estructúrase esta comunicación, conforme ó anunciado no esquema que antecede, en tres partes. Na primeira delas exponse o que se pode dicir constitúe o marco de referencia básico no cal se encadra a experiencia orientadora que se trata de comunicar. A continuación dase conta do programa que, en función das necesidades detectadas, se deseña, aplica e avalía. Finalmente, na 3ª parte, expóñense as conclusións máis relevantes derivadas da análise, tanto do proceso de aplicación como dos resultados obtidos.

MARCO REFERENCIAL: UN CENTRO PÚBLICO DE EDUCACIÓN DE PERSOAS ADULTAS

Traza-lo marco no cal se sitúa a experiencia que é obxecto da comunicación que se presenta, comporta ter en conta, ademais dos trazos organizativos e funcionais do centro máis estreitamente vencellados con aquela, os aspectos máis xerais que configuran, no ámbito legal, a educación das persoas adultas no sistema escolar na Comunidade Autónoma de Galicia (Ocampo e Santos, 1994; 1995). Comezaremos por referirnos a eles a continuación.

Aspectos legais

Nos derradeiros cursos académicos, coa vixente Lei 9/1992, de 24 de xullo, de Educación e Promoción de Adultos de Galicia (DOG 06.08), poden impartirse nos centros específicos de Educación das Persoas Adultas (Circular 14/2000) as seguintes ensinanzas:

Anteriores á LOXSE:

- Preparación para a proba libre de Graduado Escolar, que se convocarán ata o actual curso 2001-2002, de acordo co disposto pola Administración educativa, os cinco anos seguintes á extinción das ensinanzas de 8º de EXB (RD 1487/1994, BOE do 28);
- Preparación para probas de ensinanzas non escolarizadas correspondentes á FP1, que se convocarán ata o remate do curso 1999-2000, segundo o RD 1487/1994;
- Alfabetización para inmigrantes.
- Ensinanzas técnico-profesionais en aulas taller en colaboración con entidades públicas ou privadas.

Do sistema educativo LOXSE:

- Iniciais de nivel 1 (destrezas básicas de lecto-escritura, razoamento matemático e cálculo).
- Iniciais de nivel 2 (coñecementos previos que permiten ó acceso ó currículo conducente á obtención do título de Graduado en Educación Secundaria);
- Educación Secundaria para adultos *con implantación anticipada* (ensinanzas de nivel 3);
- Programas de Garantía Social nos centros autorizados pola correspondente Resolución da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria;
- Preparación para as probas de acceso ós ciclos formativos de grao medio.

Realízanse tamén actividades de formación de persoas adultas levadas a cabo por corporacións locais e entidades sen ánimo de lucro que poden facelo en colaboración cos centros. Trátase de actividades para as cales a Consellería de Educación convoca anualmente axudas cofinanciadas polo Fondo Social Europeo e das que constitúen o exemplo máis actualizado a Orde de 5 de febreiro de 2001, DOG 15.02, pola que se establecen axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación das persoas

adultas e a Orde de 10 de maio de 2001, DOG 04.06, pola que se conceden as citadas axudas.

No que atinxe á orientación educativa e profesional nos centros de educación das persoas adultas, é necesario ter en conta que, por unha parte, tanto na Orde de 26 de maio de 1997, DOG 15.07.97, pola que se regula o ensino básico para as persoas adultas en Galicia, como no Decreto 88/1999, de 11 de marzo, DOG 13.03, polo que se ordenan as ensinanzas da educación das persoas adultas, establécese claramente que a educación para o mundo do traballo ha estar presente nas diferentes áreas e ó longo de todo o ensino básico das persoas adultas (Artigo 3º. 2). E, por outra, e en concordancia co precepto anterior, nas Circulares correspondentes ós cursos 1999-2000, 2000-2001 e mesmo 2001-2002, entre as actividades complementarias que se determina que ha levar a cabo o profesorado, figuran as de orientación académica e profesional individual dos alumnos e, igual que se foran periodos lectivos, as de titoría no caso dos profesores que a teñan asignada pola dirección do centro.

Os departamentos de orientación en centros específicos de adultos créanse na Orde de 24 de xullo de 1998, DOG 31.07, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional en Galicia. Agora ben, malia o preceptuado na lei, non foron dotados os centros de adultos con departamento de orientación e, en consecuencia, estes non están constituídos ata o momento. Os centros públicos de educación das persoas adultas, áchanse asignados ós departamentos dos IES que se determina polas Delegacións Provinciais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en resolucións e que conforman a denominada "Rede de Orientación" (Xunta de Galicia, 2000).

O centro público de EPA

Nese contexto legal que se acaba de expoñer, o Centro Público de Educación das Persoas Adultas de Ourense, situado nun barrio próximo ó centro da cidade, está autorizado para imparti-las ensinanzas básicas iniciais (niveis I e II) e máis para imparti-las ensinanzas de educación secundaria para persoas adultas conducentes á obtención do título de graduado en educación secundaria (así se contempla en sendas Ordes de idéntica data, 18 de xullo de 1997, e publicadas tamén no mesmo día no DOG, o 31.07. 1997).

Impártense igualmente ensinanzas non regradas en forma de cursos de inglés, francés, mecanografía, ortografía, e desenvólvense tamén talleres de expresión.

Por outra parte, nalgúns cursos, aínda que no 2000 – 2001 non ocorrese así, fóronlle concedidos pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria Programas de Garantía Social.

Igualmente veñen tendo lugar neste centro actividades que distintas entidades sen ánimo de lucro realizan en colaboración có centro (informática, por exemplo) e que, ó amparo das disposicións citadas no punto anterior deste mesmo apartado, contan con subvención da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Cómpre reseñar que, coa periodicidade correspondente, e sen que isto comporte alteración das actividades do centro, celébranse, previa convocatoria oficial, exames para a obtención do título de Graduado en Educación Secundaria, Graduado Escolar e Certificado de Escolaridade.

Finalmente hai que dar conta dos cursos para inmigrantes que, dende hai anos, se están a impartir e ós que concorre un numeroso alumnado.

Para dar facilidades ós alumnos e alumnas, o centro funciona en turnos de mañán (*9-12,20 horas; de 12,20 ás 14 horas desenvólvense actividades non regradas*), tarde (*16 - 19.20 horas*) e noite (*19.45 - 22.25 horas*).

Dependendo dos turnos ós que acabamos de referirnos, o alumnado, consecuentemente coas ensinanzas que se imparten no centro, distribuíase no curso 2000 - 2001 do modo que se expón a continuación (Taboas nº1, nº 2 e nº 3).

Taboa nº 1

Alumnos por tipos de ensinanza que se imparten no centro de EPA, 2000-2001

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Graduado Escolar	Ensinanzas non regradas
Nº alumnos	-	-	20	21	34 (Inglés)

Taboa nº 2

Alumnos por tipos de ensinanza que se imparten no centro de EPA,2000-2001

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Graduado Escolar	Ensinanzas non regradas
Nº alumnos	22	11	25	-	112 (Informática, mecanografía, taller expresión, español inmigrantes)

Taboa nº 3

Alumnos por tipos de ensinanza que se imparten no centro de EPA, 2000-2001

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Graduado Escolar	Ensinanzas non regradas
Nº alumnos	03	03	20	25	91 (Informática, mecanografía, francés, inglés)

O perfil do alumnado, en termos xerais, de acordo coas características deste tipo de centros, correspóndese co propio de persoas que superaron a idade de escolaridade obrigatoria, que normalmente coincide coa maioría de idade. Sen embargo, a diferencia de anos dentro do alumnado resulta moi ampla tendo en conta os niveis nos que se achan escolarizados.

De xeito global, nos grupos do turno da mañá é onde se concentra o alumnado máis xove, nos grupos da tarde dase unha maior heteroxeneidade respecto á idade, tanto dentro do mesmo grupo como entre os distintos

niveis. O turno de noite, está composto principalmente por persoas que teñen emprego.

Outra característica observable neste centro é a presencia dunha gran parte de alumnado masculino, sobre todo no que se refire ó nivel relativo a estudios conducentes á consecución do título de Graduado en Educación Secundaria.

No que atinxe a aspectos actitudinais e motivacionais, no alumnado dos turnos da mañá, xóvenes que en moitos casos fracasaron na educación secundaria obrigatoria polo réxime ordinario, dase un baixo nivel de motivación.

No grupo da tarde, son dúas as tendencias apreciadas: por un lado, persoas adultas que retoman con interese os estudios despois de anos sen iren a escola e, por outro, mozos procedentes do ensino obrigatorio sen título de Graduado en Educación Secundaria, cun perfil motivacional semellante ós escolarizados no turno da mañá.

No turno de noite, ó seren persoas que están traballando, caracterízanse pola escasa disposición de tempo para adicarlle ós seus estudios fóra do horario lectivo. O profesorado deste turno comenta como, debido ó esforzo que supón para estas persoas a asistencia ás clases en alternancia coas obrigas laborais, ás que a menudo – maioritariamente no caso das mulleres- se engaden as domésticas, o desenvolvemento dos contidos nas aulas faise máis lento que nos restantes turnos.

Outro perfil diferente sería o do alumnado matriculado nas ensinanzas non regradas que se imparten no centro. Son, na súa maioría, mulleres desempregadas de mediana idade que buscan nestas actividades a ocupación do tempo de lecer ó tempo que algún tipo de preparación xeral.

Nas aulas destinadas a ensinar español a inmigrantes, pódese dicir que existen dous tipos de alumnos: por un lado, están os inmigrantes que non coñecen o español e además teñen moitas dificultades na súa propia lingua; por outro, aqueles que posúen un nivel aceptable ou alto no seu idioma e queren aprende-lo español como segunda lingua. (grupo maioritario).

O equipo pedagóxico, formado por 16 profesores, compónse de:

a) mestres, para as ensinanzas de educacón básica anteriores á LOXSE e as equivalentes ó primeiro ciclo de educación secundaria obrigatoria (ESO);

b) profesores de ensinanza secundaria, para as ensinanzas equivalentes ó segundo ciclo de ESO.

Teñen destino definitivo no centro catro mestres, que non participaron no proceso de adscrición dos funcionarios do corpo de mestres afectado pola implantación da primaria e primeiro ciclo de secundaria, regulado pola Orde de 15 de maio de 1996 (DOG 29.05.96). O resto dos docentes son, dende hai uns 10 anos, provisionais e interinos. Así pois, a maior parte deles renóvanse tódolos cursos.

No que atinxe a recursos pódese dicir que, se ben desenvolve a súa actividade nuns espacios certamente escasos e reducidos, o centro áchase ben dotado de material didáctico e tecnolóxico.

As estructuras organizativas, en termos xerais son semellantes ás dun centro público ordinario. Existe diferenciación de estructuras según se trate de enfrontar cometidos relativos a ensinanzas equivalentes á etapa educativa de secundaria ou á de primaria, xa que, mentres non se promulgue un regulamento específico dos centros de adultos, aínda que teña aplicación como norma xeral o correspondente ós centros de primaria, é preciso completalo nalgúns casos co de centros de secundaria. Agora ben, aqueles aspectos de organización e funcionamento que son específicos dos centros de adultos, regúlanse mediante as xa citadas Circulares anuais da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional. A algunhas das cales, xa referíndonos á función orientadora e titorial, adicámoslles algunhas liñas a continuación.

Así, entre as estructuras organizativas de coordinación, non só non se contempla o departamento de orientación, se non que tampouco se teñen en conta aqueles puntos relativos a orientación que, nun centro no que, como se acaba de ver, se escolarizan alumnos tan diversos en canto a niveis, idades e circunstancias, resultarían moi necesarios. E, nalgúns outros sectores, como pode se-lo da titoría, aínda que é certo que se fala dela na lexislación, non se concretan funcións específicas dos titores de adultos que, dende logo, deberían diferir das do profesorado titor de nenos e adolescentes.

O centro de adultos pódese dicir, pois, que é unha institución complexa que, en teoría debería servir para dar resposta á necesidade de formación en competencias básicas das persoas adultas. Agora ben, non está equipado no ámbito da orientación e a titoría como correspondería para poder facelo nun momento que, como o actual, o tránsito da sociedade industrial á sociedade

da información provoca un aumento da importancia do saber facer e estar na vida (Flecha, Requejo e Meira, 1997).

NECESIDADE DE ORIENTACIÓN ACADÉMICO - PROFESIONAL

A carencia de departamento de orientación nun centro das características como o que nos ocupa, aínda que se ache adscrito ó dun Instituto máis ou menos próximo, comporta unha limitación considerable para directivos, profesores e alumnos do centro. Sobre todo porque o alumnado nun centro de educación de adultos, en case tódolos casos, busca mellora-la súa situación académica e laboral: o desempregado busca a inserción no mundo do traballo, e aquelas persoas que posúen emprego moitas veces vénse obrigadas a obte-la titulación ou certificado de escolaridade para conserva-lo seu posto. Non faltan tampouco casos de adultos que tentan obter unha titulación de cara á promoción laboral, adquirir unhas determinada/s competencia/s, ou prepararse para o disfrute do tempo de lecer.

Realiza-lo deseño, aplicación e avaliación dun plan de orientación académico - profesional para adultos neste tipo de centro require atención e apoio continuado a alumnos e profesores por parte do orientador. Tanto porque as propias características dos alumnos o esixen inexcusablemente, como polas circunstancias do profesorado. Teñamos en conta que han se-la titoría, xunto coa infusión dos principais contidos de orientación profesional no currículo escolar, os elementos clave da efectividade do programa orientador, e os profesores, como xa dixemos, además de carecer, debido a súa falta de formación inicial, de preparación específica para a docencia e orientación con persoas adultas, varían na maioría dos casos tódolos anos, de modo que nin sequera a experiencia acumulada axuda tampouco.

Pois ben, no marco que acabamos de describir, faise totalmente necesario poñer en marcha unha acción titorial centrada en traballar cos alumnos, entre outros, aqueles aspectos que corresponden a unha orientación por programas (Álvarez, 1995: 321) no que se pretende a toma de decisións responsable a partir do autocoñecemento, actitude planificadora e coñecemento do medio educativo e sociolaboral; é dicir, buscando axudar ó alumno/a para que aprenda a ser quen de dirixir e elaborar por si mesmo as súas decisións no ámbito profesional (MEC, 1992: 125).

Para palia-la citada necesidade, dende a Inspección de Educación recabouse a intervención do Equipo de Orientación Específico de Ourense a fin de que, por medio da profesora que se acha ó fronte da especialidade de Orientación Profesional, se impulsase o deseño e aplicación dun programa

de orientación profesional para realizar a través das titorías e, que suplise, na medida do posible, o apoio da xefatura do departamento de orientación ó que corresponde ó centro de adultos, xa que, o exceso de ocupación no IES lle impedía prestar outra atención que non fose, e aínda así con moitas dificultades, a avaliación psicopedagóxica de algún alumno ou alumna.

Neste contexto de necesidades, estableceuse como prioridade a orientación académico-profesional para aqueles adultos matriculados no 4º módulo da Educación Secundaria, por se-los que remataban unha etapa educativa a partir da cal haberían toma-la decisión correspondente acerca da continuidade da súa formación académica e profesional, enfrontarse ó mundo laboral, levar a cabo un proceso de toma de decisións respecto a súa carreira profesional, etc.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN ADULTOS: DESEÑO

Considerando que a titoría constituía o mellor e o principal medio para levar a cabo o programa orientador que se estaba a necesitar, que somente se dispuña de 6 ou 7 sesións para facelo e que os profesores titores manifestaban que posuían falta de apoio (que estaría a cargo da especialista do Equipo de Orientación e da orientadora colaboradora), pensouse que a mellor solución consistiría en deseñar e aplicar un programa de orientación profesional. O seu deseño concretouse nos termos que se expoñen a continuación:

Fundamentación teórica

Partíuse da consideración da educación de adultos como algo que, máis alá de ser un feito básicamente compensatorio, concepto que tradicionalmente ven constituíndo un problema no noso sistema educativo (Requejo, 1999), entraña un concepto moito máis aberto, tal como se recolle xa na LOXSE e nas leis de adultos das Comunidades Autónomas onde se promulgaron, vencellado á educación permanente. É dicir, relacionado coa educación ó longo da vida como clave do desenvolvemento persoal e social, incluíndose no mesmo a formación continua no plano profesional.

Ademais, en contraposición coas concepcións fundadas na teoría do deterioro, hai novas evidencias de que existe a posibilidade de mantemento e mesmo de aumento da intelixencia ata a terceira idade (Flecha, 1995). Polo tanto, calquera idade é boa para aprender, para desenvolve-las capacidades humanas e, en fin, para mellorar en calquera dos ámbitos da vida (académico, profesional, persoal,...).

No atinxente á orientación profesional pártese das bases conceptuais correspondentes ós modelos prescriptivos de toma de decisións. Son modelos que fan fincapé na importancia de axudar ás persoas a decidir correcta e responsablemente a partir da comprensión dun conxunto de regras a ter en conta co fin de evitar consecuencias non desexadas. Neste senso, entre outras, son fundamentais as aportacións de Gelatt (1962), Krumboltz e Hamel (1977). Igualmente o é a teoría de Pelletier e colaboradores (1971, 1974), á súa vez fundada (Rodríguez Diéguez, 1992) nas aportacións da teoría integral de Super (1957) e do desenvolvemento cognitivo de Piaget (1971) e Guilford (1967).

As concepcións de programa de orientación profesional defendidas na actualidade (Alvarez, 1995; Repetto, 1999; Rodríguez Moreno, 1998; Sanz, 1996; Sobrado e Ocampo, 2000), así como diferentes materiais (guías didácticas, por exemplo) elaborados por autores como os anteriores (cítanse algunhas delas no subapartado desta comunicación titualdo "recursos"), constituiron, finalmente, os principios para face-lo deseño dun programa que resultase axeitado ás necesidades existentes no centro público de EPA de Ourense. Este programa habería de levarse a cabo mediante traballos nas sesións de titoría grupal e individual cos alumnos/as correspondentes ó módulo equivalente ó derradeiro curso da Educación Secundaria Obrigatoria. A súa estructura é, en esquema, a seguinte:

Obxectivos

Con relación ó alumnado:

- Tomar conciencia das propias cualidades, habilidades e aptitudes personais.
- Identifica-los propios intereses profesionais.
- Coñece-las características das alternativas do actual sistema educativo regrado.
- Coñece-las posibilidades de formación das ensinanzas non regradas en Ourense.
- Ser quen de elaborar, redactar e presentar os instrumentos básicos para a búsqueda de emprego.
- Coñece-las técnicas da búsqueda de emprego.
- Tomar decisións de forma responsable.

Con relación ó profesorado titor:

- Adquiri-los coñecementos necesarios para abordar na aula a orientación académica e profesional do seu alumnado.
- Tomar conciencia da importancia e necesidade de levar a cabo a programas de orientación profesional integrados no curriculum establecido nos proxectos curriculares do centro.
- Decidirse a realizar unha práctica titorial conforme o plan de acción titorial deseñado coa axuda da orientadora.

Con relación á dirección do centro:

- Introduci-lo traballo orientador e titorial dentro da acividade docente ordinaria, incluíndoa nos proxectos e documentos de xestión do centro.

Con relación ó contexto comunitario

- Establecer canles de relación e colaboración coas institucións e/ou entidades sen ánimo de lucro prestadoras de servicios educativos e/ou de orientación profesional.

Contidos

- Autocoñecemento: variables e identificación delas.
- Ensinanzas regradas do sistema educativo.
- Enseñanzas non regradas.
- Estratexias de búsqueda de emprego: Carta de presentación, currículum vitae e entrevista de selección.
- Recursos para a búsqueda de emprego.
- A toma de decisións.

Metodoloxía:

As titorías grupais e individuais, sobre todo grupais, pensáronse como o principal modo de levarse a cabo o programa deseñado. Neste senso, os modelos de intervención por programas e consulta colaborativa (Bisquerra, 1998) pódese dicir que conforman o deseño metodolóxico do programa

As accións titoriais prevíronse nun dobre aspecto:

a) Profesor/a titor/a contando coa participación e colaboración directa nas aulas da orientadora en prácticas e da especialista en Orientación Profesional do Equipo de Orientación Específico no seu caso.

b) Profesor/a - titor/a como principal axente para desenvolver na aula as actividades ó respecto deseñadas, se ben contando con apoio previo da especialista en Orientación Profesional para face-la súa programación didáctica.

Actividades:

A levar a cabo polo alumnado

1. *De avaliación inicial.* Cuestionario elaborado ó efecto para coñece-las preferencias do alumnado no momento de obter información. Disposición de explicacións previas con respecto á finalidade, contidos e modo de resposta-las preguntas formuladas no instrumento proposto.
2. *Traballo co centro de interese "Autocoñecemento".* Para esta actividade o soporte base foi o cápítulo de "Autocoñecemento" de Álvarez e Martínez (2000). Inclusión, na presentación e entrega do material, de indicacións con especial fincapé na importancia de que os alumnos resposten de forma voluntaria e sincera, prevéndose a distribución dunha copia a cada un/unha para realiza-lo traballo correspondente. Faise necesario proporciona-la oportunidade de pregunta-las dúbidas no momento da realización da tarefa de consultar coa especialista do EOE ou ben coa profesora orientadora colaboradora (psicopedagoga en prácticas) nas horas en que se atopen dispoñibles no centro.
3. *Actividades de información académica*: *ensinanzas regradas.* Co propósito de darlles a coñece-las posibles alternativas para seguir formándose dentro do sistema educativo, preparouse unha sesión informativa consistente nunha exposición acompañada de gráficos e esquemas sobre as alternativas posibles no sistema escolar. Así mesmo dispúxose un tempo para preguntas adicadas a crarexa-las posibles dúbidas existentes.
4. *Actividade informativa sobre ensinanzas non regradas.* Planificouse o modo de presenta-las posibilidades existentes de seguir formándose fóra do sistema escolar, pero en accións públicas que as Administracións ofrecen, como é o caso da Formación Profesional Ocupacional ou, a través da Administración Local, a Universidade Popular. A metodoloxía, similar a anterior, completouse coa posibilidade de realizar algunha visita ós centros citados.
5. *Tarefas orientadas a adquisición de estratexias da búsqueda de emprego.* Tomando como referencia o capítulo do programa de orientación pro-

fesional de Álvarez e Martínez (2000), *POPEA,* planificáronse traballos relativos ós seguintes aspectos: *A carta de presentación, o currículum vitae e a entrevista de selección*. Preparáronse, igualmente, outros materiais escritos que tiñan a finalidade de ofrece-la posibilidade de establecer comparacións entre as diferentes propostas que existen según diversos autores. O labor de entidades prestadoras de servicios gratuitos relacionados coa orientación profesional, como o Centro de Información para a Mocidade Ourensá (CIMO) e a Rede de Información Laboral a Mulleres Adultas (ILMA), existentes na cidade de Ourense foi, así mesmo, obxecto de tratamento programático dentro deste bloco temático. Finalmente, como en veces anteriores, previuse un tempo adicado ás dúbidas que fosen xurdindo sobre o tema tratado.

6. *Itinerarios de inserción laboral: toma de decisións.* O obxectivo primordial, que tentasen faceren o seu propio itinerario académico - profesional tomando a información proporcionada nas anteriores sesións, constituíu o elemento que guiou a programación deste conxunto de actividades. Agora ben, a consideración fundamental foi que a cada tutorando, tendo en conta o campo profesional que resultase do seu interese no cuestionario inicial, facilitaríaselle, a modo de consello orientador de final de etapa, un posible itinerario persoal sobre o cal haberían de reflexionar e resolveren algúns exercicios. A pretensión destes exercicios era acadar un certo grao de participación activa e responsable de cara as decisións a tomar no futuro.

A levar a cabo polo profesorado e orientadoras

7. *Dossier recopilatorio:* Referido á previsión formal de que, a medida que se fose executando o programa, elaboraríase un dossier con toda a información que se lles fose transmitindo ós titorandos adultos a través das diferentes sesións. Entre os propósitos máis relevantes desta actividade programada cabe citar aquí o facilitar que, en próximos anos, se lle poida dar continuidade ó programa de Orientación Profesional iniciado.

8. *Informática*. Por outra parte, e en colaboración co profesorado encargado da ensinanza de informática, elaboróuse un plan de traballo para que os alumnos puidesen aprender a procurarse información profesional a través de INTERNET.

9. *Visitas.* A distintas instituciones existentes en la ciudad de Ourense, cuya programación se realizó con el objetivo de obtener información

útil para el alumnado. As institucións que, previo concerto de entrevista por parte dos titores e/ ou orientadoras con alguén responsable, formaron parte del programa de visitas foron as siguientes: CIMO, REDE ILMA, INORDE, SERVICIO DE XUVENTUDE, INEM, UNIVERSIDADE POPULAR DO CONCELLO DE OURENSE, ESCOLA OFICIAL DE IDIOMAS E SIOPE DA UNIVERSIDADE DE VIGO.

Temporalización:

A lexislación actual prevé que a duración de cada un dos catro módulos que compoñen os estudios conducentes á obtención do título de Graduado en Educación Secundaria polo réxime de ensinanzas de adultos sexa de catro meses. A fin de asegurala súa continuidade os módulos impares dan comezo normalmente en outubro e os pares fanno entre febreiro e marzo. Por tanto, a intervención orientadora no cuarto módulo habíase corresponder coas datas do seu desenvolvemento e as datas programadas foron as seguintes:

- Data prevista de inicio: *5 de marzo 2001*
- Data prevista de finalización: *27 de abril 2001*
- Número de sesións: *Seis.* (Unha por cada actividade)
- Horario das sesións: *Hora semanal de titoría dentro do horario lectivo completándose co asesoramento persoal en horario de titoría individual.*

Recursos

Recursos didácticos:

Guías didácticas correspondentes a programas propostos por diversos autores (Álvarez e Martínez, 2000; Álvarez Rojo, 1997; Rivas, 1999; Rodríguez Moreno, 1994) como base de exercicios e propostas. Tamén materiais como os de Beltrán (1996), Centro de Estudios Adams (1999), García e Vallés (1995), López (2000), Xunta (1999), tanto como medio de axuda para titores, como para empregar en algún caso nas titorías individualizadas e, incluso, como previsión de exercicios recomendados ós alumnos e alumnas.

Fichas elaboradas pola orientadora colaboradora (psicopedagoga en prácticas) co asesoramento do Equipo de Orientación Específico, concretamente da especialista en orientación profesional, e do profesor supervisor do Prácticum.

Material audiovisual (sobre a estructura do sistema educativo, alternativas académicas e profesionais): transparencias de elaboración propia; videos, como o da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta

de Galicia (1999): Programas de Formación Profesional; CD, como o da Xunta de Galicia (1999): Guía do Ensino en Galicia 1999 – 2000; folletos divulgativos editados polo Concello de Ourense, etc.

Recursos humanos:

Profesores e profesoras titores do 4º módulo para a obtención do título de Graduado en Educación Secundaria, orientadora colaboradora (psicopedagoga en prácticas), profesor supervisor do Prácticum (que corresponde neste caso á asignatura de Orientación Profesional), especialista de Orientación Vocacional e Profesional do Equipo de Orientación Específico de Ourense, profesorado en xeral e dirección do centro.

Outros recursos:

Faise necesario citar aquí, pola importancia que tivo nalgúns casos para a realización de actividades individualizadas, a aula de informática do centro.

Do mesmo modo cómpre referirnos ó feito de que as propias entidades colaboradoras do contexto, coas que estaba previsto o establecer relacións, se consideraron no deseño do programa como interesantes recursos a empregar.

Avaliación:

Conceptualmente partiuse dos dous grandes grupos de modelos de avaliación de programas educativos: clásicos e alternativos (De la Orden, 1985 e Talmage, 1982). Entre os primeiros inclúense os de consecución de metas de Tyler, os decisionais e os de discrepancia de Provus. Entre os alternativos (destacan a importancia da audiencia e das metodoloxías etnográficas) cabe citar: avaliación responsable de Stake, Guba e Lincoln, o modelo de avaliación iluminativa de Parlett e Hamilton, o de avaliación como crítica artística de Eisner e o de avaliación democrática de Mc Donald.

Do mesmo xeito, tívose en conta que a avaliación constitúe (Sobrado e Ocampo, 2000: 191) o eixo central dun programa orientador no que interactúan, nun proceso permanente de feed – back, tódolos seus compoñentes: diagnóstico de necesidades, deseño, planificación e execución do programa e resultados. A valoración, pois, dun programa de orientación hai que interpretala como un proceso de natureza continua e integrada no seu desenvolvemento, e non no seu aspecto terminal exclusivamente.

En consecuencia cos anteriores principios, na perspectiva de avalia-lo programa de orientación que se deseñaba no centro de adultos de Ourense, tivéronse en conta aspectos de coherencia dos obxectivos e o deseño coas

necesidades existentes, así como coa aplicación e resultados, para todo o cal os instrumentos de avaliación expostos por Rodríguez Moreno (1998: 302-313) e as liñas de traballo aportadas por Cruz (1997) supuxeron unha axuda importante.

Neste senso, a previsión en materia de avaliación no programa do que tratamos, concretouse nos seguintes criterios:

a) Coherencia entre necesidades, obxectivos, contidos e actividades levadas a cabo;

b) Interese que as actividades e materiais didácticos despertan nos alumnos e alumnas adultos;

c) Estratexias didácticas acordes as modalidades de aprendizaxe que se pretenden;

d) Temporalización axeitada;

e) Resultados obtidos en términos de orientación profesional e satisfacción nos alumnado e profesorado.

Así mesmo, seguindo a autores como Álvarez (1995); Sanz (1996); Pérez Juste (1997) e De Miguel (2000), fixose unha diferenciación por fases na avaliación do programa: avaliación de necesidades, deseño, aplicación e resultados.

DESENVOLVEMENTO DO PROGRAMA.

O programa desenvolveuse, en liñas xerais, conforme ás previsións efectuadas no deseño que se acaba de expoñer. Con respecto á posta en práctica das actividades que, xunto cos materiais didácticos correspondentes, foran coidadosamente planificadas, concretouse inicialmente un cronograma moi polo miudo que facilitase a execución completa do programado. A partir de aquí desenvolvéronse as distintas tarefas nun proceso ordenado e retroalimentado no cal cabe destaca-las accións que se expoñen a continuación:

Aplicouse e corrixiuse o cuestionario, analizándose os seus resultados. O principio de atención á diversidade tivo aplicación a partir de aquí, xa que o feito de que o número de alumnos/as fose relativamente baixo permitiu que se preparasen actividades diferenciadas para os distintos alumnos/as en función dos intereses inventariados e/ou manifestados, configurándose un dossier personalizado de forma que cada un deles, tanto de xeito individual, principalmente fora da clase de titoría, como de modo cooperativo, dentro dela, puidese realizar de cara a proxecta-lo seu futuro.

Do mesmo xeito leváronse a cabo as actividades, fundamentalmente a través de fichas, relacionadas co autocoñecemento. Tamén as tarefas de información sobre posibles estudios regrados e non regrados tiveron un desenvolvemento acorde co programado; e neste senso, tal como estaba previsto, as exposicións, coa axuda de audiovisuais, por parte do titor e, no seu caso da profesora orientadora colaboradora, se ben non exclusivo, porque se completaron con exercicios individuais e grupais, constituiron o procedemento máis usado.

Coas tarefas adicadas a informa-los alumnos e alumnas respecto ás estratexias de búsqueda de emprego ocorreu outro tanto que no caso anterior. Non se cumpliron as previsións en canto á resolución de casos prácticos como se dispuxera no deseño. A dinámica da clase de titoría adicada a este tema derivou a actividade hacia un debate e posta en común de experiencias que obrigou a encargar para a casa exercicios como redacción dun currículum vitae, preparación dunha entrevista, etc., que serían retomados de novo con posterioridade.

No que atinxe ós aspectos de itinerario persoal hacia a profesión, déronse as explicacións previstas na sesión de titoría e, nesa mesma sesión axudouse a cada adulto a perfila-lo vieiro elexido, animándoos a valora-la coherencia da súa decisión en relación a súa personalidade e as posibilidades profesionais que se lle presentaban.

Comportou a execución do programa varias reunións de traballo entre a especialista de orientación profesional e a orientadora colaboradora, así como destas dúas cos profesores/as titores/as, tanto antes como despois das sesións titoriais. Nas reunións leváronse a cabo valoracións de axustes e decisións de cambios en función, tanto dos imprevistos, como da realidade que os alumnos/as amosaron e que, como ocorre case sempre, requiría modificacións na programación didáctica e orientadora.

AVALIACIÓN FORMATIVA E SUMATIVA

Consonte cos principios teóricos e criterios previamente asentados no deseño do programa, a avaliación deste centrouse en tomar información respecto á coherencia dos obxectivos, contidos e actividades coas necesidades existentes, así como tamén cos resultados obtidos. De igual modo diferenciouse –como xa se dixo- entre avaliación de necesidades, deseño, aplicación e resultados do programa.

Avaliación de necesidades e de deseño:

Fundamentalmente consistiu en analizar e comenta-lo documento no seo dun grupo de discusión, do que, ademais da orientadora especialista en orientación profesional e a colaboradora, formaban parte titores, persoas do equipo directivo do centro, e outros profesores interesados no programa. Obtivéronse conclusións de importancia en orde a mellora-la coherencia existente entre actividades, obxectivos, contidos e necesidades existentes, tendo en conta en todo momento os medios e o tempo dispoñibles.

Avaliación da aplicación:

Recolléronse datos de cada unha das sesións a través de fichas para que cubrisen os titores, completándoos en entrevistas celebradas con eles a este fin. Os principais aspectos que se tiveron en conta son: grao de interese despertado nos alumnos polas actividades, dinámica grupal xerada e opinións dos profesores alumnos sobre a oportunidade das actividades propostas.

Froito da información recollida nas fichas ás que nos acabamos de referir foron algunhas modificacións que se fixeron con respecto á programación da seguinte sesión e que se ían incorporando nas respectivas realizacións. Tales adaptacións afectaron na maioría dos casos ós materiais e actividades dos alumnos, que non resultaban, por diversas razóns, axeitados para adultos.

Avaliación de resultados

Os principais aspectos a ter en consideración foron o grao de satisfacción respecto á participación no programa, aumento cualitativo da información sobre alternativas académicas e profesionais, influencia dos aspectos traballados no desenvolvemento persoal de habilidades de toma de decisións, aumento do coñecemento de estratexias de búsqueda de emprego.

Tódolos alumnos coincidiron en manifestar gran satisfacción por teren participado no programa. Entendérono como un medio adecuado de información, a través de diversas fontes que consideraban de difícil acceso de xeito individual, sobre todo por descoñecemento da súa existencia. Tal información, según todos eles, favoreceu o seu coñecemento sobre como buscar emprego e mellorou a súa disposición a seguir recabando datos ó respecto.

Mesmo despois, ó cabo de 6 meses de remata-lo curso, nunha entrevista telefónica realizada ó efecto, puidose constatar que os alumnos seguen a recoñece-la efectividade do programa e a expresa-la súa satisfacción pola axuda que lle supoxo para toma-las decisións correspondentes sobre o camiño a seguir ó remata-lo curso.

Igual satisfacción experimentou o profesorado participante na experiencia. Tanto porque se lle abriu ante si un campo de actividade que descoñecían, canto porque notaron o interese dos alumnos nas actividades e observaron a mellora experimentada por eles no relativo a maduración profesional.

Fíxose finalmente unha valoración global. Para isto recorríuse a unha sesión de discusión en grupo (semellante á que se fixera con motivo da avaliación de deseño) sobre a aplicación e os resultados do programa. Entre as conclusións ó respecto, cabe cita-las que se sinalan a continuación:

- A participación dos alumnos resultou elevada e o clima no que se desenvolveron as sesións agradable.
- En tódalas sesións xurdiron preguntas e reflexións xeradoras dun rico proceso de aprendizaxe para tódolos axentes implicados.
- O grao de satisfacción que, día a día, experiementaron alumnos/as e profesores/as foi igualmente elevado.
- Unha dispoñibilidade maior de tempo para o programa melloraría o seu desenvolvemento.
- As actividades, se se describisen con máis precisión, facilitarían o traballo do profesorado titor e permitirían unha maior autonomía e menor dependencia respecto á orientadora na posta en práctica do programa na aula.
- Profundizar sobre os propios intereses e preferencias vocacionais comportaría máis actividades de autocoñecemento no programa e repercutiría favorablemente no alumnado.
- Un grupo de formación para profesores centrado neste tema contribuiría grandemente ó éxito e continuidade do programa

CONCLUSIÓNS

Sen dúbida, a experiencia levada a cabo no centro de EPA de Ourense consitúe unha constatación práctica da necesidade de que nos centros de educación de adultos, do mesmo xeito que xa se fai nos de primaria e secundaria, se leven a cabo actividades de orientación profesional dentro do currículum. Agora ben, as estratexias a empregar hanse adecuar ó contexto e necesidades dos centros específicos de educación de persoas adultas e adquiri-la oportuna diferenciación con respecto ás que teñen lugar nos colexios e institutos para nenos e adolescentes.

Resulta especialmente importante que, tanto no deseño, como no desenvolvemento de programas orientadores en centros de adultos, teña lugar unha importante adaptación dos materiais propostos para orientación profe-

sional en educación secundaria polos distintos autores, xa que na maioría dos casos están pensados e elaborados para outro tipo de destinatarios e as actividades formuladas non chegan a ser significativas nin a atrae-lo interese dos xóvenes adultos e, menos aínda, dos adultos maduros.

O desenvolvemento da experiencia puxo en evidencia que, por parte do alumnado adulto, probablemente por acharse o proceso orientador directamente relacionado coa súa experiencia vital e, nalgúns casos, mesmo laboral, é maior o grao de conciencia que adquiren con respecto ó feito de seren eles mesmos unha parte fundamental dese proceso no cal, para ben ser, precísase da actividade continuada de cada un, dentro dun marco actitudinal de búsqueda de relacións satisfactorias co mundo profesional.

A meirande parte das veces as cuestións e preguntas formuladas polo alumnado teñen un carácter concreto e matizado, vencelladas a intereses bastante precisos. Posiblemente isto garde relación coa realidade dunha toma de decisións implícita no seu proceso educativo ata o momento actual, e mesmo se poden relacionar cunha búsqueda persoal de recursos e información, indo as demandas de orientación encamiñadas a cuestións moi concretas.

Finalmente, cómpre destaca-lo feito de que, tanto no caso dos destinatarios do programa, como no da dirección e profesorado do centro, así como das persoas que elaboramos esta comunicación concordamos en que a experiencia resultou innovadora e positiva, polo que convirían continuala e espallala, tanto a outros niveis do centro como a outros centros específicos de adultos. Non obstante, a precariedade dos servicios orientadores nestas ensinanzas non constitúen factores que favorezan precisamente o desenvolvemento de experiencias deste tipo, polo que, como xa se expuxo noutro lugar (Rodicio, Sobrado, Jato, Ocampo, Barreira e Arza, 2001), resulta unha necesidade imperiosa dotar estes centros cos departamentos de orientación previstos na lexislación vixente na Comunidade Autónoma de Galicia e con profesorado estable que posibilite o desenvolvemento profesional requerido para unha función titorial con adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. y MARTÍNEZ VICENTE, J.M. (2000*). Programa de Orientación Profesional para Educación de Adultos. Cuaderno del alumno/a*. Madrid: EOS.

ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. y MARTÍNEZ VICENTE, J.M. (2000*). Programa de Orientación Profesional para Educación de Adultos. Cuaderno del profesor/a*. Madrid: EOS.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1997). *Tengo que decidirme*. Sevilla: Alfar (2ª edición).

ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.

BELTRÁN, P. (1996). *Tutoría, 4*. Barcelona: Almadraba.

BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

CENTRO DE ESTUDIOS ADAMS (1999). *Técnicas de búsqueda de empleo*. Madrid: C. E. Adams.

CIRCULAR 14 / 2000, pola que se dictan *instruccións sobre a organización e funcionamento dos centros nos que se imparten ensinanzas de adultos en Galicia no curso 2000 – 2001*. Dirección Xeral De Ordenación Educativa e Formación Profesional, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia

CRUZ, J. Mª (1997). *Evaluación de programas de educación para la carrera*. Sevilla: Kronos.

DE LA ORDEN, A. (1985). *Diccionario de Ciencias de la Educación: Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.

DE MIGUEL, M. (2000). "Modelos y diseños en la evaluación de programas". En Sobrado, L. (Ed.). *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral*. Barcelona: Estel, 217 – 246.

DECRETOS (xa citados no texto coa referencia do Diario Oficial no que se publicou).

FLECHA, R. (1995). "Desarrollo curricular de las personas adultas, en el marco de la reforma de la enseñanza". En actas *Congreso de La educación de las personas adultas en Castilla y León*. Valadolid: Junta de Castilla y León, 56–60.

FLECHA, R., REQUEJO, A. E MEIRA, P. (1997). *Alfabetización funcional en Galicia. Habilidades básicas da poboación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

GARCÍA, J., VALLÉS, A. E NÚÑEZ, J. (1995). *Formación y Orientación Laboral*. Madrid: E. O. S.

GELATT, H. B. (1962). "Decisión-Making: A conceptual frame of reference for counseling". *Journal of Counseling Psichology*, 9, 3, 240 – 245.

GUILFORD, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

KRUMBOLTZ, J. D. E HAMEL, D. A. (1977). *Guide for Career Decision Making Skillls*. New York: College Entrance Examination Board.

LÁZARO, A. E ASENSI, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

LEIS (xa citadas no texto coa referencia do Diario Oficial no que se publicou).

LÓPEZ, J. (2000). *Programa de Orientación Académica e Profesional*. Lugo: Concello de Lugo.

MEC (1992). *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.

OCAMPO, C. (1998). "A orientación de adultos". En Sobrado, L. (Ed.). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel - Universidade de Santiago de Compostela.

OCAMPO, C. E SANTOS M. A. (1994). "A educación de adultos en Galicia, da campaña de alfabetización á lei vixente". En Xunta de Galicia. *Educación de adultos nunha sociedade en transformación*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia e Xunta de Galicia, 161 - 166

OCAMPO, C. E SANTOS M. A. (1995). "La educación básica de las personas adultas en Galicia: el reto de la modernidad". *Diálogos*, 3 – 4, decembro 1995, 44 – 51.

ORDES (xa citadas no texto coa referencia do Diario Oficial no que se publicou).

PELLETIER, D. E COL. (1974). *Developement vocationnel et croisance personnelle: aproche opèratorie*. Montreal: McGraw-Hill. Ryerson Ltd.

PÉREZ JUSTE, R. (1997). "Evaluación de programas". En Salmerón (Ed.). *Evaluación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PIAGET, J. (1971). "Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente". En *Los estudios de Psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

REPETTO, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.

REQUEJO, A. (1999). "Formación continua de personas adultas". En Sobrado (Ed.) *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel, 183 – 216.

RIVAS, F. E COL (1999). *SAV-R y SAVI-2000*. Paterna (Valencia): Servicio de asesoramiento vocacional educativo.

RODICIO, Mª L. E OUTROS (2001). "La orientación en Galicia". En X *Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. A Coruña*. Revista de Investigación Educativa (RIE)

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1992). *Reflexiones en torno a la Career Education*. En Bordon, 44 (4), 431 – 444.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. E OUTROS (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU

RODRÍGUEZ MORENO, Mª L. (1998). *Orientación Profesional. Teoría*. Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ MORENO, Mª L. E COL. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes.

SANZ, R. (1996). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide (2ª edición).

SOBRADO, L. "Rol cambiante de la Orientación en los ámbitos formativos y socio-laborales". En Sobrado, L. (Ed.). *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral*. Barcelona: Estel, 371 – 410.

SOBRADO , L. e OCAMPO, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: ESTEL (3ª edición).

SUPER, D. (1957). *The psichology of careers*.New York: Harper Row (traducción ó español en Rialp, 1963).

SUPER, D. (1977). *Un modelo de vida como carrera*. Psicología General y Aplicada, 147, 663 - 682.

TALMAGE, H. C. (1982). "Evaluation of programs". En MITZEL, H. E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*, 2, 592 – 611, New York: Macmillan.

XUNTA DE GALICIA (1999). *Guía de técnicas estratexias e recursos para a búsqueda de emprego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

XUNTA DE GALICIA (1999). *FP. Programas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Edición en Video)

XUNTA DE GALICIA (1999). *O ensino en Galicia. Guía 1999 - 2000*. Santiago de Compostela: Fondo Social Europeo, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Edición en CD)

XUNTA DE GALICIA (2000). *Rede de Orientación. Orientación educativa e profesional. Estratexias organizativas dos servicios de orientación. Curso 2000-2001*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

ANÁLISIS DEL DESARROLLO PRÁCTICO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES: Algunas conclusiones generales

Carmen Ruiz Bueno.
Grupo CIFO
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN:

Si analizamos el contexto de la formación ocupacional, nos damos cuenta de la cantidad de planes, programas, cursos y acciones formativas dirigidas a los formadores de formación ocupacional, acciones que son, en muchos de los casos, muy diferentes, porque distintas son las **instituciones** que la organizan (Universidades, Sindicatos, Empresas, Diputación, Departament de Treball de la Generalitat, Asociaciones no lucrativas; instituciones privadas, públicas), **distintos los programas que se diseñan y se desarrollan** y diversos los participantes de estos programas. Esta **diversidad en los destinatarios** se puede observar en su **formación inicial** (técnicos medios, diplomados, licenciados, con formación psicopedagógica, sin formación psicopedagógica), en los **cargos que ocupan** (formadores, gestores de la formación, responsables de formación, monitores de taller, orientadores, etc), en sus **experiencias**, **intereses**, **necesidades,** etc.

Podemos valorar que tal diversidad de programas, cursos, acciones pueden justificarse porque los contextos donde se desarrollan son distintos pero, en otros casos, también puede ocurrir que esta diversidad de propuestas formativas sea el resultado de acciones descontextualizadas y producto de decisiones de políticas institucionales, y no tanto del estudio previo de las necesidades (individuales y sociales) y de los perfiles profesionales (Capacidades y competencias generales y específicas).

La comunicación que se presenta es una aportación parcial de una investigación más amplia sobre la evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. El objeto de la investigación queda definido en cuanto a familia y perfil profesional del formador y por el estudio analítico-valorativo del diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación de formadores. Para el estudio se ha utilizado una metodología descriptiva y etnográfica, además de la implica-

ción de diversos y variados instrumentos y fuentes de información, bajo el principio de la triangulación

Concretamente, esta comunicación nos ilustra algunas de las conclusiones más significativas en relación con el desarrollo de las acciones de formación de formadores que se están llevando a cabo en consultoras de formación y algunos departamentos universitarios.

INTRODUCCIÓN.

Si analizamos el contexto de la formación ocupacional, nos damos cuenta de la cantidad de planes, programas, cursos y acciones formativas dirigidas a los formadores de formación ocupacional, acciones que son, en muchos de los casos, muy diferentes, porque distintas son las **instituciones** que la organizan (Universidades, Sindicatos, Empresas, Diputación, Departament de Treball de la Generalitat, Asociaciones no lucrativas; instituciones privadas, públicas), **distintos los programas que se diseñan y se desarrollan** y diversos los participantes de estos programas. Esta **diversidad en los destinatarios** se puede observar en su **formación inicial** (técnicos medios, diplomados, licenciados, con formación psicopedagógica, sin formación psicopedagógica), en los **cargos que ocupan** (formadores, gestores de la formación, responsables de formación, monitores de taller, orientadores, etc), en sus **experiencias**, **intereses**, **necesidades,** etc.

Podemos valorar que tal diversidad de programas, cursos, acciones pueden justificarse porque los contextos donde se desarrollan son distintos pero, en otros casos, también puede ocurrir que esta diversidad de propuestas formativas sea el resultado de acciones descontextualizadas y producto de decisiones de políticas institucionales, y no tanto del estudio previo de las necesidades (individuales y sociales) y de los perfiles profesionales (Capacidades y competencias generales y específicas.

Asimismo, en muchas ocasiones, estos programas formativos se diseñan sin tener en cuenta la participación de todos los implicados, (participantes, docentes, responsables de formación, directores y gestores de los programas, sindicatos, administración, etc), así como una cierta consideración burocrática de los mismos, en la que los aspectos formales y administrativos pueden llegar a ser lo más importante.

Siguiendo con esta idea y, paradójicamente, en el contexto de la **formación en y para la empresa** podemos decir, en un sentido amplio, que los niveles de autonomía con los que gozan las instituciones de formación de formadores permitiría una mayor adecuación de los programas de formación

a los contextos de actuación. Pero, en muchas ocasiones, estos programas de formación se convierten en una reproducción de modelos y esquemas de funcionamiento que provienen de otros contextos, dentro del ámbito formal, con lo que se asumen directrices, modalidades y maneras de hacer que quizás no sean lo suficientemente pertinentes en este contexto de la formación de formadores en el ámbito ocupacional y profesional. Se entra, a mi modo de ver, en un círculo en el que se vuelven a reproducir antiguos esquemas y rutinas de actuación, al mismo tiempo que se asume la idea de: "*si un programa ha funcionado en un contexto formal, también funcionará en otros contextos no formales, o/y si ha funcionado otras veces, en este caso también funcionará*", a pesar de las marcadas diferencias que existen en el sistema de necesidades, políticas formativas y grupos a los que va dirigida la formación.

Por otro lado, cabe destacar que las propuestas formativas son evaluadas desde el criterio de la eficiencia, mayoritariamente, en la que la preocupación está en analizar los objetivos logrados en función de los costes con relación a los recursos (humanos, materiales, funcionales) utilizados, sin tener en cuenta otros criterios (**pertinencia**, **efectividad**, **comprehensividad**, **adecuación**) para valorar, no sólo los resultados, sino los diseños del programa y su desarrollo práctico. El problema está en que el análisis que se realiza para determinar la calidad de un programa sólo contempla los resultados, aun sabiendo que éstos se explican, no sólo por el logro de los objetivos, sino por la pertinencia de sus diseños (adecuación a las necesidades, individuales y sociales, y a las competencias de los formadores) y por la adecuada aplicación durante el proceso de los elementos considerados en la planificación.

Estas ideas planteadas, con relación a la problemática de la formación de formadores y, en concreto, los programas y acciones que se desarrollan para dicha formación, intentan justificar la realización de esta comunicación. En ella presentamos las conclusiones generales con relación al desarrollo de programas de formación de formadores que se están realizando en instituciones privadas, concretamente en consultoras de formación y aquellos que se realizan en un contexto universitario. Estas conclusiones muestran también, algunas de las diferencias entre las opiniones de los responsables, formadores y participantes de ambas instituciones.

Unas conclusiones que se elaboran a partir de los resultados obtenidos, mediante la triangulación de entrevistas, cuestionarios y análisis de contenidos de diferentes documentos y de distintos agentes (participantes, directivos y formadores), respecto el diseño y desarrollo de acciones de formación de formadores sin perder de vista el perfil profesional del formador

que nosotros establecemos y el modelo de formación de formadores que adoptamos: en nuestro caso un modelo de formación reflexivo y crítico, concretamente, el modelo contextual crítico de formación de formadores.

Para ello hemos considerado oportuno, antes de entrar en detalle en el análisis de las conclusiones respecto al desarrollo de estas acciones de formación, apuntar algunas ideas en relación con el perfil profesional del formador en el contexto de formación en y para la empresa y el modelo de formación de formación de formadores adoptado como referente para valorar dichos programas.

- **El modelo contextual crítico y el perfil profesional del formador como referente para la evaluación de los programas de formación.**
- **El modelo contextual crítico de formación de formadores.**

La realidad de la formación de formadores es compleja, porque tremendamente complejo es el contexto de la formación profesional y ocupacional y el mundo del trabajo. Los cambios en este contexto son tremendamente acelerados, fruto de la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos de trabajo, de la aparición de nuevos perfiles profesionales y la desaparición de otros, de las nuevas necesidades de formación y de las nuevas competencias que se les van a exigir a los trabajadores, de los nuevos conceptos de trabajo y cultura del trabajo, de las formas y cambios en la organización del trabajo, de las políticas empresariales y laborales, de la movilidad laboral que supone el movimiento migratorio, etc. Por esta razón, moverse en este contexto exige de una actitud de reflexión permanente, de concienciación y de compromiso con los problemas de la práctica.

Los formadores, que han de trabajar en estos contextos complejos, deben adoptar el rol de profesionales reflexivos (Liston y Zeichner, 1997), comprometidos con su trabajo y socialmente, con una actitud innovadora y de responsabilidad con su trabajo y su propio desarrollo profesional.

Los formadores, como responsables de las acciones formativas, deben comprometerse no sólo a cambiar y transformar sus prácticas concretas en el aula, sino a mejorar, también, los contextos (endógeno y exógeno) de actuación que afectan de manera directa su quehacer diario. Posiblemente, si no somos capaces de analizar el contexto nos será más difícil adaptar nuestras acciones formativas a la realidad social y laboral pero mucho menos transformarlas para una mejora continua. Si queremos cambiar e innovar debemos comprender los fenómenos y los problemas de una manera profunda y global, teniendo en cuenta todas las variables que median y condicionan nuestra actuación como formadores.

Esta comprensión de los fenómenos exige del diagnóstico de los contextos de actuación pero más aun de posiciones reflexivas y críticas por parte de los formadores, una reflexión crítica que, en última instancia, debe generar procesos de innovación, no sólo en el contexto aula sino en las instituciones y en los contextos en los que se encuentran.

Bajo este punto de vista, la formación de formadores ha de contribuir, justamente, al desarrollo de competencias relacionadas con la reflexión y la innovación y de compromiso social y laboral.

Para ello, la formación debe incluir contenidos relacionados con el contexto del mundo laboral y social, contenidos psicopedagógicos y contenidos sobre reflexión, investigación e innovación. El conocimiento, por parte del formador, del contexto del mundo del trabajo va a ser imprescindible para adaptar las acciones formativas a la realidad cambiante, que supone el contexto sociolaboral, y a la heterogeneidad de los grupos destinatarios de la formación. Igualmente, este conocimiento, también, contribuye a la mejora de la participación, la reflexión y acción social del formador y sirve como referente para la contrastación, eje fundamental de la formación continua del formador.

Más concretamente, el modelo que adoptamos como referente es el **modelo contextual crítico (grafico 1)**. Nuestra decisión de adoptar este modelo se justifica:

1. Por ser un modelo que nace a partir de las investigaciones sobre la formación de formadores en el ámbito no formal en el marco de la formación de adultos y, más concretamente en el contexto de la formación ocupacional, tanto inicial como continua, marco en el que se concreta nuestra investigación.
2. Por ser un modelo que se articula desde el contexto, ya que este es el núcleo bajo el que se seleccionan los contenidos de la formación de los formadores y el referente para la reflexión, contrastación y la innovación.
3. Por ser un modelo crítico que considera la formación como un instrumento para la innovación y el cambio social y laboral.
4. Por incluir y articular no sólo la formación inicial y los aspectos a tener en cuenta, sino también la formación continua.
5. Por considerar el contexto como eje vertebrador de la formación, porque es este contexto el que condiciona tremendamente la acción del formador. Por ejemplo, muchos de los profesionales que trabajan

como formadores en la empresa se ven afectados por las políticas formativas de la empresa e incluso por las políticas laborales, sociales, económicas definidas por los gobiernos. En muchos casos, también, nuestra tarea como formadores y la formación que realizamos pueden estar afectadas, y así lo comprobamos en la investigación sobre el perfil del formador de formación profesional-ocupacional (CIFO, 2000), por las condiciones laborales (retribuciones, contrato, horas de permanencia en el centro, etc) y por la imagen que los propios empresario tienen de los formadores.

Por esta razón, cuando analizamos la formación y la actuación de los formadores hay que analizar y reflexionar sobre estos y otros elementos del contexto si queremos comprender e interpretar las acciones de formación.

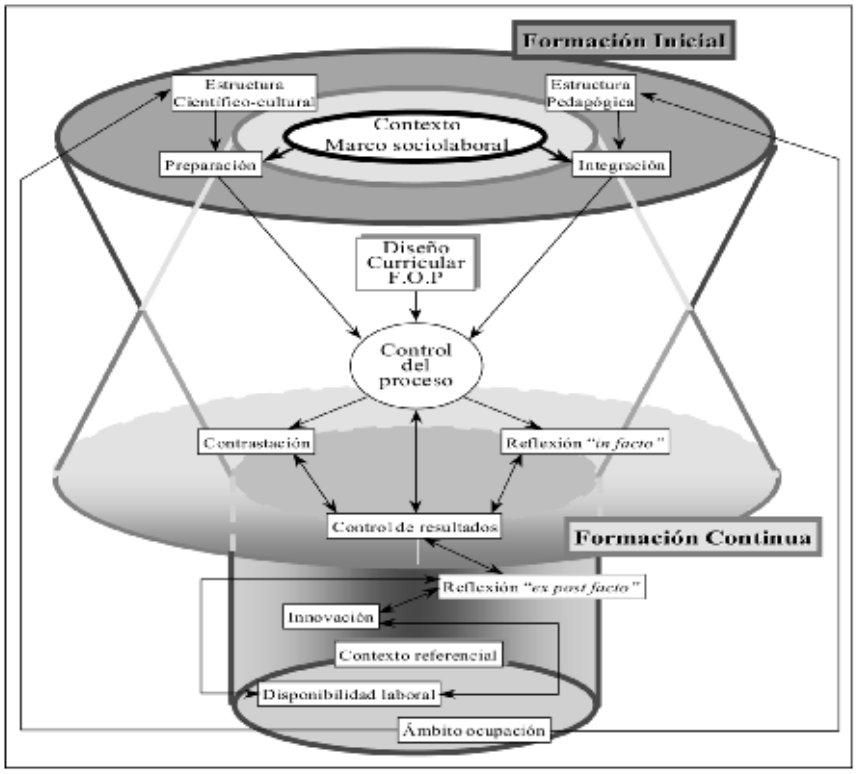


Gráfico 1: Modelo contextual crítico de formación de formadores. (Ferrández et alt, 2000).

El perfil profesional del formador: competencias y capacidades.

El perfil profesional del formador que definimos muestra un profesional reflexivo, más vinculado a la organización en la que trabaja y más integrado en el contexto sociolaboral en el que necesariamente tiene que participar. Es esa participación activa y su capacidad crítica y reflexiva la que propiciará procesos de innovación hacia la transformación de la realidad. En este sentido, el perfil profesional definido por las competencias y capacidades específicas, debe incluir todo un conjunto de competencias relacionadas también con la gestión, reflexión, investigación e innovación, además de las propias relacionadas con el diseño y desarrollo y evaluación de acciones de formativas.

Por otra parte y retomando la idea de conjunto de saberes, en consonancia con Le Boterf (1994,1996) que alude a saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica, asumimos la competencia como la movilización o activación de varios tipos de saberes y en una situación y en un contexto dado:

- Saberes teóricos (saber comprender, saber interpretar)
- Saberes procedimentales (saber como proceder)
- Saber-hacer procedimentales (saber proceder, saber operar)
- Saber-hacer experienciales(Saber y hacer, saber y ver)
- Saber hacer sociales (saberse comportar, saber conducir)
- Saber hacer cognitivos (Saber tratar la información, saber razonar, saber lo que se hace, saber aprender, saber desaprender).

Desde esta consideración de las competencias como una interrelación de múltiples saberes y de las exigencias de nuevas competencias del formador como resultado de cambios constantes en el contexto del mundo del trabajo, nos permite plantear las competencias que, según nuestra opinión, deberían adquirir los formadores y que se convierten en el referente para diseñar y desarrollar los programas de formación de dichos formadores. Estas competencias que se concretan en:

- Competencias **culturales y contextuales**: El formador que trabaja hoy en un contexto sociolaboral económico y cultural tan complejo, tan cambiante y multicultural necesita un dominio de conocimientos propios de esa realidad contextual, del trabajo, de las formas de organización del trabajo, de los agentes sociales, de la movilidad laboral, de la incidencia de una sociedad globalizada en los procesos de formación de trabajo, de los procesos migratorios y sus repercusiones,

sociales, laborales y culturales, de la tecnología, del desempleo. Al respecto es interesante plantear los resultados de una investigación del Grupo CIFO (2000), sobre el perfil del Formador de Formación Profesional y Ocupación, en relación con el conocimiento que poseían de esa realidad sociolaboral en la que actúan. En este caso, en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), tanto formadores (F) como directivos (D) valoraban su nivel de conocimiento respecto las temáticas propuestas. En ésta sólo se ilustran algunas de las temáticas.

	F	D
1. Movilidad laboral.	3,0	2,7
2. Programas europeos de formación.	2,5	1,8
3. Información obrera.	2,6	2,5
4. Tecnología y cambio.	3,2	3
5. Tecnología y paro.	3	2,6
6. Educación para el paro	2,9	2,3
7. Agentes sociales.	2,7	2,5

Tabla 4.1: Nivel de conocimientos sobre el contexto, Formadores-directivos. (CIFO, 1999:337).

- Los datos son contundentes: el dominio de conocimientos contextuales hoy por hoy es mínimo. Esta consideración tiene repercusiones directas en la formación ya que difícilmente el formador tendrá elementos para la organización y diseño de estrategias metodológicas que hagan referencia a las problemáticas actuales relacionadas con el trabajo. Pero además, su capacidad de reflexión y contrastación en su práctica y sobre su práctica se verá condicionada por la falta de referentes, en este caso, de referentes contextuales. De ahí la importancia de la adquisición de competencias contextuales.
- Competencias en el **uso y creación de nuevas tecnologías para la formación**: El formador en la actualidad no puede quedarse al margen de la tecnología que se introduce también en su campo de actuación. Este formador deberá tener unas competencias concretas para el uso de estos medios dentro de la estrategia metodológica que considere más oportuna. Conocer las posibilidades que permiten los medios así como los condicionantes que supone dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitará la elección de los mismos. Pero en este caso no es

suficiente con estas competencias, sino que el formador debería continuar investigando sobre otras tecnologías. Como dice Ferrández (1996) *el formador tiene que poseer competencias general en el uso procedimental de los medios y recursos tecnológicos, ampliándolo en lo posible al también uso procedimental de otros recursos que, en circunstancias determinadas, garantizan mayor posibilidad de que las estrategias metodológicas sean multivariadas.*(1996b:57) y continua el autor insistiendo en la idea de que *si el formador* ***sabe*** *lo máximo de las posibilidades, funcionamiento y estructura de los medios tecnológicos;* ***sabe hacerlo*** *funcionar adecuadamente;* ***sabe estar entre*** *esos medios y es capaz de* ***hacer más saber*** *sobre el medio aumentará la calidad de su acción mediadora.* (1996:61).

- Competencias **de diagnóstico**: El formador debe conocer y analizar el contexto sociolaboral de los participantes, y debe analizar las necesidades individuales y sociales porque de ellas se desencadenan los objetivos de la formación. Si esta realidad se desconoce, posiblemente los programas no respondan a necesidades de formación sino a otro tipo de intereses o expectativas o motivaciones. El formador debe saber detectar las necesidades que provienen de los individuos y las que provienen de la sociedad, debe saber utilizar los procedimientos e instrumentos para su evaluación, pero además ha de tener una actitud constante de revisión y análisis de las mismas. Interpretar los problemas para buscar las soluciones más pertinentes requiere también de saberes y procedimientos para comprender esos problemas y traducirlos en cuestiones formativas o no formativas, y, por supuesto, hay que tener una capacidad para resolver conflictos y convertirlos en funcionales. Las competencias para caracterizar y diagnosticar a los grupos destinatario, de incidencia y diana, porque ese diagnóstico como dice Ferrández (2000), constituye l*a primera base del diseño curricular.* (2000:751).
- Competencias **de planificación y desarrollo de la formación**: Estas competencias, quizás de las más planteadas en la literatura como competencias centrales del formador, contemplan el saber de los elementos didácticos y psicopedagógicos para el aprendizaje de adultos en contextos de trabajo. La formación que orquesta el formador se realiza en contextos del mundo productivo y con adultos. Es evidente, que el formador ha de saber como aprende el adulto pero también organizar y diseñar las estrategias metodológicas adecuadas a esa realidad laboral y de aprendizaje adulto. Los saberes en cuanto a didáctica y psicopedagogía del aprendizaje adulto son inapelables. Pero no es suficiente con este saber, sino que se necesitan procedimientos para acercar la realidad

del trabajo a los aprendizajes de los trabajadores, para la selección y secuenciación de los contenidos de acuerdo con el contexto laboral, en la utilización de las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa y para la elección de estrategias metodológicas y medios didácticos. Todo ello acompañado de una actitud de búsqueda de nuevas estrategias metodológicas y nuevas maneras de relación entre el formador y los grupos de aprendizaje.

- Competencias **de evaluación**: La mejora de las acciones de formación, de los aprendizajes de los trabajadores y la mejora de la propia actuación no son posibles si no se articulan procesos de evaluación. Para ello, es necesaria la incuestionable competencia de saber que implica un proceso de evaluación, qué instrumentos, qué agentes, qué modelos son los que mejor se ajustan a la realidad en la que se actúa, el saber procedimental de utilización de estrategias, técnicas e instrumentos para una evaluación fiable, válida y pertinente. Asimismo, es muy importante asumir una cultura evaluativa y no sólo de los participantes y sus logros, sino de los programas que se diseñan, desarrollan y los impactos que producen en la práctica de los formados. Sólo con la implementación de este tipo de evaluación podremos valorar la calidad de la formación que realizamos, una calidad que dependerá de la propia actuación de los formadores, objeto también de evaluación, de la propia organización y coordinación de la formación, sin perder de vista que la evaluación ha de ser formativa para todos los elementos intervinientes en las acciones de formación en y para el empleo.
- Competencias **de reflexión y contrastación**: La reflexión en la acción y sobre la acción son procesos que permiten la continua revisión y mejora de lo que realizamos. Ahora bien para realizar esos procesos, que, también se convertirán en los ejes para orquestar la formación continua del formador, no es suficiente con las actitudes de querer hacerlo sino que se necesitan los procedimientos y estrategias para saber cómo realizar en nuestro contexto de trabajo este tipo de reflexión y contrastación. Una reflexión y contrastación que necesita de referentes teóricos y contextuales, para lo que las competencias anteriores son de vial importancia "*El formador tiene que aprender a contrastar lo que va consiguiendo con la realidad laboral que se va modificando. Este aprendizaje le permite estar en constante evaluación continua, en la que el referente, no son los propósitos propuestos en el curriculum diseñado, sino que es la situación laboral y su demanda inacabada de perfiles concretos. También será un buen actor de la reflexión, tanto durante el proceso de enseñanza, como desde ella, una vez aconteció.* (Ferrández, 2000:748).

- Competencias **de innovación**: El formador debe convertirse en un agente de cambio, porque éste es inevitable en su realidad de actuación. Para ello se necesitan adquirir competencias para saber adoptar, adaptar o introducir desde abajo innovaciones, hay que comprender muy bien que implican los procesos de innovación y como debemos desarrollarlos. Evidentemente que nadie nace con un espíritu innovador, sino que, como tantas cosas, se aprende. En este caso deberemos desarrollar actitudes de apertura al cambio y flexibilidad para introducir las innovaciones que sean oportunas. *La contrastación y la reflexión son los medios adecuados para vivir profesionalmente en la innovación, de acuerdo con la realidad y a las necesidades que van surgiendo en la familia profesional, primero, y en el perfil concreto, después".* (Ferrández, 2000:748).
- Competencias de **investigación**: Para el formador es muy importante investigar en su propia acción como mecanismo de nuevos planteamientos. Para ello es necesario la formación y la adquisición de saberes y de procedimientos y estrategias para implicar en las actuaciones diarias estos procesos de investigación en la propia acción. El formador debe desarrollar actitudes de crítica constante para esa búsqueda de nuevas actuaciones *"La investigación es un aval incuestionable de la eterna búsqueda de adecuación a la realidad, del mismo modo que se constituye en garantía de innovación.* (Ferrández, 2000:757).
- Competencias en **organización y gestión**: El formador como un miembro más de la institución participa activamente en su organización y gestión, no sólo en su contexto concreto de aula o taller, sino que se implica en otras funciones que atañen a la propia organización y gestión de la formación. Sus competencias sobre gestión del tiempo, sobre organización de recursos materiales y funcionales son necesarias para garantizar una adecuada participación activa en este contexto institucional. Entre sus competencias a este nivel es importante destacar las propias del Marketing y la administración de la propia formación. Sin querer debemos volver a las ideas de Ferrández (2000) cuando afirmaba: "*nunca he sido partidario de quien gerencia y administra la institución formativa está por principio alejado de la práctica formativa. Tampoco, en este caso, admito con facilidad que el formador sea un experto alejado de la práctica laboral, sino que todo ha de moverse en un circuito interprofesional: producción, investigación, dirección, gestión y formación. Y no es así es difícil tomar decisiones, aunque se piense que el organizador puede disponer de expertos que le ayuden a tomarlas.* (2000:753).

Estas competencias que deberán adquirir los formadores necesitan capacidades de: **autocrítica**, capacidad de **flexibilidad** y de apertura al cambio, de **tolerancia**, capacidad de **adaptaciones a las situaciones imprevistas**, capacidad de **iniciativa**, **toma de decisiones** y **responsabilidad**, capacidad de **trabajo autónomo** y **poder-autonomía para actuar**, capacidad de **trabajo en equipo**, de **autoperfeccionamiento**, capacidad de **compromiso ético profesional**, capacidad **creativa** y capacidad **comunicativa**.

Este acotamiento de competencias y capacidades del formador es de gran utilidad en el diseño de la formación de formadores, fundamentalmente para la selección y secuenciación de sus contenidos de formación, así como para la orquestación de las estrategias metodológicas. Además, el perfil también debería de ser uno de los referentes para la evaluación, tanto del programa como de la certificación de las competencias, en este caso, de las competencias del formador.

3.2. Análisis del desarrollo de programas de formación de formadores: algunas conclusiones generales.

Como mencionábamos anteriormente en la introducción, las conclusiones que aquí se presentan son el resultado del análisis de cuatro programas de formación de formadores que se están desarrollando en consultoras de formación y departamentos universitarios. Concretamente, se analizan los programas de dos consultoras y dos departamentos universitarios.

Asimismo, hay que decir que dichas **conclusiones** tienen que ver con el **desarrollo de los contenidos**, las **estrategias metodológicas** utilizadas durante el proceso, la **acción del formador**, los **medios didácticos** utilizados y la **evaluación formativa** durante el proceso de desarrollo.

Intencionalidad docente.

Durante el desarrollo de las acciones de formación, la intencionalidad docente es prioritariamente instrumental y formal; es decir, posibilitar el dominio instrumental, y desarrollar las capacidades de pensamiento.

Los formadores y directivos de las universidades tienen muy asumido, en este caso, más que los formadores de las consultoras, que los participantes deben alcanzar un dominio de contenidos conceptuales y procedimentales y, para ello, los formadores tienen muy claro que en sus sesiones de trabajo con los participantes, la intencionalidad debe ser prioritariamente formal e instrumental, pero además, y esto les diferencia de las consultoras de

formación, se debe trabajar el mundo de los valores y los aspectos más destacados del mundo cultural al que pertenecen.

Estas conclusiones marcadamente distintas, nos indican que las universidades tienden cada vez más hacia modelos de formación más humanistas y reflexivos, mientras que las consultoras se mueven en planteamientos más tecnológicos.

Planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje.

Relacionado con lo que estamos comentando, se plantean bastantes diferencias en cuanto a los contenidos y situaciones concretas implicadas en las actividades de enseñanza-aprendizaje. En los casos y prácticas planteadas durante el desarrollo de los programas organizados por las universidades, además de trabajar y analizar situaciones concretas del contexto laboral específico, se trabajan y analizan situaciones en las que se valoran las repercusiones sociales de los cambios tecnológicos del contexto, en las que se compara la información con otras del contexto europeo y en la que se hacen referencias culturales.

Este planteamiento de situaciones y de contenidos en las actividades de enseñanza aprendizaje, son superiores en el caso de las universidades, pero sigue existiendo, para ambas, una ausencia de actividades que analicen situaciones sindicales o patronales. Parece ser que la relación con estos agentes sociales es prácticamente nula en todos los ámbitos.

En este sentido, habrá que reflexionar sobre la escasa influencia de los agentes sociales en la formación de los formadores, y analizar si esta escasa relación tiene que ver con la propia idiosincrasia y cultura de las instituciones de formación y por la propia dinámica de los agentes sociales.

Escasa utilización de las NTIC's como medios para el aprendizaje.

Otro de los aspectos significativos a destacar es la escasa presencia y utilización de las nuevas tecnologías como mediadores en el aprendizaje.

Tanto formadores como directivos de ambas instituciones asumen las ventajas que proporcionan las nuevas tecnologías para la organización de la formación. Aun así su utilización durante el proceso de enseñanza aprendizaje es mínima. De hecho, los medios más utilizados siguen siendo los tradicionales, en este caso, las transparencias, y algunos medios audiovisuales.

Al margen de esta escasa utilización, existe una verdadera preocupación por el tema de las nuevas tecnologías y como éstas, en un futuro, van a permitir organizar la formación mediante otras modalidades, como son las modalidades semipresenciales y a distancia y, superar, de esta manera, los problemas de tiempo en la formación de formadores.

Esta preocupación e interés por las nuevas tecnologías, se observa también en la valoración de los contenidos. Para los formadores de ambas instituciones el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías es una necesidad inmediata, porque, incluso, en algunas de las acciones de formación de formación analizadas, las mejoras van por la organización de nuevos módulos específicos en nuevas tecnologías, pero, además la organización de las propias acciones de formación de formadores mediante modalidades semipresenciales.

Actuación del formador.

La acción del formador durante el desarrollo de la formación es valorada como abierta, permisiva, sugeridora y flexible, además de considerarla segura, personal y clara. Esta valoración de acción de los formadores durante el desarrollo es significativamente superior para los implicados en los programas de las universidades.

Pero, lo más destacado de esta acción es que los participantes, formadores y directivos prefieren una acción segura y clara por parte del formador que crítica y dubitativa. Parece ser que la actuación crítica y reflexiva del formador con su propia acción no es tan importante como una acción flexible y sugeridora. De alguna manera, no se asume al formador crítico y reflexivo, sino como una persona segura y clara.

Estas conclusiones nos siguen insistiendo en la idea de que los programas analizados no asumen un modelo de formación de corte reflexivo y crítico, y en particular no se asume desde el modelo contextual crítico.

La evaluación continua

Una de las conclusiones más significativas de la evaluación durante el desarrollo del programa es la diferencia entre instituciones respecto la consideración y realización de este tipo de evaluación.

Para las consultoras la evaluación durante el desarrollo del programa está poco sistematizada y se realiza mediante el feed-back con los participantes. Ahora bien, no es una evaluación para mejora del programa durante su desarrollo, porque, entre otras razones, los participantes durante este desarrollo

tienen muy poca información sobre sus progresos, sobre las lagunas instructivas, sobre la manera de mejorar sus propios aprendizajes y desarrollo de competencias. En estas instituciones, igualmente, la tutoría para la orientación y seguimiento de los participantes es escasa, mientras que en las universidades es uno de los elementos que cuidan más. Para estas instituciones universitarias, la tutoría es la mejor estrategias para realizar un seguimiento individual y colectivo de los participantes en los cursos de formación.

Por lo que se refiere a la **evaluación formativa**, valorada por ambas instituciones y por formadores y directivos como la que permite mejorar y ajustar el programa durante su desarrollo, está también muy poco sistematizada en el caso de las consultoras, mientras que para las universidades este seguimiento del proceso es vital para informar a los participantes de su proceso de aprendizaje, ara determinar las lagunas que tienen y como cubrirlas. En este caso, este seguimiento es poco realizados por las consultoras, en este sentido, los participantes lo evidencian cuando valoran que la información sobre su proceso de aprendizaje, sobre las lagunas y sobre los aspectos en los que debería incidir es muy escasa.

BIBLIOGRAFÍA.

FERRÁNDEZ, A. (1996). *El formador en el espacio formativo de las redes.* **Educar**, 20, 43-67.

FERRÁNDEZ, A. (2000). *Organización y gestión de formación de formadores,* en LORENZO y OTROS, **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.** Grupo Editorial universitario. Granada, 729-779**.**

FERRÁNDEZ, A; TEJADA, J; JURADO, P; NAVIO, A Y RUIZ, C. (2000). **El formador de formación profesional y ocupacional**. Octaedro. Barcelona

LE BOTERF, G. (1996). **De la Competence a la navigation professionnelle. Editions d'organisations**. Paris.

LISTON, D.P y ZEICHNER, K.M. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata. Madrid.

RUIZ, C (2001). **Evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa**. Tesis doctoral. UAB

DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA RED

Carlos Marcelo García
Pilar Mingorance Díaz
M.Carmen Talavera Serrano
Marta Ruiz Galloso

Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla

RESUMEN

El trabajo que presentamos se sitúa en el seno de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación (RAPF), creada en febrero de 1999 como una acción formativa dentro del Proyecto Prometeo, con el objetivo de favorecer la autoformación y la innovación en el mundo de la Formación Profesional Ocupacional (FPO).

Un elemento definitorio de esta experiencia consiste en el uso de las Nuevas Tecnologías como instrumento de trabajo y formación.

En este contexto, vamos a describir los servicios prestados desde la organización, así como las características y temáticas tratadas por los diferentes Grupos de Trabajo que este año constituyen la RAPF.

Nuestro objetivo primordial es que los/as profesionales de la formación, a través del trabajo en grupo, reflexionen y realicen proyectos de innovación en consonancia con su línea de trabajo, de tal forma que, a través de la Red Andaluza de la Formación, contribuyan a la mejora de su práctica profesional.

1. INTRODUCCIÓN: FORMACIÓN Y NNTT EN CONTEXTOS DE F.P.O.

"Imaginen aprender con compañeros, expertos y material didáctico que estén a sus disposición siempre que ustedes quieran o lo necesiten"...[1] (Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. y Teles, L., 2000:23). Hoy en día esto ha dejado de ser producto de la imaginación para convertirse en realidad. Conectarnos a Internet nos permite acceder desde la pantalla de nuestro ordenador a una ventana abierta a la enseñanza y el aprendizaje.

La formación está considerada como uno de los mecanismo para el óptimo desarrollo de la sociedad. Tanto es así, que en los últimos tiempos se ha incrementado considerablemente el número de acciones formativas puestas en marcha encaminadas a potenciar este objetivo: "formar a la población".

La formación continua en el puesto de trabajo y la autoformación en el curso de la carrera profesional se convierten en elementos esenciales de la competitividad industrial mundial. De esta forma, las necesidades de especialización en la formación inicial y de reciclaje profesional en la formación continua son cada vez más imprescindibles en la sociedad actual.

Pensamos que una forma de contribuir a esta permanente y necesaria renovación de los/as profesionales de la formación es estableciendo vías alternativas a las de la enseñanza tradicional. En la actualidad las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación nos están ofreciendo nuevas posibilidades y escenarios para pensar la formación. Conceptos como formación "Sincrónica" (profesores/as aprendiendo al mismo tiempo y en distintos lugares) y "Asincrónica" (profesores/as aprendiendo en diferentes momentos y espacios), están comenzando a configurar el mapa de opciones posibles. La teleformación ofrece solventar, en cierta medida, algunos problemas como la falta de tiempo o las distancias, cada uno/a puede realizar el curso en el momento que elija; la creación de bases de datos con fondos de archivos, bibliotecas, etc., que amplía enormemente la posibilidad de acceso a la información, etc., en definitiva, nos permite acceder a una formación a distancia sin necesidad de desplazamientos, facilidad de horarios, etc. La comunicación también se hace más fluida gracias al empleo de herramientas tales como el correo electrónico, foros de debate,... para resolver dudas, intercambiar opiniones, etc.

De acuerdo con los planteamientos de [5]Cebrián (1998), con el desarrollo de estas Tecnologías de la Información y la Comunicación, estamos asistiendo a nuevas formas de participación en la educación, a una cierta solidaridad universal del conocimiento, ya que por ejemplo, habitantes de lugares lejanos, o personas con discapacidad, pueden encontrar mayores oportunidades para su formación y posterior integración en el mercado de trabajo. Se facilita de este modo el acceso a la formación de un número cada vez más amplio de personas, puesto que podemos transferir más rápida y eficazmente nuestro saber. Así, podemos afirmar que un uso adecuado de las nuevas tecnologías pueden contribuir a democratizar la enseñanza.

Por otro lado, hasta hace poco tiempo, el formarse era casi sinónimo de asistir a cursos. Sin embargo, se está produciendo un cambio que consiste en entender la formación como un proceso de construcción de conocimiento y de desarrollo personal y grupal, como vienen a justificar las palabras de [6]Hargreaves, "En este mundo postmoderno, están emergiendo muchas formas legítimas y valiosas de conocimiento, de forma que están desafiando la superioridad epistemológica del "stablishment" académico. Culturas

escolares latentes, y redes activas de desarrollo profesional están creando las condiciones para que lo/as profesores/as puedan compartir su propio conocimiento práctico y tengan un acceso independiente a otras formas de conocimiento en cualquier parte del mundo" (1996, en Lama, F.J., Marcelo, C. y otros: 1999). Esta es precisamente la filosofía de la RAPF el que los profesionales, de cualquier parte de Andalucía, puedan unirse para construir y compartir su conocimiento práctico.

De esta forma, otro de los factores que la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación aporta ha sido el contribuir con la expansión de las actividades formativas emprendidas en contextos de formación continua y ocupacional al poner a nuestra disposición un amplio espectro de posibilidades y herramientas que vienen a favorecer la proliferación de dichas acciones, teniendo aún más fácil y a la mano tanto la forma como el lugar para que todos/as los/as ciudadanos/as puedan participar. Es decir se nos brinda la oportunidad de que cada persona pueda elegir con facilidad el contexto y el momento en el que desea formarse, así como adaptar la actividad a su propio ritmo de aprendizaje, a sus necesidades, características personales, etc. (contribuyendo a fomentar lo que vendría a llamarse "formación a la carta").

En definitiva, podemos decir que, tanto la necesidad de formación para mejorar la calidad de vida de los/as individuos, como el auge de las Nuevas tecnologías que ponen al alcance de nuestra mano nuevas modalidades de formación, contribuyen a que se multipliquen las experiencias formativas del tipo de la que en estos momentos pasamos a describir.

2. LA RED ANDALUZA DE PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN Y EL USO DE LAS NNTT.

La formación continua y la formación profesional ocupacional están siendo unos de los campos sobre los que más se incide y sobre los que más actividades formativas se están planificando. Es aquí donde se sitúa el trabajo que presentamos.

En Enero de 1997 el Grupo de Investigación IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de C.C. de la Educación de la Universidad de Sevilla, comenzó a desarrollar un proyecto financiado por el Fondo Social Europeo y la Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía denominado ***Prometeo*** (http://prometeo.cica.es). Este proyecto, pretende servir de apoyo a los/as profesionales de la formación ocupacional ofreciendo recursos basados en las TIC. Para ello, pone a disposición de este

colectivo una web con numeroso material didáctico y legislativo, una lista de distribución, así como varias bases de datos de acceso gratuito y con numerosa información bibliográfica y personal.

Posteriormente, en febrero de 1999, se pone en marcha dentro del proyecto Prometeo, la Red Andaluza de Profesionales de la formación (RAPF) experiencia innovadora que plantea la posibilidad de una alternativa a la formación tradicional que actualmente se venía desarrollando en la Formación Profesional Ocupacional (FPO). Esta red procura difundir la información, contribuir a la creación y difusión de materiales de apoyo, poner en contacto a personas distantes con problemáticas afines, etc. (http://prometeo.cica.es/RAPF).

Con este fin, se potencia el trabajo grupal como una fórmula eficaz de autoformación, poniendo al servicio de los/as profesionales de la FPO todos los instrumentos, espacios, herramientas, etc. necesarios para la constitución de "grupos de trabajo" que desarrollen Proyectos de Innovación en FPO sobre las temáticas que ellos/as consideren relevantes y tengan la consiguiente aprobación de la RAPF y donde se trabaje de manera **colaborativa**, tanto entre los/as componentes de un grupo como entre todos los grupos que cada año constituyen la RAPF. Es tomando como base esta filosofía de trabajo cooperativo donde las NNTT, y en concreto Internet, ocupan un lugar relevante al servir de entorno para que el intercambio deseado y el consiguiente desarrollo de los proyectos se lleve a cabo.

Podemos ver como el trabajo en la RAPF cumple diferentes cometidos:

- Lugar de *intercambio de información*, *materiales, recursos, etc.* entre los/as profesionales andaluces/zas de la FPO. Para ello contamos con herramientas tales como un **chat, una lista de distribución** y todos los grupos tienen que llegar a la **confección de una página web** donde vaya mostrando los avances del proyecto en el que están implicados. Estas páginas están siendo un recurso muy potente utilizado por los grupos de trabajo para dar a conocer su trayectoria y se configuran como herramientas de una muy notable calidad, en cuanto al contenido y diseño
- A nivel intragrupal, el uso de los distintos recursos que nos ofrece Internet puede facilitar enormemente *el trabajo grupal para el desarrollo del proyecto*, en el sentido de que los/as miembros de los grupos pueden pertenecer a las distintas provincias de Andalucía. Por tanto, puede ser una modalidad de trabajo el reunirse en **chats, intercambiar ideas en foros de discusión, a través del correo electrónico,** etc.

Ejemplo de un chat celebrado para la creación de grupos de trabajo:

> El objetivo principal de esta reunión, es que aquellas personas interesadas en el mismo tema de trabajo, establezcan contacto para formar grupos de trabajos y así elaborar un futuro proyecto que sirva para mejorar la calidad de la FPO

<carlosf> gracias

> Bueno, en que os gustaria trabajar compañeros?

<carlosf> cualquier proyecto que aúne formación y nuevas tecnologias

<Denn> Yo en particular ya comenté que me interesaba lo relacionado con emprendedores.

> La idea principal, es que seáis vosotros los que propongáis los temas dentro de estas grandes áreas y por ello teneis que concretar mas

<carlosf> pero hay algun proyecto planteado hasta ahora?

Estamos aqui para que vayan surgiendo ideas entre todos y poder asi elaborar proyectos

<Denn> Nuevas Tecnologías en el Medio Rural. ¿Nos quedamos atrás si no nos adapamos?

> Ese seria un tema interesante, promover las NNTT en el ámbito rural

<carlosf> a mi me parece buena idea. no me importaria participar en ella

> Seguro que hay muchas personas dentro de la RAPF que están interesadas.

<anto33> CARLOS Y DENN DE DONDE SOYS

> Si sabeis de gente que le interese el tema y aun no pertenezcan a la RAPF, pueden hacerlo sin problemas

<carlosf> yo soy de granada

<Denn> Yo soy de Cañada Rosal (Sevilla)

> Las distancias no son problemas,

<carlosf> Pues podeis contar conmigo

> Que os parece entonces, que enviemos unas conclusiones a la lista mañana, para que así puede unirse mas

.....

- Asimismo se puede usar la RAPF como recurso para *recabar opiniones, datos de interés, materiales, para debatir, etc.*, a través del **chat, y la lista de distribución de la RAPF** útiles para el tema del proyecto cada

grupo esté elaborando, petición de información, intercambio de opiniones y para debatir temas generales de interés para el colectivo de profesionales de la formación.

Ejemplo de debate generado en un foro sobre la necesidad de crear una Asociación de Profesionales de la FPO:

De:

MONTEVA <MONTEVA@teleline.es>

Responder a: rapf@ls.cica.es

A: rapf@ls.cica.es

Hola. Propongo otro tema, un tanto polémico, pero después de los años que llevamos en la formación (FPO), y los diálogos generados con quienes he ido conociendo, creo que sería interesante:

¿Es necesaria algún tipo de organización (asociación, sindicato, colegio profesional,.....) que nos agrupe, de forma que podamos plantear y hacer respetar nuestros derechos como colectivo de trabajadores, manifestar nuestras propuestas de mejora de la FPO, etc.....? ¿Qué aspectos positivos y cuáles negativos se os ocurren sobre este tema?

Que conste que he planteado el diálogo como interrogante, no me tacheis

de politiquero.

Un saludo. Joaquín M. Montero.

De: "Antonio Luis Molina" <alme1@correo.cop.es>

En relación a una organización que agrupara a profesionales de la formación, coincido con algunas personas que opinan que habría que reflexionar primero sobre qué características y/o funciones tendrían para aportar algo a las ya existentes. En este sentido me gustaría conocer la experiencia de Antonio Marcos, que habla de su asociación, que tiene dos años de funcionamiento. Creo que sería interesante que nos contara cómo ha sido su funcionamiento

durante este periodo, principales dificultades que se han encontrado, etc.y su propia opinión sobre la necesidad o no.

Estimados compañeros y compañeras:

Respecto al tema se asociacionismo, he encontrado un interesante texto sobre la Ley 191/64, de 24 de diciembre, de Asociaciones (BOE 28/12/64). Podeis visitarlo en http://www.accesosis.es/~carlosegea/asociac.htm

Saludos...

Jose Manuel Morillas

José Manuel:

El problema de la Asociación en un principio es de donde sacar dinero para poder hacer tantas cosas como son necesarias (bibliotecas, sedes, tutorías, conferencias, etc). Yo había pensado en hacerlo a través de los propios cursos, pero eso es casi imposible, ya que se necesita unos locales para homologar y el plazo para solicitar cursos termina el 31/10/2001 ¿cómo hacemos para obtener esos ingresos que necesitamos?, porque esa es otra, si formamos una Asociación, solicitamos un local y nos lo conceden, de donde se saca dinero para las altas (agua, luz), mobiliario, etc.,etc., etc.

Un saludo

Manuel R.G.

rusadirf@airtel.net

ELOY:

PIENSO QUE LA ASOCIACION QUE SE CREE, DEBE SER VIRTUAL AL PRINCIPIO, ES DECIR, QUE SU SOPORTE SEA INTERNET, LAS REUNIONES LAS PODEMOS TENER AL PRINCIPIO EN ALGUNAS LOCALIDADES PIDIENDO PERMISO A LOS AYUNTAMIENTOS.

PORQUE LO IMPORTANTE ES CREAR LA ASOCIACION Y PONERLA EN MARCHA CON LOS MINIMOS GASTOS POSIBLES.

UN SALUDO

——- Original Message ——-

From: MANUEL R. G. <rusadirf@airtel.net>

Así podemos ver como en este contexto, las nuevas tecnologías juegan un papel relevante al servirnos de marco en el que poder llevar a cabo experiencias de intercambio de conocimientos e ideas relevantes para los/as profesores/as, búsqueda de información, realización de investigaciones, etc. convirtiéndose en verdaderos espacios de intercambio y de aprendizaje.

Aunque hay que reconocer la existencia de múltiples experiencias de Autoformación, de Seminarios, Grupos de Trabajo, etc. pensamos que si preguntamos a los/as profesores/as, podemos ver como hasta ahora, la formación para ellos/as viene siendo sinónimo de *Cursos de Formación*. Sin embargo, haciendo repaso de las aportaciones de los/as distintos/as autores/as, encontramos distintos modelos de formación, que se incrementan con el auge de las Nuevas Tecnologías. De esta forma, en [4]Marcelo y Lavié (1999) encontramos como atendiendo al grado de estructuración y de adaptación a los/as individuos, Chang y Simpson (1997) han sintetizado y clasificado los modelos de formación, de manera que podemos hablar básicamente de cuatro modelos: Aprender DE otros/as (Cursos); Aprender SOLO/A (Autoformación); Aprender CON otros/as (Seminarios, Grupos), y Aprendizaje Informal o no planificado y abierto. A partir de estas cuatro grandes modalidades se pueden construir una gran variedad de propuestas de actividades formativas.

Nosotros, somos partidarios de que se tomen en consideración todas estas formas o modelos que están emergiendo y así contribuir a que se genere el cambio en la concepción de la formación, para que deje de ser vista como algo que vamos a recibir y pasemos a entenderla como un proceso de construcción de conocimiento en el que todos/as podemos participar y de esta forma contribuir al tan deseado desarrollo personal y grupal.

3. LOS GRUPOS DE TRABAJO

Como hemos venido comentando, la RAPF proporciona un espacio en el que se organizan experiencias formativas llevadas a cabo a través de Nuevas Tecnologías como Internet, donde profesionales de la FPO de Andalucía, trabajando en grupo realizan proyectos comunes, **constituyendo una red** donde se potencia el intercambio de materiales, experiencias, metodologías, opiniones, el entrar en contacto con otras personas que, pueden estar distantes, pero tener intereses afines, etc., y convirtiéndose en un complemento a la tradicional oferta formativa basada en cursos.

Para consolidar esta red, se potencia la creación de **grupos de trabajo**, esta es otra de las características ha destacar de la RAPF, por lo que las

acciones formativas emprendidas tienen numerosas relaciones y similitudes con los principios del trabajo colaborativo. A continuación podemos ver algunos de los motivos por los cuales nos decantamos a trabajar de manera colaborativa y entre iguales:

- Los profesionales interesados en formar parte de la RAPF, parten de la presentación de un proyecto común relacionado con alguna problemática o tema de interés, de su práctica diaria.
- La formación se lleva a cabo con compañeros, en un contexto de interacción y colaboración, en el que las metas y resultados de ese aprendizaje también son compartidos.
- El desarrollo del proyecto se realiza en base a la negociación constante de ideas y a la reflexión conjunta de todos los miembros del grupo sobre su práctica y la posible mejora de la misma.
- El objetivo final es la creación de una página web en la que se presente la redacción del informe elaborado de manera conjunta sobre los resultados más destacados del proyecto desarrollado.

3.1. Descripción de los grupos y sus temáticas

La toma de contacto con los/as formadores/as interesados/as en participar en los distintos proyectos, se lleva a cabo tanto a distancia, (a través de chats en los que los profesionales exponen sus temas de interés), como en la convocatoria de presentación de los grupos de investigación que la RAPF organiza todos los años al comienzo de la actividad formativa. Una vez que las temáticas son presentadas ante los/as profesionales asistentes, los/as interesados/as se decantarán por el proyecto que más se adecue a sus inquietudes.

Actualmente, en esta edición 2001/2002 de la RAPF, se están desarrollando 13 proyectos (de entre 4 y 10 personas). Todos ellos están constituidos por profesionales de las distintas provincias de Andalucía.

1. **WWW.ANDALUCIAFORMACION.COM.** Sus objetivos son: a) recopilar en Internet una información completa, necesaria y actualizada de las direcciones webs más interesantes, principalmente webs de Administraciones Públicas, Asociaciones, Ministerios, Institutos y otras entidades generales de interés para formadores y futuros profesionales formados (cursos, novedades, asistentes, software gratuito, direcciones de interés general, etc). B) Crear una lista de correo

donde los navegantes se inscriban y sean comunicados periódicamente de las novedades así como de la temática donde se inscriban.

2. ***MEDIOS Y RECURSOS PARA LA TELEFORMACIÓN***. El presente proyecto pretende sentar las bases en el marco de nuestra región para la actualización técnica (medios y recursos para la teleformación) de los servicios que, en materia de formación a través de Internet, pueden ofertar las distintas entidades. Se trata de establecer las bases para que las distintas entidades relacionadas o no en alguna medida con la formación, dispongan de documentación práctica y asesoramiento técnico a la hora de implementar y desarrollar las técnicas necesarias para la actualización de sus instrumentos formativos.
3. ***DESARROLLO DE UN PROTOTIPO DE SIMULADOR PARA LA FORMACIÓN EN RELACIONES HUMANAS EN LA EMPRESA.*** La pretensión de este grupo de trabajo interdisciplinar es la creación de un prototipo de aplicación informática destinada a la autoformación en materia de relaciones humanas en el ámbito empresarial. Este prototipo no es más que un primer paso en el diseño posterior de aplicaciones variadas que lo desarrollen.
4. ***CAPACITACIÓN DIDÁCTICA DE PROFESIONALES DE LA EMERGENCIA SANITARIA.*** Este grupo tratará de detectar las Necesidades de Formación del personal de los Equipos de Docencia en cuanto a aspectos que se refieran a la mejora de la calidad de las acciones formativas que éstos desarrollan.
5. ***INTRANET EN EL AULA.*** El objetivo de este grupo es crear tres aulas con conexión mediante red LAN. Crear un servidor que almacene las páginas web que corresponde a las distintas asignaturas. Obligar a los alumnos a conseguir los apuntes, ejercicios y trabajos mediante las páginas de cada asignatura. Diseñar las distintas páginas de cada asignatura y material que los alumnos podrán descargarse.
6. ***PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL CONTEXTO DE LA FIP.*** Dar a conocer al alumnado los riesgos que conlleva determinadas ocupaciones o profesiones, así como, la manera de tratar de evitarlos. Servir de recurso didáctico a los formadores de FPO, para facilitar la impartición de dicho módulo. Concienciar de la importancia de la prevención en el ámbito laboral. Dotar al alumnado de un material interactivo para una adecuada incorporación al mercado laboral.

7. ***DE LAS PRÁCTICAS DE EMPRESA AL EMPLEO: EL CASO DEL INSTITUTO "PINTOR PEDRO GÓMEZ".*** Este grupo persigue objetivos relacionados con el conocimiento de las expectativas y opinión del alumnado en relación con las prácticas de empresa y la descripción de los itinerarios de inserción profesional de los alumnos, una vez finalizada las prácticas de empresa.
8. ***METODOLOGÍA: UNA PROPUESTA AL ÉXITO.*** Elaborar un vídeo o vídeos, que aclare y facilite a los profesionales de la educación, la puesta en práctica sin dificultad y conocimiento de la metodología adecuada al proceso formativo a desarrollar. Su aplicación va desde, recurso didáctico en los cursos propios de formadores, hasta herramienta en seminarios profesionales, centros de formación y educativos, videotecas, material de consulta o entrenamiento pedagógico, etc.
9. ***INCORPORACIÓN EFECTIVA DE MUJERES PROCEDENTES DEL MEDIO RURAL A INTERNET.*** El proyecto parte de la constatación de que, al menos en el ámbito rural, aunque las mujeres son mayoría en los cursos de formación relacionados con informática e iniciación a Internet, no aplican los conocimientos adquiridos a casi ningún ámbito social y laboral, es decir, esto no influye en la aparición de hábitos de "uso activo" de Internet tras la partición en cursos de este tipo. Identificar factores que limitan el uso efectivo de Internet por parte de las mujeres. Diseñar actividades y estrategias dirigidas a estas limitaciones y que sean fácilmente integrables en el desarrollo de acciones formativas y de actividades de orientación laboral. Hacer accesible los resultados del proyecto a la comunidad de profesionales de la formación y la orientación
10. ***NEFORAG (NECESIDADES DE FORMACIÓN EN ARTES GRÁFICAS).*** El proyecto se centra en el sector de Artes Gráficas en la Bahía de Cádiz. A través de contactos con los profesionales de este sector y con una aproximación empresarial inicial hemos detectado una necesidad de profesionales especializado y una ausencia de alternativas formativas (Formación Ocupacional, formación ocupacional Reglada) en la provincia de Cádiz. El proyecto de investigación NEFORAG pretende hacer un estudio de las necesidades formativas y proponer un programa de formación que cuente con la participación de los empresarios y personal especializado que actualmente trabaja en esas empresas en la bahía de Cádiz.

11. ***INTRODUCCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS PROFESIONES DE MAYOR DEMANDA EN EL MEDIO RURAL.*** Desde un estudio introductorio de la situación actual en cuanto al nivel de incorporación de las Nuevas Tecnologías en las profesiones de mayor demanda en el Medio Rural, se pretende obtener la situación real que sirva de base para la elaboración de un CD-ROM de contenido audiovisual que muestre la aplicación práctica de Internet, con toda la extensión de sus recursos, en dichas profesiones. El CD-ROM audiovisual, se pondrá a disposición de todos los formadores que lo requieran para incluirlo en el contenido de los temarios que desarrollen en los cursos de formación y otras formas de enseñanza.
12. ***BOLETÍN ELECTRÓNICO DE LA RAPF.*** La idea de este proyecto parte de la observación del potencial que la lista de distribución de la RAPF tiene para los Formadores de FPO. El proyecto tiene como fin recopilar informaciones, convocatorias, proponer actividades útiles para la docencia en FPO. El equipo del proyecto es un grupo promotor, se pretende con la andadura de este equipo, crear dentro de la RAPF un grupo de corresponsales e informantes. La idea es hacer una publicación para Formadores en formato electrónico.
13. ***FORMACIÓN CON VISIÓN DE GÉNERO.***. Este grupo está formado de definitivamente por 10 componentes de diversa procedencia dentro de la comunidad andaluza (Cádiz, Huelva, Sevilla, Málaga y Córdoba) y perfil profesional, pero con un punto en común: interés por el Género y la Formación

Como hemos podido ver cada uno de los proyectos tiene una temática diferente, pero todos los grupos comparten ciertas características:

- Tratan temas aplicables en la realidad de la formación ocupacional.
- Poseen alto contenido formativo de los participantes.
- Creación de una página web con los procesos más notorio del proyecto. Para ello la dirección de la RAPF pone a disposición de los grupos una cuenta ftp para volcar toda la información en Internet.
- También por parte de la dirección de la RAPF se ofrece apoyo y asesoramiento técnico y metodológico, cuando el grupo así lo demande.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos decir que herramientas como: chat, listas de distribución, correo electrónico, etc., nos están permitiendo que proyectos

como los anteriormente expuesto se puedan llevar a la práctica, al facilitarnos el encuentro entre profesionales de la formación de Andalucía, los cuales se han unido a través de la RAPF para trabajar juntos/as, afrontanfo problemas y situaciones que se les plantean en su práctica diaria, así como para llevar a cabo proyectos sobre temas que son de su interés, efectuando un intercambio fluido de ideas, de puestas en común del estado de los distintos proyectos, etc.,

En definitiva, podemos señalar como este trabajo es fruto de la iniciativa e interés de lo/as profesionales andaluces/zas de la FPO junto con el progreso tecnológico del que estamos participando, que nos permiten aumentar y mejorar las alternativas de formación tradicional, así como abrir nuevos caminos para la comunicación, la colaboración y la producción de conocimientos.

De esta forma, podemos terminar diciendo que, para nosotros, la formación en red a través de Internet constituye un verdadero entorno de investigación y desarrollo profesional, pudiendo servir de excelente marco para la puesta en marcha de innovaciones en el contexto de la FPO, y también como un nuevo instrumento para la mejora de la práctica diaria.

6. BIBLIOGRAFÍA

CEBRIÁN, J.L. (1998): La red. Taurus. Madrid.

FUNDESCO (1998): "Teleformación: un paso más en el camino de la Formación Continua". Fundesco. España.

HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. Y TELES, L. (2000): *Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa. Barcelona

HARGREAVES, A. (1996): "*Transforming Knoelegde: Blurring the boundaries between research, policy and practice"*. En Lama García, F.J., Marcelo, C. y otros (1999): La red como espacio de formación. La experiencia de la red andaluza de profesionales de la formación. Comunicación presentada a Edutec´99.

MARCELO, Carlos y LAVIÉ, José Manuel (2000): *"Formación y Nuevas Tecnologías: condiciones y posibilidades de la Teleformación como espacio de aprendizaje"* Bordón, Nº 58, Vol. 2

LA CONCRECIÓN DE UN MODELO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL PARA PERSONAS EXCEPCIONALES A TRAVÉS DE PROCESOS EVALUATIVOS.

Mª del Carmen García García
Mª Soledad Ibarra Sáiz
Miembros del grupo de Investigación Evalfor7.
Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad de Cádiz.

Resumen

En esta comunicación un equipo de personas del grupo de investigación *Evalfor* de la Universidad de Cádiz pretende presentar parte de los resultados de un proyecto evaluativo, con objeto de mostrar la utilidad que la evaluación adquiere en el seno de los programas, señalando que las buenas prácticas de estos sólo pueden ser concretadas si las acciones son evaluadas.

Las prácticas evaluativas que ahora nos permiten presentar estos resultados son todas ellas de carácter externa y cualitativas. La primera fue una evaluación intermedia donde además de valorar las distintas acciones que componían el programa global, se pretendía hacer uso de los datos para realizar un estudio comparado entre diferentes modalidades de formación e inserción sociolaboral desarrolladas. La segunda fue una evaluación ex –post cuya misión específica era concretar los resultados del proyecto y de ese modelo formativo. Esta última se ha llevado a cabo utilizando como criterios de valoración: A)El desarrollo desde un enfoque abajo–arriba. B)El efecto multiplicador. C)El desarrollo transnacional. D)Los aspectos innovadores.

Lo que se a lo largo de esta exposición se presentará son los resultados obtenidos a través de las evaluaciones de un programa desarrollado por una ONG ubicada en Cádiz y dedicada a trabajar temas de integración social, educativa y profesional de personas excepcionales. Específicamente se mostrará la concreción de su modelo de formación e inserción, compuesto de tres elementos básicos (acciones formativas, segundas prácticas y empleo con Apoyo), a los que se llegó tras un proceso valorativo que analizó sus posibilidades y límites.

1. Pistas para comprender el contexto.

Como primer elemento de cara a poder concretar y valorar el modelo formativo y de inserción socioprofesional, se han de tener en cuenta una serie de condicionantes particulares, que definen el tipo de programa que se ha

desarrollado. Se hace preciso indicar que se trató de un programa Horizon en el marco de las Iniciativas Comunitarias de Empleo.

Este proyecto particular se configura como un programa de *ámbito local*, que se implementa en el marco específico de Cádiz, aunque recursivamente hace uso de espacios en otras localidades – concretamente en un ámbito mancomunado (Mancomunidad de Municipios de la Bahía de Cádiz). Las razones que justifican la delimitación del territorio, vienen dadas pro un pacto no explicito entre asociaciones que desde años atrás enfoca sus actuaciones a colectivo inmediato, bajo unas creencias y filosofías fuertemente diferenciadas.

Se trata de un programa *específico a un colectivo*, delimitación realizada por la misma convocatoria de proyectos Horizon en Andalucía, concretando la edad de los/as participantes (17–21 años) y que conduce a la etiquetaje de los/as mismos/as como discapacitados/as, en este caso psíquicos. Esta delimitación poblacional supone una intencionalidad de discriminación positiva hacia estos/as jóvenes, pero a su vez limita el desarrollo de procesos integrados, donde los chicos y chicas "se pierden" la dimensión humana que aporta la diversidad de personas en los contextos.

Cuenta con fuentes de *financiación múltiples*, a efectos administrativos, pero esta multiplicidad se diluye en el análisis de los recursos aportados por cada uno de las entidades cofinanciadoras, donde el Fondo Social Europeo asume algo más del 75% del costo total del Proyecto. En cuanto a esta financiación hay que señalar que el Proyecto Intercom ha sido uno de los financiados por esta entidad con un mayor aporte económico en el ámbito andaluz.

El Proyecto puede ser considerado como un programa concebido inicialmente en la transformación social – en su finalidad–, pero que asumido desde la óptica dirigida de la planificación de las Iniciativas Comunitarias se concreta en un diseño identificado como *tecnología sistemática*. Ello acontece por un posicionamiento en la corriente de inserción de personas excepcionales determinada, la corriente *integradora*, que si bien hace suyo el compromiso con el cambio social, no es una línea de acción liberadora que se desprenda de las ataduras de las líneas oficiales de los programas – los instrumentalice –.

Se trata de un Proyecto que didácticamente se valoraría como *técnico* o *tradicional*. En este sentido el modelo de diseño no es original, sino que para cada uno de los programas que se presentan se establece un modelo y formato único y homogéneo de programación que responde a una intencio-

nalidad concreta, que es la de poder recoger los datos de una manera clara para poder ser evaluados de cara a la aprobación o no del programa específico. Estas prescripciones administativas han dado lugar a diseño ambiguo: se trata de un proyecto en base a finalidades generales, que más tarde se desglosan como objetivos generales, y objetivos operaciones para las acciones concretas. El formato de programación es claramente piagetiano. No obstante el programa en sí se articula en relación a las acciones y no a los objetivos, aunque puede entenderse que existe una identificación entre ambos.

El diseño del mismo establece un *plan detallado y justificado de acciones*, tomando como elemento de detección de necesidades las conclusiones de un proyecto anterior y la línea propia de acción de la asociación. De esta manera se concretan las finalidades específicas, los objetivos y las actividades que continúan un plan con el que se viene experimentando y que conduce a la concreción de un modelo formativo/ de inserción propio flexible, que atiende a las necesidades específicas de los/as jóvenes y a sus características particulares.

Lo que a continuación se presenta es un ejemplo de buenas prácticas derivadas de la implementación de un proyecto, prácticas que en este momento pueden ser difundidas tras varios procesos de evaluación.

2. Un modelo de formación/inserción para jóvenes excepcionales.

El esquema general del modelo puede concretarse en tres tipos de actuaciones: **Acciones formativas** (implementadas bajo la modalidad de cursos), **Segundas Prácticas** (que se constituyen como un momento de consolidación de aprendizajes), y **Empleo con Apoyo** (que se define en el momento de la inserción laboral con la existencia de un contrato de trabajo remunerado).

El modelo se caracteriza por su flexibilidad, que parte de las necesidades particulares de los jóvenes, y supone no considerar el modelo como un itinerario lineal. Ello se traduce en la posibilidad de que no todos los jóvenes tienen que pasar por los tres momentos, aún así, el momento de las acciones formativas se asume como momento inicial y común a cada uno de los chicos y las chicas.

Figura 1: *Posibilidades individuales que permite el modelo.*

El **objetivo** principal del modelo se concreta en la inserción laboral de jóvenes a través de un sistema de apoyos que se desarrolla a lo largo de un proceso de formación continua, que pretende atender a las particularidades y a las característica especificas de cada chico o cada chica. En este sentido, el objetivo coincide con el que desde las distintas acciones formativas se plantea, así como desde los objetivos generales de los Proyectos Horizon. Se plantea desde una óptica colaborativa entre los diferentes elementos implicados en el proceso (los jóvenes, sus familias, las figuras profesionales, y los empresarios), donde se indica la premisa de que compartir objetivos e información posibilitará el desarrollo del mismo.

El modelo se completa orgánicamente con la existencia de una serie de **figuras profesionales**: monitor, mediador sociolaboral y tutor laboral.

*A) **Monitor:*** persona con funciones docentes, asume competencias sobre la formación profesional específica. Para cubrir estos puestos se vienen contratando a especialistas con amplia experiencia en cada uno de los campos en los que se desarrollan acciones formativas. Trabaja de forma coordinada con la mediación sociolaboral.

*B) **Mediador sociolaboral***: sujeto que, además de estar presente en todo el proceso de integración de la persona con discapacidad, es el *dinamizador* y puente entre la familia, la empresa, la sociedad y la persona, el/la *resolutor* de la multitud de conflictos y pequeños problemas que surgen en procesos de este tipo, el motor y el/la agente de cambio. Algunas de sus funciones son: servir de puente entre la familia, el medio laboral y la persona afectada, resolver pequeños conflictos, actuar como *conseguidor* y *facilitador, d*esarrollar una tarea mixta entre la formación, la animador social y cultural, la asistencia social y la *dinamizadoción* laboral, detectar necesidades de formación y planificar pequeñas acciones formativas, conocer e investigar la realidad social, conocer y gestionar las ayudas de la Administración, asesorar y

orientar en la búsqueda de información legal, económica, fiscal, etc. Concretando, los/as mediadores realizan la tutela o seguimiento de procesos junto con la coordinación de todos los implicados en el mismo: coordinación sincrónica (es decir, de los recursos implicados en una fase concreta) y coordinación diacrónica (garantizar la adecuación de cada fase del proceso a las fases anterior y siguiente del mismo). Tal función, en la mayoría de los casos, no puede ser asignada a un solo profesional o a una sola persona, se trataría más bien de un equipo, con participación de mediadores de diferentes orígenes profesionales, variando el peso específico de cada uno de ellos en las distintas fases del desarrollo del proyecto, y disminuyendo progresivamente la participación de todo el equipo conforme se vaya necesitando menos su presencia.

*C) **Tutor laboral:*** se trata del personal de la empresa que constituye el referente del alumno/a en prácticas. Garantiza su seguridad, vela por la adaptación de el/la alumno/a al trabajo y por la adecuación de las funciones.

Cada uno de los momentos que contempla este modelo cuenta con entidad propia, de tal manera que podrían acontecer como submodelos por separado, no obstante, la peculiaridad del modelo general reside en asunción de una continuidad lógica acorde con las necesidades individuales de los/as jóvenes.

A continuación se describen cada uno de los momentos a los que se hace referencia.

2.1.– *Las Acciones Formativas.*

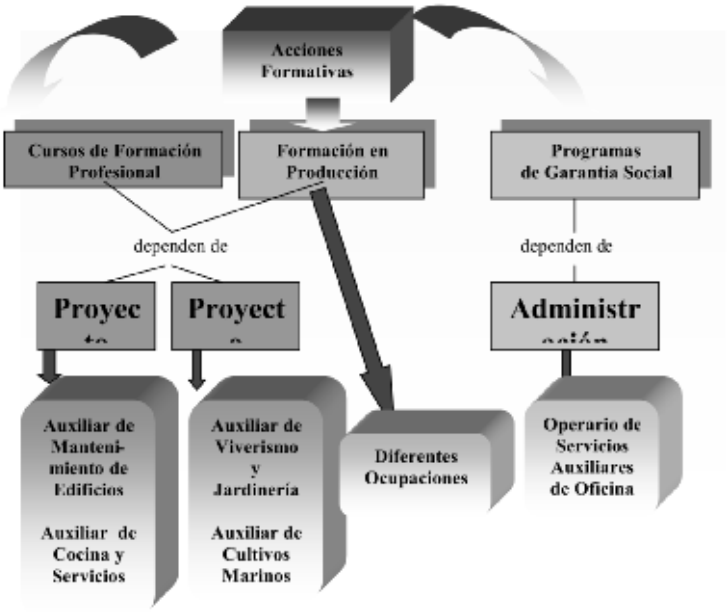
Las acciones formativas insertas en el modelo general de la Asociación se desarrollan en torno a dos modalidades de educación para jóvenes. Éstas se concretan en los cursos de formación y formación en producción de los Proyectos Horizon I, PGS y Horizon II. Los primeros vienen implementándose en el marco de cada uno de los Programas que desarrolla la Asociación, Horizon I y II, mientras que los segundos se constituyen como recurso de atención a la diversidad del alumnado perteneciente al Sistema Educativo.

Los destinatarios de los diferentes cursos los constituyen jóvenes con una edad mínima de 16 años, que además, reúnan las características generales exigidas por el Programa o por la Administración al que pertenezcan.

Cada una de las acciones o cursos poseen pedagógicamente una estructura teórico- práctica – pero no en formación en producción –, cuyo fin u

objetivo último se establece en la formación integral de los/as jóvenes de cara a su inserción en el mundo laboral.

Así, el diseño se centra no sólo en las características de los destinatarios, sino también en las características propias del entorno socioeconómico de la Bahía de Cádiz, bajo una filosofía de formación de los jóvenes en función de las posibilidades reales de la demanda de empleo de la zona. En esta vinculación directa al mundo del trabajo, cada una de las acciones formativas se desarrollan en entornos, en lugares reales de trabajo o que los simulan – como es el caso de los Programas de Garantía Social – persiguiendo la integración de los/as jóvenes en los mismos y el desarrollo de acciones en ambientes naturales. Para ello, la metodología pretende emerger de principios funcionales y significativos del aprendizaje, en un proceso que situaría al sujeto como protagonista de su formación.



¡Figura 2*: Esquema descriptivo de las distintas acciones formativas que vienen desarrollando.*

Toda acción formativa cuenta con aspectos teóricos que se desarrollan como se ha descrito con anterioridad, es decir, emanando de la práctica. Los aspectos teóricos se concretan en los campos de la formación específica para el puesto de trabajo, la formación instrumental para el mismo y para la vida,

a través de una formación básica y el desarrollo de habilidades sociales, así como una orientación y acción tutorial encaminada a satisfacer las necesidades individuales y guiar sus procesos de inserción laboral.

En la implementación de esta fase teórica se integran la figura profesional del monitor– responsable de la formación profesional específica – y la del mediador sociolaboral – responsable, por su parte, de los aspectos instrumentales y actitudinales, a través de la formación básica y las habilidades sociales –.

Las figuras profesionales encuentran su identidad en torno al establecimiento de una colaboración interpersonal, que se concreta en la cooperación entre ambos, y el asesoramiento pedagógico que ofrece la mediación sociolaboral.

Las prácticas en empresa se constituyen como una segunda fase – continuidad de la primera – en el seno de la misma acción formativa. Dichas prácticas se desarrollan en el caso de los cursos de F.P.O una vez concluida la fase teórica, mientras que en el caso de los P.G.S. se desarrollan de forma simultánea e integrada en la fase anterior. La peculiaridad de las mismas reside precisamente en el diseño e implementación como prácticas reales, en espacios laborales reales, desempeñando funciones reales en un perfil profesional. Esto supone un contacto directo con el mundo del trabajo que posibilita a los/as jóvenes la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas, así como les ofrece la oportunidad de mostrar y demostrar su capacitación personal, contribuyendo al cambio de mentalidad social.

En esta fase desaparece la figura del monitor y aparece la del tutor laboral, que es un trabajador de la propia empresa de desarrollo de las prácticas. Este tutor laboral se constituye como un guía del chico o la chica en el desempeño de sus funciones, y a su vez en un/a agente informante de lo que acontece en el transcurso de las prácticas. La mediación sociolaboral, por su parte, adquiere un papel de asesor, abandonando prácticamente de forma total la labor de agente de intervención directa.

Finalmente se realiza una evaluación del proceso formativo de los jóvenes, fundamentado en el conocimiento del estado actual del joven en relación con el momento de desarrollo en el que se encontraba al inicio del curso, para lo que se sirven además de una evaluación continua a lo largo del proceso. Dicha evaluación, conduce a la obtención o no de un certificado, pero también – y lo que resulta más importante – sirve de base a la toma de decisiones sobre el futuro del sujeto. Este aspecto se concreta en la emisión

de informes con un carácter orientador a los propios jóvenes y a sus familias, donde se establecen recomendaciones individuales para su futuro personal.

2.2.– *Las Segundas Prácticas.*

Las Segundas Prácticas se constituyen como un proceso de transición entre la vida académica y la vida laboral, siendo una medida de atención a la diversidad del alumnado, posibilitando el acceso al objetivo último – la plena inserción en mundo laboral de los/as jóvenes – a través de caminos diferentes. A su vez se consideran un segundo momento de formación en empresas – de ahí su nombre –, por lo que reúnen las características que se citaron con anterioridad en la fase de prácticas en empresa del momento de acciones formativas. Éstas atienden a las necesidades particulares de cada uno de los/as jóvenes, por lo que se le atribuye una serie de objetivos diferenciados:

- Consolidar la formación del alumnado.
- Conformar un período de ocupación activa mientras se espera la posibilidad del primer empleo.
- Abrir el campo favoreciendo la aparición de contratos de trabajo.

De esta forma, los destinatarios de las Segundas Prácticas son variados, si bien existen dos aspectos comunes a todos/as los/as jóvenes que acceden: que previamente han participado en una o varias de las acciones formativas de las citadas con anterioridad, y que son disminuidos/as psíquicos/as.

El acceso a las Segundas Prácticas se justifica por las siguientes casuísticas personales:

- En ocasiones, se da la circunstancia de que el/la joven ha realizado un curso de formación y ha alcanzado los objetivos del mismo y la titulación correspondiente, pero se hace oportuno que consolide ciertas habilidades que necesitan aún de una mayor maduración. Dado que ha alcanzado los objetivos de la acción no tiene sentido que realice otra vez ese curso u otro. Así, de cara a la facilitación de su acceso al mundo del trabajo – mejorando su capacitación – se establece la posibilidad de realizar estas segundas prácticas, diseñando actuaciones de mediación para el desarrollo de las habilidades que precisa.
- Otra de las circunstancias de acontecen se concreta en la existencia de jóvenes que poseen el desarrollo necesario y la titulación para acceder a un puesto de trabajo, pero no existen ofertas de trabajo que le permitan su primer empleo. En estas ocasiones, el joven continua

realizando Segundas Prácticas en espera de la aparición de un contrato, y mejorando su cualificación profesional.

- Una tercera posibilidad se relaciona estrechamente con la segunda, y se concreta en que el/la joven desarrolla Segundas Prácticas encontrándose en las mismas condiciones personales que con anterioridad han sido referidas, pero con la diferencia de que en este caso, existe la posibilidad real de ser contratado en la empresa. De esta forma, las Segundas Prácticas se constituyen como un proceso similar al del período de prueba que establece el empresario para contratar, con la particularidad de ser un período algo más largo, que posibilita la integración del joven en la empresa y una valoración más adecuada de sus condiciones para el puesto.

En las Segundas Prácticas existen dos figuras profesionales: el *mediador sociolaboral* y el *tutor laboral*. La *mediación* desarrolla la función de búsqueda y captación de empresas. De la misma forma, asesora y orienta al empresario sobre las formas de contratación más adecuadas al caso del joven en cuestión. Por otra parte desarrolla acciones en el plano de las habilidades sociales con los/as jóvenes que aún lo necesitan. Se encarga de valorar los progresos de los/as jóvenes y las situaciones de Segundas Prácticas. El *tutor laboral*, por su parte, viene a desarrollar las mismas funciones que realizaba en las prácticas del período de formación, pero su responsabilidad se diluye en los aspectos instructores y se enfatiza la función de evaluador de las situaciones actuales.

Las Segundas Prácticas se desarrollan en un período comprendido entre tres y seis meses. Para algunos jóvenes constituyen el punto de inicio de su inserción al mundo laboral. Para otros la posibilidad de consolidar su formación. Pero en cualquiera de los caso, las Segundas Prácticas les ofrece a cada uno de ellos, la posibilidad de sentirse integrados en la sociedad, una sociedad que tantas veces les excluye. Y por lo tanto, son un recurso real para el cambio de actitudes y la concienciación social.

2.3.– *El Empleo con Apoyo.*

El empleo es el momento final del modelo de formación que propone la Asociación, y en el que puede apreciar la consecución del fin último el mismo:

Recordemos que este objetivo se concreta en la **inserción del joven en el mundo laboral y su plena integración en el mismo.** Con la obtención del primer empleo, el joven logra de manera específica e individual la meta que

se planteaba. Pero además se abren las vías necesarias para la consecución de un objetivo de carácter más general que se concreta en la repercusión social que su empleo va a tener, constituyéndose en sí mismo en un agente de educación social, posibilitando a las personas con las que se interrelacionan la opción de valorarle como sujeto, no como sujeto integrado.

Es la propia Asociación la que busca el contrato, lo gestiona e informa al joven, a la familia y a la empresa de las condiciones y requerimientos del mismo.

El Empleo con Apoyo, entonces, se concreta en la obtención de un empleo por medio de la firma de un contrato por parte del sujeto, un contrato que atiende a sus características y a su propio ritmo de trabajo. Es por ello, que el contrato que se gestiona tiene un carácter específico para personas con discapacidad o minusvalía; lo que supone por otra parte un incentivo para los empresarios que gozan por ello de ventajas fiscales.

Normalmente, estas posibilidades florecen de un desarrollo anterior de Segundas Prácticas, y es un punto del que estriba la importancia de las mismas, que como se ha citado, a veces se constituyen en períodos de prueba para las empresas.Inicialmente se suelen conseguir contratos de tres/seis meses de duración, con posibilidades de renovación, es por ello que existe desde el principio un apoyo muy especial a la situación para que dicha renovación se produzca.

Durante el Empleo con Apoyo desaparecen todas las figuras profesionales, a excepción, inicialmente, del mediador socioprofesional, que facilita el acceso integrado del joven al puesto de trabajo, así como asesora a los compañeros de trabajo de este y al empresario. Cuando desaparece también la figura del mediador socioprofesional se puede decir que se ha conseguido realmente el objetivo del modelo.

3. Conclusiones.

A continuación se presenta de manera esquemática, y por cuestiones de espacio, los principales éxitos que la implementación de este modelo consiguió en materia de inserción socioprofesional.

Algunas conclusiones generales con respecto al modelo son las siguientes:

A) *Sociológicamente* se destaca la integración de estos jóvenes en los grupos formativos, pero sobre todo en los propios entornos formativos –centros de trabajo–, estableciendo relaciones normalizadas con el resto de los trabajadores.

Por otro lado, los/as jóvenes han participando de la vida ciudadana, sobre todo en los aspectos referidos al ocio, estableciendo conductas sociales propias de su edad: pandillas, salidas de fin de semana...También se destaca la apreciación de las familias que valoran sobre todo un cambio de actitud generalizado en los/as jóvenes, participando, si aún no completamente, de forma más activa en la vida familiar.

B) *Psicopedagógicamente* las acciones han posibilitado que los/as jóvenes desarrollaran sus habilidades sociales, mejorando la capacidad de relación con los demás, las habilidades comunicativas y sobre todo de autonomía personal en lo referente a desplazamientos.

> *"Ha mejorado en el comportamiento social, en la comunicación, contacto y autonomía para ir sola a los sitios".*(Familia de una alumna)

> *"Lo veo que le gustan más las cosas, va allí con ganas, también ha cambiado mucho, en este sentido es mucho más abierto, habla más, es más comunicativo, más sociables".*(Familia de un alumno*)*

Este hecho por sí sólo resulta gran importancia de cara a la normalización de sus vidas y la posibilidad de ser autónomos en las mismas, abriendo puertas a una integración en la sociedad de la que sentirse partícipes. Los esfuerzos realizados por los/as responsables de las acciones necesitan una continuidad en los contextos familiares, siendo necesaria una mayor y mejor educación de las familias en este sentido, así como una mayor implicación en los procesos formativos.

C) Didácticamente, los procesos han sido ricos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero sobre todo en estrategias para adquisición de los mismos. Los lugares de desarrollo de los cursos, centros de trabajo han proporcionado enormes posibilidades de cara a la formación ocupacional específica de los/as jóvenes, permitiendo que estos/as fueran observadores/as participantes y actores y actrices de los procesos.

> *"Los mismos trabajadores de allí, nos plantearon, "pues hoy hay un despesque,"y si no lo vemos hoy a lo mejor no lo vemos... así pues aprovechamos las actividades que nos parecen enriquecedoras y más naturales".* (Monitora)

Este aspecto espacial ofrece un valor añadido en cuanto a la motivación de los/as jóvenes, que se valora como alta, y que emerge de la satisfacción de las labores a realizar y los contextos de aprendizaje ofrecidos.

Finalizando esta comunicación presentamos los principales resultados del modelo en función de cada uno de los momentos del modelo:

A) Respecto a las Acciones formativas:

Aspectos específicos sobre procesos formativos

- Metodología de viverismo: grupos de nivel
- Metodología de Cultivos Marinos: flexibilidad y globalización

Motivación del alumnado

- Herramienta para la integración y efecto multiplicador

B) Respecto a las Segundas Prácticas:

Momento de transición para 8 jóvenes

"Al principio para mi era una responsabilidad muy grande porque no sabia si esto iba a funcionar, pero ahora se que funciona muy bien, todo es muy positivo, sobre todo el interés que ella tiene por aprender". (Tutora laboral)

C) Respecto al Empleo con Apoyo

Creación de empresas

- Empresa de Inserción: TALASA
- 2 Puestos de trabajo

Contratos conseguidos:

Nº de jóvenes	Empresa	Tipo de Contrato	Nº de Contratos
1Chico	Restaurante "Balandros"	Tiempo parcial. 3 meses.	7
1Chica	Bar "Nuevo varadero"	Temporal para trabajadores minusválidos. 3 meses	2
1Chica	Mc Donald´s	Duración determinada a tiempo parcial. 3 meses	1
1Chico	Consorcio Zona Franca (servicios documentales)	Formación. 6 meses	2
1Chico	Hotel Regio	Contratos Temporales de 6 meses	4
1Chico	Carpintería "AndrésVillalba"	Contrato de formación. 6 meses	1
	Escuela Taller	6 meses renovables según proceso en la E.T. hasta los 2 años	1
1Chico	Escuela Taller	6 meses renovables según proceso en la E.T. hasta los 2 años	1

Bibliografía

Amezcua Viedma, C. (1996): *Evaluación de Programas Sociales*. Madrid: Díaz Santos.

Ausel, J. (1993): *Participaty Program Evaluation. A Manual for Involving Satake-Holders in the Evaluation Process*. Dakar, Senegal: Catholic Relief Services under a U.S. Aid grant.

Comisión Europea (1997): *Evaluating EU Expediture Programmes: A Guide. Ex post and intermediate Evaluation*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

De Miguel, M. (2000):*La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos*. En Revista de Investigación Educativa, 18(2), 289–319.

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992): *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: Eos.

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1996): *La intervención psicopedagógica*. Madrid:EOS.

INSERSO (1983): *Diseño y producción de ayudas técnicas para personas con discapacidad en relación con los programas europeos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

López Melero, M. y Guerrero López, J.F.(1991):*Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

López Melero, M. (1997): *Proyecto Roma*. I Congreso Internacional de Reflexión y Conclusiones del Proyecto Roma. Universidad de Málaga.

López Melero, M. (1999):*Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.

Mank, D. (1998) : *Valores y empleo para personas con discapacidad*. Revista Siglo Cero; V. 29 (4); 178; 5-10

OCDE (1991): *La Evaluación de Programas de Empleo y de medidas sociales*. Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de trabajo y Seguridad Social.

Porras Vallejo, R. (2000): *Integración Escolar*. Sevilla: MCEP.

Rodríguez, G, Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Bibliografía específica sobre el Empleo de Personas Excepcionales.

– Constitución Española (1978)
– Ley 51/80 básica de empleo.
– Ley 13/82 sobre la Integración Social de los Minusválidos (LISMI)
– Real Decreto 145/83 que regula medidas de reubicación, empleo selectivo y fomento de dicho empleo a través de la colaboración del Ministerio de Trabajo con el de Asuntos Sociales.

– Orden Ministerial de 18-10-83 que regula la formación profesional especial.
– Ley 8/80 sobre el *Estatuto de los Trabajadores*, modificada por la Ley 32/1984 que incluye la regulación de las relaciones laborales de carácter especial previstas en la LISMI.
– Real Decreto 1992/84 que regula los contratos en prácticas y los de formación.
– Real Decreto 1368/85 que regula la relación laboral de carácter especial de los minusválidos que trabajan en los centros especiales de empleo.
– Real Decreto 2274/85 que regula el empleo para aquellos minusválidos que no pueden acceder al mercado ordinario de trabajo y que requieren el asesoramiento y asistencia técnica de los equipos multiprofesionales para asegurar la adaptación y favorecer las adaptaciones ergonómicas necesarias en cada caso.
– Real Decreto 2275/85 que regula la creación y funcionamiento de los centros ocupacionales y la facilitación de medios terapéuticos para el acceso a las actividades ocupacionales
– Real Decreto 348/86 que regula la protección contra el despido improcedente, la igualdad de trato en el acceso al empleo público y el acceso a la formación y capacitación de la mano de obra de trabajadores discapacitados a través de sus programas específicos dentro del Plan de Formación e Inserción Profesional
– Real Decreto 2273/1995 que regula la creación y el funcionamiento de Centros Especiales de Empleo.
– Ley 1/1999 de 31 de Marzo, que regula en el caso Andaluz las situaciones de necesidades educativas especiales, incluyendo la inserción laboral.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EMPRESAS A NIVEL INTERCOMUNITARIO Y TRANSNACIONAL. UNA NECESIDAD EN LA GLOBALIZACIÓN DE LOS MERCADOS

Enma Ramos Devesa

Olga Freire Barcala

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el cambio tecnológico, las innovaciones de los procesos de producción, comercialización y organización de las empresas, la globalización de los mercados, el desarrollo del sector servicios y de otros campos productivos, por citar sólo algunos factores, han planteado la necesidad de adecuar los planes formativos a los nuevos requerimientos de las transformaciones citadas, de manera que en este proceso de ajuste estén implicados todos los interlocutores relacionados con el mercado laboral. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha desarrollado una Formación Profesional que recupere el prestigio y el papel que merece en la sociedad.

En el desarrollo curricular de estas enseñanzas profesionales destaca especialmente la incorporación de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), siendo necesario para llevar a cabo esta formación, el acuerdo del Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas con los distintos agentes sociales implicados (Organizaciones Empresariales, Cámaras de Comercio, Sindicatos, etc.)

La inserción del Estado Español en el contexto europeo abrió nuevas perspectivas en el ámbito de la educación, la formación y el empleo, apoyando a través de diferentes acciones y programas comunitarios la posibilidad de que la formación práctica en empresas adquiera una dimensión transnacional y transoceánica[8]. Utilizar estas políticas hace necesario un análisis de la evolución y situación actual de la FCT, así como el posible marco legal aplicable para su ejecución fuera de nuestro país, objetivo que perseguimos desarrollar en la presente comunicación.

Un primer apartado de nuestro trabajo está dedicado a analizar el marco legal de la Formación en Centros de Trabajo, sus inicios, evolución y momento actual. A continuación se desarrollan los distintos programas de cooperación que hacen referencia a aspectos relacionados con la formación en alternancia tales como: Leonardo da Vinci, Interreg I, II y III y Galicia-

Utah. Por último, contemplamos la experiencia llevada a cabo con los alumnos y profesores del Instituto de Enseñanza Secundaria Luis Seoane en el marco de los programas citados.

2. EL MARCO LEGAL DE LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

Dedicamos este apartado a dar cuenta de las disposiciones legales que deben considerarse con relación a la Formación en Centros de Trabajo, haciendo su correspondiente reseña histórica y significando los aspectos necesarios para situarla en su contexto legal, que cada vez es más amplio y va desarrollándose más profusamente.

El carácter voluntario del que disfrutaba la formación profesional, a través de programas de formación profesional en alternancia, aparece recogido en el Acuerdo Económico y Social (A.E.S.) firmado el 9 de octubre de 1984 y desarrollado en la Orden de 31 de julio de 1985 (BOE de 7 de agosto) por la que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Laboral, al amparo del cual se establecen acuerdos de colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y las Comunidades Autónomas.

La primera experiencia de "Prácticas en Alternancia" en Galicia, cofinanciada por el Fondo Social Europeo, tiene lugar en el curso escolar 1986/1987, al amparo del convenio suscrito entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y la Xunta de Galicia, en el que se contempla la posibilidad de desarrollar el Plan FIP, que recoge el programa de Formación en Alternancia. El desenvolvimiento del programa en nuestra comunidad autónoma figura en una circular de la Dirección Xeral de Enseñanzas Medias de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, a través de la cual los directores de los centros de formación profesional podían formalizar conciertos de colaboración con instituciones, empresas o agrupaciones de empresas para que los alumnos de segundo grado que lo deseasen realizasen Prácticas en Alternancia, de manera que el contenido de las mismas fuera acorde con el currículo del alumno y constituyese un complemento positivo en su formación.

Este carácter voluntario se transforma con la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ya que en su artículo 34.2º, se establece que en el currículo de las enseñanzas de Formación Profesional Específica se incorporará una fase de formación práctica en los centros de trabajo, pretendiendo dar un carácter obligatorio a este periodo de formación, así como incorporar a las empresas e instituciones al desenvolvimiento de estas enseñanzas.

Los Reales Decretos que desarrollan los títulos correspondientes a los estudios de Formación Profesional así como sus enseñanzas mínimas, en virtud del artículo 35 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo y del Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo, recogen este módulo de Formación en Centros de Trabajo, sus capacidades terminales, criterios de evaluación y número de horas de duración.

Esta normativa, junto con posteriores disposiciones[9], tanto de carácter nacional como autonómico, y distintas resoluciones que regulan cada curso escolar, completan la legislación existente respecto al módulo de Formación en Centros de Trabajo.

La posibilidad de que nuestros alumnos realice la formación en centros de trabajo en otro país no aparece recogida en nuestra legislación hasta el curso 1999-2000 mediante la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa y FP por la que se dictan instrucciones para el desenvolvimiento de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica, en el apartado décimo primero apartado 5º relativo a la formación en centros de trabajo dice textualmente:

"La realización de las actividades formativas del módulo de FCT en centros de trabajo/instituciones situadas fuera de la comunidad de Galicia, requerirá, igualmente, la autorización expresa de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional. Los centros remitirán a la delegación provincial, solicitud y justificación de su necesidad, calendario, horario propuesto, sistema, y condiciones para el seguimiento y control tutorial. La delegación provincial remitirá la correspondiente propuesta, junto con informe detallado de la Inspección Educativa, a la Dirección General de Ordenación y Formación Profesional".

A pesar de que el texto no hace una referencia expresa a las prácticas fuera de territorio nacional, entendemos que de su lectura se puede deducir que dicho precepto es aplicable a la situación propuesta. Desde nuestro punto de vista creemos que en dichas resoluciones seria conveniente regular de manera específica la posibilidad de realizar estas FCT, logrando con ello, no sólo realizar su actividad con todas la garantías y cobertura adecuadas sino también unificar criterios entre los distintos centros de enseñanza, e intensificar estos periodos de formación, así como su integración en los programas nacionales de formación tal como recoge la normativa de la comunidad[10].

Con este fin la Resolución del Consejo de 15 de julio de 1996 (DO C 224 de 1 de agosto de 1996) invita a los Estados miembros a promover la transparencia de las cualificaciones de la Formación Profesional estableciendo finalmente en 1999[11] un documento denominado Europass-Formación, destinado a certificar a nivel comunitario el período/os efectuados en otro estado miembro.

3. POSIBLES PROGAMAS APLICABLES A LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA

La inserción del Estado español en el contexto europeo abrió nuevas perspectivas en todos los sentidos, y el ámbito de la educación y de la formación no podía ser un caso aparte. Considerando que el Tratado Constitutivo de la CE, en su artículo 127 contribuye a la puesta en marcha de una política de formación profesional a nivel comunitario, que en 1963, el Consejo[12] por primera vez en el año 1976 se aborda esta problemática a través de un "**programa de acción sobre la transición de los jóvenes a la vida adulta y activa"** a partir de acciones educativas, mecanismos de desarrollo personal e inserción profesional. Estas prácticas están integradas en los programas de transición de la CE y presentan como objetivos generales motivar a los jóvenes en el estudio y darles una idea del mundo del trabajo y de sus mecanismos e instituciones, propiciando en ellos la seguridad en si mismos y el espíritu de iniciativa y creatividad de manera que puedan encarar el futuro con madurez.

En la década de los ochenta la Comunidad Europea publicó una serie de acciones y programas en el sector de la formación profesional, cada uno con un objetivo específico: PETRA (formación inicial), COMETT (cooperación universidad/empresa) FORCE (formación continua), etc. Sin embargo, la aplicación paralela de todos estos programas no dejaba aparecer claramente la estrategia y la coherencia global de la política de Formación Profesional de la COMUNIDAD

Los actuales programas de cooperación en el ámbito comunitario, tales como Leonardo da Vinci o Interreg, amplían la formación en alternancia de los alumnos, facilitando el conocimiento de sistemas de estudios de otros países, así como la posible realización de prácticas en sus sistemas productivos, preparando trabajadores con expectativas europeas y ampliando el horizonte de los actuales mercados laborales, limitados en este momento al ámbito local.

Continuas han sido las propuestas formuladas por la Comisión y el Consejo, entre las que cabe citar el Libro Blanco[13] **"Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento"**, el Libro Verde[14] **"Educación, formación profesional, investigación: los obstáculos a la movilidad transnacional"**, así como el Tratado de Mastrich[15] o el Tratado de Ámsterdam[16]

A continuación explicamos de forma breve el contenido de algunos programas que anteriormente hemos referenciado

3.1. PROGRAMA LEONARDO DA VINCI

Creado en 1994, el programa de acción comunitaria en materia de formación Profesional, Leonardo de Vinci se compone de dos fases, la que abarcó desde el 1 de enero de 1995 hasta el 31 de diciembre de 1999[17] y la que se desarrollará desde 1 de enero de 2000 hasta 31 de diciembre de 2006[18].

Este programa tiene como objetivo esencial apoyar y completar las acciones iniciadas por los Estados miembros gracias a un apoyo a proyectos de cooperación transnacional en el ámbito de la Formación Profesional, respetando al mismo tiempo, plenamente su responsabilidad en lo que se refiere a los contenidos y organizaciones.

De las cinco medidas de que se compone: Movilidad, Proyectos Piloto, Competencias Lingüísticas, Redes de Cooperación y Documentación de Referencia. Es la medida de Movilidad, que trata de reforzar la dimensión europea de la Formación Profesional continua o de responsables de formación, la que resulta de utilidad para la puesta en práctica de las políticas anteriormente citadas.

3.2. PROGRAMAS INTERREG I-II-III

Los esfuerzos de cooperación entre España y Portugal en el ámbito transfronterizo no empezaron a desenvolverse hasta la década de los 80 con la firma del Tratado de Amistad y Cooperación Hispano-Luso en 1977. Desde esta fecha y hasta el presente, se ratificaron diversos convenios con el fin de impulsar la cooperación entre ambos países como medio eficaz de conseguir un desarrollo y crecimiento mutuos. A nivel regional es de destacar la celebración de distintas jornadas técnicas en los años 1989 y 1990, que culminaron con la creación, en el año 1991, de una comisión de trabajo entre Galicia y el Norte de Portugal, que supuso la implantación de una

estructura de cooperación transfronteriza que tiene como finalidad encarrilar los esfuerzos de cooperación sin que eso suponga la intromisión en las competencias de los gobiernos centrales en materia exterior.

Es de señalar la importancia que desde la Unión Europea (UE) se da a la cooperación transfronteriza como instrumento que permite la consecución de la unión efectiva y que se traduce en una dotación importante de fondos que son distribuidos a través de distintos programas entre los que se encuentra Interreg, y que tiene la finalidad de disminuir las diferencias existentes entre las distintas regiones comunitarias, particularmente en las fronterizas.

3.3. ACUERDO DE COOPERACIÓN PROGRAMA GALICIA-UTAH (EEUU)

Este acuerdo de cooperación surge tras una entrevista mantenida en la Consellería de Educación, a propuesta del Bingham High School, del Salt Lake City, como una experiencia transoceánica de colaboración entre los sistemas educativos de los dos países y materializándola en un proyecto de comercio exterior con elaboración de una página Web y posibilitando posteriormente la realización de las F.C.T. en empresas de Utah.

Este trabajo fue respaldado en Estados Unidos a través de la Dirección General de Educación del Estado de Utah y de la Fundación "Junior Archivement", y en Galicia la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.

4. FCT INTRACOMUNITARIA Y TRANSOCEÁNICA EN EL IES LUIS SEOANE

Puesto que los encargados de presentar esta comunicación nos encontramos destinados en el IES Luis Seoane, este apartado se basará en la experiencia desarrollada con alumnos que cursan ciclos de grado superior en las familias de Administración y Comercio que, voluntariamente y después de un proceso de selección[19], participan en algún programa de cooperación cuyo fin primordial ha sido siempre la realización de la FCT en un país distinto a aquel en el que cursan sus estudios, en el periodo que abarca de 1995 a 2001.

En el nuevo contexto del mercado único, la educación debe preparar a los alumnos para ejercer sus responsabilidades en un espacio económico y social cada vez más amplio. La mejora de las habilidades lingüísticas y el conoci-

miento de las culturas de otros países, son factores fundamentales para permitir que los jóvenes desenvuelvan plenamente todas sus capacidades en su vida activa como ciudadanos europeos.

Hacer realidad este proceso aconseja aprovechar las iniciativas surgidas en altas instituciones que permitan desarrollar la colaboración con otros países solicitando y concediendo ayudas a los alumnos de este centro que participan en estancias en empresas de ámbito transnacional.

Entre dichas iniciativas cabe citar las siguientes:

4.1. PROGRAMA LEONARDO DA VINCI

Al programa Leonardo da Vinci se ha concurrido a la medida de movilidad de las personas en formación, presentando a través de una asociación transnacional, tal como se depende del cuadro adjunto siete proyectos para jóvenes en formación profesional inicial y un proyecto para formadores.

De la observación del cuadro nº 1 se deduce que el número de participantes en cada convocatoria se ha reducido, primando la selección de empresas (en el **Anexo I** figura recogida la relación de empresas y socios de acogida) en la que ejecutaban sus prácticas y aumentando el número de semanas que debían permanecer en ellas. La experiencia nos ha demostrado que el tiempo mínimo no debe ser inferior a 6 semanas, pudiendo después adecuarlo a la FCT o a las características propias del país de acogida. Es de reseñar que el becado que realizó una estancia de 6 meses en el Banco de la Nación Argentina de Londres permaneció a continuación con un contrato laboral.

Los socios se han ido variando también a lo largo de los años, con el fin de facilitar el itinerario europeo, e incrementa la red de centros asociados. Sin embargo, dado que esto lleva consigo la recepción de alumnos de otros países con el mismo fin de realizar prácticas en empresas, el hecho de no incluirlos como socios en una determinada convocatoria, no implica que no haya que responder a su solicitud de acogida. Este hecho es precisamente el que permite al centro mantener una actitud activa dentro de los itinerarios europeos.

Relación de proyectos presentados al programa Leonardo da Vinci:

	TITULO	TIPO DE PROYECTO	URACIÓN	Nº DE PARTICIPANTES	SOCIOS TRANSNACIONALES
Convoc:1995	Análisis de los sistemas de Formación Profesional	Estancias	4 semanas	20	Port:C.F.Rio Meao. U.K.Hammersmith. West London College Fran: L. Miximiliem Sorre.
Convoc:1996	Cualificación Profesional única Europea	Estancias	4 semanas	20	Port:C.F.Rio Meao. U.K.Hammersmith. West London College Fran: L. Miximiliem Sorre.
Convoc:1997	Certificación e inserción laboral en una dimensión Europea	Estancias	4/6 semanas	14	Port:C.F.Rio Meao. U.K.Hammersmith. West London College Fran: L. Miximiliem Sorre.
Convoc:1998	Cooperación entre instituciones educativas y empresas en un entorno europeo	Estancias	4/6 semanas	15	Uk: European Vocational College Al: Hugo Eckener Schule
	Inserción laboral y profesional de estudiantes en formación	Estancias	3 meses	2	Uk: European Vocational College
Convoc:1999	Difusión y consolidación de la Formación Práctica en empresas.	Estancias	6 meses	2	Uk: Banco De La Nación Argetina-Glc Intermediaries Ltd
	Cooperation between educational institution and enterprises an european framwork	Estancias	4/6 meses	10	Uk: European Vocational College Al: Hugo Eckener Schule
Convoc:2000	Análisis y difusión de las prácticas formativas en empresas	Intercambio	1 semana	6	Fran: L. Miximiliem Sorre. Al: Hugo Eckener Schule It: Enzo Ferruccio Corinbaldesi

Cuadro nº 1Fuente: Elaboración propia

4.2 PROGAMA INTERREG

Dado que inicialmente es necesario seleccionar los socios de acogida, con el fin de intensificar la relación entre los dos países y disponer así de la máxima información conjunta, desde el año 1995 se mantuvieron contactos con diferentes centros del Norte de Portugal, zona de influencia de Interreg, entendiendo por tal, la que abarca desde Valença a Oporto, tales como el Instituto de Enseñanza Secundaria Santa Maria Mayor de Viana do Castelo, Escola Profesional CISAVE de Guimaraes, Escola Profesional Cior de Vilanova de Familiaçao, Escola Profesional Práctica Universal de Bragança, Escola de Tecnología e Gestao de Bracelos y el Centro de Formación Rio Meao de Santa María da Feira de Oporto. Estos centro son centros dependientes del Ministerio de Educación, del Ministerio de Trabajo o centros promocionados por cámaras y asociaciones de empresarios y profesionales.

Este trabajo en común fructificó en diferentes aspectos como:

- Realización de revistas de carácter técnico-profesional editadas en gallego, portugués y castellano, patrocinadas por distintas fuentes de ámbito local, ahondando en artículos sobre las diferentes realidades empresariales y laborales.
- Elaboración de la revista electrónica "Escola na Rede", recopilada y presentada en un CD, utilizando para la transmisión del trabajo la red digital de comunicación, cuyo fin radicaba en la realización de un proyecto de intercambio basado en la red como forma de demostrar su utilidad como medio de trabajo a distancia en tiempo real. Para ello se aprovechó la estructura y la experiencia acumulada en materia de Internet, puesto que nuestros alumnos de Administración y Comercio llevan años utilizando la red como instrumento indispensable, tanto en las clases como en la elaboración del Proyecto Empresarial. En este sentido no podemos olvidar que estos nuevos sistemas de comunicación son, precisamente, los que hacen posible el incremento de las relaciones y el éxito de estas experiencias al mantener un contacto continuo.
- Intercambio de alumnos y viajes de estudios que permitiesen el afianzamiento de este nuevo aprendizaje, con el ánimo de mejorar el conocimiento de las respectivas zonas involucradas.
- Y, como no, continuando con el trabajo desarrollado en otros programas europeos, la realización de prácticas en empresas portuguesas. En este sentido, los alumnos del Ciclo Superior Secretariado que con-

templaban el idioma portugués en su diseño curricular, realizaron sus FCT en empresas de Oporto.

Todo esto facilitará:

- La creación de una corriente de opinión favorable entre Galicia y el Norte de Portugal en un contexto de Euroregión con características propias.
- La valoración de esta como una unidad económica y social en el ámbito de la Unión Europea.
- El conocimiento de los respectivos planes de estudios y de las prácticas docentes, con la inclusión del sistema de formación en centros de trabajo.
- La relación entre equipos didácticos, docentes y alumnado de las dos partes como medio eficaz de análisis en los dos sistemas educativos, aportando los elementos de complementariedad y diversidad con los que diseñar posibles acciones futuras.

4.3. ACUERDO DE COOPERACIÓN GALICIA-UTAH (EEUU)

La relación surgida en 1999 con Bingham Higt School de Salt Lake City del estado de Utah (EEUU) nos ofreció la oportunidad de realizar, por primera vez, una experiencia transoceánica.

El primer proyecto se desarrolló en el curso 99-00, consistente en la creación de una empresa de comercio exterior con exportación e importación real de los productos.

El segundo proyecto llevado a cabo en el curso 00-01, consistió en la elaboración de una página Web en la que el comercio de los productos tenía como finalidad la utilización de las nuevas tecnologías a la hora de establecer relaciones comerciales, resaltando, en este caso, sus posibilidades de promoción comercial.

Durante el primer trimestre se intercambia información y se presentan los integrantes de los grupos de los dos países, estableciendo un cronograma de los acuerdos tomados y se realiza un estudio de mercado de los productos afectados.

A lo largo de segundo trimestre se remata el proyecto, se intercambian los productos y se presentan los resultados utilizando como vía de comunicación la red, videoconferencias y teleconferencias. Posteriormente se ultima

todo lo tocante a un posible intercambio de alumnos y se plantea la posibilidad, hasta el momento sólo sugerida, de que los alumnos participantes realizasen la FCT en empresas de Salt Lake City, novedad ésta que los americanos no contemplan en su sistema educativo.

Este proyecto se financia en Estados Unidos a través de la Dirección General de Educación del estado de Utah y de la Fundación "Junior Archivement" y en Galicia por medio de la Dirección Xeral de Ordenación Educativa e FP de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, al amparo de las ayudas a alumnos y profesores de centros docentes del la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos, que participen en estancias en empresa de ámbito transnacional cofinanciadas por el Fondo Social Europeo[20].

Como remate del programa y al amparo de las anteriores ayudas se solicita, por una parte, financiación para la visita de algún profesor con el fin de ahondar en el aspecto metodológico del país receptor, tutorizar las prácticas[21] y abordar su futura complementariedad, y por la otra para los alumnos becados que van a realizar su FCT en dicho país.

En virtud de esta financiación ha sido posible enviar durante 6 semanas, un total de 7 alumnos que desarrollaron su actividad en diferentes sectores empresariales como. American Express, Intermountain Health Care, Us Bank etc. (**Anexo I**)

5. REFLEXIONES

A pesar de que no es posible enumerar todos los pormenores de esta experiencia, sin duda enriquecedora, pero ante la necesidad de tener que citar sus resultados, deberemos reseñar que estas acciones han posibilitado:

- Al Promotor (IES Luis Seoane) reforzar sus conocimientos sobre metodología, acreditación y validación de las prácticas, así como la integración en una pasarela europea de formación que facilite los Itinerarios Europeos
- Para las Instituciones y Organismos Educativos superiores el desarrollo continuo y actual de las innovaciones producidas
- Para los Interlocutores Sociales, dado que se incluye a todos los agentes sociales como medio de estrechar vínculos ente el mundo del trabajo y el de la formación pudiendo beneficiarse de una formación profesional a nivel europeo
- Los Becados se beneficiarán:

- De participar en un ciclo de formación distinto al del país de origen.
- La posibilidad de descubrir conocimientos técnicos diferentes.
- De que la FCT desarrollada en otro país sea reconocida por autoridades nacionales y comunitarias de tal forma que, gracias a los inerarios europeos el Europass-Formación, contenga el desarrollo de las capacidades terminales que forman parte activa del desarrollo curricular del ciclo en nuestro país y que la FCT haya sido posible gracias a los itinerarios europeos mencionados.
- Mejorar las cualificaciones y aumentar las posibilidades de éxito en la vía de:
    - El conocimiento de una lengua extranjera
    - El trabajo en equipo
    - La capacidad de comunicación y cooperación
    - La sensibilidad a métodos de trabajo y culturas diferentes
    - La flexibilidad
    - La autonomía
    - La capacidad para tomar decisiones

Aunque somos conscientes de que es largo el camino que queda por recorrer para el pleno reconocimiento y homologación de los estudios realizados en los diferentes países, sólo el intercambio de docentes y profesionales permitirá converger en un mismo punto. Creemos también la necesidad de regular de forma expresa en nuestra legislación, la realización del módulo de FCT en otro país.

Podemos concluir que nuestra valoración de estos programas es netamente positiva, con resultados muy satisfactorios y que puesto que el objetivo de difundir la formación profesional requiere la intervención simultanea de las Administraciones Públicas, de los Centros de Formación que ofrecen estas posibilidades y de los Agentes Sociales Empresariales, estas jornadas constituyen un marco ideal para estas metas.

BIBLIOGRAFÍA

MIRA LEMA, J.L. (1989): "La formación Profesional en Galicia". Xunta de Galicia.

RAMOS DEVESA, E. Y VEIGA LAGE, J.L.(1997) Programa Leonardo: *construir Europa desde las raíces*. Revista Galega do ensino. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

RAMOS DEVESA, E. Y VEIGA LAGE, J.L. (2001) *El reto de Europa*. Profesionais da educación, nº 18.

VADEMÉCUM: PROGRAMA LEONARDO DA Vinci (1996), Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

LEGISLACIÓN

Decisión 63/266/CEE (DO 63 de 20 de abril de 1963)

Orden de 31 de julio (BOE de 7 de agosto)

Ley 1/1990, de 3 de octubre (BOE 4 de octubre 1990)

Resolución del Consejo de 5 de diciembre (DO C374 del 30 de diciembre de 1994)

Decisión del Consejo 51/CE de 21 de diciembre (DO L17/45 de 22 de enero de 1994)

Decisión 94/819/CE (DO L340 de 29 de diciembre de 1994)

Libro Blanco Consejo del 6 de mayo (DO C195 del 6 de junio de 1996

Resolución del Consejo de 15 de julio (DO C224 de 1 de agosto de 1996

Real Decreto 777/1998, de 30 de abril (BOE de 8 de mayo)

Decisión 382/CE, de 26 de abril (DO 2146/33 de 11 de junio de 1999

Resolución del 10 de junio (DOG 19 de julio 1999)

Decreto 296/1999, de 21 de octubre (DOG de 18 de noviembre)

Orden del 10 de marzo (DOG 20 de marzo de 2000)

Orden del 12 de marzo (DOG 28 de marzo de 2001)

PÁGINAS WEB UTILIZADAS

http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2_en.html

http://www.leonardodavinci.net/psd

http://www.xunta.es/conselle/ceoug/dxoefp/europa

SIGLAS UTILIZADAS

FCT: Formación en Centros de Trabajo

AES: Acuerdo Económico y Social

FIP: Plan Nacional De Formación e Inserción Profesional CCAA: Comunidades Autónomas

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL: El PUNTO DE VISTA DE LAS AUDIENCIAS

Esther Martínez Piñeiro

Universidad de Santiago.

RESUMEN

La evaluación de los cursos de formación ocupacional se han centrado fundamentalmente en la valoración de la satisfacción del usuario mediante cuestionarios anónimos en los que el participante es consultado en torno al proceso de enseñanza.. En menor medida son considerados en la evaluación otros aspectos tales como la gestión y administración de dichas acciones, lo que indudablemente tiene especial importancia en el logro de su eficacia.

En esta línea ofrecemos los resultados de un estudio Delphi llevado a cabo en el en la Comunidad autónoma gallega en el que se participaron diversos colectivos relacionados con la formación ocupacional y en concreto, con los cursos desarrollados en el marco del Plan FIP ; en él se pretendía conocer la importancia que estos le concedían a la evaluación de distintos aspectos de los cursos, entre ellos las tareas administrativas y de gestión.

Los resultados ponen de manifiesto que los distintos colectivos -formadores, técnicos, administración especialistas y alumnos-, conceden especial importancia a la evaluación de las gestiones relativas a medios, materiales y recursos económicos, por encima de otras actividades administrativas. En segundo lugar, el panel sitúa aquellas acciones que son responsabilidad del centro relacionadas con el calendario del curso, y la selección de docentes y alumnado. El grupo consultado, sin embargo, otorga menor importancia a las tareas de gestión vinculadas al profesorado y al alumnado de los cursos, tales como la coordinación entre docentes y la existencia de servicios de apoyo dirigidos al alumnado y profesorado.

Introducción

Durante las últimas décadas ha tenido lugar un significativo avance de programas y servicios públicos, los que se han ido diversificando y consolidando. Así también, y de forma paralela, se ha producido, aunque con menor trascendencia y desarrollo, la articulación de sistemas de evaluación puestos en marcha, principalmente, desde las administraciones, pero también, desde los propios centros gestores y responsables de estas acciones.

A pesar de este progresivo desarrollo de procesos de evaluación, tanto externos como internos, la presencia de los colectivos cercanos al servicio o programa analizado se limita habitualmente a colaborar como principales informantes en el estudio y, en todo caso, a ser conocedores de los resultados. De este panorama no están exentos los cursos de formación ocupacional que gestionados en la actualidad por la administración autonómica, son llevados a cabo por centros e instituciones muy diversos.

Objetivos del estudio

Las prácticas evaluativas de los cursos de formación ocupacional y en concreto de los que forman parte del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) se han centrado fundamentalmente en la valoración de la satisfacción del usuario mediante cuestionarios anónimos en los que el participante es consultado en la etapa final de la acción formativa sobre distintas cuestiones del proceso de enseñanza, principalemente de aspectos tales como los objetivos y contenidos del curso, los materiales y medios empleados, y el formador (Martínez, 1999).

En menor medida se ha contado en la evaluación de estas acciones con la opinión de otros grupos implicados o con información relativa a otras dimensiones de los programas que también condicionan indudablemente sus buenos resultados.

Desde esta perspectiva presentamos parte de un estudio llevado a cabo en el marco de la comunidad gallega con el que se pretendía conocer la importancia que los diversos grupos implicados en los cursos del Plan FIP le conceden a la evaluación de distintos aspectos o dimensiones de los cursos, más amplios que los referentes al proceso didáctico. Así resulta significativa su valoración de un conjunto de items relativos a la gestión y administración de los cursos, tanto en lo referente al propio diseño de dicha gestión como a su puesta en marcha.

Metodología

Técnica e instrumentos de recogida de datos

Para lograr el objetivo central del estudio, es decir llegar a seleccionar un amplio conjunto de contenidos evaluativos que los distintos implicados en los cursos del plan FIP consideraran relevantes, que sirvieran de referencia a la hora de diseñar la evaluación de estas acciones atendiendo también a los intereses de las audiencias, se utilizó como estrategia de recogida y análisis de datos la técnica Delphi. Esta puede ser entendida como una entrevista en grupo en la que no existe la relación cara a cara entre los participantes y en

la que se pretende llegar a un consenso en la opinión del grupo. Delphi puede, por lo tanto, describirse como un proceso de comunicación entre varios sujetos,- el panel de expertos- mediante la contestación de sucesivos cuestionarios, a través de los que se llega a un consenso en torno una cuestión sin que exista la interacción personal entre ellos (Uhl, 1991).

La técnica Delphi posibilitó la participación en el proceso de sujetos geográficamente distantes y evitó la posible influencia de unos miembros del panel sobre otros, lo que en este contexto resulta especialmente importante dada la implicación de grupos tan diversos y con posiciones distintas.

En el marco de esta técnica se utilizaron dos cuestionarios, uno en cada vuelta, con preguntas con respuesta en formato de escala, ambos de estructura semejante, si bien, y por la propia lógica de la técnica, el segundo de ellos contenía menor número de items que el primero.

Dichos instrumentos recogen un amplio conjunto de aspectos de los cursos de formación ocupacional que potencialmente podrían ser sometidos a juicio en el marco de la evaluación de estos programas. Cada participante debía otorgar a cada uno de los aspectos, un total de ciento cuarenta, dos puntuaciones, una relativa a la relevancia y otra a la prioridad. En ambos criterios la puntuación concedida se situaba entre el uno y el cinco, siendo el primero equivalente a ninguna relevancia o prioridad y el último a muchísima. Atendiendo a las instrucciones del propio instrumento se entiende como relevante aquel elemento que es importante para determinar la valía de los cursos, y por prioritario en la medida en que dicho aspecto es ineludible por ser fundamental en la evaluación por encima de las limitaciones de recursos y tiempo.

Dentro de estos ciento cuarenta items incluimos dos apartados relativos a la gestión de los cursos, el primero de ellos denominado "planificación de la gestión del curso" compuesto por 14 items, y el segundo referido a la puesta en marcha de lo planificado, lo llamamos "desarrollo de las acciones de gestión del curso", que incluía un total de 12 preguntas. Así también, en ambos apartados se ofrecía la posibilidad al participantes de incluir otros posibles elementos para valorar. Este grupo de items se centraba principalmente en aspectos relativos a:

- Gestión de recursos económicos y materiales: tanto la previsión, como la dotación y la adecuación de espacios.
- Tareas de coordinación docente: entre los que imparten el mismo curso a grupos distintos, entre los que tienen el mismo grupo de alumnos y de todos ellos con los demás profesionales de la institución.

- Tareas de adecuación de horarios y fechas: a los contenidos del curso y al grupo de participantes.
- Servicios dirigidos al alumnado y al profesorado, de apoyo, de documentación, bibliotecas, etc
- Relación con empresas
- Plan de evaluación: existencia y puesta en marcha.

Panel de expertos

El grupo participante en la consulta lo formaban un total de cincuenta y ocho sujetos en la primera vuelta e de cuarenta y cinco en la segunda. Estos pertencían a cinco grupos:

- Docentes de las universidades galegas especialistas en formación/orientación profesional/ocupacional;
- Personal de la administración laboral gallega, tanto de la sede central como de las delegaciones y das oficinas de empleo;
- Técnicos de los centros colaboradores, es decir, personal de estas instituciones encargados de la planificación, xestión y evaluación de los cursos;
- Docentes de los cursos;
- Alumnado.

Los participantes en este panel pertenecen a las cuatro provincias gallegas y colaboran o participan en instituciones diversas, fundamentalmente en fundaciones, instituciones privadas, organizaciones sindicales y empresariales y, como ya indicamos, en la administración. La tabla siguiente ofrece información más detallada sobre los sujetos consultados en las dos vueltas:

Grupo	Invitados	aceptantes	Validos	Invitados 2ª vuelta	aceptantes	Válidos
Universidad	6	6	5	5	5	5
Administración	9	9	4	4	4	4
Técnicos	27	25	18	18	14	13
Docentes	24	24	20	19	16	15
Alumnado	25	25	11	10	8	8
Total	91	89	58	56	47	45

Tabla 1. Composición del panel de expertos en ambas vueltas

Análisis de los datos

Como cabe esperar en este tipo de estudios, el análisis de dos datos se llevó a cabo tras la finalización de cada una de las consultas, ya que tanto el contenido del cuestionario siguiente como la decisión de finalizar el proceso dependía de los resultados alcanzados.

Para hacer posible este análisis se decidieron previamente los criterios para seleccionar los items en los que se consideraba había suficiente acuerdo, para eliminar aquellos a los que el grupo les otorgaba poca importancia y para repetir en la vuelta siguiente los que requerían nueva consulta, por no haber alcanzado el consenso esperado, a pesar ser en promedio importantes para el grupo. Con este triple objetivo se tomaron dos medidas de referencia:

- La puntuación promedio, que debía ser alta o moderadamente alta. En concreto tomamos como referencia dos valores, el valor de la mediana en cada grupo, la cual debía ser igual ou superior a 3, y la media global, es decir del total del panel, que debía ser igual ou superior a 3,5.
- En segundo lugar, la existencia un grado de consenso satisfactorio, lo que se concretaba en un porcentaje de cuatros y cincos en las respuestas igual ou superior ó 80%, o desviación típica igual ou inferior a 0,90.

Resultados

De los catorce items relativos a la planificación de la gestión fueron seleccionados en ambas vueltas once a los que hay que sumar uno incluido en el segundo cuestionario fruto de la aportación de un miembro del panel; en este apartado fueron eliminados tres, por no alcanzar la media señalada, y en uno de ellos no se alcanzó el nivel esperado de consenso, una vez finalizado el proceso. De los trece que hacían referencia no ya a la planificación sino a la puesta en marcha de las acciones de gestión, fueron seleccionados once, uno de ellos también sugerido por un participante. Los dos restantes no alcanzaron el grado de consenso esperado.

Planificación de la gestión

El grupo valoró por encima de los demás aspectos "la adecuación de las fechas del curso a su contenido", item que inicialmente no se contemplaba en el cuestionario, pero que fue incluido en la segunda consulta tras la sugerencia de un miembro del panel; esta cuestión resulta de interés en cursos como los del sector agrícola o forestal, o de otras áreas productivas donde la estación del año permite o imposibilita el aprendizaje correcto de ciertas habilidades o la existencia de recursos naturales necesarios. A este item se suma, con una media

similar, la selección de docentes con tiempo suficiente para que elaboren la programación y la previsión del material necesario para el curso.

La tabla siguiente ofrece esta información con más detalle , ya que muestra los items que fueron seleccionados por ser valorados como importantes por la mayoría de los participantes en el estudio. La tabla recoge el contenido del item, la vuelta en la que fue seleccionado y la media y desviación típica relativas a dicha vuelta, asi como el porcentaje de cuatros y cincos en las respuestas, que manifiestan el grado de acuerdo en la alta importancia del item, criterio, como ya se señaló, también utilizado en su selección.

Item	**Dimensión**	**Vuelta**	**media**	**Des.tip.**	**%**
1. Realización de la selección de docentes con tiempo suficiente para que programen su trabajo	Relevancia	2	4,38	0.61	93.3
	Prioridad		4,33	0.74	93.3
2. Realización de la selección del alumnado con tiempo suficiente para ajustar la programación	Relevancia	2	3.87	0.73	71.1
	Prioridad		3.93	0.84	71.1
3. Planificación de la coordinación entre docentes y personal técnico.	Relevancia	2	4.07	0.81	80
	Prioridad		4.04	0.80	75.5
4. Planificación de la coordenación entre docentes de cada grupo de alumnos	Relevancia	2	3.98	0.84	82.2
	Prioridad		3.87	0.72	71.1
5. Planificación de acciones y servicios de apoyo a los docentes	Relevancia	1	4	0.70	82.8
	Prioridad		3.71	0.86	67.2
6. Planificación de servicios de apoyo al alumnado	Relevancia	2	3.82	0.65	73.3
	Prioridad		3.64	0.80	62.2
7. Acondicionamento de los espacios en los que se desarrollará el curso	Relevancia	1	4.07	79.4	0.89
	Prioridad		3.98	74.1	0.83
8. Previsión de la dotación de material necesario para el curso	Relevancia	1	4.29	0.83	90.3
	Prioridad		4.36	0.81	95.1
9. Previsión de contactos oportunos con las empresas	Relevancia	2	4,09	0,73	82,2
	Prioridad		4,07	0,86	75,6
10. Plan de avaliación dos cursos	Relevancia	1	4.09	0.85	74.1
	Priroridad		3.91	0.89	72.4
11. Planificación de recursos económicos suficientes para el curso	Relevancia	2	4.27	0.81	90.3
	Prioridad		4.27	0.81	95.1
12. Adecuación de las fechas del curso a su contenido	Relevancia	2	4.37	0.77	87.8
	Prioridad		4.41	0.63	92.7

Tabla 2. Items relativos a la planificación de la gestión que fueron seleccionados.

Se observa en la tabla la mayor importancia concedida a aquellas acciones relacionadas directamente con la provisión y gestión de recursos económicos, de materiales y de medios, items en los que tanto la media global, como el porcentaje de cuatros y cincos, son más altos. Otras acciones dirigidas al alumnado o que lo implican directamente son las menos valoradas, pues en ninguno de estos items la media alcanzó los cuatro puntos. En aquellas relacionadas con los docentes, tanto en lo que hace referencia a cu coordinación como a los posibles servicios de apoyo a sus funciones, las puntuaciones son algo más altas, si bien algunas de ellas tampoco alcanzan los cuatro puntos.

La gráfica siguiente nos permite apreciar esta diferente valoración al considerar la media conjunta en los items seleccionados que hacen referencia a una misma temática. En ella se observa como la gestión de recursos y materiales es valorada en las dos dimensiones por encima de las otras dos temáticas.

Gráfica 1. Media en relevancia y prioridad de los grupos de items relativos a docentes, alumnos y recursos.

El menor papel concedido al alumnado se pone también de manifiesto al analizar los items eliminados, y en los que no se alcanzó el consenso esperado ya que también hacen referencia a este colectivo. La tabla siguiente ofrece la información relativa a estos items.

Items eliminados	**Dimensión**	**Media**	**Desviac. típica**
Adecuación de las fechas del curso al grupo de participantes	Relevancia Prioridad	3,10 2,81	1,05 1,03
Adecuación del horario del curso al grupo de participantes	Relevancia Prioridad	3,14 2,88	0,99 1,10
Distribución de las tareas administrativas relacionadas con el curso	Relevancia Prioridad	3,36 3,18	0,91 0,98
Item sin consenso			
Planificación de la coordinación entre docentes que imparten el mismo curso a grupos distintos	Relevancia prioridad	3.58 3.47	1.08 1.07

Tabla 3. Items menos eliminados y sin consenso.

Dimensiones

Si consideramos las dos dimensiones incluidas en el cuestionario, el grupo en su conjunto considera, como puede verse en la tabla 2, más prioritario que relevante la adecuación de las fechas al contenido del curso y la previsión de la dotación de material, lo que puede ser debido a que frecuentemente

son cuestiones escasamente tenidas en cuenta a la hora de planificar los cursos en la programación anual, pero que el grupo, en su conjunto considera especialmente importantes.

Diferencia entre grupos

En este conjunto de items la valoración hecha por los grupos consultados fue similar, dándose tan sólo diferencias significativas – según los resultados de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis- en la prioridad otorgada por los administradores – con una mediana de 3,25- y por los docentes – con una mediana de 5- al item relativo a la selección de los formadores.

Desarrollo de la gestión

La valoración de contenidos relativos al desarrollo de la gestión también se centró, como cabía esperar, en aquellas tareas que son competencia del centro que imparte los cursos de formación y que al mismo tiempo están relacionadas con el uso de los recursos y medios, y en menor medida, como en el grupo de items anterior, en las relacionadas con la actividad docente y en las que implicaban a los participantes en los cursos. Como en el caso anterior, la tabla siguiente recoge aquellos items de este apartado que fueron seleccionados.

Items	Vuelta	Dimensión	Media	Des.típ	%
Gestión eficaz de los recursos económicos destinados al curso	2	Relevancia prioridad	4.28 4.29	0.65 0.69	89.8 86.8
Cumplimiento del calendario previsto	2	Relevancia Prioridad	3.82 3.86	0.72 0.85	68.2 70.4
Realización correcta y oportuna de las tareas administrativas relacionadas con el curso	2	Relevancia Prioridad	3.87 3.93	0.73 0.84	71.1 71.1
Coordinación entre docentes y personal técnico del centro	2	Relevancia Prioridad	4.07 3.89	.066 0.84	86.3 68.2
Servicios de apoyo a docentes	2	Relevancia Prioridad	3.98 4.05	0.73 0.71	81.9 81.8
Servicios al alumnado: información, biblioteca..	1	Relevancia Prioridad	3.83 3.81	0.80 0.85	77.6 67.3
Gestión eficaz de los medios y recursos del centro de cara a un mejor desarrollo de los cursos	2	Relevancia Prioridad	4.14 4.18	0.70 0.81	86.3 84.1
Suministro a tiempo del material solicitado por el docente	1	Relevancia Prioridad	4.26 4.28	0.89 0.83	82.4 82.2
Coincidencia del material suministrado con el requerido por el docente	1	Relevancia Prioridad	4.25 4.29	0.85 0.79	82.4 82.8
Desarrollo del plan de evaluación	1	Relevancia Prioridad	3,81 3,93	0.80 0.86	67,3 70,7
Solución eficaz de imprevistos	1	Relevancia Prioridad	4.03 4.07	0.72 0.88	82.7 72.4

Tabla 4. Items seleccionados relativos al desarrollo de la gestión

Como se observa, la valoración más alta fue la alcanzada por tres aspectos: "gestión eficaz de los recursos económicos", "coincidencia del material suministrado con el requerido por el docente" y "suministro a tiempo del material", a los que siguen la "gestión eficaz de los medios y recursos", items que destacan indudablemente la importancia concedida por todos los grupos a las gestiones relativas a recursos y materiales, por encima de otro tipo de acciones de coordinación y administración. Por el contrario, de los items seleccionados en ambas vueltas la valoración más baja es la otorgada al cumplimiento del calendario, la realización de las tareas administrativas y la gestión de servicios de apoyo al alumnado.

En este grupo de items no se logró el consenso en uno de ellos, relativo a la "gestión de acciones de colaboración con empresas", a pesar de la importancia que parece tener esta cuestión en la formación para el trabajo y de haber sido seleccionada en el apartado anterior relativo a su planificación. En dicha cuestión el porcentaje de puntuaciones por encima de tres no superó el 73% oscilando las medias globales en ambas vueltas y dimensiones entre 3,74 y 3,89.

Dimensiones

Como se puede observar en la tabla anterior, en este grupo de items resultó más valorada en la mayoría de los casos la prioridad de los aspectos que su relevancia, lo que puede indicar cierta urgencia en evaluar estas cuestiones escasamente atendidas en los procesos habituales de evaluación, pero consideradas ineludibles por los colectivos consultados.

Diferencia entre grupos

En todos los items seleccionados no se observa diferencia significativa entre las valoraciones dadas por los colectivos participantes, a pesar de que en el panel había una amplia representación de formadores y alumnado, que podían tener una diferente valoración de aquellos aspectos en los que estaban especialmente implicados, como la puesta en marcha de servicios de apoyo, o el desarrollo de tareas de coordinación.

Conclusiones

Si bien la planificación y desarrollo de las diversas acciones y tareas de gestión indudablemente juegan un papel esencial en el logro de la eficacia de las acciones de formación ocupacional, estas son escasamente consideradas en los sistemas de evaluación habituales. Sin embargo, las distintas audiencias implicadas en dichos cursos sí conceden importancia a la inclusión de este tipo de contenidos.

La evaluación de la gestión deberá centrarse, teniendo en cuenta el consenso entre grupos, principalmente en lo relativo a medios, materiales y recursos económicos, por encima de otras actividades administrativas. En segundo lugar, el panel de participantes en este estudio sitúa aquellas acciones que son responsabilidad del centro relacionadas con el calendario del curso, y la selección de docentes y alumnado. El grupo consultado, sin embargo, otorga menor importancia a las tareas de gestión vinculadas al profesorado y al alumnado. Así es menos valorada la coordinación entre docentes y entre estos y otros profesionales del centro y la dotación de servicios de apoyo a formadores y participantes, posiblemente, por ser acciones aún poco usuales en el marco de este tipo de cursos, donde el trabajo de los formadores se desarrolla de forma indivudual y el alumnado tiene un escaso protagonismo en la planificación y gestión de las actividades formativas.

Bibliografía

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre.* Barcelona: Ariel.

Martínez Piñeiro, E. (1999). *Situación da avaliación de programas de formación ocupacional en Galicia. Propostas para a súa optimización*. Santiago de Compostela. Inédito.

Uhl, N.P. (1991). Delphi Technique. En Lewy,A. (Ed). *The Intrnational Encyclopedia of curriculum.* (pp 453-454). Beverly Hills,Ca:Sage.

LAS NORMAS ISO 9000-2000: CARENCIAS PARA LA APLICABILIDAD DEL SGC EN LA FORMACIÓN

José Elorza Duche.

Doctorando Universidad Complutense de Madrid.

La discusión sobre la calidad es tradicional en la educación, sin embargo el planteamiento sobre la GCT o sobre la certificación de la calidad no excede de la década de los noventa del siglo pasado, cuando ya reflejados y asentados los éxitos de la GCT en las empresas privadas, los interrogantes sobre la conveniencia de ésta en las organizaciones e instituciones públicas cobra sentido, y con ello también el interés por las normas ISO. Aunque la certificación y aseguramiento de la calidad no representa un número importante de organizaciones de educación o formación es presumible que las presiones de la competencia del mercado, las exigencias de las administraciones, los propios clientes, las partes interesadas en los resultados de la organización y, fundamentalmente, el cambio producido en la orientación de las normas ISO 9000 que facilita su adopción por cualquier clase de organización, incremente la cantidad de organizaciones que busquen a través de la certificación responder a éstas demandas y requerimientos. Claro está que deberá demostrarse, como señala **Van den Berghe** (1998), cuál es el valor añadido real para las instituciones a través de la certificación y en cuánto contribuyen a aumentar la calidad de la organización educativa y sus productos.

1.-La conceptualización de la calidad.

1.1. Introducción. El concepto general de calidad, evolución histórica.

Al analizar el concepto de Calidad en general se puede coincidir en caracterizarlo como un término complejo, de múltiples sentidos, heterogéneo y de difícil o compleja definición objetivamente validable. Por éstas razones una estrategia de abordaje del tema en general, para luego referirlo a la calidad en los procesos claves de las organizaciones de formación, es realizar una breve retrospectiva de su evolución histórica, para posteriormente situarnos en la dimensión del debate de la Calidad Educativa, y desde esa perspectiva valorar el aporte que pueda realizar en Formación el modelo de Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) por procesos, propuesto por las normas de la familia ISO 9000 en su versión de 2000.

Podemos apreciar una evolución en el concepto de calidad que va de unas iniciales definiciones vinculadas al producto, como la de **Jurán** (1988) que la entiende como la calidad del producto en "adecuación para el uso a que se destina", a las de **Deming** (1981), **Crosby** (1979) o **Tenner y Detoro** (1992), **Alvarez** (1998) **Roure** (1992) que consideran la calidad como satisfacción o acomodamiento a las exigencias o demandas de los clientes, tanto internos (agentes, empleados implicados en los procesos de producción) como externos (consumidores o beneficiarios del producto o servicio). Concepto éste último en el cual se sustentan los modelos de excelencia en general (CWQC, EFQM, etc) y las normas ISO 9000.

Así, podemos distinguir, coincidiendo con **López Rupérez** (1997), entre un **concepto referido al propio producto/servicio** y otro **operativo** de calidad. El primero remite a la noción de excelencia de los productos o servicios que una organización proporciona, el segundo significado es el de calidad como "*satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes*". Este concepto operativo conlleva una medida o criterio de evaluación, lo que los torna útiles para su aplicación a contextos y procesos evaluativos de la organización. La calidad es a partir de la definición operativa no solamente la calidad producida, es decir ajustada a ciertas normas o especificaciones del producto, que no queda excluida como tal, sino también la "*calidad percibida*", por el cliente o usuario. **T. Berry** (1992) hace una precisión sobre este concepto operativo de calidad al matizar el alcance de la satisfacción de las expectativas de los clientes, conque éstas sean razonables, de modo que hablaríamos de calidad como la *satisfacción de las necesidades de los clientes y sus expectativas razonables.* Lo razonable o irrazonable de las expectativas de los clientes abarca varios aspectos, puede ser no razonable por imposibilidad tecnológica o contradicción con las leyes de la naturaleza, puede ser ilegal o contradecir la moralidad mayoritariamente vigente en una sociedad, etc., tampoco definir lo razonable –irrazonable resulta sencillo. Asimismo debemos tener presente en la valoración de la utilidad del concepto operativo, que éste convertido en parámetro de la medida de la calidad torna *el concepto.... en algo sometido a la subjetividad de los propios individuos".* Como señala **Gento Palacios** (1999).

En el desarrollo histórico del concepto de calidad podemos diferenciar tres etapas, donde a su vez la última es comprensiva de la anterior. La primera está marcada por la "calidad del producto", la segunda por la "Participación de los trabajadores", y la tercera por la "Satisfacción del cliente". [22]

En la primer etapa la preocupación esta centrada en la calidad del producto, a partir de su incidencia en los costes de la empresa, y ésta estaría dada

por la relación de adecuación a unos parámetros definidos internamente en la empresa y cuyo controlador es independiente del proceso de producción (departamentos de calidad). Una segunda etapa, cuyo desarrollo conceptual se produce en Japón, considera el proceso de producción y el rol del recurso humano en la producción, procurando su implicación para obtener la calidad, es el modelo de los "Círculos de calidad". La última etapa, que no excluye las exigencias de las anteriores, es la del enfoque de la Calidad Total, cuya expresión más frecuente la encontramos en los modelos de excelencia vinculados a los premios como el Malcom –Baldrige en USA, o el Deming en Japón. Aquí Europa es partícipe de la generación y expansión de este concepto a través de la actividad de la Fundación Europea de la Calidad, que da origen al conocido premio de la EFQM. Esta última etapa da origen conceptualmente a otra categoría clasificatoria, distinguiéndose entre, calidad relativa (aspectos parciales de la calidad de los procesos de la organización) o absoluta (calidad total).

Coincidiendo en el análisis que efectúa **Pérez Juste** (1999), podemos entender que las distintas manifestaciones son complementarias y se resumirían, como concepto referido a las características del producto, en la excelencia en "las notas o características del objeto bien o servicio", señalaríamos aquí el acuerdo entre las especificaciones del producto y lo realmente producido. El concepto operativo lo constituye la percepción del cliente o usuario como satisfactorio, la "*satisfacción, en definitiva, de las necesidades, demandas y expectativas de los usuarios, destinatarios o clientes.*" Y por último, otra faceta que integra el concepto de calidad es que el logro de la excelencia solo es posible a través de "*procesos eficientes que conducen a resultados eficaces*", donde se hace hincapié en las nociones de mejora continua y gestión eficaz y eficiente de los procesos, como características necesaria de los sistemas de calidad.

Una última aproximación a la evolución en la conceptualización de la calidad que es necesario efectuar es la que procede de la ISO (International Organization for Standardzation u Organización Internacional de Normalización). No tan solo por la importancia, aplicación y difusión que en sí poseen las normativas emanadas del mismo, sino también porque el comité ISO produce normas que actúan como apoyatura conceptual de las normativas de aseguramiento y certificación de la calidad propiamente dichas, una de esas normas era la ISO 8402, la que, aun teniendo presente que la nueva norma ISO 9000:2000 la reemplaza, constituye una importante referencia en éste período de transición entre la versión de 1994 y la de 2000.

El concepto de calidad de las normas ISO 8402:1994. Para ésta norma "*Calidad es el conjunto de características de una entidad que le confiere la aptitud para satisfacer las necesidades establecidas y las implícitas*". Como es previsible en las definiciones normativas y normalmente ocurre cuando estas proceden de organismos internacionales que deben atender a los múltiples y diferentes puntos de vistas, necesidades y realidades de quienes serán sus destinatarios, ésta es muy general y requiere ser precisada en el significado de sus términos, particularmente: "*entidad*", "*necesidades establecidas*" y "*necesidades implícitas*", y su significado en el contexto de las normas y de los modelos de gestión de la calidad. *Entidad* refiere en su alcance tanto a bienes tangibles como intangibles o, como también podemos denominarlos, productos y servicios materiales o inmateriales, e incluso a los procesos y organizaciones, o a la combinación de todos estos elementos –**Badía Giménez, 1998**-. Por *necesidades establecidas* se debe entender, según el desarrollo que hace la propia norma, aquellas reguladas por una norma, que fije las condiciones técnicas de un producto o servicio, o las necesidades fijadas por un contrato, entre el productor o proveedor y el cliente o usuario. Por *necesidades implícitas* se entenderá entonces aquellas no especificadas –necesidades o atributos intangibles, como los denomina éste autor -. Serían entonces los *valores añadidos* a aquellos propios del uso del producto que integran, estos últimos, la calidad esperada y reflejan la necesidad establecida.

Creemos importante, a partir del tratamiento que dan las normas ISO al concepto de calidad, efectuar un distingo entre significados que también se le puede dar al concepto en razón de su uso, ellos son los de *control*, *aseguramiento* y *gestión* de la calidad.

Control	Aseguramiento	Gestión
Inspección del producto final o en fase de preparación	Verificación/control de la gestión eficaz de los procesos de fabricación	Engloba todos los procesos de la empresa, vinculados o no a la producción. Orientado a la satisfacción del cliente (interno o externo), por lo que producto es cualquier output.
Objetivo: subsanación del error o rechazo de la pieza defectuosa	**Objetivo**: normalización del proceso y verificación del cumplimiento (auditorias). Así la calidad del producto está *asegurada*. Se pretende hacer las cosas bien a la primera vez.	**Objetivo**: Asegurar la calidad asegurando los procesos. Aquí el objetivo son todos los procesos de la organización, o cuando menos los vinculados a los requerimientos del cliente. Añade la concepción de objetivos y de mejora continua (actitud proactiva).

Fuente: Badía Giménez (op. cit.)y normas ISO.

Otra distinción de significados que podemos hacer al vocablo es aquella que diferencia un concepto "*global y unificador*", con un significado "o*perativo*", y como calidad "*positiva o negativa*" y como calidad "*latente*".

Como **concepto global** significa la referencia y el objetivo (de excelencia) de todas y cada una de las actividades desarrolladas en la organización, es decir, no se puede hablar de calidad fragmentada o referida exclusivamente al producto o a ciertos procesos, opera por tanto como un concepto unificador de todas las acciones. En tanto **concepto operativo** indica dos dimensiones, la satisfacción al cliente y la calidad como output, donde "*cada persona y cada entidad de la empresa se justifican por la emisión de un cierto output, que es utilizado por otras o entidades o personas*" (**Galgano**, 1993). En los modelos de excelencia la satisfacción del cliente opera como marco de todo el sistema, de este modo la calidad se proyecta al exterior, no limitándose al cumplimiento interno de normativas técnicas o prescripciones, sino que aquí lo que "*cuenta es el grado de satisfacción del cliente*". Como **positiva o negativa** la calidad puede entenderse también como "reactiva" (a los errores o problemas) o "activa" (anticipatoria), y, la **calidad latente** es aquella cualidad de dar al cliente/usuario "algo que no esperaba... algo nuevo", algo que sorprenda las expectativas previas de éste respecto al producto o servicio. Supone, va implícito en éste último significado, la calidad **requerida** (por el cliente) y la **esperada** (aquella dada por supuesta y habitualmente establecida por normativas de especificaciones técnicas).

1.2.- La calidad en el contexto educativo.

La ambigüedad o falta de unicidad en el sentido del concepto de calidad que señaláramos anteriormente se potencia desde las aportaciones teóricas sobre el concepto en el contexto educativo. Los intereses y expectativas de cada emisor de enunciado o juicios sobre la calidad marcan el sentido que se otorga al término y que, desde luego, ningún juicio al respecto es neutro, sino cargado de los valores y posición de quién lo emite, esto torna sin duda difícil superar la carencia de sentido unívoco. Es en éste sentido que la **OCDE** (1991) señala que "*calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés*".

Podemos encontrar por ello en la discusión sobre la calidad educativa dos enfoques o posicionamientos encontrados – **Cantón Mayo: 2001, 2001**-: por una parte aquellas posturas que se ven asentadas en la noción de calidad fundada en un enfoque positivista, racional-eficientista (posición técnica), que concluye en posiciones, para sus detractores, de exclusividad, elitismo y falta de solidaridad con los excluidos o desfavorecidos del sistema. Por otra

parte, se ubican aquellas posiciones que apuestan por un concepto de calidad que se asiente en la Justicia y la Equidad del sistema con los menos favorecidos (postura crítica). Dentro de estas nociones de calidad fundadas en la equidad también se pueden ubicar las aportaciones de Gaziel y Warnet (1998) o la de **Marchesi y Martín** (1998).

Parece tratarse de discursos que se ubican en diferentes niveles o planos respecto a un mismo referente empírico, lo educativo. Ya que la posición crítica señala la injusticia del sustrato ideológico del enfoque técnico, lo que nos lleva a discutir de política educativa y centra además la atención en la integración dentro de los beneficios del sistema educativo de los marginados o desposeídos. Por su parte el modelo o enfoque técnico, sin olvidar la calidad del producto educativo, centra su foco de atención en la calidad de la organización educativa, más específicamente en los procesos como variante determinante de la calidad de los productos.

En el sentido de lo último que expresamos coincide el análisis que efectúa **Muñoz-Repiso y Murillo Torrecilla** (2001), distinguiendo entre "*dos **planos de análisis**: el de **los fines** (para qué y para quién se educa, tipo de resultados se quiere lograr) y el de los **procesos y medios** (cómo y con qué recursos se lleva a cabo la educación), porque ambos están implicados en una educación de calidad*". Distinguiendo los dos niveles discursivos que implica cada uno, el primero, el ideológico-valorativo y, el segundo de ellos, el técnico- profesional. A partir de lo cual podemos establecer tres niveles empíricos o *ámbitos* de referencia para el debate sobre la calidad: uno, el concerniente al más amplio contexto de las políticas educativas, el segundo referido a los centros de formación y los procesos de gestión de la dicha organización, y el último y más restringido, referido al aula, a la integración en el proceso formativo. Reconociendo la profunda interdependencia de unos y otros.

Cantón Mayo (2000, 2001) desde una postura conciliatoria entiende que se pueden promover cambios de calidad y eficacia desde perspectivas críticas y comprometidas, partiendo de aceptar que la educación en el futuro tendrá las características de diversa, multifacética, multiétnica, general y particular. Definiendo la estrategia para lograr estos cambios de calidad, a partir del compromiso participativo de todos los implicados en la organización educativa, en conexión con el concepto de compromiso y participación que señalan los denominados modelos de excelencia.

Domínguez (1996, 2000, 2001) por su parte, desde el punto de vista de una racionalidad organizativa unida a la participación democrática, comprometida con la construcción de una cultura de cambio, entiende la calidad como el compromiso constante de los actores de la institución educativa con

la mejora continua, el cambio y la innovación, con el fin de satisfacer las necesidades y expectativas de "*la sociedad (...) planteada por los diferentes grupos destinatarios y preocupada por los resultados, pero, sobre todo, de los procesos y del impacto social y la marginación*". Los instrumentos o estrategias necesarios para llegar a esa calidad son la reflexión sobre la propia acción, la implicación y participación, en un proceso constante de autoevaluación, por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Se puede afirmar, siguiendo en el análisis a **Muñoz-Repiso y Murillo Torrecilla** (2001) que la perspectiva adoptada (medios o fines) explícita o implícitamente determinará nociones de calidad completamente distintas. "*Una visión superficial podría tender a identificar el primer enfoque con la priorización de la calidad y el segundo con la equidad. Pero el problema es más complejo y habría que hablar más bien de nociones contrapuestas de calidad.*" Para situar el debate en una dimensión más exacta ubican los cuatro ejes de discusión que se deben considerar en torno a la calidad educativa, como política educativa, así se considera el valor libertad, la eficiencia, la equidad y la cohesión social, priorizando uno u otro según el posicionamiento ideológico o de intereses de quien emite el juicio sobre la calidad. Consideran los autores estos conceptos como sistema de coordenadas, "*donde cada eje une los cuatro conceptos dos a dos y cada postura se sitúa más o menos centrada o desplazada hacia un cuadrante según la prioridad concedida a cada categoría*". Con lo que estiman que calidad desde el punto de vista de los fines se encontraría en aquella circunferencia más o menos equidistantes del centro de las coordenadas que contemplara los cuatro elementos, en grado diferente, pero sin dejar ninguno de ellos de lado.

Como conclusión entiendo que para definir con más acierto la calidad en la educación o la formación se deben tener en cuenta los dos aspectos considerados, el de los fines (político- ideológico) y el técnico (los medios y procesos). Del equilibrio resultante entre estos factores se tendrá una aproximación más adecuada a la noción de calidad. Y es a partir de aquí que podemos producir el análisis valorativo de las ventajas que aportan y de las insuficiencias o carencias que presentan para las organizaciones formativas, las normas ISO 9000:2000 y también las ISO 10015, que si bien refieren exclusivamente a la formación dentro de la organización, constituyen, tal como lo enuncian, un referente para la interpretación de los conceptos referidos a formación en un SGC y en la interpretación de la elaboración de los procedimientos técnicos del "producto" formación.

2.- LA GESTION Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: LAS NORMAS ISO

2.1.-Introducción. Contexto actual de transición.

A partir del año 2000 entran en vigencia las nuevas normas ISO de la familia 9000, sin embargo, nos encontrarnos en un período de transición o coexistencia con las anteriores de la serie 1994, ésta tiene dos fases, la primera fase corresponde al período de desarrollo hasta la aprobación de la revisión de la norma en el año 2000; la segunda fase se inicia con la publicación y dura hasta diciembre de 2003, durante ella continuará vigente la certificación con base en la edición de 1994 y las nuevas basadas en la norma de 2000, en éste período los usuarios de la norma deberán actualizar su sistema de gestión para obtener la acreditación de la certificación según el nuevo modelo.

Las nuevas normas de Sistemas y Gestión de la Calidad de la familia 9000 comprenden la ISO:9000, 9001, 9004 y la 19001 de 2000, en la tabla siguiente podemos ver cuales son sus particulares objetivos y campo de aplicación.

ISO 9000: 2000	*OBJETIVO*
9000	Describir los fundamentos de los sistemas de gestión de la calidad. Terminología.
9001	Requisitos del sistema de gestión de la calidad. Aumentar la satisfacción del cliente.
9004	Directrices para la eficacia y eficiencia del sistema de gestión de la calidad.
19001	Orientación a auditorias de sistemas de gestión de la calidad y medioambiental.

Una nota particularmente importante de la modificación de las normas es el objetivo buscado de conformar un todo homogéneo de éstas entre sí. Por una parte unificando los conceptos fundamentales de la gestión de calidad y terminología en la 9000 (derogando la 8402), por otra, eliminando el distingo que existía entre la aplicación de la 9001, la 9002 y la 9003 anteriores que quedan absorbidas en la actual 9001:2000, que determina los requisitos del SGC de modo absolutamente integrado con la número 9000. La 9001 especifica que requisitos debe reunir un sistema de gestión de calidad para aplicarse internamente, para certificación, o para fines contractuales con proveedores. Se centra en la eficacia del sistema de gestión de la calidad para dar cumplimiento a los "requisitos del cliente." Por su parte la 9004:2000, complementaria de ésta, persigue la mejora continua, la eficacia y la eficiencia de

la gestión de la organización, es decir conforma una guía para la búsqueda interna de la excelencia de la organización, pero no se utiliza para la certificación o contractualmente.

2.2.-La adopción de los principios de la GCT o TQM.

Las normas ISO 9000 de 2000 adoptan la filosofía y la lógica de los modelos de gestión de la calidad total, como puede apreciarse a través del análisis de los siguientes puntos:

1. ***Adopción de principios de la Gestión de Calidad***. Liderazgo de la más alta dirección, Participación del Personal, Enfoque a Procesos, Mejora Continua, Respaldo Objetivo de la toma de decisiones, Asociación con el Proveedor, etc.
2. ***La adopción de herramientas, estadísticas y de gestión, del TQM***. El Ciclo de Deming o PDCA, el QFD, etc.
3. ***La satisfacción a las demandas o requerimientos del cliente como principio de determinación de la calidad*** (concepto operativo), con resguardo del cumplimiento de las reglamentaciones de especificaciones técnicas de los productos (calidad supuesta).
4. ***La aptitud del modelo planteado para constituirse en un instrumento de auto-evaluación de la organización*** que le permita con referencia a él detectar los puntos débiles y fortalezas y establecer una estrategia de mejora.
5. ***Su capacidad de adaptarse a cualquier clase de organización***, y por tanto cualquiera sea la naturaleza de su producto (bienes o servicios-flexibilidad del modelo).

La norma ISO 9000 en el apartado 2.12 "*relación entre los sistemas de gestión de la calidad y los modelos de excelencia*", señala que ambos están fundamentados en principios comunes y permiten por igual a las organizaciones "*identificar sus fortalezas y debilidades (...) evaluarse frente a modelos genéricos; proporcionan una base para la mejora continua; y posibilitan el reconocimiento externo*", no obstante las similitudes, las diferencias están en el **campo de aplicación.** Las normas estarían orientadas a los requisitos de los sistemas de gestión y la mejora del desempeño, en donde la evaluación del sistema sirve para determinar el cumplimiento de los requisitos, en tanto que los modelos de excelencia estarían orientados a la evaluación comparativa de las organizaciones. En cuanto al ámbito de aplicación del sistema de gestión propuesto por las normas ISO 9000 no necesariamente alcanza

todos los sistemas de procesos de gestión de una organización, ni todos sus componentes, se puede aplicar y certificar la calidad de una parte de las actividades de la organización (las orientadas a los resultados con los clientes externos) y excluir otro grupo de actividades, por el contrario, los modelos de excelencia de TQM comprenden necesariamente como ámbito de aplicación y por definición de éstos, todas las áreas y procesos de una organización, principalmente como una derivación del concepto de integración de todos los procesos, principales y auxiliares, para el logro de la calidad de la organización.

Otra aproximación al cambio conceptual producido la podemos lograr analizando los apartados de la nueva norma, que no guardan correspondencia con la versión anterior y que facilitan visualizar la nueva orientación producida:

- ISO 9001:2000, apartado 1.2 aplicación:
- ISO 9001:2000, apartado 5.2 "Enfoque al cliente":
- ISO 9001:2000, apartado 5.5.3 comunicación interna:
- ISO 9001:2000, cláusula 7.2.1., identificación de los requisitos relacionados con el producto:.
- ISO 9001:2000, apartado 7.2.3, comunicación con el cliente:
- ISO 9001:2000, apartado 8.2.1., satisfacción del cliente:

Como surge de estos apartados cuatro bloques conceptuales son agregados por la norma: 1) la atención centrada en el cliente, a través de su satisfacción, la comunicación con éste y la identificación de sus demandas; 2) el valor de la comunicación interna para la implantación de la calidad en la gestión; 3) el compromiso de la dirección con el establecimiento, difusión y aseguramiento de la cultura de calidad orientada al cliente; y 4) la flexibilidad o adaptabilidad de la normativa para aplicarse a cualquier clase de organización, con independencia de la naturaleza de sus productos o su tamaño, por ejemplo, factor éste último que había provocado dificultad en la aplicación de las normas de la versión de 1994 a las PYMES –dentro de las cuales podemos ubicar a la mayor parte de las organizaciones de formación-, ya que su menor tamaño y complejidad le hacían imposible cubrir todos los requisitos.

El análisis pormenorizado de estos puntos, que no pretenden ser exhaustivos, nos permitirá aproximarnos a la dimensión y alcance de las nuevas normas de la familia 9000 en la gestión de calidad de la organización, y a partir de éste, establecer su viabilidad como modelo aplicable a las organizaciones o instituciones de educación /formación.

2.3.-La norma ISO 9000:2000

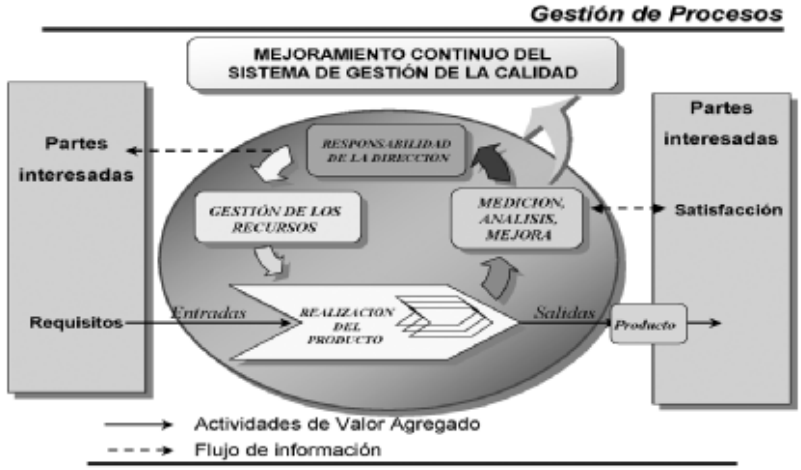
2.3.1.-Principios. Esta norma describe los principios y fundamentos de la gestión de calidad, además de especificar los conceptos del sistema de gestión. Los principios señalados son: el **enfoque al cliente**, tanto presentes como potenciales, la satisfacción de sus demandas y la superación de sus expectativas; el **liderazgo**, como factor unificador de los fines y orientación de la organización, a través de ellos se debe crear una cultura (de calidad) que comprometa a las personas con el logro de los objetivos organizacionales; la **participación del personal**, el compromiso, ya que los RR.HH. de la organización son su factor esencial, y su formación y desarrollo de competencias genera las habilidades necesarias para la obtención de los logros de ésta; el **enfoque basado en procesos** que permite lograr los resultados más eficaz y eficientemente; el **enfoque de sistema para la gestión**, que se traduce en la identificación, entendimiento y gestión de los procesos interrelacionados sistémicamente; la **mejora continua**, que debe ser un objetivo continuo de la totalidad de la organización; la **relación mutualmente beneficiosa con los proveedores**, ya que esto aumenta las capacidades de ambas partes a largo plazo; y el **enfoque de la toma de decisiones basadas en hechos**, es decir, basadas en datos e información válida y no en simples opiniones o pareceres.

La ventaja señalada en la norma para las organizaciones que adopten SGC es que estarán preparadas para mejorar, cambiar o adaptar continuamente sus productos y procesos, logrando el objetivo que la norma establece como definitorio de la calidad, la satisfacción del cliente. Para lograrlo la organización deberá analizar los requisitos de calidad exigidos por los clientes, definir y establecer los procesos que permitan alcanzar la calidad exigida en los productos y controlar y evaluar dichos procesos para realimentarlos con dicha información y producir su mejora

2.3.2.-Requisitos para los productos y el sistema de gestión de la calidad. La norma 9000:2000 no determina requisitos para los productos, éstos serán fijados por los clientes, la propia organización o por las leyes y reglamentaciones (por ejemplo, las de seguridad en las condiciones del transporte público de pasajeros, etc.). Sí determina los requisitos que debe cumplir el sistema de gestión. Para ello establece las **etapas del enfoque o planificación para el desarrollo e implantación del sistema**, éstas son:

1.- ***El enfoque basado en procesos***. La norma ISO 9000 lo define como las operaciones de identificación y gestión sistemática de los procesos que utiliza la organización y de las interacciones entre ellos, es decir en su

funcionamiento como sistemas. El objetivo de la norma es fomentar la adopción de éste enfoque en la gestión de la organización.

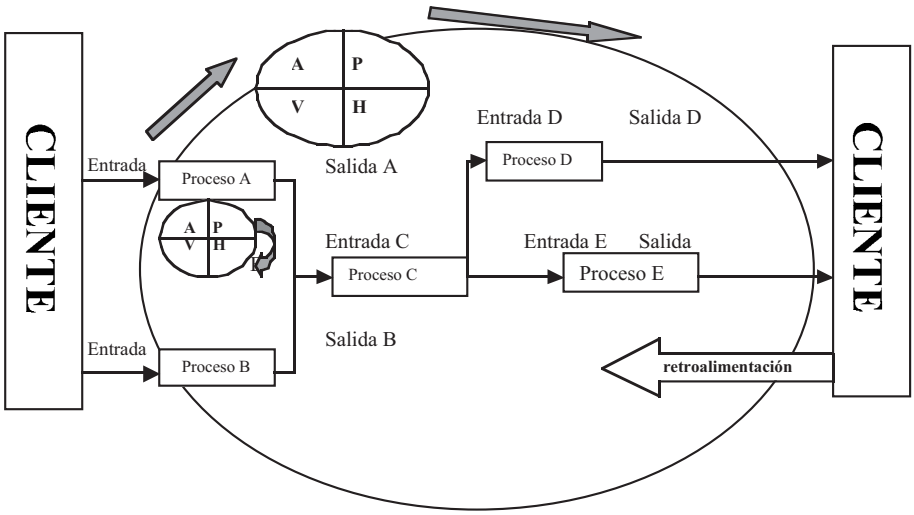


Modelo de un sistema de la calidad basado en procesos.
Fuente: norma ISO 9000:2000

La norma define proceso en el apartado 3.4.1, como: "*Conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados*". Entendiendo por eficacia del proceso su capacidad para lograr los resultados esperados del mismo y por eficiencia la relación entre los resultados alcanzados y los recursos utilizados para lograrlos, éstas se pueden evaluar a través de revisiones internas o externas y su valoración puede contrastarse en las denominadas "escalas de madurez" como la contenida en el anexo A de la norma ISO 9004:2000.

Un elemento esencial del enfoque en procesos es la **aplicación del ciclo de Deming.** La aplicación de éste se efectúa a cada uno de los procesos de la organización considerado individualmente y a todo el sistema de procesos de ésta. Esto lleva a la consideración de los procesos como **Red de procesos interdependientes**. El sistema de gestión de la calidad comprende el conjunto de procesos que se encuentran interrelacionados, no solamente aquellos necesarios para realizar el producto y directamente vinculados con éste, sino también todos los procesos que podemos llamar auxiliares y contribuyen de modo más o menos directo a la realización del producto. Estás interacciones de mayor o menor complejidad es la que el documento denomina "red de procesos interdependientes", a la cual se aplica el ciclo PHVA en su conjunto y a cada uno de los procesos considerado individualmente.

Fuente: documento ISO/TC 544R



2.- *La política y los Objetivos de calidad*. Estos se deben definir y constituir como punto de referencia para la organización, determinan los resultados esperados y ordenan la aplicación de los recursos hacia ellos.

3.- *El rol de la alta dirección*. Establece la responsabilidad de la alta dirección de ejercer el liderazgo en la política y gestión de la calidad, esto con el objetivo de reforzar la participación y el compromiso del personal, lo que tornará eficaz el funcionamiento del sistema de gestión de calidad.

4.- *La Documentación*. La nueva concepción de la ISO 9000:2000 busca la simplificación del requisito documental atendiendo a dos razones. Por una parte, que la elaboración de documentos debe ser una tarea con valor en sí misma para la organización, que no debe efectuar solamente para dar cumplimiento a requisitos formales de la norma. En segundo término, dispone que cada "organización determina la extensión de la documentación requerida y los medios a utilizar", esto se vincula con el objetivo propuesto de adaptarse a todo tipo de organización y producto, por eso será el tamaño y tipo de organización, la complejidad de los procesos y de la red que configuren, entre otros factores los que determinarán la documentación.

5.- *La Evaluación del sistema de gestión de la calidad*. Comprende tres acciones: a) las auditorias , b) la revisión y c) la auto-evaluación del sistema de gestión de la calidad.

6.- *La Mejora Continua*. Es uno de los objetivos del sistema de gestión de la calidad ya que permite al mejorar los procesos de la organización aumentar la satisfacción de los clientes y de las partes interesadas.

7.- *Las técnicas estadísticas*. También la norma otorga importancia al uso de métodos estadísticos para el estudio de los problemas, la determinación de la variabilidad (aun en circunstancias normales), la obtención y utilización de datos para ayudar a lograr la eficacia y la eficiencia.

2.4.-Las normas ISO 9001 - 9004

2.4.1.- Generalidades. El propósito de la 9001 es *especificar los requisitos de un sistema de gestión de calidad orientado satisfacer los requerimientos de los clientes*, sea con fines internos de propia utilidad de la organización, o para solicitar la certificación de su sistema ante los organismos, o con la finalidad de dar cumplimiento a acuerdos contractuale. Por su parte la norma ISO 9004 amplía los objetivos de la 9001 a la *mejora continua del desempeño* y la *eficacia y eficiencia* **global** de la organización, pero no busca dar cumplimiento a requerimientos contractuales, ni a fines de certificación. Tendríamos así una diferencia de ámbitos de aplicación, más restringidos en la ISO 9001 a la satisfacción del cliente y con ello a todos los procesos directamente vinculados con la realización del producto y con los indirectamente vinculados pero necesarios (por ej. la auditoria interna el proceso de análisis de datos), y más extensos en la 9004, orientada a la globalidad de la organización y la mejora continua de todos los sistemas de gestión de la organización. Estas particularidades de las normas aconsejan el tratamiento conjunto de ellas, cada organización decidirá en su caso cual de ellas aplica de acuerdo a los objetivos de calidad y certificación que persiga.

La norma ISO 9001 establece cinco grades bloques de requisitos para el sistema de gestión, fundados en el enfoque a procesos, en los apartados 4 a 8, sobre los cuales estructura el modelo de gestión de la calidad propuesto, tal como aparecen el la tabla siguiente.

Bloques de requisitos del sistema de gestión de la calidad en las normas ISO 9001:2000.

Sistema de gestión de la calidad	Responsabilidad de la dirección	Gestión de los recursos	Realización del producto	Medición, análisis y mejora
- requisitos generales.	- compromiso de la dirección.	- Provisión de los recursos.	- Planificación de la realización del producto.	- Generalidades.
- requisitos de documentación: - manual de calidad. - Control de documentos. - Control de los registros.	- enfoque al cliente.	- Recursos Humanos.	- Procesos relacionados con el cliente. ❑ Determinación de los requisitos del producto. ❑ Revisión de los requisitos. ❑ Comunicación con el cliente.	- Seguimiento y medición.
	- Política de la calidad.	- Infraestructura.	- Diseño y desarrollo.	- Control del producto no conforme.
	- Planificación.	- Ambiente	- Compras.	- Análisis de datos
	-Responsabilidad, autoridad y comunicación.		- Producción y prestación del servicio.	- Mejora..
	- Revisión por la dirección.		- Control de los dispositivos de seguimiento y medición	

En cuanto a su **ámbito de aplicación** (apartado 1.2.) la norma establece que los "*requisitos son genéricos y se pretende que sean aplicables a todas las organizaciones sin importar su tipo, tamaño y producto suministrado*". Debemos tener presente que la ISO señala que las exclusiones posibles refieren al apartado *realización del producto*, pero que los otros cuatro apartados no pueden sufrir ninguna exclusión, éstas no serán admitidas cuando el fin que se persiga en la aplicación de la norma sea la certificación, claro está que cuando los fines perseguidos sean puramente internos de mejora de la calidad de los procesos y productos cada organización efectuará las exclusiones que estime convenientes.

2.4.2.-Análisis de Requisitos y Elementos de la Norma particularmente relevantes en la formación.

A.- Respecto a los **requisitos generales**, la norma determina que debe establecerse, documentarse, implementarse y mantenerse un sistema de gestión de calidad y mejorar continuamente su eficacia, para ello la organización debe:

- Identificar los procesos necesarios y claves para el sistema.
- Determinar la secuencia e integración de estos.
- Determinar los criterios y métodos para asegurar su operación y control eficaz.
- Asegurar la disponibilidad de recursos e información.
- Realizar el seguimiento, medición / evaluación y el análisis de los procesos.
- Implementar las acciones necesarias para lograr los resultados planificados.

B.- Respecto de la **documentación** la norma 9001:2000 ha reducido significativamente los requisitos de documentación y establece menos preceptos que la versión 1994. Permite mayor flexibilidad a la organización en cuanto a la forma que escoge para documentar sus sistema de gestión de la calidad, conforme lo señala el documento **ISO 525 R,** el objetivo de la norma es que exista un *sistema de gestión de la calidad documentado* y no un *sistema de documentos.* En cuenta a los **objetivos** de la documentación podemos mencionar tres principales: comunicar información, dar evidencia de la conformidad con la planificación y compartir conocimientos.

La norma 9001 exige la documentación /procedimentación de seis procesos: control de los documentos, control de los registros, auditoria interna, control del producto no conforme, acción correctiva y acción preventiva. Lo cual no significa necesariamente documentos independientes, sino que un mismo puede contener más de una de estas actividades. Para la demostración de la implantación del sistema de gestión de la calidad la norma requiere tres documentos: el política de la calidad, el de objetivos de la calidad y el manual de calidad.

C.- Respecto al **compromiso y responsabilidad de la alta dirección**, la norma establece los requisitos del ejercicio del **Liderazgo** de la calidad, , delimitándolos en seis acciones o ámbitos de actuación principalmente internos de: compromiso, determinación, planificación, comunicación y revisión. Es significativo además en las normas el nivel en la estructura organizacional en el cual se coloca la responsabilidad de la calidad. En la versión de 1994 de las normas la planificación y responsabilidad de la calidad estaba

a cargo de un departamento de calidad o área específica de la organización, en la versión 2000 el establecimiento y aseguramiento de la calidad (5.1. b y c; 5.4) así como la responsabilidad y revisión de ésta (5.5 y 5.6) están directamente a cargo de un miembro de la dirección.

D.- Respecto a la **gestión de los recursos**, de las diferentes sub-áreas que comprende ésta área nos detendremos particularmente en dos apartados, el 6.2 *recursos humanos* y el 6.4 *ambiente de trabajo.* Por su parte, el apartado 6.1 establece que la organización debe proveer los recursos necesarios para implementar y mantener el SGC y aumentar la satisfacción del cliente, en ese sentido la gestión de los RR.HH. que "realicen trabajos que afecten a la calidad del producto" deberá proveerle de las competencias necesarias para satisfacer los requerimientos del cliente/usuario respecto del producto. Para ello la estrategia se basará en la determinación de las competencias necesarias, la toma de conciencia respecto de la necesidad de la calidad (objetivo de la política de calidad) y la formación en las competencias requeridas. El apartado 6.4 ambiente de trabajo refiere por su parte al clima, la comunicación, la gestión del conflicto en la organización, que deberán ser gestionado para ser adecuados para el cumplimiento de los requisitos del cliente y la realización de calidad del producto.

E.- En los requisitos del apartado **realización del producto** es donde particularmente se deberá realizar la adaptación /traducción de éstos al producto formativo. En los diferentes bloques de requisitos en que se despliega la realización del producto podrán quedar contenidas las diferentes etapas y particularidades del desarrollo, implementación/ realización y evaluación de los procesos formativos o producto educativo, desde la detección de necesidades, diseño curricular, aplicación del diseño curricular en el aula y su evaluación procesual, final y de impacto.

F.- Y por último, en el apartado 8 **Medición, Análisis y Mejora** puede comprenderse el proceso de evaluación de los procesos formativos, tanto de los procesos de gestión de las ofertas formativas, como de sus resultados, desde la evaluación inicial, la procesual y la final y de impacto. Contemplando tanto la evaluación interna o auto-evaluación (auditoria interna y mecanismos de evaluación de la satisfacción del cliente) como la evaluación externa (auditoria externa) o heteroevaluación, como por ejemplo es el caso de la inspección o de los organismos de certificación o de acreditación. Debiendo aquí destacarse la exigencia de la mejora continua que contiene el apartado 8.5.

2.4.3.-Las ISO 9000 en la Educación/ Formación

2.4.3.1 - **La norma ISO 10015:1999**. Esta norma tiene una doble finalidad, por una parte proporcionar directrices a las organizaciones para los temas vinculados a la formación interna dentro de la organización, en el contexto de la gestión de calidad del producto, atendiendo a la importancia clave otorgada en la familia ISO 9000 a las competencias del personal y la gestión de los recursos humanos, donde desde luego la formación opera como factor clave para eliminar carencias de la organización en torno a la gestión de la calidad. Y, por otra, tiene una función de interpretación de las referencias a formación o educación dentro de las normas de la familia ISO 9000. El objetivo de la norma es establecer las pautas para "*el desarrollo, implementación, mantenimiento, y mejora de estrategias y sistemas para la formación que afecten a la calidad de los productos proporcionados por una organización*". Se aplica a todo tipo de organizaciones, pero no con fines contractuales, reglamentarios o de certificación y tampoco está prevista para las organizaciones o instituciones de formación que brindan sus servicios a terceros o son ofertores públicos del servicio educativo. Es decir, está restringida a las necesidades de formación del personal de la propia organización.

En la norma se define el proceso de formación a través de la integración en cuatro etapas básicas: a) definición de las necesidades de formación en la organización; b) diseño y planificación de la formación; c) impartición de la formación; y, d) evaluación de los resultados del proceso formativo.

GESTION DE LA CALIDAD – DIRECTRICES PARA LA FORMACIÓN ISO 10015:99: *"guía para interpretar referencias a "educación" y "formación" dentro de la familia de normas ISO 9000 de sistema de gestión de la calidad"* APARTADOS de las DIRECTRICES: proceso formativo de cuatro etapas		
1.- Definición de Necesidades de Formación (4.2)	Que afecten a la calidad de los productos	1. definición de las necesidades de la organización. 2. definición y análisis de los requisitos de competencia. 3. revisión de competencias. 4. definición de carencias de competencias 5. identificación de soluciones 6. definición de la especificación de las necesidades de formación.
2.- Diseño y Planificación de la Formación (4.3)	Incluyendo definición de criterios de evaluación y seguimiento	1. definición de las limitaciones (reglamentarias, financieras, etc.) 2. Métodos de formación y criterios de selección. 3. Especificación del plan de formación. 4. Selección del proveedor de formación.
3.- Prestación de la Formación (4.4)	Información y retroalimentación.	Prestación de apoyo: antes, durante y al final de la formación. Retroalimentación.
4.- Evaluación de los Resultados de la Formación (4.5)	A corto y largo plazo.	Recopilación de datos e informe de evaluación. Conclusiones y recomendaciones de mejora
SEGUIMIENTO Y MEJORA	Validación.	Asegurar que los procesos de formación del SGC son gestionados e implementados de modo efectivo para las necesidades de formación de la organización.

Respecto a la **definición de las necesidades de formación** éstas se relacionan con las competencias requeridas para la tarea del puesto y marcan la diferencia entre las competencias existentes y las requeridas, basándose en el análisis no solamente de las necesidades presentes, sino también las futuras de la organización para las tareas que afecten a la calidad de sus productos. Una vez que determinadas las competencias requeridas, documentadas y revisadas periódicamente, se procede a determinar las soluciones para la carencia de competencias. En el caso de tratarse de acciones formativas, se procede a especificar los contenidos de la formación necesaria. Una vez realizado este proceso se pasa a la segunda etapa de **diseño y planificación de la formación**. En esta se diseñarán, planificarán y establecerán los criterios de evaluación de los procesos formativos. En esta etapa se prevé la intervención de un proveedor de formación externo a la organización para lo cual se requiere determinar las especificaciones del plan de formación y proceder a seleccionar el proveedor de formación.

En la etapa de **prestación de la formación**, si el proveedor es externo a la organización la responsabilidad de ésta se limita a brindar las condiciones necesarias para el cumplimiento de la prestación conforme las especificaciones presentadas al prestador. El apoyo que debe brindar la organización se traduce en tres momentos, el previo donde se informe al proveedor y alumnos de los objetivos y condiciones, un segundo momento durante el desarrollo del proceso y el apoyo final cuyo objetivo es la retroalimentación del proceso formativo realizado.

La última etapa, de **evaluación del proceso formativo**, pretende, naturalmente, determinar si se han cumplido los objetivos de acuerdo con los elementos iniciales de carencias de competencias establecidas. Para ello se efectúan dos tipos de evaluación: "a corto plazo" referida al proceso de formación recibido y a través de información brindada por los propios alumnos sobre contenidos, métodos, conocimientos y destrezas adquiridos, etc.. Otra parte de la evaluación es la que se efectúa a "largo plazo", a través de la evaluación de las prestaciones del trabajo y la mejora en su desempeño profesional –evaluación de la transferencia al puesto de trabajo-.

El último requisito (etapa) establecido por la norma es el de **Seguimiento y Mejora del Proceso de Formación**, cuyo propósito es determinar si "*los procesos de formación, como parte del sistema de calidad de la organización, están siendo gestionados e implementados como se requiere para proporcionar evidencias objetivas de que el proceso es efectivo*" de acuerdo con las necesidades de competencias detectadas. Este proceso de seguimiento de debe ser documentado y tiene el objetivo de validar el proceso

formativo y procurar determinar las no conformidades para efectuar las acciones preventivas y correctivas necesarias.

3 – El valor de la aplicación de las normas ISO en la calidad educativa.

La discusión sobre la calidad es tradicional en la educación, sin embargo el planteamiento sobre la GCT o sobre la certificación de la calidad no excede de la década de los noventa del siglo pasado, cuando ya reflejados y asentados los éxitos de la GCT en las empresas privadas, los interrogantes sobre la conveniencia de ésta en las organizaciones e instituciones públicas cobra sentido, y con ello también el interés por las normas ISO. Aunque la certificación y aseguramiento de la calidad no representa un número importante de organizaciones de educación o formación es presumible que las presiones de la competencia del mercado, las exigencias de las administraciones, los propios clientes, las partes interesadas en los resultados de la organización y, fundamentalmente, el cambio producido en la orientación de las normas ISO 9000 tal como se ve en la sección anterior, que facilita su adopción por cualquier clase de organización, incremente la cantidad de organizaciones que busquen a través de la certificación responder a éstas demandas y requerimientos. Claro está que deberá demostrarse, como señala **Van den Berghe** (1998), cuál es el valor añadido real para las instituciones a través de la certificación y en cuánto contribuyen a aumentar la calidad de la organización educativa y sus productos.

A.- *ventajas y desventajas y condiciones de aplicación***.** Se puede generalizar una serie de ventajas y desventajas derivadas de la aplicación de las normas ISO en educación/formación, entre las primeras podemos destacar:

- Puede ayudar a mantener o mejorar la calidad de la formación impartida.
- el promocionar una imagen de calidad que goce de credibilidad.
- como una forma de responder a las presiones y requerimientos de factores externos a la propia organización.
- como un método para desarrollar un sistema de gestión de calidad y de autoevaluación de la organización.
- por la necesidad de mejora en los procesos de la organización que se encuentran mal o deficitariamente funcionando.

Entre las desventajas más importantes señaladas podemos ver:

- ciertos problemas interpretativos.

- la falta de requisitos considerados críticos en la educación/formación.
- consumo de tiempo y costes.
- el riesgo de aumentar las actividades meramente burocráticas.

La importancia de estos factores positivos o negativos para la implementación del sistema propuesto por las normas ISO variará y deberá ser analizado en cuanto a su conveniencia, teniendo muy en cuenta las particularidades de cada organización y las específicas demandas del contexto específico en el que se desenvuelve. En este sentido, los centros de formación continua o formación profesional son candidatos más probables a la adopción de las normas que las escuelas o universidades, principalmente por su vinculación estrecha con las demandas y presiones del mercado y particularmente del mercado laboral.

También señala **Van den Berghe** una serie de circunstancias o condiciones ideales de la organización para poder operar como punto de partida para la aplicación del sistema de certificación de la familia ISO 9000, algunas de ellas son:

- Que la organización disponga de una buena estructura organizativa.
- Que exista al menos implícitamente una política de calidad para lo cual las normas actuarían solo como refuerzo.
- Que la organización sea y probablemente continúe, estable en sus actividades y personal.
- Se comprendan bien los procesos internos, estén identificados.
- Que se cuente con los recursos para poder hacer frente al proceso de certificación.
- Se disponga de personal o asesoramiento cualificado para implantar el sistema.
- La Dirección crea en la importancia de la implantación de la gestión de la calidad y la certificación de ésta.
- Que el número diferenciable cualitativamente de clientes, productos o servicios sea más bien restringido.

B - Uno de los interrogantes ha plantear respecto al valor de calidad que añaden las normas ISO 9000 a las organizaciones formativas se centra en que éstas son normas de sistemas, y que la certificación de calidad obtenida sobre el cumplimiento de sus requisitos garantiza que se halla bien estructurado, implantado y asegurado el SGC referido a los procesos claves

(principales y auxiliares) vinculados al producto y que, a través de él, se responden a los requerimientos y necesidades de los clientes / usuarios, "*pero no garantizan **necesariamente** que los contenidos de dichos cursos y programas cumplan un determinado nivel educativo*" o formativo (**Van den Berghe:**1998), con referencia a un sistema o patrón de valor de calidad de acuerdo a la naturaleza intrínseca del producto. Al mismo tiempo éste interrogante nos conecta con el siguiente: ¿qué ocurre en caso de que las condiciones técnicas e intrínsecas de los productos no sean contempladas, o incluso entren en colisión con los intereses y expectativas de los clientes y con ello con la premisa de su satisfacción? Si bien la norma contempla en su filosofía además de la calidad requerida y la esperada, la denominada "calidad latente", el principio último de actuación debe ser la satisfacción del cliente, lo que puede ir en desmedro de la calidad intrínseca del producto o servicio.

C - *Algunas cuestiones referidas a la interpretación de las normas en la Formación*. Varios de los requerimientos y conceptos de las normas ISO 9000 requieren una traducción o interpretación al particular contexto de la formación, lo cual, dada la flexibilidad de la norma, que permite individualizar los requisitos según la particular organización y el tipo de producto, no comporta en si mismo una dificultad. La dificultad deriva en tal caso de la propia complejidad de los procesos formativos, sean estos los internos de una organización o los de las Ofertas Formativas de una organización oferente a la sociedad o al mercado.

Un punto particularmente importante es el referido al sentido otorgado al término "producto" en educación/formación. Los interrogantes podrían formularse del siguiente modo:

- ¿se trata del resultado del proceso formativo, reflejado en los rendimientos de los alumnos o en la transferencia de su aprendizaje al puesto de trabajo, o el impacto generado por la formación a nivel personal, organizacional y social?, o
- ¿producto es el programa o planificación del proceso formativo que se imparte?, o
- ¿ es la combinación de ambos?, en cuyo caso
- ¿Quién es el cliente y como se determinan cuáles son los requisitos del cliente? Y, en su caso,
- ¿Es suficiente la satisfacción del cliente (de los requisitos de éste) para establecer la calidad del producto formativo? ¿cómo se resuelve la hipotética pero posible contradicción entre los requerimientos mínimos de calidad académica de las OF y los requerimientos del cliente y su satisfacción?

Otra consideración importante deriva de la complejidad técnica de los procesos interdependientes que importa una oferta formativa de calidad, la consideración de elementos, procesos y criterios e indicadores de calidad que se debe considerar en cada una de sus fases, productos y subproductos.

4.- Conclusiones

Tal como resulta del gráfico anterior las ofertas formativas - su planificación, gestión, realización y evaluación- no son hechos, procesos o resultados que se den aislados o incoherentes en la dinámica de la organización, sea de la formación interna para suplir carencias de formación en la organización, o como producto/servicio de la organización ante las demandas sociales o del mercado, en ese sentido cabe hacer dos observaciones:

1. Que los elementos y requisitos del SGC propuesto por las normas ISO 9000, dada la flexibilidad y generalidad que presentan (propiciada por la norma para que resulte aplicable a cualquier organización) permiten plasmar esa coherencia en el flujo de procesos interdependientes de planificación, diseño, gestión, ejecución y evaluación de las OF, en los términos exigidos por la norma.
2. Pero, por otra parte, que los criterios e indicadores previstos para la evaluación de las OF como resultados esperados de unos procesos, no resultan suficientes para la evaluación y la determinación de la calidad

en la complejidad del hecho o acto formativo. Si consideramos, por ejemplo, los criterios del apartado 8 Medición, Análisis y Mejora de la norma 9001, adecuándolos a la especifidad técnica de la formación, no dan respuesta a preguntas claves sobre la calidad de la formación, como por ejemplo si las ofertas formativas se constituyen a través de itinerarios formativos, asociados a la carrera profesional o a la generación de competencia que permitan el reciclado del empleado con conocimientos que vayan más allá de los puramente operativos para el puesto de trabajo; tampoco considera la evaluación –clave en formación- de la transferencia e impacto (en sus diferentes niveles) de las acciones formativas.

3. Esto nos lleva a definir la necesidad de establecer criterios e indicadores de calidad para la valoración de las OF, dentro del SGC de las normas ISO 9000, propios del fenómeno científico-técnico y cultural-valorativo que es la formación, dada la insuficiencia de éste sistema para comprender todas sus implicaciones.
4. Por otra parte, la clara definición dentro de un paradigma racional de eficacia y eficiencia en la gestión, dentro del que podríamos caracterizar el fundamento y principios del modelo propuesto por las normas, deja de lado importantes dimensiones (por ej. del entorno, de la cultura organizacional, etc) propias de los procesos formativos, tanto de su gestión, como de su desarrollo y ejecución, que deben ser considerados e integrados en la evaluación de éstos para hablar de auténtica calidad en la formación.

AVALIACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS E DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Luis M. Sobrado Fernández.
Catedrático de Diagnóstico e Orientación

Ana I. Couce Santalla.
Bolseira Predoutoral

Raquel Rial Sánchez.Bolseira Predoutoral
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO/ABSTRACT

Unha finalidade básica da Formación e Orientación Profesional é mellora-lo coñecemento das demandas reais nos distintos contextos productivos e sociolaborais. A exploración de necesidades profesionais e de Orientación Profesional no sector formativo e orientador convírtese nunha ferramenta imprescindible para o deseño de programas de formación profesional inicial e permanente.

A avaliación de necesidades é o proceso mediante o cal podemos identifica-las situacións deficitarias ou insatisfactorias que afectan a un colectivo determinado e xustifica-la decisión de levar a cabo calquera intervención co ánimo de melloralas. Enténdese esta avaliación integrada nun proceso máis amplio denominado avaliación de contexto que consiste nunha análise descriptiva do entorno no que se pretende aplicar un programa, e inclúe unha valoración da poboación susceptible de ser atendida e as súas demandas. A partir desa avaliación de contexto conseguiremos dispoñer da información básica para prioriza-las necesidades, xustifica-la oportunidade de intervir para satisfacelas e garantir a viabilidade de tal actuación.

Pretendemos nesta comunicación considera-lo tema da avaliación de necesidades, como paso previo ás posibles intervencións formativas e de orientación profesional. Para elo consideramos oportuno partir da clarificación do termo necesidade (definición, tipos e características), seguir coa acotación do concepto e o seu proceso de avaliación, e finalizar cunha aproximación á aplicación práctica da avaliación de necesidades no ámbito da Orientación Profesional.

INTRODUCCIÓN

Unha finalidade básica da Formación e Orientación Profesional é mellora-lo coñecemento das necesidades reais nos distintos contextos productivos e sociolaborais. A exploración de necesidades profesionais e de

Orientación Profesional no sector formativo e orientador convírtese nunha ferramenta imprescindible para o deseño de programas de formación profesional inicial e permanente.

Realiza-lo diagnóstico e identificación de necesidades das institucións orientadoras é preciso para efectua-lo deseño e implementación do proceso de avaliación das mesmas. O deseño da avaliación de necesidades formativas e orientadoras esixe un plan de acción co uso de recursos necesarios para recoller datos, analizalos e interpretalos.

A exploración das necesidades para ser efectiva debe ter en conta o feito de que debe expresar unha discrepancia entre as consecucións reais e as desexadas; debe ser un proceso no que os profesionais da Orientación se impliquen plenamente no desenvolvemento avaliador das necesidades dos organismos orientadores.

Pretendemos nas liñas que seguen considera-lo tema da avaliación de necesidades, como paso previo ás posibles intervencións formativas e de orientación profesional. Para elo consideramos oportuno partir da clarificación do termo necesidade (definición, tipos e características), seguir coa acotación do concepto e o proceso de avaliación de necesidades e finalizar cunha aproximación á aplicación práctica da mesma no ámbito da Orientación Profesional.

1. CONCEPTO DE NECESIDADE EN ORIENTACIÓN

A palabra *necesidade* proven da palabra latina *necessitas*. Non son poucos os estudios que desde hai tempo se veñen preocupando pola conceptualización do termo "necesidade". A revisión déstes evidencia unha gran diversidade de matices, consecuencia das diferentes ópticas teórico-prácticas dos distintos autores.

Gairín (1994) afirma que as diversas aportacións se poden agrupar en dous bloques ós que denomina: relacional e polivalente. No relacional incluiríanse aquelas posicións que definen "necesidade" como a relación existente entre duas situacións; e no polivalente incluiría aqueles autores que identifican "necesidade" con nocións como problema, expectativa, carencia, déficit, interese ou outro.

A *Real Academia de la Lengua Española* define necesidade como todo aquilo ó cal é imposible sustraerse, faltar ou resistir. Este significado interprétase como sinónimo de carencia ou problema, tratándose dunha deficiencia detectada a través de procesos de avaliación diagnóstica.

Outros autores (Tejedor (1990) recordando os traballos de Stufflebeam e outros(1984)) sinalan catro perspectivas desde as que pode analizarse a noción de necesidade:perspectiva da discrepancia, democrática, analítica e diagnóstica.

Para Álvarez e oturos (1991) a necesidade defínese como aquel estado de cousas entre diferentes membros dun grupo humano que reflexa unha certa falla de algo ou a conciencia ou percepción de que algo falta. As actividades orientadoras, según esta definición, deberan fundamentarse na resolución de necesidades sentidas ou expresadas que manifestan as preocupacións reais das persoas ou grupos.

Tratando de facer unha síntese de tódolos estudios en un intento de achegarnos ó termo de necesidade, podemos dicir que a necesidade pode marcarse desde tres criterios:

a) Suficiencia
b) Normalidade
c) Desexabilidade.

Aplicando estes criterios ó emprego sería:

a) ter unha titulación determinada
b) a sociedade pide experiencia, cualificación
c) formar expertos ó máximo en cada un dos campos profesionais.

Adscribíndonos ó concepto de necesidade que presenta Pérez Escoda en Sobrado (1999), definimos o termo necesidade como a desviación ou discrepancia –observada ou percibida- entre a condición real (estado actual ou presente/estatus) e unha condición desexada ou aceptada (estado que se estima que debería conseguirse/estándar).

Dos estudios de diversos autores (Chacón, 1990; Tejedor, 1990; Gairín, 1994; etc.) apuntamos algunhas consideracións sobre os tipos de necesidades globalmente consideradas:

- Normativas, establecidas por grupos de expertos que sinalan o criterio tipo ou nivel teóricamente desexable que se debería alcanzar para satisfacer cada necesidade.
- Expresadas, aquelas que as persoas expresan, denominadas tamén necesidades demandadas. Son aquelas que se manifestan mediante a demanda de quen as padece.
- Percibidas ou experimentadas. Son necesidades reais; a diferencias coas anteriores está en que este tipo de necesidades poden ser expresadas ou non. Éstas básanse en sentimentos, na apreciación subxetiva dunha

persoa ou grupo de persoas acerca dunha determinada carencia. A miudo coinciden coas anteriores.

- Comparativas. Aparecen como resultado de comparar diferentes situacións, poboacións ou grupos. Xurden por contrastar recursos, servicios, calidade de vida,... Pode ser unha necesidade real, pero con ferecuencia nas comparacións evidencianse que non son reais, por elo en algunhas ocasións denomínanse tamén necesidades relativas.

Para outros autores as necesidades clasifícanse en primarias e secundarias (Sanz: 1990); e tamén como sistémicas e humanas ou persoais, así como actuais e potenciais (en referencia ó momento en que aparecen e poden ser satisfeitas) e particulares e colectivas (atendendo á dimensión privativa dunha necesidade).

Con independencia da súa tipoloxía, as necesidades caracterízanse pola súa provisionalidade e dinamismo, é dicir, posúen un carácter *relativo* en función da dimensión espacio-temporal e *cambiante* manifestado na súa capacidade de evolucionar e/ou modificarse. As condicións de cada momento e cada entorno concreto son as que van permitir determinar unhas necesidades dadas, así non existen necesidades absolutas, dependerán dun momento preciso, dunha situación concreta, de quen as avalíe,...

As actividades orientadoras deberan fundamentarse na resolución de necesidades sentidas ou expresadas que manifestan as preocupacións reais das persoas ou grupos.

2. AVALIACIÓN DE NECESIDADES

O proceso de avaliación de necesidaddes foi utilizado ampliamente no sistema educativo, e así para Oldroyd (1991) as bases dun programa eficiente de desenvolvemento educativo e especialmente da formación contínua dos educadores fundaméntase nunha adecuada identificación e priorización de necesidades pedagóxicas.

A avaliación de necesidades é o proceso mediante o cal podemos identifica-las situacións deficitarias ou insatisfactorias que afectan a un colectivo determinado e xustifica-la decisión de levar a cabo calquera intervención co ánimo de melloralas.

Na práctica atopamos con frecuencia que os termos "avaliación de contexto" e "avaliación de necesidades" son utilizados indistintamente. Éste enténdese como que a avaliación de necesidades está integrada nun proceso máis amplo denominado avaliación de contexto. A avaliación de contexto consiste nunha análise descriptiva do entorno no que se pretende aplicar un

programa, e inclúe unha valoración da poboación susceptible de ser atendida e as súas necesidades. A partir de esa avaliación conseguiremos dispoñer da información básica para prioriza-las necesidades, xustifica-la convenencia de intervir para satisfacelas e garantir a viabilidade de tal intervención.

A maior parte das investigacións sobre avaliación de necesidades educativas e especialmente orientadoras fundaméntanse nas categorías de definicións do termo analizado por Suárez (1990):

- A máis utilizada é a que trata necesidade como unha discrepancia. Según ésta as necesidades xenéranse pola diferencia existente entre o modo en que os obxectos poderían, deberían ou nos agradaría que fosen e o que son de "facto", é dicir, a discrepancia entre o real e o ideal.
- Unha segunda categoría trata de preferencias ou desexos, polo que se deben determina-las percepcións sobre as necesidades das persoas ou grupos, e non é preciso averiguar aquí a diferencia entre o ser e o deber ser.
- A terceira tendencia, con carácter máis restrinxido, é o de deficiencias de forma que se expresa que hai unha necesidade se existe unha carencia ou anomalía. Hai que averiguar-lo punto en que se pode manifestar que hay unha deficiencia e un nivel mínimo de carácter satisfactorio.

O mesmo autor define como propósitos básicos da avaliación de necesidades pedagóxicas os seguintes:

1. Aportar información para a planificación posterior (soe ser o obxectivo máis común).
2. Detección e identificación das dificultades e problemas.
3. O diagnóstico de necesidades soe ser o compoñente inicial de diferentes modelos de avaliación de programas e proxectos orientadores.. a súa finalidade é determinar situacións prioritarias e fixar niveis de logro no desenvolvemento do proceso educativo ou orientador correspondente.
4. Concienciar e responsabilizar ás institucións educativas e orientadoras dos seus resultados e determinar a eficiencia das mesmas.

   En toda avaliación de necesidades será necesario:

   - determinar a poboación de referencia, averigua-las súas características ou atributos referenciais, así como os de aquelas persoas implicadas na futura intervención.

- Analizar e describi-las circunstancias ou elementos coiunturais nos que deberá implementarse o programa.

Os rasgos fundamentais que definen a análise de necesidades poderían sintetizarse esquematicamente (Pérez Campanero, 1991) en:

- Estudio sistemático antes de intervir
- Esforzo sistemático para identificar e comprende-lo problema
- Establece-la importancia dun problema ou necesidade en relación con outros
- Esforzo por conseguir éxito na implantación dun novo programa
- Utilizar fontes de información sobre situacións actuais e desexables
- Proveer dunha base para xenera-las solucións

Para a avalición de necesidades non se dispón na actualidade de ningún modelo ou marco de referencia conceptual que goce dunha aceptación universal, sen embargo non son poucos os modelos cos que se conta.

3. DESENVOLVEMENTO E SENTIDO DA AVALIACIÓN DE NECESIDADES ORIENTADORAS NA ACTUALIDADE

A avaliación de necesidades trata de fixar as demandas orientadoras que se diagnostiquen nunha realidade e que xustifiquen a súa priorización e a proposta dun deseño de programas de desenvolvemento orientador.

Unha cuestión fundamental que xurde cando se efectúa unha análise de necesidades por parte dos Orientadores é que éstes soen formula-las demandas en función das súas percepcións persoais e non das atencións específicas observadas no sistema, por elo téndese a considerar como necesidades de orientación as carencias ou deficiencias percibidas ou sentidas polos profesionais da mesma, así como os problemas e desexos que plantexan conforme á realidade na que desenvolven as súas tarefas. A postura tradicional da avaliación de necesidades consiste en interpretala como unha discrepancia existente entre o observado na realidade e o desexado. O grado de amplitude de esa diferencia distinguirá entre as necesidades primarias e as secundarias.

Os profesionais da Orientación consideran as necesidades *primarias* como o nivel de discrepancia entre o que realmente se conseguíu e o que se aspira a alcanzar; e as *secundarias* interprétanse como a amplitude diferencial entre os recusos que se precisan de carácter persoal e material para satisfacer as demandas dos destinatarios e os recursos dos que se dispón na realidade.

A avaliación de necesidades é unha cuestión fundamental no deseño dun programa orientador, expresando a fase inicial nunha planificación global que integra exploración, deseño, realización e avaliación do correspondente proxecto orientador.

A identificación de necesidades valora os resultados nun proceso de "feed-back" continuo, o que xenera unha nova fase de avaliación de necesidades e consecuentemente a súa priorización e deseño no pertinente programa orientador.

4. MODELOS DE AVALIACIÓN DE NECESIDADES ORIENTADORAS

O termo modelo empléase para referirse a un marco conceptual de deseño e realización do proceso de exploración de necesidades que inclúe estratexias para recoller datos, analizalos e establecer unhas prioridades determinadas.

Según o autor ó que cada profesional se adscriba, adoptará un modelo ou outro de avaliación de necesidades. Con independencia do mesmo, consideramos de interese analiza-las fases que cun enfoque ou outro deben estar presentes en todo proceso avaliador.

4.1. Planificación, preparación ou programación

Nesta primeira fase deberíase ter en conta os seguintes puntos:

- Determina-los elementos clave da análise de necesidades, é dicir, identifica-la finalidade que se persigue e asegurarse que esa finalidade é defendible, definindo ó cliente e outras audiencias.
- Clarifica-las razóns ou motivos do estudio.
- Facer unha aproximación inicial das necesidades de información do cliente e das audiencias
- Asegurar e manter a viabilidade política, implicando a unha serie de membros claves no deseño do estudio e mantendo a comunicación con eses grupos durante todo o estudio.
- Describir ós suxeitos obxecto do estudio**.**
- Identificar outras variables de interese.
- Formula-lo deseño xeral do estudio.
- Desenvolver un plan de acción, presentado un esquema detallado dos procedementos que se van a empregar e especificando o apoio que será necesario para levar a cabo ditos procedementos.

- Resumir os acordos formais que estarán presentes na análise de necesidades, identificando as partes do acordo , trazando as responsabilidades e autoridade de cada participante e especificando os informes e outros productos que se van producir.

4.2. Implementación ou realización. Esta fase implicaría**:**

- Adquisición da instrumentación necesaria, especificando as fontes de información e operacionalizando as variables de interese.
- Recollida sistemática de información, utilizando técnicas de mostreo adecuadas para obte-los datos básicos e procesalos a continuación, verificándoos, codificándoos e almacenándoos.
- Valoración da información, analizando e sintetizando os datos obtidos.
- Presentación dos resultados, determinando os contidos do informe e presentándoos a través de medios apropiados
- Toma de decisións.

4. 3. Aplicabilidade do programa.

- Débese analiza-lo mérito da avaliación, examinando a súa adecuación técnica, a súa utilidade e a súa practicabilidade.
- Trátase da aplicación das conclusións e proxección á realidade, axudando ás audiencias (entendido como colectivo destinatario) a facer un completo uso dos resultados aplicándoos ás situacións concretas.

A ordeación por etapas ou fases sucesivas dos niveis no desenvolvemento da avaliación das necesidades serve para establecer un plan ou proposta de actuación no proceso diagnosticador das mesmas.

Non existe un modelo conceptual de avaliación de necesidades universalmente aceptado, se ben sí hai aspectos positivos duns sobre outros. En calquera caso a elección dun modelo concreto de exploración debe de adecuarse á situación específica de referencia e representar un esquema secuencial básico de actuación.

A MODO DE SÍNTESE

A avaliación de necesidades formativas e de orientación profesional para que sea eficaz debe considera-los seguintes aspectos:

a) Un clima favorable onde os Orientadores poidan incidir nas institucións

b) Estratexias e modelos claros de acción pedagóxica

c) A exploración de necesidades debe efectuarse para axudar no desenvolvemento e non só para paliar deficiencias.

d) Existencia de normativas nítidas da Administración correspondente.

3) Recursos persoais e materiais dispoñibles

f) Prioridades e programas de desnvolvemento por parte das Administracións e Institucións.

É primordial partir da hipótese de que existe unha estreita vinculación entre o desenvolvemento persoal e profesional dos profesionais da orientación e a mellora institucional, de xeito que un non poida acontecer sen o outro. Os orientadores deben estar totalmente implicados no proceso de identificación de necesidades, sendo éste motivo de reflexión profesional, e continuando esa exploración de necesidades cun análise pormenorizado das mesmas, que establezca prioridades na intervención orientadora.

A identificación das necesidades revela unha discrepancia entre os logros actuais e os desexados ou requeridos, por elo interesa ser cautos no desenvolvemento do proceso para evita-la aparición de posibles conflictos e frustracións persoais e profesionais.

Resumindo, a **avaliación de necesidades** debe integrarse nun proceso de avaliación de programas, como etapa inicial da mesma (Sobrado e Porto, 1994). É a expresión dun marco conceptual de deseño, implementación e avaliación, e debe incluir estratexias para reunir datos, interpretalos e sobre todo establecer prioridades de actuación, con vistas ó desenvolvemento profesional dos Orientadores e á mellora dos Servicios de intervención orientadora.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ e outros (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del deseño. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 17, 49-82.

BARCIA, R. (1881). *Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*. Madrid: Álvarez Hermanos

BORREGO, C. de O. (1999). A Formaçao Profissional: Um unstrumento da política de emprego ou da acçao social. En RIAL, A. e VALCARCE, M. *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Santiago: Tórculo.

CEDEFOP (1999). *Formación para una sociedad en cambio*. Salónica: Autor.

CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1988). *Nuevo programa nacional de Formación Profesional*. Madrid: Autor.

COTANDA, J. (1999). La Formación Profesional Ocupacional en Galicia. Balance de un cuatrienio. En SOBRADO, L. (Ed.). *Orientación e Intervención Sociolaboral*. Barcelona: ESTEL (páxs. 403-437).

CHACÓN, F. (1990). Necesidad social y servicios sociales. En *Papeles del psicólogo,* 18-24.

GAIRÍN, J. e outros (1994). *Estudio sobre las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Informe de investigación*. Madrid: C.I.D.E.

HUGHEY, K. F. e outros (1990). Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perceptions of students, parents and teacher. *School Counselor* 41 (1), 31-35.

KAUFMAN, R. A. (1977). *Planificación de los sistemas educativos.* Mexico: Trillas.

KAUFMAN, R. A. e ENGLISH, F. W. (1979). *Needs assessment: Concept and application*. Englewood Cliffs, N. J. : Educational Technology Pub.

KAUFMAN, R. A. (1981). Determining and diagnosing organizational needs. *Group and Organization Studies,* 6, 312-322.

KAUFMAN, R. A. (1982). *Identifing and solving problems: A system approach.* San Diego, CA: University Associates.

KAUFMAN, R. A.(1983). A holist planning model. *Performace and Instructional Journal,* 22, 3-12.

OLDROYD, D. (1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schoolos.* Liverpool: Chapman.

PÉREZ CAMPANERO, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madird: Narcea.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1973). *Diccionario de la Lengua Castellana (3ª edición)*.Madrid: Viuda de Ibarra.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española (21ª edición)*. Madrid: Unigraf.

SANZ ORO, R. (1990 a). *Evaluación de programas en Orientación Educativa*. Madrid: Prámide.

SANZ ORO, R. (1990 b). El diagnóstico pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en orientación educativa. *Bordón*, 42 (1). 65-72.

SEYFRED, E. (1999). Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de Formación Profesional. *Revista Europea de Formación Profesional,* 15, 14-20.

SOBRADO, L. (1998). *Orientación e Inserción Profesional.* Barcelona: Servicio de Publicacións da Universidade.

SOBRADO, L. (1999). *Orientación e intervención sociolaboral.* Barcelona: ESTEL.

SOBRADO, L. (2000). *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral.* Barcelona: ESTEL.

SOBRADO, L. e PORTO, A. (1994). Teoría y modelos de evaluación de programas educativos: Análisis crítico. *Caesura*, 5, 3-11.

STUFFLEBEAM, D. L. e outros (1984). *Conducting educational needs assessment.* Boston: Kluber-Nightott Pub.

SUÁREZ, M. T. (1990). Needs assessment studies. En HOUSTON, R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan (paxs. 26-31).

TEJEDOR, F. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa,* 8, 16, 15-37.

¿QUÉ OCURRE EN LA UNIVERSIDAD?: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ESTUDIO SOBRE LAS ACTITUDES Y LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN

Mónica Porto Currás
Rosa María Méndez García

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Becarias de Investigación Predoctoral
Facultad de CC de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El objeto de esta comunicación es establecer la importancia del papel de las actitudes en la capacitación profesional que la Universidad debe proporcionar a sus estudiantes, y con ello, aportar algo a la reflexión sobre la preparación profesional que proporciona la Universidad.

Nuestra sospecha es que la Universidad no está atendiendo debidamente este aspecto fundamental para el desarrollo de su función profesionalizadora, y como consecuencia, los estudiantes construyen sus actitudes, normas subjetivas y expectativas de control de forma fragmentada, intentando adaptarse a cada situación particular, carentes de una finalidad clara, de unos valores estables y coherentes.

Esto se ve reflejado en las prácticas de evaluación que se está desarrollando en la Universidad las cuales, según la visión de sus estudiantes, no sólo no está atendiendo de manera deliberada (y pedagógicamente fundamentada) a su formación como personas y profesionales, sino que además es probable que esté fomentando actitudes fragmentadas, contradictorias e incluso incoherentes o perjudiciales para el desarrollo de una formación profesional adecuada.

INTRODUCCIÓN

La Universidad se constituye como una institución compleja pues en ella confluyen los intereses de muy diversos campos y ámbitos, lo que hace que en ocasiones se espere que responda a exigencias que son contrapuestas entre sí.

Esta situación se complejiza más si tenemos en cuenta los grandes cambios que han experimentado las instituciones de educación superior en las últimas décadas, de forma que son muchos los problemas y retos que se le

plantean actualmente, así como las denuncias y demandas que se realizan desde todos los colectivos de la sociedad.

Concretamente, uno de estos retos, es precisamente el replanteamiento de su función profesionalizadora. Es, precisamente, en el marco de esta complejización creciente en el que queremos situar la necesidad de reflexionar sobre la forma de desarrollar la función profesionalizadora de la Universidad.

Desde siempre, uno de los principales objetivos de la Universidad ha sido la capacitación profesional de sus estudiantes, pero las grandes transformaciones que está sufriendo la sociedad en general, y el mundo laboral en particular, en los últimos años, hacen que esta capacitación conlleve una formación en competencias y habilidades diferente a las que tradicionalmente se defendían. Bricall, en el Informe 2000, lo establece de la siguiente manera:

> "Desde su inicio, las universidades han procedido tanto a difundir conocimientos como a preparar para la vida profesional; sea para el ejercicio, desde la Edad Media, de las llamadas profesiones liberales (el derecho a la medicina, en particular), o sea, desde mediados del siglo pasado, para llevar a cabo unas tareas que, cada vez más, exigían unos conocimientos técnicos superiores, para lo cual se crearon cátedras especializadas dentro o fuera de la Universidad clásica o, incluso, las primeras universidades técnicas de Europa.
>
> Pero, en el final del siglo XX, la situación ha adquirido unos rasgos nuevos y particulares. Actualmente la capacitación profesional ha de permitir una continua renovación de los conocimientos para favorecer los cambios científicos y sociales en curso. Este tipo de capacitación desborda el ámbito de las tradicionales profesiones de corte liberal para extenderse hacia las demandas surgidas de las empresas organizadas, actualmente, según sus propios procedimientos de dirección y de administración y que utilizan medios e instrumentos a menudo sofisticados para ofrecer sus productos o sus servicios en mercados crecientemente competitivos." (Bricall, 2000, pp. 6-7).

Asimismo, en la actualidad el discurso sobre cuál es la misión de la Universidad se establece desde diferentes corrientes, pudiendo categorizarse, de acuerdo con Astin (1985) en dos grandes modelos de educación superior: el modelo de producción industrial, que pondría más énfasis en la formación profesional; y el modelo de desarrollo de capacidades, que pondría más énfasis en la formación personal del sujeto.

En cualquier caso, también hay autores que proponen una visión integradora de estos dos modelos, defendiendo así que tanto la formación personal como la formación profesional son dos finalidades primarias e indisociables del nivel universitario. De Luxán Meléndez, parafraseando a Ortega, lo enuncia en estos términos:

> "[...] hay que hacer del hombre un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura, la universidad le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor." (De Luxán Meléndez, 1998, p. 236).

Es en esta posición integradora en la que nos situamos, si bien en este trabajo centraremos la atención en la dimensión profesionalizadora de la Universidad, puesto que creemos que ésta necesita ser replanteada de acuerdo con la emergente demanda social.

> "De las instituciones de educación superior se espera, además, que den una formación distinta a la que impartían unos años atrás. La Comisión Europea de 12 de noviembre de 1997, lo precisó al formular los nuevos objetivos que ha de tener este tipo de educación, los cuales han de ceñirse a: «el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas.»" (Bricall, 2000, pp. 7-8).

Es por ello que, consideramos imprescindible el papel que en dicha formación juegan las actitudes, puesto que el sujeto no sólo necesita *saber* y *saber trabajar,* sino que también necesita *saber posicionarse, ser crítico, reflexivo, responsable y autónomo,* aspectos que dependen de un aprendizaje actitudinal y que van a guiar su manera de actuar. (Trillo Alonso y Méndez García, 2001)

El objeto de esta comunicación es, precisamente, establecer la importancia del papel de las actitudes y su evaluación en la capacitación profesional que la Universidad debe proporcionar a sus estudiantes, y con ello, aportar algo a la reflexión sobre la preparación profesional que proporciona la Universidad.

Para ello, y para contextualizar el discurso, comenzaremos con un análisis de la Ley de Reforma Universitaria y del Proyecto de Ley de Ordenación Universitaria, pendiente de aprobación, deteniéndonos especialmente en aquellos fragmentos que se refieran a la función profesionalizadora de la

Universidad, y poniéndolos en relación con la exigencias que se reclaman desde la Comunidad Europea a este nivel.

MARCO LEGAL

Una de las razones que impulsaron el nacimiento de la todavía vigente Ley de Reforma Universitaria (1983) es, como en la misma se explicita:

> "[...] el número creciente de estudiantes que exigen un lugar en las aulas, bien para su formación profesional bien, simplemente, para satisfacer un creciente y loable interés por la cultura en sus diversas formas." (LRU, 1983, p. 3).

De acuerdo con esto, se establece que la formación profesional es una de las tres funciones básicas que debe cumplir la Universidad española, junto con el desarrollo científico y la extensión de la cultura. Así, en el Título Preliminar, se regula que, entre las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad está:

> "La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística." (LRU, 1983, p. 6).

Esta función se recoge de la misma forma en el Título Preliminar, artículo 1º, punto 2, del proyecto de Ley Orgánica de Universidades (actualmente está en proceso de aprobación), como una de las funciones básicas de la Universidad al servicio de la sociedad.

Asimismo, en la Exposición de Motivos de este Proyecto de Ley también se alude al hecho de que en estos últimos dieciocho años la sociedad ha sufrido importantes cambios que implican la necesidad de prestar mayor atención a la dimensión profesionalizadora de la Universidad:

> "No de menor magnitud ha sido la transformación tan positiva en el ámbito de la investigación científica y técnica universitaria, cuyos principales destinatarios son los propios estudiantes de nuestras universidades, que no sólo reciben en ésta una formación profesional adecuada, sino que pueden beneficiarse del espíritu crítico y de la extensión de la cultura, funciones ineludibles de la institución universitaria" (LOU, 2001, p.2).

> "La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionarle" (LOU, 2001, p. 2).

Concretándose ya en el Titulo VI sobre Enseñanza y Títulos de forma que se establece para la función docente que:

> "Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de cultura son misiones esenciales de la Universidad para formar profesionales competentes que sean a su vez hombres y mujeres libres que den un sentido social a sus vidas." (LOU, 2001, p.15)

Como podemos comprobar, si bien se reconoce la formación profesional de la Universidad como una de sus funciones principales, la mayor parte de las alusiones a esta función se comprimen en los apartados introductorios o de exposición de motivos, sin existir alguna mención explícita acerca de qué implica este tipo de formación en el nivel universitario. De esta forma, se aborda el tema en la declaración de principios o intenciones de la Ley, pero no llega a hacerse una concreción del mismo.

Esto puede convertirse en un problema, si además tenemos en cuenta que se prevé que antes del 2010 sea efectiva la convergencia de títulos, diplomas y cualificaciones marcada por las declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) y la conferencia de Praga (2001), la cual, inevitablemente, tendrá importantes repercusiones en la organización del sistema universitario español y, por consiguiente, en la formación profesional que éste ofrece:

> "Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia" (Declaración de La Sorbona, 1998, p. 1)

No queremos decir con esto que la Ley debiera especificar el cómo desarrollar la formación profesional en el ámbito universitario (sobre todo si tenemos en cuenta la diversidad de profesiones para las que forma la universidad, y que el trabajo del profesional se desarrolla cada vez en mayores condiciones de incertidumbre, inseguridad e impredictibilidad), pero sí creemos que debiera avanzar en la delimitación de lo que implica la formación de profesionales con una especialización mayor de la que se requiere para las semiprofesiones y ocupaciones u oficios. Puesto que, es tarea de la Universidad:

> "[...] la formación del profesional capacitado para ejercer o empezar a ejercer una profesión. Así pues, corresponde a la Universidad la responsabilidad de dotar al profesional en cuestión de los conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber por qué, para qué, saber cómo aprender) que le permitan desenvolverse como profesional." (Marcelo, 1996, p. 17)

En términos de Hoyle (1980) un profesional tendría las siguientes características:

> "[...] desempeña una función social; su ejercicio requiere de un considerable grado de destreza; esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias sino que en cada ocasión se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones; se requiere un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia; la adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado periodo de enseñanza superior; el período de formación y entrenamiento implica también la socialización de los candidatos en los valores y cultura de la profesión; estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético; es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento; los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos, y la duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración." (En Marcelo, 1996, p. 16)

Son, por lo tanto, cuestiones como la exigencia de tener que enfrentarse continuamente a nuevas situaciones, afrontar nuevas tareas, asumir críticamente un código deontológico, desarrollar capacidades para juzgar y decidir responsablemente, etc., a las que debemos prestar atención si queremos llevar a cabo una adecuada formación profesional universitaria. Y si es esto lo que se espera de la Universidad, no debemos reducir el proceso de enseñanza a la mera transmisión de información, sino que se hace necesario empezar a potenciar el papel del alumno activo ante el proceso de aprendizaje, y junto con éste, la figura del profesor como guía de dicho proceso, y educador no sólo en conceptos y procedimientos, sino también en actitudes (aspecto hasta el momento menos trabajado en el ámbito universitario, y esencial en la formación de un profesional como el que se demanda en la actualidad).

LAS ACTITUDES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN

Si nos centramos en el concepto de actitud, nos encontramos con una amplia gama de definiciones producto de una larga tradición histórica de estudios acerca del tema. Ya en 1935 Allport las definía como un estado mental y neutral de disposición, organizada por la experiencia para responder, y que ejerce influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona.

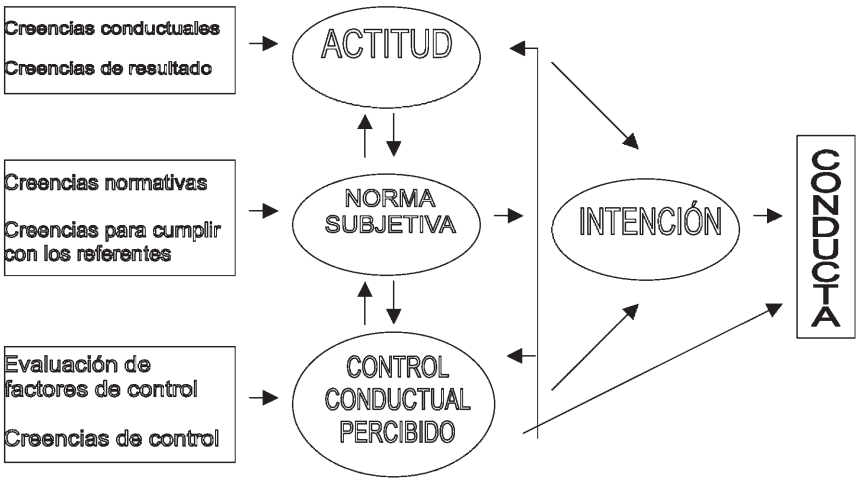
En esta línea, Rodríguez González (1989) habla de actitudes como un conjunto de creencias o convicciones que predisponen al individuo a actuar respecto a un objeto social, como mediadoras de las percepciones del individuo, como aquellos aprendizajes que tienen que ver con la relación entre estímulos sociales y conducta,... como mecanismos adaptativos.

Los estudiantes constituyen un subgrupo dentro del sistema universitario, y nuestro objetivo es remarcar que sus creencias, sus convicciones acerca de la profesión para la que se están formando, que van adquiriendo, consolidando y/o modificando a través del conjunto de relaciones que establecen dentro y fuera del contexto educativo, y que además van a estar presentes de manera activa, como *mecanismos adaptativos* para el alumno en la Universidad, constituyen un indicador importante a tener en cuenta para la mejora de la calidad de la formación profesional que en ella se ofrece.

Tomando como referencia la Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen, 1985, 1987, 1988, 1991), la cual estudia la conducta humana estableciendo las actitudes como principal predictor de la misma, podemos decir que los estudiantes universitarios poseen unas creencias en relación a todo lo que concierne a la formación profesional que están recibiendo a la Universidad, a partir de las cuales desarrollan: unas actitudes determinadas (sentimientos de agrado o rechazo), configuran de modo más o menos consciente una norma subjetiva particular (lo que intuyen que valora o no su grupo de referencia) y generan cierta expectativa de control comportamental (en función de quién crean que depende el resultado). La evaluación que el sujeto hace de estos tres factores le servirá para definir una intención, y esta intención será la que oriente al sujeto a realizar una conducta determinada u omitirla.

Cuadro 1: Teoría de la Conducta Planificada

(CORTÉS y TEJERO, 1996)



Si el objetivo es que los estudiantes, durante su formación en la Universidad, empiecen a adquirir las capacidades propias de un profesional y asuman los valores del grupo profesional específico del que van a formar parte, entonces deberíamos estar atentos a las actitudes, normas subjetivas y expectativas de control que la Universidad está fomentando y cuáles están consolidando sus estudiantes.

> "Si la universidad prepara para la profesión y facilita el acceso a ella, es previsible que haya una identificación y conformidad con la institución como tal, en otras palabras, que se constituya como su grupo de pertenencia. Pero si estas funciones no están claras puede surgir una falta de confianza, incluso un rechazo más o menos abierto hacia la institución. Si esto ocurre los estudiantes pueden sentir que no forman parte de la comunidad universitaria y no sólo adoptar una actitud instrumental, sino ver incluso en la universidad un grupo de referencia negativo. Frente a un grupo de referencia negativo el individuo no sólo tiende a no aceptar sus normas, sino a contraponer unas alternativas." (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000, p. 272).

Como estas autoras expresan, esto puede acarrear consecuencias negativas para el aprendizaje que los estudiantes están desarrollando, ya que podría llevarlos a rechazar conocimientos que la Universidad les ofrece sólo por el hecho de no identificarse con la institución.

Nuestra sospecha es que la Universidad no está atendiendo debidamente este aspecto fundamental para el desarrollo de su función profesionalizadora, y como consecuencia, los estudiantes construyen sus actitudes, normas subjetivas y expectativas de control de forma fragmentada, intentando adaptarse a cada situación particular, carentes de una finalidad clara, de unos valores estables y coherentes.

Esta sospecha se fundamenta en algunas de las conclusiones obtenidas en trabajos anteriores realizados en el contexto universitario (Méndez García, 1998, 1999, 2000; Porto Currás, 1998, 2000), que si bien no se centraban específicamente en el estudio de la función profesionalizadora de la Universidad, si aportan indicios para creer que las actitudes de los estudiantes es una variable importante a tener en cuenta en este ámbito y que no se están abordando adecuadamente.

Así, una de estas investigaciones, realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, se centraba en el estudio de las percepciones de los estudiantes sobre su evaluación.

Entendiendo que la evaluación es importante porque no sólo condiciona y artificializa todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Elliott, 1990), sino que también es uno de los factores que más influencia tienen en la valoración que del mismo hacen profesores y estudiantes, nos parece oportuno aprovechar algunos de los datos obtenidos en aquella ocasión, por cuanto nos ayudan a comprender la necesidad de atender a las actitudes que la universidad está fomentando, así como a las que sus estudiantes están consolidando.

En esta dirección, destacamos algunas de las conclusiones que fueron obtenidas mediante el estudio de Trillo Alonso y Porto Currás (1999):

- Los alumnos perciben que existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Hay una considerable división de opiniones sobre si se evalúa con la finalidad de seleccionar alumnos, para el control administrativo, para socializar a los alumnos, para ejercer el poder, o para la valoración de aprendizajes.
- La mayoría de los alumnos consideran que sólo algunas veces son funciones de la evaluación: el refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro; la reflexión sobre lo que se hace; diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje; informar al alumno sobre su aprendizaje; o ayudar al perfeccionamiento de los alumnos.

- La mayoría de los alumnos afirman que prácticamente nunca sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustar dicho proceso al desarrollo personal y social del alumno, o impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Frecuentemente se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos, pero de este conocimiento, la mayoría de los alumnos creen que sólo se evalúa la solución de los problemas o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.
- Hay una considerable división de opiniones ante la afirmación de que la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.
- La gran mayoría de los alumnos perciben que los padres y la sociedad en general valoran más los diplomas y las calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que el aprendizaje y el esfuerzo.
- Quizás como consecuencia de lo anterior, los alumnos consideran que es más importante saber por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar que qué, cómo y por qué aprender.
- Los alumnos creen que para aprobar es necesario condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor, así como cerciorarse de qué es lo que el profesor va a considerar relevante y correcto en las respuestas (aunque el alumno esté convencido de que no lo es).
- Sólo algunas veces se considera necesario evaluar las actitudes e intereses del alumnado.

Comprobamos de esta forma como la práctica de la evaluación que se está desarrollando en la Universidad, según la visión de sus estudiantes, no sólo no está atendiendo de manera deliberada (y pedagógicamente fundamentada) a su formación como personas y profesionales, sino que además es probable que esté fomentando actitudes, normas subjetivas y expectativas de control fragmentadas, contradictorias e incluso incoherentes o perjudiciales para el desarrollo de una formación profesional adecuada.

Una práctica de la evaluación que se orienta al rendimiento académico *per se* (sólo para la Academia) y no al aprendizaje y su debida contextualización en potenciales ámbitos de intervención, apoya nuestra sospecha de que

la Universidad carece de unos referentes claros que ayuden a los estudiantes a identificarse con el grupo profesional para el que se están formando.

Ante tal sospecha, es por lo que nos parece importante invitar a la reflexión sobre la pertinencia de hacer un análisis de la cuestión para conocer qué tipo de actitudes desarrollan los estudiantes cuando acuden a la Universidad, no con la intención de imponerlas, sino para proponerlas, discutirlas y negociarlas articulando democráticamente un marco académico que propicie al mismo tiempo el desarrollo personal y profesional de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AJZEN, I. (1985): "From intentions to actions: A theory of planned behaviour". En KUHL, J. y BECKMANN, J. (Eds): Action control. From cognition to behaviour. Heidelberg, Springer-Verlag.

AJZEN, I. (1987): "Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behaviour in personality and social psychology". En BERKOWITZ, L. (Ed): Advances in experimental social psychology, vol. 20. New York, Academic Press.

AJZEN, I. (1988): Attitudes, personality and behaviour. Bristol, Open University Press.

AJZEN, I. (1991):"The theory of Planned Behaviour". En Organisational Behaviour and Human Decision Processes, nº 50, pp. 179-211.

ALLPORT, G. (1935): "Attitudes". En MURCHISON, C. (Ed.): A handbook of social psychology. Clark University Press.

ASTIN, A.W. (1985): Achieving educational excellence. San Francisco: Jossey-Bass.

BRICALL, J.M. (Dir.) (2000): Informe Universidad 2000.

CORTÉS TOMÁS, M.T. y TEJERO GIMENO, P. (1996): "Aplicación en ámbitos psicológicos de la Teoría de la Conducta Planeada". En Revista de Psicología, Universitas Tarraconensis, nº 1, vol. 18, pp. 161-179.

DE LA FUENTE, G. y SÁNCHEZ MARTÍN, M.E. (2000): "La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social". En Revista de Educación, nº 321, pp. 269-290.

DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M. (1998): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs Editorial.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999).
En http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidade_docum_bolonia.htm.

DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998).
En http://www.vrnntt.ua.es/oficina/documentos/sorbona.asp

DECLARACIÓN DE PRAGA (2001).
En http://www.crue.org/comprenEUA.htm

ELLIOTT, J. (1990): "Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas". En ELLIOTT, J.: La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

LRU (1983): Ley de Reforma Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General del Consejo de Universidades.

MARCELO GARCÍA, C. (1996): "Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la Universidad". En LOBATO, C. (Ed.): Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la Universidad. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (1998): La evaluación de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y su influencia en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Memoria de Licenciatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela: Inédito.

MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2000): Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad: definición de su marco teórico conceptual. Trabajo de Investigación Tutelado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela: Inédito.

PORTO CURRÁS, M. (1998): La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Memoria de Licenciatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela: Inédito.

PORTO CURRÁS, M. (2000): La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades: una revisión bibliográfica. Trabajo de Investigación Tutelado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela: Inédito.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989): "Interpretación de las actitudes". En MAYOR, J. y PINILLO, J.L.: Creencias, actitudes y valores. Madrid: Alambra.

TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (1999): "Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela". En ADAXE, nº 14-15, pp. 131-147.

TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2001): "Los estudiantes y la Universidad: una cuestión de actitudes". En Innovación Educativa, nº 11, pp. 175-188.

TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (1999): "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación". En Innovación Educativa, nº 9, pp. 55-75.

EXPECTATIVAS PROFESIONAIS DO EMIGRANTE RETORNADO

Luis M. Sobrado Fernández
José M. Lobato Martinez

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

A emigración como fenómeno social masivo en Galicia, ten diferentes implicacións e repercusións en varios ámbitos, un deles é o relacionado coa vida laboral do emigrante retornado en idade productiva.

O fenómeno migratorio galego foi espectacular no último século, tanto polas persoas implicadas como polas repercusións en tódolos aspectos. Na actualidade tamén é moi importante o movemento inverso. É dicir, o retorno que ano tras ano, adquire maior relevancia en número de persoas afectadas. Unha gran maioría deciden regresar para completar o seu período laboral e coa necesidade de integrarse no sistema laboral galego. Nembargantes, presentan en moitos casos unha serie de características que non son axeitadas para realizar unha inserción laboral efectiva. Por tanto, necesitan de toda a axuda que se lles poida aportar dende os diferentes estamentos, para optimizar e aproveitar todas as súas potencialidades e minimizando as carencias que presentan.

Estamos pois ante unhas dificultades que presenta un colectivo importante, que deben ser contempladas en programas axeitados, que proporcionen a estas persoas a posibilidade de dar resposta ás necesidades que demandan, baseándose fundamentalmente en **información, formación e orientación**, para acadar que a maior porcentaxe posible de emigrantes retornados acade dunha maneira efectiva a súa inserción nos diferentes sectores sociolaborais.

Introducción

Cando e como comezou o éxodo dos habitantes de Galicia é unha cuestión difícil de constatar e cifrar. Nembargantes, dende os comezos da Edad Moderna pódese detecta-la existencia de importantes migracións a zonas peninsulares, ademais dos desprazamentos estacionais (emigración de temporada) que eran realizados por segadores, afiadores, etc.

A mediados do século XVIII aparece un novo destino para o cidadán galego que lle leva ós países americanos; a partir desta data a emigración galega foi masiva, algo espectacular polo número de cidadáns involucrados e o seu mantemento no tempo, pois en pleno século XXI, Galicia segue sendo aínda emigrante.

Posiblemente, unha das características comúns que sempre tivo a emigración galega, era o pensamento unánime de "regresar á terra" que é unha idea propia e xeneralizada entre a colectividade migratoria galega.

O emigrante, xunto cos seus descendentes cando se separan, son personaxes incomprendidos, tanto pola sociedade que ten que abandonar, como polas culturas que o reciben, que non son sensibles á gran problemática que a estes colectivos envolve, polo que o emigrante é esa figura que carreta asociada a etiqueta de "cidadán de ningunha parte".

Na actualidade a mobilidade das persoas é común, e por eso, chega a ser inapreciable para a sociedade. Repercusión directa desta mobilidade se reflexa nos fillos/as de emigrantes, que en ausencia destes, pasan a convivir con terceiras persoas, que non teñen como rol fundamental facer de pai ó nai, provocando unha situación peculiar e con infinidade de dificultades. As migracións, sempre levan asociada a ruptura co contexto máis próximo,así como cos familiares e persoas máis achegadas en moitos casos. Os individuos implicados ven alterados os seus hábitos e relacións máis comúns, o cal, necesariamente ocasiona dificultades de índole diversa, que inciden directamente sobre os afectados e os seus familiares máis achegados. Por suposto, os propios emigrantes son directamente os danados, pois ante a necesidade de mellora-lo seu benestar social, vense na obriga de desprazarse ante a perspectiva de mellorar ou nalgúns casos de conseguir traballo para subsistir. Nembargantes, a gran maioría ten un obxectivo común, regresar á terra o antes posible, e se elo se vai demorando por diversas circunstancias, entre outras, a súa escasa preparación cultural e profesional. Ante esta situación as dificultades vense incrementadas pola ausencia prolongada, pois o regreso ten moitas trabas para conseguir traballo e, é moi difícil acadar estabilidade profesional.

1. Antecedentes e situación actual neste ámbito

Neste sector da emigración e a cualificación laboral, así como das profesións das persoas que optan pola emigración, temos as contribucións recollidas nos estudios de Amando de Miguel (1986), Campa Montenegro (1996) e de Meira Cartea (1992), que realizou un estudio sobre as características dos mozos emigrantes do concello de Brión (A Coruña), onde

destaca as seguintes peculiaridades da xuventude que opta pola emigración como saída profesional:

1º. A alternativa da emigración aparece entre aqueles mozos/as que deben realiza-la súa inserción no mercado de traballo.
2º. Proceden de familias pequeno-campesinas en situación de decadencia.
3º. Posúen estudios académicos curtos, sen cualificación profesional.
4º. O número de mulleres emigrantes é sensiblemente inferior ó dos homes.
5º. As ocupacións ás que aspiran, son semellantes ás que aquí realizan (albaneis, camareiros, servicio doméstico...).

2. Deseño investigación

2.1 Obxectivos

O obxectivo fundamental é alcanzar un coñecemento máis profundo da persoa, m,entras se atopa na emigración e tamén no momento en que decide regresar. Os obxectivos máis específicos e concretos do estudio, ímolos centrar nos seguintes:

Indagar nas valoracións que o emigrante fai diante da posibilidade do retorno.

Contrasta-las opinións dos emigrantes actuais e dos retornados.

Coñece-las expectativas profesionais dos emigrantes que regresan.

2.2 Mostra

Tratouse de acadar información acerca de diferentes emigrantes galegos, que se atopan na actualidade traballando en países europeos, fundamentalmente en Suíza e Francia, así como de persoas que o foron no seu día, pero que regresaron a Galicia nos últimos cinco anos.

A mostra está composta por un total de 82 persoas, na súa maioría varóns, dos cales 32 pertencen ó grupo de emigrantes actuais, cunhas idades que oscilan entre os 18 e 57 anos. Mentres que a mostra de emigrantes retornados é de 50 persoas, con idades comprendidas entre os 32 e 62 anos.

Táboa nº 1
Mostra de emigrantes actuais e retornados

EMIGRANTES	ACTUAIS	RETORNADOS
Nº de suxeitos	32	50

O espacio xeográfico onde se recolleu a información é na provincia de A Coruña para os emigrantes retornados e, en Suíza e Francia a dos 32 que compoñen a mostra dos que aínda se atopan na emigración.

2.3 Instrumentos utilizados

Para recolle-la información utilizáronse os seguintes recursos:

Cuestionario para o colectivo de emigrantes, onde se lles realizan diferentes preguntas, das cales algunhas están relacionadas sobre a súa idea de regresar ou non, ademais de cales eran as circunstancias que consideraban para optar por unha ou outra decisión. Tamén se lles preguntaba sobre as súas expectativas profesionais despois do regreso a Galicia, así como as inquietudes e opinión que tiñan sobre o seu futuro profesional, familiar, social, persoal, económico, unha vez consumado o seu regreso.

Polo que respecta ó colectivo dos emigrantes retornados, fixoselles unha entrevista con un guión preestablecido, onde se lles inquiría polos motivos do seu regreso, así como as dificultades ou facilidades coas que se atoparon en diferentes ámbitos; familiares, sociais, persoais profesionais, económicos...

3. Análise de datos e interpretación de resultados

Segundo os propios emigrantes, os factores principais de diferente índole para facer realidade o retorno, é a idea en moitos casos de volver a reunirse coa familia. Nembargantes, as dificultades para o regreso son variadas e se atopan en diferentes ámbitos; persoal, familiar social, económico e profesional.

A problemática do retorno é *vivenciada* polos emigrantes individualmente e cada un se enfronta á decisión segundo as súas circunstancias, aínda que algunhas destas dificultades son comúns e condicionan en gran medida o regreso. Os emigrantes globalmente á hora do retorno se atopan a nivel persoal coa dúbida constante da súa capacidade para volver a empezar de novo, nun país que sinte coma seu, pero que cos anos deixa de ter referencias exactas e, o contempla e visualiza moi cambiado, fundamentalmente o entorno de onde saíu fai tempo, motivo que lle fai dubidar se as condicións coas que se vai enfrontar son as axeitadas ou as máis propicias.

A variable familiar é posiblemente a máis importante e o reencontro cos familiares máis achegados, na maioría dos casos é complicado. Xeralmente son os fillos que se quedaron en galicia os que orixinan os problemas máis graves. Nun elevado número de casos, os nenos só conviviron cos avós en ausencia dos seus pais, seguen a vivir con eles e renuncian á convivencia cos pais retornados, o que provoca á falta de entendemento por ambas partes e

á renuncia e incomprensión por parte dos fillos cara os seus pais. Este é un dos fenómenos máis característicos cando o regreso dos pais coincide ou se produce despois de que os fillos alcancen a idade entre os 10 e os 12 anos, que é, nembargantes, cando os pais regresan crendo que é a axeitada. Están convencidos que é fundamental a súa presencia, absolutamente necesaria e imprescindible, aínda que, ós poucos días de convivencia cos seus fillos, ante a incomprensión destes, empezan a pensar na súa posible equivocación e volven a contemplar de novo a emigración como unha evasión e saída da situación, aínda que sen ser consumada na maioría dos casos.

Este fracaso como pais, fai destes emigrantes persoas esquivas e pouco sociables, fundamentalmente nos primeiros anos despois do regreso, aínda que algúns non chegan nunca a superalo, pois séntense incomprendidos polos seus propios fillos e pola sociedade que lles rodea. Senten que esta tampouco lles comprende e hai momentos en que se atopan totalmente desolados e defraudados. Un bo número, nos primeiros anos despois do retorno, di sentirse na súa terra coma no estranxeiro, e non só polo *desarraigo* lóxico dos anos de ausencia, senón pola propia incomprensión social.

Tamén o aspecto económico é moi importante para proporcionar estabilidade emocional e equilibrio persoal, pois nalgúns casos se retorna con cartos para adquirir vivenda e atopar traballo. Entón as dificultades aparecen de inmediato, pois a inserción no mundo laboral faise complicada e cando se consegue, aparece o problema do salario, pois ata o presente os soldos galegos non son competitivos cós que se poden *disfrutar* noutra comunidade española ou país europeo a onde se dirixe a emigración galega.

Polo contrario, cando non se consegue traballo, en moitos casos vólvese á emigración como única posibilidade de subsistencia. Outros con posibilidades e recursos económicos necesarios, decídense por instalarse como empresarios autónomos, rexentando un pequeno negocio familiar, fundamentalmente; bares, restaurantes, hostais, etc, ou se inclinan por mellorar e moderniza-la explotación agrícola dos seus antepasados. Por tanto, é a vía da explotación dun pequeno negocio familiar a que na maioría dos casos dos retornados, lle soluciona a estabilidade profesional. Esta última, é nunha porcentaxe moi elevada a elixida como a gran alternativa para regresar a Galicia, pois en moi poucos casos despois do regreso, os emigrantes conseguen unha estabilidade profesional por conta allea.

As dificultades para acadar esa estabilidade profesional e inserción laboral, posúen como grandes condicionantes as propias características que acompañan ó emigrante galego ata o presente, das que destacamos as seguintes:

- Idade elevada cando se regresa, nun elevado número de casos.
- Cativa cualificación profesional.
- Estudios mínimos ou escasos. Pois os de idade máis avanzada din non telos estudios primarios, fundamentalmente polo pouco que se ía a escola e, os demais recoñecen posuír estudios primarios ou equivalentes.

A pesar de atoparse con estas e outras moitas dificultades, a gran maioría das persoas que se deciden na actualidade pola emigración, fano coa idea de regresar, pois dos 32 suxeitos que compoñen a mostra, todos eles teñen pensado retornar algún día a Galicia.

Táboa nº 2
Mostra de emigrantes actuais

	Solteiros	Casados	H. G.	C. H.	P. R.	C.S.H.	C.C.H.
Número	12	20	13	6	32	1	19

H.G: Teñen fillos en Galicia
C.H: Conviven cos seus fillos
P.R: Pensan regresar
C.S.H: Casados sen fillos
C.C.H: Casados con fillos

Como se pode comprobar na táboa anterior, a totalidade da mostra pensa en retornar algún día, e esta decisión fundaméntana en varias circunstancias, aínda que a principal é a familia, pois en moitos casos os fillos se atopan en Galicia. Noutros casos a parella se separa e, é o esposo o que opta por emigrar.

Táboa nº 3
Mostra de emigrantes retornados

	Traballo estable	**Traballo eventual**	**Sin traballo**	**Empresario**	**Total**
Nº suxeitos	3	11	14	22	50
Porcentaxe	6%	22%	28%	44%	100%

En concreto, dos datos cuantitativos que se poden observar na táboa anterior, das 50 persoas que compoñen a mostra, o 44% traballa por conta propia, son pequenos empresarios, principalmente teñen bares, quioscos, pensións... Este dato contrasta co que nos aporta a estabilidade profesional

destas persoas, que no seu día foron emigrantes, pois tan só o 6% consideran que posúen un traballo estable. É dicir, dos 50 individuos que compoñen a mostra tan só tres conseguiron un traballo estable. Tamén é relevante o número de parados, pois elévase ó 28% neste colectivo, moi superior á taxa de desemprego de Galicia e España, que se atopa respectivamente no 12,57% e 12,77%, segundo a Enquisa de Poboación Activa que fixo pública o Instituto Nacional de Estatística, correspondente ó terceiro trimestre do ano 2001. De todos modos trátase dunha mostra pequena e os porcentaxes consideramos posúen un valor relativo nesta situación, aínda que poden ser un indicio claro dunha tendencia.

Táboa nº 4
Situación laboral da poboación

	Activos	Ocupados	Parados	Taxa de paro
Galicia	**1.143.700**	**999.900**	**143.800**	**12,57%**
España	17.063.800	14.884.300	2.179.500	12,77%

Fonte: Instituto Nacional de estadística (INE)

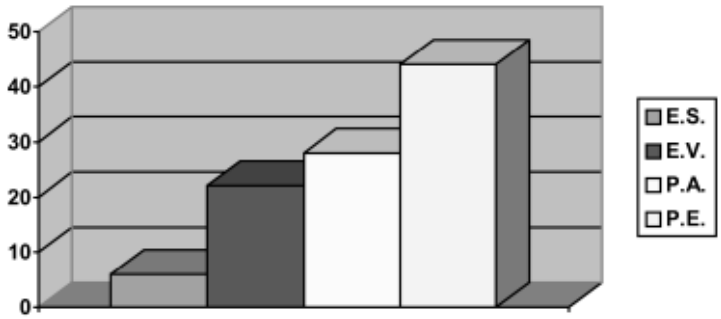
O regreso do colectivo de emigrantes galegos, sitúanos ante unha problemática no futuro, fundamentalmente no ámbito laboral, pois nos últimos anos é significativo o retorno dos emigrantes e os seus descendentes, que intentan volver aínda en idade laboral e coa necesidade na gran maioría dos casos de continuar traballando para subsistir. Actualmente, como xa expuxemos, son moitos os que pertencen ó colectivo de emigrantes retornados en idade laboral que se atopan en paro e en situación de demandantes de traballo, está o 28% da mostra (táboa nº 3), namentres que o 22% ten traballo, aínda que de maneira eventual.

A situación presente pódese agudizar no futuro, pois a tendencia parece indicar que se vai incrementar o retorno de miles de emigrantes galegos que se atopan en países americanos, así como noutros europeos, como é o caso de Suíza principalmente, ademais dos que se encontran noutras comunidades españolas, así o indica a mostra de emigrantes en Suíza e Francia, que foron preguntados sobre a súa idea de regresar, coincidindo todos eles en volver a Galicia. Xa no momento de decidirse a da-lo paso a emigración, teñen a idea de regresar, que seguen mantendo despois dos anos de ausencia. Nesta decisión, polo que compróbamos nos 30 emigrantes que compoñen a mostra, non inflúe significativamente as diferentes situacións en que se encontran no exterior, como pode se-la estabilidade laboral, salarios máis

competitivos, etc. A pesar desto e de ser conscientes das dificultades que lles pode ocasiona-lo seu retorno, fundamentalmente no aspecto laboral, a súa idea mantense fixa no regreso.

As dificultades con que se atopan estes emigrantes despois do seu retorno, céntranse como mencionamos anteriormente en diferentes ámbitos, aínda que o laboral é apreciable na mostra de 50 emigrantes retornados. O problema para estas persoas situase en encontrar un traballo que lles poida dar certa estabilidade, pois só o 6% citado considera que o posúe. O 94% restante traballa de forma eventual, non traballan ou se decidiron por unha das posibilidades máis fiables ata o presente momento para este colectivo. É dicir, ser pequenos empresarios, en moitos casos continuando coa súa profesión habitual durante o período migratorio e, outros adaptándose a unha nova. Esta saída é a máis buscada, aínda que non todos poden acadala, pois o aspecto económico é importante para establecerse como empresarios autónomos e en moitos casos non lograron reunir na súa etapa na emigración os cartos suficientes para poder facelo.

Gráfico nº 1
Situación laboral do emigrante retornado



PE: Pequenos empresarios
PA: Sen traballo
EV: Traballo eventual
ES: Traballo estable

Como se pode ver no gráfico anterior, o situarse como pequenos empresarios é a saída máis importante deste colectivo, en moitos casos é a propia necesidade a que lles obriga facelo ó non atopar traballo por conta allea, aínda que, nunha gran maioría é o propio emigrante retornado, sempre que posúa posibilidades económicas o que prefire esta saída laboral a ningunha outra.

Finalmente, é preciso resaltar que estamos ante un colectivo relevante e que posiblemente en poucos anos se incremente nun número significativo, e o hai que contemplar cunhas necesidades específicas, que deben ser tidas en conta para acadar unha inserción laboral axustada, tanto ás necesidades do propio colectivo coma do mundo laboral galego. Estamos ante unha situación que ten unha relevancia tanto cualitativa como cuantitativa, e así como no aspecto numérico a cantidade é de difícil parangón, segundo os datos subministrados pola Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, que cifra en 1.329.600 galegos, os residentes no exterior (**La Voz de Galicia**, 17 de maio de 2000).

O aspecto cuantitativo tamén se pode observar nos últimos datos ofrecidos pola Oficina do Censo Electoral, onde máis do 15% da poboación é residente no estranxeiro, en municipios da provincia de A Coruña como os da seguinte táboa que se recollen a como exemplo.

Táboa nº 5
Número de galegos censados no estranxeiro

Procedencia/censo	Total	Estranxeiro	% estranxeiro
Carballo	**28.447**	**4.270**	**15,01**
Santa Comba	12.524	3.427	27,36
Val do Dubra	**7.657**	**3.493**	**45,65**

Fonte: Oficina do Censo Electoral

Nos datos anteriores hai que ter en conta a circunstancia, que un número importante de persoas que emigran non están censados no seu pobo natal, ademais nestes datos tampouco se contemplan os miles de emigrantes galegos noutras comunidades de España. Hai municipios onde as saídas ó exterior foron aínda máis espectaculares, é o caso de Avión na provincia de Ourense, onde o número de residentes no municipio é inferior ó do colectivo emigrante. Ante estes datos, e tendo en conta unha das características do mesmo das últimas décadas, que parten xa coa idea do regreso, Galicia debe de estar preparada para recibir no futuro un continxente importante de persoas procedentes da emigración, que se axustan a un perfil laboral e cualificación moi definido, como deixamos constancia no presente traballo, coincidente con outros, entre os que destacámo-la investigación de Meira Cartea (1992): **La inserción social en los jóvenes de la Galicia rural: Perspectivas escolares, familiares y profesionales en un contexto local.**

4. Conclusións

O exposto fai indicar que o colectivo dos emigrantes retornados vaise incrementar significativamente no futuro. Por tanto, o mercado laboral galego vaise atopar diante dun grupo moi importante, con características específicas e a necesidade de continua-la súa vida activa a idades avanzadas en moitos dos casos, que demandan emprego e tamén actualización, adaptación e fundamentalmente preparación para integrarse no sistema productivo, que está en constante evolución e que este colectivo descoñece, fundamentalmente debido a súa ausencia.

Estamos ante un reto ó que é necesario dar resposta tanto persoal (os propios afectados), social (dende institucións públicas e privadas), programando entre todos os implicados as actuacións necesarias, que deben estar enfocadas sempre cara a orientación e cualificación profesional do colectivo de persoas retornadas da emigración, para a súa posterior inserción laboral no sistema productivo galego, con plenas garantías de éxito.

Referencias bibliográficas

Álvarez Silvar, G. (1997) *La emigración de retorno en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Campa Montenegro, I. (1996) *Informe sobre el retorno en los municipios de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Hernández, J. (1987) *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia: Caja Murcia.

Lobato Martínez, J. (2001) *Autoconcepto en los hijos de emigrantes*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Meira Cartea, P. (1992) *La inserción social en los jóvenes de la Galicia rural: Perspectivas escolares, familiares y profesionales en un contexto local (Brión)*. Santiago de Compostela: Tesis Doctoral.

Miguel Rodríguez,A de; Izquierdo Escribano, A.; y Moral, F. (1986) *Panorama de la emigración española en Europa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Montane, J. (1993) *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.

Salgado Menor, A. (1979) *Problemática sociohumana de la emigración gallega*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Salvador, A.y Peiró, J. (1986) *La madurez vocacional*. Madrid: Alambra Universidad.

Sixirei Paredes, C. (1995) *Galeguidade e cultura no exterior*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sobrado, L. (1998) *Orientación e inserción profesional*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Sobrado, L. (1999) *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel.

Super, D. (1967) *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Madrid: Kapelusz.

UN CASO PRÁCTICO SOBRE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA: EL ESTUDIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN

Montserrat Mera Barreiro

Universidad de Santiago de Compostela

La formación en la empresa surge con la revolución industrial, pero adquiere importancia a medida que las exigencias de cualificaciones profesionales han ido aumentando, dados los rápidos cambios que se han producido en los sistemas y medios de trabajo, tanto técnicos como de gestión y que han obligado a su aplicación y actualización para conseguir la competitividad. Estos cambios se han acelerado sobre todo a partir de los años 90, debido fundamentalmente a una serie de factores como son:

- La aparición y desarrollo de nuevas tecnologías.
- El desarrollo de las técnicas de gestión.
- El desarrollo y cambios sociopolíticos.
- Los cambios en los métodos de producción.
- El desarrollo de los medios de comunicación.
- La globalización de los mercados
- Los cambios de los factores económicos.

Esta perspectiva involucra a la formación como parte de la estrategia que va a hacer posible el cambio dentro de la empresa. La formación es la herramienta para la puesta al día permanente de los Recursos Humanos.[23]

La formación en la empresa se puede definir como el proceso que permite ajustar las cualidades del trabajador a una actividad, mejorando y actualizando las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes idóneas para su desempeño.[24]

La formación en la empresa tiene que estar más orientada hacia el trabajo que hacia la persona, al revés de lo que sucede en la educación reglada. Pero también ha de cumplir otros requisitos:

- Suele ser un proceso más planificado, sistemático y mecánico.
- Presentar objetivos claros y precisos.
- Tiene que estar orientada a dotar de conocimientos técnicos y actitudes para llevar a cabo tareas específicas.

- Sus efectos son previsibles, uniformes y a corto plazo.

De esta manera, debemos ver la formación como una inversión, y como un apoyo esencial para el cumplimiento del Plan de empresa, así como un medio para mejorar la competitividad y flexibilidad en la empresa y en las personas que en ellas trabajan.

El Plan de Formación se lleva a cabo a través de una serie de pasos:

1º Estudio o información de la empresa:

- Situación actual de la empresa.
- Departamentos y Áreas de la empresa.
- Análisis y valoración de las tareas y funciones desempeñadas y las necesidades formativas.
- Estudio y adaptación del personal a los cambios y priorización de necesidades.

2º Desarrollo y ejecución del Plan de Formación:

- Objetivos y contenidos de la formación.
- Metodología a utilizar y organización de las acciones.

3º Verificación del Plan de Formación:

- Evaluación y valoración de las acciones formativas.
- Auditorias.

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer las conclusiones extraídas de un estudio de necesidades formativas realizadas en una empresa, de la cual nos reservamos dar el nombre..

El estudio de necesidades se llevó a cabo en el Departamento Comercial de dicha empresa. Las muestras han sido realizadas a 7 personas (jefes/ as de producto) pero las conclusiones extraídas hacen referencia a 24 personas.

A través de este estudio pretendíamos alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer los objetivos del Departamento.
- Conocer las tareas que allí se desempeñan
- Determinar los perfiles profesionales existentes.
- Poner de manifiesto las necesidades formativas y detectar los déficits de formación respecto de los objetivos del Departamento.

Como se puede observar en el organigrama, nuestras fuentes de información fueron los responsables de las jefaturas de producto, de Publicidad, publicaciones e Internet y el responsable de exportaciones. El instrumento que hemos utilizado para realizar el análisis de necesidades formativas ha sido la entrevista. El motivo por el cual hemos elegido este instrumento y no otro ha sido porque además de ser más flexible en su desarrollo, nos permitía un trato directo con nuestros informadores. Las entrevistas – las cuales fueron concertadas por teléfono – se llevaron a cabo en el propio departamento, lo que nos permitió ver como se estructuraban las oficinas y la forma en que se desenvolvía el trabajo entre los responsables y sus colaboradores.

De esta manera, pudimos observar que el trabajo de este departamento se desempeña de forma conjunta entre los responsables y sus colaboradores. Todos han destacado la importancia del trabajo en equipo, y si atendemos a la distribución espacial, vemos que cada jefatura cuenta con su propio despacho, pero una vez dentro no hay barreras arquitectónicas que separen al jefe de sus colaboradores, lo que favorece el trabajo en equipo, el feedback, el dinamismo, la complicidad...

Sin embargo, también hemos encontrado algunas objeciones respecto a este método:

- dificultad para concretar día y hora para hacer la entrevista, como nos sucedió con el Director del Departamento y la responsable de la competencia directa
- el hecho de realizar la entrevista en el lugar de trabajo supuso que en algunos momentos se desviara la atención de la entrevista hacia otros focos más llamativos, como el teléfono, alguna consulta de sus compañeros, etc.
- en relación con la duración de la entrevista – establecimos una duración de 20 minutos a media hora – pero debido a las sobrecargas de trabajo de esa época en dos casos las contestaciones a nuestras preguntas fueron rápidas y cortas, quitando esa flexibilidad característica de las entrevistas, quedándonos con unas respuestas vagas e imprecisas.

Como ya hemos dicho, entre los objetivos de este estudio se encuentra conocer las tareas que se desempeñan en este departamento y partiendo de ellas crear el perfil profesional de los responsables y sus colaboradores. La elaboración del perfil profesional, requiere realizar análisis exhaustivos y sistemáticos que describan y descompongan, por una parte, las funciones, tareas, operaciones, condiciones de trabajo y otros aspectos que conforman un puesto de trabajo (profesiografía). Y por otra parte, que identifiquen las

capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medioambiente fisiológico, medioambiente social, condiciones de remuneración y promoción (profesiograma). [25]

La profesiografía se refiere a las actividades laborales y el profesiograma a las aptitudes y características humanas. En la profesiografía hemos incluido las tareas que desempeñan en el departamento por parte de los jefes/ as de producto y por parte de sus colaboradores, en el profesiograma hacemos referencia a los conocimientos, actitudes y aptitudes requeridos para desempeñar su trabajo.

A través de las entrevistas también hemos podido conocer que es a través del día a día, comentarios, asignación de tareas, errores de ejecución, quejas, como los responsables detectan las carencias formativas de sus colaboradores.

Salvo algunas excepciones, casi todos los miembros del departamento nunca han realizado formación o la última vez ha sido hace 4 años, y la temática de los cursos realizados se refiere a: liderazgo, marketing relacional, fidelización de clientes, cómo mejorar las relaciones entre los departamentos, técnicas de gestión empresarial, seguridad.

A esto hay que añadir los cursos de idiomas que se imparten en la empresa y a los que acuden algunos de los miembros del departamento.

Todos los entrevistados han resaltado la importancia de la formación para mejorar en su trabajo.

En cuanto a sus déficits de formación, cómo se puede apreciar en la transparencia, en la pregunta 24 presentamos una especie de cuestionario en el que incluimos una serie de temas asociados con el trabajo que desempeñan, y a través de sus contestaciones tendríamos que destacar:

- por un lado habría que destacar los campos en los que ellos creen que deben mejorar y que han sido demandados por la mayoría de los entrevistados, como su nivel informático,
- por otro lado, y atendiendo a los objetivos del departamento, - destaca la necesidad de un equipo de ventas más dinámico y flexible, que incremente las ventas -,encontramos que las carencias formativas se encuentran en los siguientes campos:

<u>Informática</u>

- Optimizar el uso de programas como Microsoft Office (Excel, PowerPoint, Word, Access) y la base de datos Obsydiam, la cuál no

conocen suficientemente lo que implica continuas consultas al Departamento Informático.

- Para lograr este objetivo, es necesario crear un programa que incluya aquellos contenidos que resulten más complejos para los usuarios, por lo que primero se les pasará un cuestionario para conocer sus puntos débiles, y a partir de aquí se creará un programa informático que consiga presentar todas las capacidades y complejidades de estos programas.

Idiomas

- Además de los cursos de idiomas que se imparten en la empresa, llamaría la atención sobre cursos de idiomas específicos en legua comercial o de negocios y correspondencia comercial, ya que son fundamentales a la hora de desempeñar sus tareas como se puede observar en los perfiles profesionales.

Comercial

Aquí destacamos una serie de cursos que al igual que en los casos anteriores encontramos que su conocimiento debe aplicarse en la mayor parte de sus tareas:

- Curso sobre Técnicas de Ventas y Atención al Cliente.
- Curso sobre Conocimiento de los Productos
- Curso sobre Estudios de Mercado.
- Cursos sobre Marketing.
- Cursos sobre Comercio Internacional.
- Cursos sobre la Organización de Ferias y Exposiciones, como presentar un stand publicitario...

Aquí también encontramos alguna objeción, ya que en algunos casos los temas parecían ser cubiertos al azar.

Para concluir, debemos destacar que aprovechar los beneficios que conlleva la formación así, como salvar algunas barreras internas como, la oposición de los mandos para prescindir del personal para la asistencia a las actividades formativas o el temor entre los trabajadores de que como consecuencia de la formación, la empresa les exija más, etc., son los objetivos a cumplir por el responsable de formación. Además, el responsable o técnico de formación debe estar altamente cualificado, tener amplios conocimientos de psicopedagogía y didáctica, así como una gran experiencia en el mundo laboral y conocer en profundidad la empresa para la que trabaja.

BIBLIOGRAFÍA

El Plan de Formación en la Empresa: guía práctica para su elaboración y desarrollo. Ed. Fundación Confemental, 1999.

PONT BARCELÓ, E.: "La formación de los recursos humanos en las organizaciones."En Planificación y gestión de instituciones de formación. P.317-341

"Los diseños curriculares", P. 141-170

RIAL SÁNCHEZ; A.: La Formación Profesional: Introducción Histórica, Diseño de Curriculum y Evaluación. Santiago, 1997

"Clasificaciones y perfiles profesionales: conceptos claves en el contexto de la formación para el trabajo."

A ORIENTACIÓN PARA A INSERCIÓN LABORAL NOS CICLOS FORMATIVOS: ALGUNHAS ACHEGAS DE INTERNET.

Neves Arza Arza

Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña

Resumo

A nova formación profesional específica incorpora ó currículo a vertente da orientación profesional voltada a inserción laboral, a través, fundamentalmente, do modulo de formación e orientación laboral e do profesor da especialidade de formación e orientación laboral.

Pola súa parte, internet constitúe un novo recurso con enormes potencialidades para a práctica da orientación profesional. As súas achegas vincúlanse, basicamente, coas funcións informativa e de asesoramento ou consello. Así mesmo, e cada vez máis, vai gañando espacio como ferramenta para a intermediación laboral e para a formación. En todo caso, a utilización da rede no campo da orientación profesional planea novos retos, tanto para os profesionais da orientación como para ós beneficiarios da mesma, retos que aluden a adquisición de competencias específicas para o seu manexo e a democratización do uso desta tecnoloxía da información e da comunicación.

A comunicación que presentamos trata de proporcionar unha visión xeral das posibilidades que ofrece internet para a práctica da orientación nos ciclos formativos. O seu contido desenvolvese en tres apartados. O primeiro analiza o papel e os instrumentos ideados pola administración educativa para levar a cabo a orientación para a inserción laboral nos ciclos formativos de grao medio e de grao superior. No segundo, abórdanse as contribucións de interne para a práctica da orientación e sistematízanse as principais achegas que esta tecnoloxía da información e da comunicación ofrece tanto ó alumnado de formación profesional como ó profesorado de formación e orientación laboral. No terceiro presentase un listado de enderezos de follas electrónicas, agrupados en catro categorías: buscadores; bolsas e ofertas de emprego; formación; organismos e institucións públicas (autonómicas, estatais e comunitarias) e privadas relacionadas coa formación, orientación e emprego; páxinas persoais relacionadas coa orientación.

A orientación para a inserción laboral nos ciclos formativos.

No seu desenvolvemento conceptual e institucional a orientación profesional foi ampliando as finalidades, os contextos e os destinatarios da intervención, a vez que diversificou os modelos ou estratexias de intervención. Neste proceso, que estreitou as relacións coa emprego, e o abeiro das políticas educativas e de emprego, a orientación para a inserción laboral, tamén denominada para a transición do mundo educativo ó laboral[26], valorizase como un dos apoios ou dispositivos para facer fronte a busca de emprego.

No novo sistema educativo implantado coa LOXSE a orientación para a inserción laboral ou para a transición a vida activa é obxecto dunha especial atención. O artigo 60.2. da mencionada Lei incide na responsabilidade das administracións de velar pola vertente da orientación profesional destinada a inserción laboral[27]

Este mandato legal, nas etapas educativas que teñen un carácter terminal ou profesionalizador, realizase, entre outras medidas, coa implantación de materias, áreas ou módulos con contidos específicos de orientación profesional para a transición escola-traballo[28]. Deste xeito, nos ciclos formativos crease o modulo de Formación e Orientación Laboral. Nos programas de Garantía Social incorporase ó currículo a área de Formación e Orientación Laboral. No segundo ciclo da ESO[29] a materia optativa Transición á Vida Adulta e Activa presenta características curriculares semellantes o modulo e área mencionados.

O modulo de Formación e Orientación Laboral

O módulo FOL aparece na maioría dos módulos profesionais que comezan a experimentarse a partir de 1988. Nos seus contidos intégranse xunto ás materias de Seguridade, Hixiene e Organización Empresarial e Lexislación da vella F.P de segundo grao, novos contidos referidos a orientación laboral.

O modelo de orientación a desenvolver na formación profesional inclúe algunhas peculiaridades. O curriculum de formación profesional esta basedado nun modelo de desenvolvemento de competencias. A integración da orientación no curriculum implica compartir con él , ámbitos específicos de competencias.

Cadro 1.

Capacidades terminais, contidos básicos das áreas de saúde laboral, lexislación e relacións laborais, principios de economía e Economía e organización de empresas. ***Fonte: decretos que establecen o currículo dos títulos de Técnico Superior.***

Área	Capacidades Terminais	Contidos básicos
SAÚDE LABORAL	Determinar actuacións preventivas e/ou de protección minimizando os factores de risco e as consecuencias para a saúde e o medio ambiente que producen. Aplica-las medidas sanitarias básicas inmediatas no lugar do accidente en situacións simuladas	Condicións de traballo e seguridade Factores de risco: medidas de prevención e protección Organización segura do traballo: técnicas xerais de prevención e promoción Primeiros auxilios
LEXISLACIÓN E RELACIÓNS LABORAIS	Interpreta-lo marco legal do traballo c distinguir os dereitos c obrigacións que se derivan das relacións laborais.	Dereito laboral: nacional e comunitario Seguridade Social e outras prestacións Negociación colectiva
PRINCIPIOS DE ECONOMÍA	Interpreta-los datos da estructura socioeconómica española, identificando as diferentes variables	Variables macroeconómicas e indicadores socioeconómicos Relaciones socioeconómicas internacionais
ECONOMÍA E ORGANIZACIÓN DA EMPRESA	Analiza-la organización e situación económica dunha empresa do sector, interpretando os parámetros económicos que a determinan.	A empresa: áreas funcionais e organigramas Fucionamento económico da empresa.

O módulo de Formación e Orientación Laboral ten un carácter formativo no ámbito laboral, económico e empresarial e un carácter orientador. Os contidos que conforman este módulo céntranse en tres grandes áreas: Saúde Laboral, Lexislación e Relacións Laborais e **Orientación e inserción laboral.** Nos Ciclos Formativos de Grao Superior engádense dúas áreas máis: Organización de Empresas e Principios de Economía. Os contidos básicos e as capacidades terminais destas áreas, fora da de Orientación e inserción sociolabora, recóllense no cadro 1. No cadro 2 figuran para esta área, ademais das capacidades terminais e dos contidos básicos, os criterios de avaliación.

Cadro 2.

Contidos básicos, capacidades terminais e criterios de avaliación na área de Orientación e Inserción Sociolaboral do modulo FOL. ***Fonte: Decretos polos que se establece o currículo dos títulos de Técnico Superior.***

Contidos básicos	**Capacidades Terminais**	**Criterios de avaliación**
Análise e avaliación do potencial profesional e dos intereses profesionais. O proceso de busca de emprego. Itinerarios formativos/ profesionalizadores Hábitos sociais non discriminatorios Traballo por conta propia.	Orientarse no mercado de traballo, identificando as súas propias capacidades e intereses e o itinerario profesional máis idóneo Diferenciar modalidades de contratación e aplicar procedementos de inserción na realidade laboral como traballador por conta propia ou allea	Identificar e avaliar as capacidades, actitudes e coñecementos propios con valor profesionalizador. Defini-los intereses individuais e as súas motivacións, evitando, no seu caso, os condicionamentos por razón de sexo ou de outra índole. Identificar a oferta formativa e ademanda laboral referida ós seus intereses. Nunha situación dada, escoller e utilizar adecuadamente as principais téncias de busca de emprego no seu campo profesional. Identificar e cumprimentar correctamente os documentos necesarios e localiza-los recursos precisos, para constituírse en traballador por conta propia

A función orientadora do módulo FOL esta presente, principalmente, na área de Orientación e Inserción Laboral. Nesta área, como se pode deducir dos elementos curriculares recollidos no cadro 2, préstase especial atención ós recursos e ás fontes para a busca de emprego como asalariado ou pola vía do autoemprego; á autoavaliación do propio potencial profesional e á determinación de itinerarios formativos/profesionalizadores, evitando os condicionantes por razón de xénero ou de outra natureza.

Os módulos de Formación en Centros de Traballo e o de Relacións co Entorno de Traballo tamén manteñen estreitas relacións cos obxectivos da orientación para a inserción laboral. O primeiro favorece o coñecemento do mundo do traballo e a adquisición de experiencia práctica. O segundo, diríxese ó desenvolvemento de competencias de comunicación, mando, toma decisións, negociación nas organizacións e traballo en equipo.

O profesorado da especialidade de Formación e Orientación Laboral

O profesorado da especialidade de formación e orientación laboral (FOL), como docente do modulo de FOL, asume as funcións de planificación e desenvolvemento de programas de orientación que teñen como finalidade desenvolver os coñecementos, as habilidades e as actitudes necesarias para afrontar a futura inserción laboral. Como membro do departamento de orientación, e como se recolle no artigo 8 da Orde do 24 de xullo de 1998, o profesorado de FOL asume, a nivel de centro, cometidos relacionados coa orientación para a inserción laboral, como se pode observar da lectura das funcións recollidas na táboa 2.

Táboa 2. Funcións do profesorado de FOL (Orde do 24 de xullo de 1998)
Funcións do profesorado de FOL como membro do Departamento de Orientación

INFORMA-LO ALUMNADO SOBRE O MARCO LEGAL DE TRABALLO E DAS RELACIÓNS LABORAIS
• Orientar sobre as formas e procedementos de inserción profesional • Dar a coñece-los recursos profesionais e laborais existentes • Deseñar actividades ou programas para que o alumnado poida elabora-lo seu propio itinerario profesional de busca de emprego, facéndoo consciente da necesidade de formación permanente. • Potenciar estratexias encamiñadas á consecución , se é o caso, dunha reorientación profesional axustada ás demandas do mundo laboral. • Colaborar cos titores responsables da formación en cenros de traballo na elaboración de programas para a realización de actividades formativo-productivas en centros de traballo. • Promover que o alumnado que accede a un programa de iniciación profesional interveña activamente no seu proceso de aprendizaxe e no deseño da súa traxectoria persoal e laboral. • Aqueloutras funcións que a Administración educativa lle poida asignar referidas á orientación.

Internet e orientación profesional

O desenvolvemento de internet esta producindo cambios nas formas de comunicación, presentación, acceso e uso da información. Esta nova ferramenta, integra distintos recursos (correo electrónico, vídeo-conferencia, chats, páxinas web, portais) que configuran un novo marco de referencia para a práctica da orientación profesional e, loxicamente, tamén para os seus beneficiarios. A rede de redes convertese nun potente instrumento ó servicio da información profesional, académica e laboral. Nesta función informativa complementa e, mesmo pode suplir a outros medios informativos en soporte magnético ou impresos en papel, en relación cos que goza de evidentes vantaxes, como a maior facilidade para a actualización inmediata da información. Pero, as súas posibilidades, como veremos, non se restrinxen á función informativa da orientación. Internet tamén se presenta como unha nova ferramenta para a busca de emprego. Os recursos asociados a internet tamén fan viable a tele-orientación ou orientación on-line, o orientador/a virtual xa é unha realidade[30].

A continuación sistematizamos as súas contribucións ó alumnado de formación profesional e os especialistas de orientación profesional, neste caso, ó profesorado da especialidade de FOL. Estas aportacións céntranse nos seguintes aspectos: fonte de información, ferramenta para a formación e para a busca de emprego.

Fonte de información

Internet é, ante todo, un recurso informativo de primeira magnitude. Permite acceder dun xeito rápido á información actualizada de distinta natureza, emanada de organismos e institucións públicos -de ámbito supranacional, estatal, autonómico e local- e privados, relacionados coa formación e o emprego. A información dispoñible na rede clasificámo-la en tres categorías que aglutinan as necesidades de información dos estudiantes de formación profesional e do profesorado de FOL: información sobre formación, información sobre emprego, información sobre técnicas e estratexias de busca de emprego; información sobre fontes de información na rede.

- **Información sobre formación** (formación profesional específica, ocupacional, continua, estudios universitarios etc), sobre as súas modalidades (presencial e a distancia), sobre os centros e localidades onde se poden cursar, sobre axudas ó estudio, etc.
- **Información relativa ó emprego**. Nesta categoría inclúese un amplísimo abano de información que fai referencia a: ofertas de emprego públicas e privadas, prácticas, voluntariado, bolsas de emprego, servi-

cios de información e orientación, medidas e programas de fomento de emprego, situación e evolución do mercado laboral, asociacións profesionais, asociacións empresariais, entidades e empresas que ofrecen emprego no ámbito publico e privado, autoemprego, teletraballo etc).

- **Información sobre fontes de información**. Existen moitas formas diferentes de buscar información a través da rede. Unha delas é utilizando servidores que almacenan o contido de un gran número de páxinas e permiten realizar buscas sobre o contido de ditas follas introducindo unha ou máis palabras clave. Ademais moitos de estes servidores inclúen un menú temático que permite acceder ós recursos por categorías.
- **Información sobre técnicas e estratexias de busca de emprego** (confección do curriculum, carta de presentación, entrevista...) e sobre o proceso de creación de empresas.

b) **Instrumento para a busca de emprego**

Internet é unha nova opción para a busca de emprego. Nos derradeiros anos apareceron multitude de follas electrónicas destinadas a facilita-lo contacto de empresas e candidatos. Som as bolsas de emprego que funcionan de forma similar a outros servicios de intensificación laboral. Non obstante, as bolsas de emprego non teñen a mesma utilidade para todas as persoas. A maioría dirixense a persoas con altos niveis de cualificación (Priesca, 1997). Non obstante, comezan a ampliar a gama de destinatarios entre os que caben distintos niveis de cualificación e formación. O abeiro da Iniciativa Emprego téñense creado sitios nos que se inclúen servicios de intermediacion laboral para colectivos moi concretos, como mulleres (Proxecto Vulcana) e persoas con necesidades educativas especiais.

A maioría das bolsas de emprego existentes na rede non se limitan á función de intermediación laboral, senón que ofrecen outros servicios: información sobre formación, políticas de emprego, guías para a busca de emprego, información sobre as técnicas de busca de emprego, tests psicotécnicos, proceso de creación de empresas etc.

Existen sitios dedicados a creación de empresas, con consellos, información e guías orientativas. Tamén hai sitios para colectivos específicos (mulleres, persoas con minusvalías, opositores etc..).

Instrumento para a formación

A oferta de formación a través da rede ou teleformación esta a incrementarse dun xeito considerable. Neste sentido, hai que considerar as ofertas formativas que utilizan a iternet como medio.

3. Algúns enderezos de interese

A continuación, presentamos enderezos de interese tanto para o alumnado como para o profesorado da especialidade de Formación e Orientación Laboral e, que tratan de dar cobertura as achegas indicadas con anterioridade. Os enderezos aparecen agrupados nos seguintes apartados: buscadores, bolsas e ofertas de emprego, formación, organismos e institucións públicos, organismos e institucións privados, páxinas persoais e outras relacionadas coa orientación.

a) Buscadores

- Altavista: http://es-es.altavista.com
- Excite: www.excite.es
- Google: www.google.com
- Lycos: www.es.lycos.de
- Metacrawler: www.go2net.com
- Metabusca: www.metabusca.com
- Yahoo: www.yahoo.es
- Caloweb: www.caloweb.com
- **Alltheweb: www.alltheweb.com**
- **Universidade de Santiago:** www.usc.es/intro/busqueda.htm
- **Red Iris:** www.rediris.es/doc/buscadores.es.html

b) Bolsas e ofertas de emprego

- **Lista de bolsas de emprego:** http://members.es.tripod.de/moda/trabajo.htm
- **Acción banco de empleo Hild:** www.accion-bancoempleohild.com
- **Adecco:** www.adecco.es
- **Abctrabajo:** www.abctrabajo.com
- **Ahoraque:** www.ahoraque.com
- **Anuntis :** www.anuntis.com
- **Avance Profesional:** www.avancepro.com
- **Becas,cursos e bolsas de traballo:** www.becas.com
- **Bolsa de Empleo Vulcana:** www.cfnti.net/empleovulcana
- **Bolsadetrabajo.com:** www.bolsadetrabajo.com
- **Bolsa de empleo OZU:** www.empleo.ozu.com

- **Boletines oficiales. Oposiciones y Empleo en El Cano:** www.disbumad.es
- **Canal Trabajo:** www.canaltrabajo.com
- **Canal work:** www.canalwork.com
- **Centro de Empleo On-line en España:** www.bolsatrabajo.com
- **Centro de Iniciativas para a Mocidade, CIMO teleemprego** www.cimo.org
- **Compu Trabajo:** www.computrabajo.com
- **Empleo Joven:** http://empleojoven.trabajos.com
- **Empleate:** www.empleate.com
- **Empleo Facil:** www.empleofacil.com
- **Empleo publico:** www.empleopublico.net
- **Expansión y empleo:** www.expansionyempleo.com
- **Fase net:** www.fase.net
- **Infoempleo:** www.infoempleo.es
- **Infojobs:** www.infojobs.com
- **Jobline:** www.jobline.com
- **Jobpilot:** www.jobpilot.es
- **JobServe:** www.jobserve.com
- **Global work:** www.global_work.com
- **Laboris:** www.laboris.nat
- **Lycos:** www.lycos.es/webguides/empleo/m_bolsas.html
- **Lotus España:** www.lotus.com/engine/intsecond.nsf/secnav/spain
- **Monster España:** www.monster.com/spain
- **Monster.com:** www.monster.es/siteselection.asp
- **Mujeres de empresa:** www.mujeresdeempresa.com
- **Mujeres emprendedoras en Internet:** www.emprendedoras.com
- **Oficina de empleo:** www.oficinaempleo.com
- **Oposiciones:** www.oposiciones.net
- **Portal del opositor:** www.opositor.com
- **Guia del opositor:** www.guiadelopositor.com
- **Proyecto Horizon:** www.cfnti.net/empleonee
- **Stepstone:** www.stepstone.es
- **TeleWork Spain:** www.ctv.es/USERS/gesworld/home.htm

- **Terra:** www.terra.es/bolsa_empleo
- **Todo trabajo:** www.todotrabajo.com
- **Top 100 Electronic Recruiters:** www.interbiznet.com/eeri/index.html
- **Trabajo en Spain World Forum:** www.swf.es/swf/main_trab.htm
- **Trabajo fácil:** www.trabajofacil.com
- **Trabajos.com.Hispavista:** www.trabajos.com
- **Vedior laborman:** www.vedior.es
- **Wideyes:** www.wideyes.es

c) Formación

- **Abc aula.com:** http:www.abcaula.com
- **Aula Activa:** www.aulaactiva.com
- **Becas:** www.becas.com
- **Centros de Formación en España:** http://sun20.cestel.es/dices
- **Expansión y empleo:** www.expansionyempleo.com
- **Educaweb: educación, formación y trabajo:** http://www.educaweb.com
- **Información sobre a Administración Pública:** www.admiweb.org.
- **Proyecto de apoyo para os profesionais da formacion:** http://prometeo.cica.es
- **Red Conecta:** www.redconecta.com/RedConecta-ppal.php **(formación, emprego, orientación etc)**
- **Teleformación:** www.teleformacion.edu **(formación a distancia por Internet)**
- **Directorio de centros de formación en España:** http://sun20.cestel.es/dices
- **Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED):** www.anced.es
- **Universitat Oberta de Catalunya:** www.uoc.es
- **Centro de Formación de Nuevas Tecnologías:** www.cfnti.net
- **Instituto de Formación Online:** www.ifoline.com
- **UNED:** www.uned.es

d) Organismos e institucións públicas (autonómicas, estatais e comunitarias)

- **Consellería de Educación e Ordenación Universitaria:** www.xunta.es/conselle/ceogu/index.htm
- **Consellería de Familia, Promoción de Emprego, Muller e Xuventude:.** www.xunta.es/conselle/fm/index.htm
- **Centro de Información Administrativa:** www.igspa.map.es/cia.htm
- **Centro Nacional de Recursos para a Orientación Profesional (CNROP):** www.mec.es/cnrop/portada_cnrop-40.htm
- **Instituto da Muller:** www.mtas.es/mujer/default.htm
- **INEM:** www.inem.es
- **Servicio Galego da Igualdade:** www.xunta.es/auto/sgi/inicio.htm
- **Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais:** www.mtas.es
- **Ministerio de Educación:** www.mec.es
- **Ministerio Administracións Públicas:** www.map.es
- **Unión Europea:** www.europa.eu
- **Comisión Europea:** www.europa.eu.int/comm
- **Dirección Xeral V (Empleo, relacións laborais e asuntos sociais): :** www.europa.eu.int/en/comm/dg05/home.htm
- **Dirección Xeral XXII (Educación, formación e xuventude):** www.europaa.eu.int.comm/dg22/dg22.html
- **Rede Eures:** www.europa.eu.int/en/comm/dg05/eures/eures.htm
- **Centro de documentación europea da Universidade de Valencia:** www.uv.es/cde
- **Rede Europea de Educación:** www.eurydice.org
- **Fundación Europea para a Mellora das Condicións de Vida e de Traballo:** www.eurofound.ie
- **epresentación en España da Comisión Europea:** www.euroinfo.cce.es **(enlace con outras follas da Unión Europea)**
- **Centro Europeo para o desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP):** www.cedefop.gr
- **Centro Interamericano de Investigación e Documentación sobre a Formación Profesional:** www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor
- Universidades galegas
- **Universidade da Coruña:** http://www.udc.es
- **Universidade de Santiago: http://** www.usc.es

- **Universidade de Vigo:** http://www.uvigo.es
- Direcciones de universidades españolas: http://www.rediris.es/recursos/centros/univ.es.html

e) Institucións relacionadas coa formación, orientación e emprego

- **Asociación española de Teletraballo:** www.aet-es.org
- **Fondo Formación:** www.fondoformacion.es
- **Fondo Formación Asturias:** www.cfnti.net/fondoformacionasturias/index.asp
- **Forcem:** www.forcem.es

f) Páxinas persoais e outras relacionadas coa orientación

- **El valor de educar :** http://usuarios.tripod.es/masvalor/Enlaces/Orientación.htm
- Web para la orientación: http://platea.pntic.mec.es/pjara/oriweb.htm
- Orientadores.com: www.orientadores.com
- Http://personal2.redestb.es/jamosa/marapid.htm
- http://www.citania.org/oe
- http://teleline.terra.es/personal/fgponce/orientac.htm
- http://prometeo.cica.es

A modo de conclusión.

Para rematar, incidir na idea de que interne eríxese nun recurso con enormes potencialidades para a práctica da orientación profesional. Con esta nova ferramenta pódese localizar e obter a información que necesitan os destinatarios da orientación profesional para construír os ssus itinerarios profesionais e para a inserción laboral. Precisamente, a nosa comunicación aportaba información sobre algunhas das fontes de información que se poden atopar na rede. Dada a enorme cantidade de información dispoñible en interne, os profesionais da orientación correspóndelle a busca, análise e selección daqueles sitios de maior interese para os potenciais usuarios.

Internet, ademais de ser unha fonte de recursos para localizar información, é un instrumento para acometer as funcións tradicionais da orientación. Isto pódese concretar a través da creación de sitios web, nos que

se integre a información, o diagnóstico, o desenvolvemento de capacidades para o proceso de busca de emprego e autoemprego, o asesoramento e seguimento do orientando. Os recursos asociados a internet fan posible a orientación on-line e a existencia do orientador virtual que se serve do correo electróncio, do chat, da vídeo- conferencia para exercer as súas funcións máis tradicionais (diagnóstica, informativa, asesoramento ou consello e seguimento). Nesta liña o deseño e mantemento de páxinas web, é sen dúbida, unha das novas competencias profesionais dos orientadores.

Mais posibilidades. Para o profesional da orientación é un recurso mais para a propia formación e actualización profesional. Participar en actividades de formación, intercambiar experiencias e opinións, compartir coñecementos con outros profesionais son algunhas das oportunidades que ofrece interne para a formación dos especialistas en orientación.

A utilización de internet como recurso para a orientación profesional esixe de novos coñecementos e destrezas tanto ó profesional da orientación profesional como o beneficiario de esta. O manexo desta ferramenta é imprescindible para ámbolos dous.

Nesta liña, no modulo de FOL hanse de integrar como obxectivos que o alumnado coñeza as achegas de interne no proceso de inserción laboral e, sobre todo, que saiba utilizar este nova ferramenta nos procesos de inserción e de construcción do propio itinerario formativo, adquirindo información útil para este proceso e utilizando como un recurso máis para a busca de emprego e para a formación. Asi pois, compre promover intervencións activadoras que permitan a adquisición das habilidades necesarias para a localización e uso da información que se pode obter a traves da rede.

Bibliografía

Arza Arza, N. (2000). A orientación profesional para a transición escola-traballo no ensino secundario. *Revista Galega do Ensino,*num. 26, 183-202.

Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria (2001). *Plan Galego de Formación Profesional.* Santiago: autor

Echeverria, B. (1995). La orientación y los procesos de transición. En Auberni, S. (Comp.). *La orientación profesional* (49-99). Barcelona: Instituto Municipal de Educación.

Empresa Activa (2001). Las mejores webs sobre...!. Guía de trabajo. Barcelona: Ediciones Urano

Fernández, J. e Aramburu, L. (1995). *Formación y Orientación Laboral.* Madrid: MEC

MEC (1994). *Transición a la vida adulta y activa. Materiales Curriculares para la ESO.* Madrid: autor

Orde do 24 de xullo de 1998 pola que se establece a organización e funcinamento da orientación educati a e profesional na Comunidade Autónoma de Galica regulada polo Decreto 120/1998 do 23 de abril (DOG do 31 de Xullo).

Priesca, P. (dir) (1997). *Buscar trabajo en interne*. Fondo Formación Asturias

Repetto, E. e Malik, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. Em Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.(363-374)*. Barcelona: Editorial Praxis.

Rodríguez Moreno, M.L. e Alaña, J. M. (1997) Curriculum y mundo del trabajo en la Educación Postsecundaria: hacía un modelo realista (187-202). En AEOP (comp.). *La orietnación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOP.

Rodríguez Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.

Viesca, J. (1998). *La Unión Europea en internet*. Madrid: Anaya

O NOVO ROL DO ORIENTADOR LABORAL EN RELACIÓN CO SISTEMA DE FORMACIÓN INTEGRADO

Pablo Rama Remuiñan

Orientador Laboral

Dende sempre tratouse de descubrir cales son as causas e circunstancias polas que as persoas que buscan un posto de traballo non son capaces de acadalo.A resposta a esta cuestión non é nada simple xa que teriamos que mencionar dende variables de tipo económico e sociocultural ata factores educativos, formativos e como non persoais. Non é o momento de facer unha recapitulación de posibles causas, pero o que si parece evidente é que unha boa parte de culpa desta problemática, sen ter en conta evidentemente a maior ou menor demanda laboral existente, tena a formación.

Na sociedade actual, a formación vese como un factor indiscutible de progreso. Formarse non consiste en realizar uns determinados estudios para acadar unha titulación ou unha certificación, senón que tende a servir de instrumento para adaptarnos á realidade na que nos tocou vivir, xa sexa dende unha perspectiva tanto sociocultural coma laboral. Isto significa que se aceptámo-la premisa de que o mundo está en constante cambio e evolución, necesitaremos tamén asumir unha formación continua que permita adaptarnos a esta nova realidade tamén cambiante. Os diferentes gobernantes son conscientes disto, por iso dedican cada vez maiores esforzos para conseguir unha mellor preparación das persoas coa finalidade de mellora-la capacidade de empregabilidade como estratexia para combate-lo desemprego e como medio de enriquecemento de rexións e nacións.

A resposta, polo tanto, parece pasar por unha boa adecuación da formación das persoas ás necesidades laborais o que facilitaría en boa medida a súa posibilidade de inserción laboral. Sen embargo, non se trata só de facer unha análise do que require o mercado de traballo, senón de que unha vez que detectemos cales son esas necesidades sexamos capaces de deseñar itinerarios de formación pragmáticos que acheguen unha solución real a este desequilibrio. Tratar de conseguir isto implica dúas dificultades principais; Por un lado, a capacidade de dar unha resposta rápida ás constantes evolucións do mercado de traballo e por outro, a creación dun sistema que permita xerar conductas e comportamentos de versatilidade, adaptabilidade e polivalencia no emprego. Fagamos agora unha pequena análise e valoración do novo sis-

tema de formación que se pretende acadar en España e Galicia, en concordancia con Europa.

O novo sistema de formación integrado.

A aprobación da lei orgánica 1/1990 de ordenación xeral do sistema educativo, sentou as bases para a constitución dun sistema de formación profesional baseado en competencias que axudara a integra-los diferentes sistemas de formación e que permitise relacionalos co mercado de traballo. Así, esta lei estableceu tres grandes subsistemas:

- Subsistema de formación inicial ou regrada, xestionado polo Ministerio de Educación e cultura ou polas diferentes administracións competentes.
- Subsistema de formación ocupacional, regulado polo Ministerio de Traballo e Seguridade Social ou polas administracións autonómicas con competencias nesta materia.
- Subsistema de formación continua, xestionada polos diferentes axentes sociais (sindicatos e empresarios).

A formación regrada mantén unha orientación cara ó desenvolvemento de capacidades técnicas, organizativas, de comunicación e de resposta ás continxencias (formación de ciclo longo), namentres que a formación ocupacional e continua tenden cara un perfil máis estreito e ligado ó mercado de traballo buscando a reinserción laboral, a promoción laboral e/ou a reciclaxe (formacións de ciclo curto). Ademais a implantación deste sistema permitiu definir catro compoñentes básicos da formación profesional en España; Fálase dun *compoñente educativo xeral*, encamiñado ó desenvolvemento de habilidades, actitudes e coñecementos xerais comúns, dunha *formación profesional de base*, orientada ó desenvolvemento de habilidades e coñecementos técnico-científicos básicos relativos a un grupo de profesións ou familias, dunha *formación profesional específica* con contidos, habilidades e coñecementos máis profesionalizadores relativos a unha profesión entendida como un conxunto de postos de traballo e a *formación no posto de traballo* como aquelas habilidades e coñecementos propios dun posto de traballo concreto que se adquiren no propio centro productivo.

O Plan Nacional de Formación Profesional de 1993 ratifica o establecido na loxse e poténciao mediante a previsión dun sistema de correspondencias e validacións entre a formación profesional regrada, a formación ocupacional e a experiencia laboral. Trala aprobación deste plan vai xurdindo un contexto axeitado para desenvolver esta idea, apoiado en boa medida por unha serie de medidas lexislativas; Apróbase o Real Decreto 627/1993, de 7 de maio,

polo que se regulan as directrices xerais sobre os títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de formación profesional, o Real Decreto 797/1995, de 19 de Maio, polo que se establecen directrices sobre os certificados de profesionalidade e os correspondentes contidos mínimos de formación profesional ocupacional, así como outras moitas disposicións normativas tanto a nivel estatal como autonómico que apoian este nova concepción de entende-la formación.

Toda esta serie de medidas culmínase en 1999 coa creación do Instituto Nacional das Cualificacións (RD 375/1995, de 5 de Marzo), órgano que pretende se-lo instrumento que conforme un marco nacional de cualificacións, expresado mediante un catálogo que sexa un referente común para a formación regrada, ocupacional e continua. Ademais deste catálogo, prevese desenvolver un sistema de acreditacións e equivalencias que faga realidade a necesaria transferibilidade das diferentes certificacións de competencia. Todas estas iniciativas e propostas desenvolveranas e adaptaranas á súa realidade as correspondentes CC.AA con competencias nesta materia, tal é o caso de Galicia.

Todo isto debe facilitar enormemente a elaboración de itinerarios laborais para os traballadores, debe permiti-lo recoñecemento de competencias adquiridas sen importar en cales dos subsistemas se desenvolveron e tamén, facilita-la mobilidade na formación e a adaptabilidade e polivalencia no emprego.

Nembargantes, toda esta serie de cambios, toda esta nova disposición de entende-la formación trouxo aparellado novos retos, novas dificultades, confusións e un cambio de mentalidade que "descolocou" tanto a profesionais do ámbito da formación e o emprego como ós propios beneficiarios da mesma. Os principais problemas por tanto que xorden a raíz disto poderíanse resumir en:

Problemas de indefinición e conceptualización; Non son poucos os profesionais que desenvolven as súas actividades no ámbito da formación (regrada, ocupacional e/ou continua) que descoñecen o deseño do actual sistema, así como o das súas correspondentes equivalencias e posibilidades. Aparte disto, conceptos tales como perfil profesional, cualificación, competencia, módulo, etc son entendidos de forma confusa e especuladora, o que pode desembocar nun certo temor ou rexeitamento á implantación e posta en marcha deste modelo.

Problemas de pragmatismo; En consonancia co exposto anteriormente, o novo sistema integrado da formación está moi ben argumentado e teorizado, nembargantes isto non garante en absoluto que a aplicación real do mesmo

sexa posible ou que se poida acadar cuns niveles de calidade óptimos. É necesario esperar aínda para ver como pasamos da teoría á práctica, do ideal ó real.

Problemas de coordinación e multidisciplinariedade; Integra-los diferentes subsistemas de formación, así como a propia experiencia laboral ocasiona necesariamente grandes doses de coordinación e interdisciplinariedade. Os diferentes organismos, servicios e profesionais implicados nesta tarefa deben establecer mecanismos de cooperación e reciprocidade difíciles de acadar ata o momento.

Dentro desta nova visión do sistema de formación en España, así como das súas evidentes implicacións no emprego, o orientador laboral ¿ten algo que aportar? ¿Pode axudar neste proceso?, ¿Correspóndelle facelo?, ¿Está capacitado para isto?. Na seguinte exposición propóñense respostas a estas e outras preguntas que xustifiquen a importancia do orientador laboral no proceso de axuda á elaboración de itinerarios formativos acordes cos perfís profesionais das persoas demandantes de emprego coa finalidade de mellora-la súa capacidade de inserción laboral.

Antes de abordar esta serie de cuestións é preciso describir brevemente cales foron ata agora as funcións do orientador laboral en relación coa formación.

O rol do orientador laboral en relación coa formación

Remitíndonos ó modelo de orientación laboral implantado na CC.AA de Galicia, a Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude baseándose nas directrices da Unión Europea sobre o emprego de 1999, o Plan Nacional de Acción para o Emprego e os Acordos sobre medidas para o crecemento do emprego en Galicia, propón un sistema de orientación laboral baseado na información, orientación e busca activa de emprego, coa finalidade de mellora-la capacidade de empregabilidade dos diferentes demandantes, usuarios do Servicio Galego de Colocación.

A Dirección Xeral de Formación e Colocación, dependente desta Consellería, e a través da Subdirección Xeral de colocación establece unha serie de obxectivos en relación coa orientación laboral, os cales á súa vez levan implícitos unha serie de funcións a desenvolver:

Orientar e informar a demandantes de emprego sobre o seu perfil profesional.

Cando se fala de perfil profesional , enténdese como a descrición minuciosa de tódalas tarefas, deberes, riscos, obrigacións e responsabilidades que comporta un posto de traballo, así como os requisitos esixidos a esa persoa

considerada capaz, para desenvolver ese traballo de forma profesional. En definitiva , require facer unha análise máis ou menos minuciosa en dúas direccións; por unha parte, trátase de identifica-las características do posto de traballo (profesiografía) e por outra coñece-las aptitudes e actitudes persoais (profesiograma).

Actualizar e activa-lo currículo vitae de cada demandante.

Consiste en poñer na mellor disposición posible os datos persoais, formativos e profesionais do usuario, coa finalidade de aumenta-las posibilidades de emparellamento entre as ofertas de emprego xestionadas a través do Servicio Galego de Colocación e a demanda destes. Facer isto require ter acadado o comentado no obxectivo anteriormente descrito.

Optimiza-la oferta formativa existente.

Non vén a ser nin máis nin menos que tentar axusta-la formación existente nun ámbito xeográfico concreto ás necesidades e perfís profesionais dos demandantes de emprego, tendo en conta a demanda do mercado de traballo. Trátase de que as persoas elixan itinerarios formativos acordes co seu pasado vivencial e co seu futuro potencial. A persoa que busca un emprego ten toda unha serie de experiencias de tipo formativo e/ou laboral que deben permitir senta-las bases para delimita-lo camiño a emprender na busca dese nivel de cualificación que desexa, contando tamén coas perspectivas e intereses presentes e futuros do propio interesado.

Compatibiliza-la demanda do individuo coa oferta existente.

A finalidade deste obxectivo resume dalgunha maneira os dos tres anteriores. Preténdese que cando os demandantes non atopen alternativas de emprego debido a que o seu perfil profesional non se axusta ó que demanda o mercado de traballo, se poida reconverter cara outro que posibilite abarcar un conxunto de ocupacións (coa suficiente demanda laboral) que compartan competencias básicas comúns. Deste xeito, só faltaría acadar esas competencias que son específicas co novo posto de traballo elixido.

Ofrecer un sistema áxil de información que permita coñecer ós usuarios o seu nivel de cualificación e potencial laboral.

Moitas veces as persoas non somos quen de identificar para que estamos capacitados, cales son esas tarefas e traballos que podemos desempeñar, e cal é o noso nivel de cualificación profesional. O orientador laboral debe ser ese

guía que permita descubrir cales son os empregos máis acordes co noso perfil e abrir un abanico de posibilidades, antes descoñecidas polo demandante.

Se temos en conta esta serie de obxectivos, así como as funcións que se desprenden dos mesmos, o orientador laboral debe formar parte e estar moi implicado na posta en marcha deste novo sistema de formación integrado. As contribucións que podería prestar á implantación do mesmo poderían ser a modo de resume os seguintes:

Facilitar un sistema de información áxil e actualizado sobre as diferentes equivalencias e correspondencias existentes entre os diferentes subsistemas de formación, asesorando ós interesados sobre o modo de tramitalas tendo en conta as probas previstas, prazos, requisitos, etc.

Axudar a elaborar e/ou reconducir novos perfís profesionais das persoas demandantes de emprego tomando como referente o catalogo de cualificacións e empregando como ferramenta o futuro sistema de acreditacións e equivalencias.

Formar ós demandantes de emprego en competencias de tipo persoal ou chamadas tamén "competencias de terceiro nivel" imprescindibles para un amplo abanico de profesións, agrupadas en catro categorías:

Competencias sobre comportamentos profesionais e sociais; Axudar ó individuo na adquisición de aptitudes de cooperación en grupo, capacidade de toma de decisións, iniciativa e responsabilidade.

Competencias referentes a actitudes; Posibilitarlle unha imaxe positiva e real de si mesmo, favorece-la capacidade de adaptación ó cambio e incrementa-lo nivel de comunicación laboral.

Competencias referentes a actitudes existenciais e éticas; facilitándolle a capacidade de situarse como actor social, a capacidade de acomoda-la súa propia vida ás contribucións sociais e culturais, a capacidade de análise crítica para transformar situacións negativas en positivas favorecendo a construcción dun proxecto persoal e a capacidade de auto-formación, entendida como a disposición propia a busca-lo fundamental para adaptalo ás súas necesidades.

Competencias referidas a capacidades creativas; Favorecendo a busca de diferentes solucións ante un mesmo problema e o estudio de alternativas varias.

Cooperación co Instituto Galego das Cualificacións nos seguintes ámbitos:

En relación co Observatorio ocupacional; Sendo este un instrumento que permite coñece-lo funcionamento do mercado laboral, proporcionando información sobre a oferta e a demanda das profesións, ocupacións e perfís profesionais coa finalidade de deseñar plans de formación axustados ás necesidades demandadas polo tecido empresarial, e estando o orientador laboral en situación inmellorable de coñecer cal é o déficit formativo dos diferentes desempregados, a súa función principal en relación co observatorio ocupacional sería a de axudar na planificación de políticas, programas e plans formativos para un ámbito xeográfico concreto, cunhas necesidades específicas, propoñendo obxectivos, contidos e metodoloxía axeitada a esta casuística concreta.

En relación co Servicio de Deseño e Acreditación das Cualificacións;

Unha das funcións principais deste servicio é a de defini-las competencias necesarias para o desenvolvemento dunha profesión ou ocupación, así como a de determina-los mecanismos e instrumentos necesarios para a súa correspondente avaliación e acreditación. Se asumimos que as denominadas "competencias de terceiro nivel", antes comentadas, son o eixe transversal de calquera profesión para o exercicio adecuado da mesma, o orientador laboral debería de propoñe-las experiencias necesarias para adquirilas, elabora-los instrumentos axeitados para avalialas e definir un modelo propicio para "certificalas".

Desenvolver estas novas funcións en relación coa formación require asumir dous compromisos básicos:

O primeiro paso evidentemente sería o de contar cun grupo de técnicos en orientación laboral o suficientemente formados para poder desempeñar este tipo de tarefas, asumindo a súa competencia profesional e ratificando as funcións propostas.

Require tamén que o actual modelo de servicios de orientación laboral avance cara un novo modelo de actuación por programas, apoiado nunha maior flexibilidade de tempos, recursos e espacios.

En definitiva, o que aquí se expuxo non é nin máis nin menos cunha breve reflexión sobre o amplo abanico de posibilidades e ilusións que xera o novo sistema de formación e o enorme papel que pode realiza-lo orientador laboral na implantación e desenvolvemento do mesmo. Co tempo posiblemente se irán concretando estes e outros aspectos en relación co binomio formación-orientación. Ata entón, agradezamos a tódalas persoas e organismos que posibilitaron a orientación laboral en Galicia como un referente básico no territorio español e como un estímulo para seguir traballando.

Bibliografía e lexislación

Comisión Europea (1994). Guía del usuario del sistema general de reconocimiento de cualificaciones profesionales.

Correción de erratas del Real Decreto 146/1993, de 29 de enero, de traspaso de funciones y servicios de la gestión de la formación profesional ocupacional a la Comunidad Autónoma de Galicia.(BOE de 10 de marzo).

Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Instituto Galego das Cualificacións.(DOG do 19 de abril).

IVAC-KEI ,Instituto Vasco de cualificaciones y F.P,(2000). Catálogo modular integrado de formación asociado al sistema de cualificaciones profesionales del País Pasco: Gobierno Vasco.

Jackson, T. (1995). Cómo encontrar el trabajo ideal. Madrid: Playor.

Jato Seijas, E (1998). La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias. Barcelona: Estel.

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.(BOE de 10 de enero)

Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la ley 1/1986 de 2 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.

Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.(BOE del 4 de octubre)

Real Decreto 146/1993, de 29 de enero , de traspaso de funciones y servicios de la gestión de la formación profesional ocupacional a la Comunidad Autónoma de Galicia.(BOE de 4 de marzo).

Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional.

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.(BOE de 16 de Marzo).

Real Decreto 627/1993, de 7 de mayo, por el que se regulan las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.(BOE del 4 de mayo)

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.(BOE del 10 de junio).

Rifkin,J (1996). El fin del trabajo. Barcelona: Paidós.

Rodriguez, M.L (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas. Barcelona: Barcanova.

Roig,J (1996). El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal. Madrid: Díaz de Santos.

Sobrado Fernández, L (1998). Orientación e inserción profesional. Barcelona: Estel.

Sobrado Fernández, L (1999). Orientación e intervención sociolaboral. Barcelona: Estel.

Xunta de Galicia (2000). Mapa integrado de recursos da formación profesional en Galicia. Santiago de Compostela: Grafisant.

Xunta de Galicia (2000). Plan Galego de Formación Profesional 2000-2006.

Xunta de Galicia (2001). Formarse. Colección guias para o mercado laboral: Consellería de Familia, Promoción do emprego, Muller e Xuventude.

Resume

O deseño e implantación do novo sistema de formación en Galicia, baseado en competencias para facilita-la integración e coordinación dos diferentes subsistemas de formación (regrado, ocupacional e continuo), require asumir novos retos por parte dos diferentes profesionais partícipes deste proceso. Un deles é o orientador laboral , que parece estar chamado a ser un dos protagonistas mediante a adquisición de novas competencias e o desenvolvemento de futuras funcións.

A aparición de novos organismos no eido da formación, tales como o Instituto das Cualificacións, e o contar con novidosos instrumentos e ferramentas de traballo, sexa o Catálogo de Cualificacións ou o servicio que deseña e acredita as mesmas, requiren do orientador laboral desempeñar novas tarefas en relación coa elaboración do perfil profesional, a formación en competencias de terceiro nivel, a participación na planificación de políticas, programas e plans de formación e a colaboración e cooperación co Instituto Galego das Cualificacións a través do Observatorio ocupacional e do Servicio de Deseño e Acreditación das Cualificacións.

Facer isto implica asumir dous compromisos básicos: primeiro, contar cun servicio de orientación laboral altamente profesionalizado, e segundo, avanzar na actuación orientadora mediante a utilización dun modelo de programas.

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU PROCESO DE INTRODUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

María del Pilar Vidal Puga

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El amplio interés por las nuevas tecnologías puede ser entendido como consecuencia de cambios importantes que suceden actualmente en la sociedad en general y en las necesidades de formación en particular. Entre los cambios sociales destacan: modificación de las condiciones de trabajo, los valores existentes, el perfil sociocultural de la población... pero el cambio más significativo viene dado por el acceso rápido y masivo a gran cantidad de información, que llega por muchos y variados canales. Así, a los tradicionales medios de información como son la prensa, la radio y la televisión, se suman las denominadas "Tecnologías de la Información y la Comunicación" (TIC), que comprenden fundamentalmente recursos informáticos como el ordenador, el software e internet.

Los cambios sociales implican modificaciones en el ámbito educativo como son: la prolongación del aprendizaje a lo largo de la vida; la diversificación de los lugares, los temas y los agentes de formación y la importancia atribuida a la autoformación. Así, los cambios sociales introducen nuevas demandas en este ámbito, demandas que se podrían cubrir, en parte, a través de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en centros formativos.

Pero, ¿qué han hecho los gobiernos y administraciones para que esta integración sea realidad?. En esta comunicación se pretende dar respuesta a esta pregunta, llevando a cabo un recorrido histórico sobre el proceso de introducción de esas tecnologías en la educación y la formación, y sobre los diferentes proyectos e iniciativas que han puesto en práctica distintas administraciones.

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años se ha producido una convergencia del interés investigador hacia el estudio de las nuevas tecnologías y su aplicación en la educación y en la formación. Es el efecto 2000 al que alude Area (2000), la fascinación que produce el vertiginoso avance de las tecnologías de la información y comunicación provocan el interés por averiguar sus aplicaciones instructivas.

El interés general por las nuevas tecnologías, y fundamentalmente por las tecnologías de la información y de la comunicación, puede ser concebido como la consecuencia de cambios importantes que operan actualmente en la sociedad en general y en las necesidades de formación en particular.

Entre los cambios sociales destacan: modificación de las condiciones de trabajo, los valores existentes, el perfil sociocultural de la población... pero fundamentalmente, el cambio más significativo viene dado por el acceso rápido y masivo a gran cantidad de información, que llega por muchos y variados canales. Tanta información, hace necesario que las personas dispongan de un entrenamiento intelectual para ser capaces de seleccionar, filtrar y asimilar la gran cantidad de mensajes que rodean nuestro entorno. Así, a los tradicionales medios de acceso a la información como son la prensa, la radio, la televisión, etc. se han sumado otros denominados "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación", también conocidas como NTIC, que comprenden fundamentalmente los recursos informáticos incluidos el ordenador, los materiales multimedia interactivos e internet.

Los cambios sociales implican otros cambios en el ámbito educativo como son, entre otros, la prolongación del aprendizaje a lo largo de la vida, la diversificación de los lugares, de los temas y de los agentes de la formación y la importancia atribuida a la autoformación. La escuela debería preparar a los individuos para que puedan responder, adaptarse a estos continuos y acelerados cambios (Castells, 1997).

Esta idea ya se trató hace más de una década, en el documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1989, 23) para discutir el proyecto de reforma de la enseñanza donde se especificaba que:

"El acelerado ritmo de innovaciones tecnológicas reclama un sistema educativo capaz de impulsar en los estudiantes el interés por aprender. Y que ese interés ante nuevos conocimientos y técnicas se mantenga a lo largo de su vida profesional, que probablemente tenderá a realizarse en áreas diversas de una actividad productiva cada vez más sujeta al impacto de las nuevas tecnologías".

Por lo tanto, los cambios sociales introducen nuevas demandas en los ámbitos de la formación, demandas que se podrían cubrir, en parte, a través de la integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros. Por tanto, es importante ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades que les permitan adaptarse a estos continuos cambios que se producen en la sociedad y favorecer la utilización y el manejo de

los medios informáticos, para que puedan insertarse adecuadamente en el mundo laboral y social que les rodea. Del mismo modo, es necesario formar personas capaces de entender y poder expresar todo tipo de mensajes, lenguajes y códigos. Por todo esto es importante la integración de estos medios en la vida de los centros educativos (Collis y otros, 1996).

Pero, ¿qué es lo que han hecho hasta ahora los gobiernos y las administraciones para que esta integración se haga realidad?. En esta comunicación se pretende dar respuesta a esta pregunta, llevando a cabo un recorrido histórico sobre el proceso de introducción de esas nuevas tecnologías en la educación y la formación y sobre los distintos proyectos e iniciativas que han puesto en práctica distintas administraciones.

UN POCO DE HISTORIA

En este apartado se lleva a cabo un breve recorrido histórico sobre la introducción del ordenador y, por tanto, de sus aplicaciones informáticas, incluidos los materiales multimedia, en el ámbito de la formación. Se parte de la consideración de que no es necesario trazar un recorrido histórico demasiado detallado pero sí describir las etapas más importantes de esta incorporación.

Hay que tener en cuenta que, como bien dicen Repáraz y Tourón (1992), el desarrollo de las diversas aplicaciones educativas de dichas tecnologías, además de estar condicionado por el continuo cambio y progreso tecnológico, ha venido de la mano de la investigación llevada a cabo, sobre todo, en el ámbito universitario. La mayoría de los primitivos usos escolares de los ordenadores se remontan a la década de los 60. Por aquella época se realizaban varias investigaciones a largo plazo en y desde distintos centros universitarios de investigación, la mayoría norteamericanos. Se llevaba a cabo un tipo de enseñanza dirigida en la que el ordenador aparecía como un nuevo instrumento educativo.

Estas primeras prácticas aparecen ligadas a un contexto de enseñanza programada, que nacía en los EE.UU. de la mano de Skinner unos años antes. En principio, parece que ésta fue la forma históricamente más antigua de emplear el ordenador en la enseñanza (Pentiraro, 1984). En relación con esto Hoz (1986) opina que los primeros programas de enseñanza basados en ordenador venían a ser versiones informatizadas de la enseñanza programada, pero que al final de los años 60 mientras el interés por las máquinas de enseñanza declinaba, la enseñanza basada en el ordenador adquiría un mucho mayor auge.

Los primeros usos del ordenador, en lo que se conoció como *Enseñanza Asistida por Ordenador* (EAO), fueron para desempeñar las mismas y más tradicionales tareas del profesor: explicar unos contenidos, formular preguntas sobre los mismos y comprobar los resultados.

En el caso norteamericano, que puede servir de referencia para conocer la evolución de este proceso de integración tecnológica, no es hasta mediados de los años 70 cuando, con la aparición de los PCs[31], se empieza a generalizar la introducción del ordenador en los centros de enseñanza (Poole, 1999).

En esa misma época, en España, organismos e instituciones educativas públicas y privadas comenzaron a responder a la demanda iniciando experiencias puntuales de introducción del ordenador en la enseñanza (ver próximo apartado). De este modo, poco a poco los ordenadores y materiales multimedia han llegado a los centros educativos, no siempre de forma estructurada y planificada si no más bien por la presión social y el interés de algunos profesores por introducir la informática como un elemento más de apoyo a la enseñanza.

Las administraciones también contribuyen a equipar los centros educativos, a través de proyectos y experiencias de introducción, algunas de las cuales se describen en el apartado siguiente. Aunque, como afirma Gros (1998, 91-92): *"...es evidente que no llegan a todos con la suficiente rapidez dado que con el progreso de la tecnología en este campo las máquinas quedan rápidamente desfasadas y tienen que ser las propias escuelas las que tienen que ir actualizando."*

Así, en España, los años ochenta y noventa vienen marcados por la ampliación del objetivo tecnológico de estos proyectos y un cambio terminológico en la denominación de los mismos: no se trata de introducir la informática en la enseñanza sino de abordar un cambio mucho más amplio como es el de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC).

PROYECTOS E INICIATIVAS DE LAS ADMINISTRACIONES

Las administraciones educativas, hacia mediados de los ochenta, habiendo acumulado una cierta experiencia, en la mayoría de casos marcada por la duda y la incertidumbre, ponen en marcha iniciativas institucionales de introducción de la informática de la enseñanza. Estos programas se desarrollan en todas las comunidades autónomas, como son el caso del ***Plan***

Alambra en Andalucía, en el territorio MEC el ***Proyecto Atenea*** y en Galicia los **Proyectos** ***Abrente*** y ***Estrela*** (Ver cuadro).

PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE INFORMÁTICA EN ESPAÑA	
PLANES Y PROYECTOS (Últimos 20 años)	**COMUNIDAD AUTÓNOMA**
Plan Alambra y Plan Zahara XXI	**Andalucía**
Proyecto Ábaco-Canarias	**Canarias**
Plan Vasco de Informática Educativa	**País Vasco**
Programa d´Informática Educativa (P.I.E.)	**Cataluña**
Proyecto Atenea, Proyecto Mercurio, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (P.N.T.I.C.)	**M.E.C.**
Programa de Informática Educativa	**Navarra**
Proxecto Estrela, Proxecto Abrente, Plan de Aplicación de Novas Tecnoloxías á Educación de Galicia (P.A.N.T.E.G.), Programa Novos Medios Audiovisuais e Informáticos (NMai)	**Galicia**

Cuadro 1. Fuentes: Búa y otros, (1996); Zamora (2000)

En España en general

Todos estos proyectos surgieron como fruto de distintas experiencias aisladas y proyectos pilotos realizados en los primeros años de la década de los 80. Los responsables de educación de las distintas comunidades autónomas ven la necesidad de tener un marco general que sirva para encauzar y coordinar estas iniciativas, que marque los objetivos generales, la metodología a seguir, el modelo de formación del profesorado y cuantos temas vayan surgiendo con la evolución tecnológica.

El ámbito de educación de aplicación de estos planes son las enseñanzas no universitarias en general, como es el caso del **Plan *Alambra*** andaluz, incluyendo la educación primaria y secundaria (bachillerato y formación profesional), excepto en Galicia, donde el **Proyecto *Abrente*** se centró exclusivamente en educación primaria. También se contempla específicamente la educación especial en el **Proyecto *Atenea*** del MEC y en otras comunidades, entre ellas la gallega.

Como programa especial cabe destacar los proyectos de creación de redes temáticas, que se iniciaron primeramente en Andalucía, Canarias, Cataluña y el territorio MEC. Estas redes permiten la conexión de las sedes de los proyectos con los centros, de esta forma se pueden ofrecer los servicios de teleconferencia, acceso a bases de datos, transmisión de datos y correo electrónico.

Algunos proyectos tenían previsto la experimentación de los sistemas de videodisco interactivo. Otras líneas de trabajo a las que se dedicaron atención especial fueron el desarrollo de materiales de control, robótica y experimentación asistida por ordenador, informática gráfica y educación musical por ordenador.

Estos planes habían previsto mecanismos de apoyo, seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas, basándose principalmente, en reuniones del profesorado con las personas especialistas, seminarios, visitas a los centros, encuestas, etc. Para que pudieran conocer y valorar cómo se estaban llevando a cabo en la práctica y regularlos adecuadamente con vistas a la generalización.

En general los objetivos que se plantearon los diferentes proyectos se pueden resumir en:

Relativos al alumno:

- potenciar el desarrollo cognitivo y el aprendizaje innovador mediante nuevos entornos que favorezcan el desarrollo de habilidades, destrezas y adquisición de conocimientos;
- impulsar el uso racional y crítico de las nuevas tecnologías capacitándolos para entender y expresarse a través de ellas;
- desarrollar la capacidad de acceder, organizar y tratar la información mediante los nuevos medios informáticos.

Relativos al profesorado:

- proporcionar soporte técnico y formación adecuada para utilizar el ordenador como recurso didáctico y como medio de renovación de la metodología educativa para mejorar la calidad de la enseñanza;

- dotarlo de instrumentos teóricos y operativos para analizar y seleccionar los medios informáticos más adecuados a su entorno y a su tarea específica;
- mejorar la gestión académica y administrativa de los centros.

Relativos al currículum:

- definir los modos de integración de las nuevas tecnologías en las diferentes áreas del currículum;
- posibilitar la incidencia de la informática como ciencia y tecnología en los currículos de todos los tipos de instrucción general y especializada.

Relativos a los centros docentes:

- dotar paulatinamente a los centros de los programas y equipos informáticos necesarios para que sea posible la utilización de las nuevas tecnologías en la educación.

Para poder llevar a cabo estos objetivos es muy importante la formación del profesorado, para ello algunos profesores liberados de sus tareas docentes recibieron formación especializada y posteriormente se encargaron de impartir cursos y asesorar al resto del profesorado. La formación de los profesores interesados en las nuevas tecnologías con sus alumnos, se realizaba fuera del horario lectivo y no estaban liberados de sus tareas docentes, a través de cursos de iniciación, específicos, actualización, seminarios.

También era necesario dotar a los centros de equipamiento básico para poder llevar a cabo estos proyectos, que proporcionaron a los centros programas informáticos (MC-DOS, procesador de textos, bases de datos, hojas de calculo, programas de diseño...), lenguajes de programación (LOGO, BASIC...) y programas curriculares y aplicaciones para las diferentes áreas o especialidades.

En el caso del territorio MEC, el **Proyecto *Atenea*** destinó 6.500 millones de pesetas en 5 años, de 1985 a 1989, a la dotación de ordenadores para los centros educativos (Repáraz y Tourón, 1992).

Pero, en la puesta en práctica de la mayoría de estos planes se detecta: una falta de análisis, reflexión y debate sobre el qué y para qué, una falta de diálogo entre la administración y los centros educativos.

A medida que avanzaron los programas hubo un aumento de las acciones de formación, experimentación y promoción de actividades en las diferentes áreas del currículum y se mejoraron los equipamientos y dotaciones de ordenadores y programas informáticos, pero esto no es suficiente. Ya que, parafraseando a Gallego Arufat (1994):

> *"...aunque el punto de partida es externo, procedente de proyectos y programas institucionales, el éxito o fracaso depende, en última instancia, del profesor. De ahí la necesidad de analizar, como factor esencial, la respuesta del profesional de la educación a las demandas de la política educativa en un contexto de reforma como el actual, en conexión con las más específicas de la comunidad educativa con la que trabaja, de padres y alumnos que realizan presiones impregnadas de matices sociales, culturales y económicos, para la preparación en informática y, en general, la modernización de la práctica escolar."*
>
> (Gallego, 1994, 85)

En España, en general, los planes de introducción de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) se concretarían de forma temporal de la siguiente manera:

- 1980-85: período caracterizado por las experiencias aisladas y los proyectos pilotos en el ámbito de la informática;
- 1985-88: las diferentes administraciones educativas ponen en marcha y desarrollan planes, programas y proyectos institucionales de introducción de la informática en los diferentes niveles de enseñanza no universitaria.
- 1988-1992: se tienden a integrar los planes de informática educativa y los que tienen como objeto el ámbito audiovisual en planes institucionales de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).
- 1992-...: se empieza a defender una política de integración de los medios en general y las nuevas tecnologías en particular, centrada en una intervención educativa donde primara los pedagógico sobre lo tecnológico. Por otra parte, hay administraciones educativas que cambian sus políticas de prioridades, iniciando un periodo de reflexión sobre Tecnología Educativa.

De este modo, después de una década de experiencias que comienzan con una serie de iniciativas de introducción de la informática en la educación, que continuó con la puesta en marcha de proyectos institucionales de introducción de las nuevas NTIC, al entrar en los noventa, se inicio un periodo de reflexión y reconducción de algunas actuaciones de la administración.

Actualmente, el MEC está llevando a cabo la labor de proveedor de acceso a Internet alojando crecientemente páginas web. Y como dice Oliva (2000), más de veinticinco mil profesores cuentan con su propio e-mail, y desde el PNTIC (Plan Nacional para las Tecnologías de la Información y la Comunicación) se está realizando un esfuerzo en el ámbito educativo, con la

convicción de que la formación y las competencias en nuevas tecnologías representan una herramienta estratégica importante para la educación del presente y del futuro.

El caso de Galicia

Poniendo el punto de mira en el caso más concreto de Galicia, la Conselleria de Educación *de la* Xunta *llevó a cabo varios proyectos (ver cuadro). Pero los que se refieren en concreto a la introducción de la informática en el sistema educativo, son dos proyectos ya mencionados: el* ***Proyecto*** **Abrente**, *que dependía de la* Dirección General de E.G.B. *y el* ***Proyecto*** **Estrela**, *dependiente de la* Dirección General de Enseñanzas Medias, *y coordinados desde el* Servicio de Información de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. *Esta* Consellería *preparó la unificación de las líneas de trabajo en un futuro Programa de Nuevas Tecnologías único que agrupara los recursos humanos y materiales de los anteriores proyectos y defina objetivos, dotaciones y planes de formación de acuerdo con las necesidades que se fueran planteando en el Sistema Educativo (Búa y otros, 1996).*

El **proyecto Abrente** utilizó como recursos las actividades preinformáticas y la interacción entre el alumno y los micromundos LOGO, como lenguaje de programación, para propiciar el desarrollo de su capacidad de análisis y de estructuración de la realidad. Como afirman Repáraz y Tourón (1992), se trata de que el alumno, mediante su interacción con el ordenador, construya el conocimiento, relacionando de forma constante sus propias actuaciones con ideas y conceptos previos, facilitando así la adquisición de aprendizajes significativos.

Entre los objetivos del **Proyecto Abrente** estaban:

- Dotar de equipamiento a los centros
- Formar suficientemente al profesorado de cualquier área para que pueda utilizar los medios informáticos en el aula
- Desarrollar en el alumno, desde los primeros niveles, su capacidad de análisis, crítica y de estructuración.
- Capacitar al alumno para su interacción con el ordenador a través de los micromundos de LOGO.

Para conseguir estos dos últimos objetivos se consideraron dos aspectos complementarios; la preinformática y la interacción con el ordenador.

La preinformática se introdujo en el aula para potenciar la capacidad de razonamiento lógico del alumno, siguiendo un enfoque metodológico basado en el descubrimiento y la participación de éste en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la interacción con el ordenador, se pretendió crear ambientes de aprendizaje en los que existiera una verdadera participación del alumno, posibilitando su libertad creadora y el desarraigo de las prácticas puramente conductistas.

El **proyecto *Abrente*** tenía cuatro niveles de actuación:

- equipamiento informático
- formación del profesorado
- formación del alumnado de enseñanza primaria
- apoyo a la experimentación

El **Proyecto *Estrela*** dirigido a los centros de Bachillerato y Formación Profesional, tenía como objetivos:

- capacitar al profesorado para utilizar los medios informáticos en la elaboración de materiales de su especialidad
- actualizar y orientar al profesorado en; programación de la EATP[32] informática, adaptación de la especialidad de informática de gestión en la reforma del sistema educativo, y integración de las nuevas tecnologías en las distintas áreas del currículo mediante la impartición de una asignatura de informática de carácter interdisciplinar como EATP.

Se ocupó también de la dotación de ordenadores de las Secretarias de los Centros y del asesoramiento en lo referente a la compra de equipos.

Estos proyectos se crearon en distintos años, así en febrero de 1984 la *Consellería de Educación y Cultura* de Galicia puso en marcha el proyecto *Abrente* para la introducción de la informática en la educación primaria, siendo éste el primer plan informático asumido por una Administración Educativa en el ámbito nacional (Búa y otros, 1996).

La *Dirección General de Enseñanza Primaria* se propuso extender el ámbito del Proyecto para incluir todos los Centros de Primaria con más de ocho unidades, dotándolos de los equipos informáticos necesarios, intensificando el programa de formación del profesorado y potenciando los grupos de apoyo.

Hasta el año 1987 se formaron 2.500 profesores de enseñanza primaria en 65 cursos, a partir del año 1988 se formaron 505 profesores más, incluyendo a esta formación aplicaciones para los ordenadores compatibles PC. Se realizaron dos niveles de cursos:

- Curso de iniciación a la informática (30 horas), con los siguientes contenidos; introducción a la programación estructurada, metodología de

la programación, preinformática, iniciación al Basic y al LOGO, programas de aplicación.

- Curso de Perfeccionamiento en Informática Educativa (40/60 horas), dirigido a profesores que hayan realizado el curso previo. Sus contenidos son; tratamiento de errores y creación de mensajes de error, instrucciones del monitor, mapa de memoria, gráficos en tres dimensiones, tratamientos de textos, hojas electrónicas y bases de datos, introducción al vídeo interactivo.

Además de estos cursos existen otros sobre temas especiales, ciclos de conferencias y jornadas de trabajo y apoyo a la experimentación.

El **Proyecto *Estrela*** se creó en 1988, coordinado por el *Servicio de Informatización de la Consellería de Educación*, dependiente de la *Dirección General de Enseñanzas Medias.* Se estructuró en una serie de fases de duración anual en las que se fue ampliando el número de Centros informatizados y el apoyo a los centros de Bachillerato y Formación Profesional.

Desde 1983 hasta 1987 se formaron 1300 profesores de formación profesional y bachillerato en 40 cursos. De 1988 a 1990 se impartieron 24 cursos en los que formaron 691 profesores. Los cursos se organizaron anualmente para profesores de los centros que imparten la asignatura de EATP informática por primera vez. Por lo general se realizan en los mismos centros escolares si tienen la dotación adecuada. Los contenidos de los cursos se basaban en los programas que deben impartir los profesores, ya que hay un gran margen de libertad a la hora de impartir esta asignatura. En este proyecto también hubo varios niveles de cursos:

- Iniciación donde se trabajaba el sistema operativo, paquetes integrados...
- Especialización para BUP y FP (lenguajes de programación, bases de datos relacionales, sistemas operativos multiusuario...)
- Los profesores de FP reciben cursos de especialización (diseño asistido por ordenador, robótica, automatización de procesos, entorno Unix, redes locales...)según sus necesidades específicas.

El **Proyecto Abrente**, a través de experiencias concretas, también se dirigió a niños disminuidos físicos y mentales con deficiencias como el *Síndrome de Down* y paralíticos cerebrales.

Se elaboraron distintos materiales necesarios para los distintos cursos de formación y para su utilización con los alumnos y se estableció un concurso anual de programas educativos de ordenador para equipos de alumnos por un profesor.

También se dotó de equipamiento informático (ordenadores, programas) a los centros escolares y se llevaron a cabo reuniones con el profesorado implicado, para ello se creó el Seminario Regional Permanente encargado de la evaluación de los objetivos fijados y de la constante revisión técnica y pedagógica del proyecto (Búa y otros,1996).

Pero, llegados a nuestros días, a pesar de los esfuerzos que, a tenor de los anteriores proyectos previamente mencionados, llevaron a cabo las Administraciones, tanto autonómicas como del Estado, el tono general que se intuye es la escasez de equipos o la antigüedad de éstos, lo que conlleva a la imposibilidad de utilizar con ellos materiales multimedia interactivos o acceder a internet.

BIBLIOGRAFÍA

Area, M. (2000). Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España. En Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa, pp. 98-113.

Búa, X. y otros. (1996). O programa de novos medios audiovisuais e informáticos: unha aposta de futuro. En *Innovación Educativa,* nº 10, pp. 355-364.

Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.

Collis, B. A. y otros. (1996). *Children and computers in school.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Escudero, J. M. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En De Pablos, J. y Gortari, C.E., *Las nuevas tecnologías de la información en la educación* (Actas del curso de Verano Las Nuevas Tecnologías de la Información. El diseño y la producción de programas educativos ed., pp. 200). Sevilla: Alfar.

Gallego Arrufat, M. J. (1994). *La práctica con ordenadores en los centros educativos.* (1ª ed.). Granada: Universidad de Granada.

Gros, B. C. (1998a). *Jugando con Videojuegos: educación y entretenimiento.* Bilbao: Deslée De Brouwer.

Hoz, D. l. O. (1986). Evaluación de la organización de los centros escolares. Santiago de Compostela: Revista Galega de Psicopedagoxía.

M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo.* Madrid: Servicio de publicaciones del Misterio de Educación y Ciencia.

Oliva, J. (2000). *La escuela que viene.* Granada: Comares.

Pentiraro, E. (1984). *El ordenador en el aula.* Madrid: Anaya Multimedia.

Poole, B. J. (1999). *Tecnología Educativa.* Madrid: Mc Graw Hill.

Repáraz, C. y Tourón, J. (1992). *El aprendizaje mediante ordenador en el aula.* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Zamora, E. T. (2000). Informática e Educación. Análise sobre os medios informáticos no contexto educativo non-universitario. En *Innovación Educativa,* nº 10, 355-364.

DE LA INVESTIGACIÓN AL DESARROLLO DE PLATAFORMAS PARA LA FORMACIÓN ON-LINE DE PROFESIONALES: EL PROYECTO METAFOR

Carmen Fernández Morante

Elena López Colmenero

Juan Méndez Dónega

Aula de Productos Lácteos. Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN:

La formación continua es una tarea en la se vienen invirtiendo múltiples esfuerzos para su implantación y que en nuestro contexto autonómico cobra una especial relevancia no sólo por la trascendencia de la formación para el desarrollo de los diferentes profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida, sino también, muy especialmente por las características geográficas y de la importancia y amplitud del entorno rural gallego. En los contextos rurales, por lo general, las posibilidades de las PEMES para acceder a esta formación continua se encuentran con grandes barreras que no existen en las zonas rurales.

El Aula de Productos Lácteos de la Universidad de Santiago (APL), centro de investigación y desarrollo en el ámbito de agroalimentario, cuenta con una larga tradición de experiencias de formación continua dirigidas a los profesionales del sector lácteo y en los últimos años ha apostado firmemente por el impulso con el que las NTIC pueden contribuir al desarrollo de propuestas formativas más adecuadas a las necesidades del mundo laboral y de los profesionales en activo de nuestra comunidad. En el marco de esta línea de formación prioritaria para nosotros se integra el Proyecto de I+D METAFOR de aprendizaje a distancia vía satélite que vamos a presentar en este foro y la plataforma de formación virtual desarrollada por el APL para su desarrollo que actualmente se ha sido implementando como soporte de la formación virtual por varias instituciones de diferentes sectores (lácteo, pesquero, formación personas en paro, etc.)

1.- EL PROYECTO METAFOR: "Distance Learning by Satellite"

El proyecto Metafor se desarrollado en el marco de Programa Europeo TEN-TELECOM y coordinado por la empresa ALCATEL SPACE con la

participación de socios de tres países comunitarios (España, Francia y Suecia). El Aula de Productos Lácteos de la Universidad de Santiago de Compostela y el CESGA son las instituciones que se encargan del desarrollo de este proyecto en la comunidad autónoma gallega. En nuestro país también participan por Cataluña la institución Món Blau Ver, y en los otros dos países comunitarios se encargan del desarrollo del proyecto las siguientes instituciones y empresas:

- Viviance. Francia.
- RENATER (Groupement d'Intérêt Public Renater). Francia.
- CENERTA (Centre National d´Etudes et de Ressources en Technologies Avancees). Pertenciente al Ministerio de Agricultura y Pesca de Francia.
- SLU (Sveriges Lautbraks Universitet, Universidad Sueca de Ciencias Agrícolas) Suecia.

Este proyecto se orienta al estudio de las posibilidades de internet como soporte e experiencias de enseñanza a distancia dirigidas ámbito agroalimentario. La experiencia pretende implementar un sistema de formación virtual en entornos comunitarios rurales, al entender que las personas o instituciones localizadas en este tipo de ámbitos -que con frecuencia o bien carecen de infraestructuras de comunicaciones lo suficientemente desarrolladas, o bien, por sus características geográficas hacen más difíciles y costosos los desplazamientos- tienen mayores dificultades de acceso a la formación.

En este sentido, la propuesta METAFOR pretende desarrollar una solución tecnológica (Tecnologías y servicios) basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y en las potencialidades de transmisión de enormes cantidades de datos con una gran resolución que ofrece la comunicación vía satélite.

En nuestro contexto el proyecto se va a implementar en un ámbito muy particular de la formación y de especial relevancia que es el de la formación continua de profesionales en activo de Pequeñas y Medianas Empresas (PEMES) del sector lácteo al que el Aulas de Productos Lácteos está vinculada desde sus orígenes.

Este proyecto, en nuestra comunidad autónoma, persigue como objetivo superar las desventajas o dificultades con las que las PEMES se encuentras habitualmente en la formación continua de sus profesionales a través de:

El desarrollo de una propuesta tecnológica integrada de teleformación vía satélite.

La evaluación de los posibles costos de implantación y desarrollo de este tipo de sistema.

La evaluación pedagógica del sistema y su adecuación para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de estos profesionales.

La valoración del interés de este tipo de propuestas en un ámbito más amplio: la Comunidad Europea.

Su desarrollo requiere tanto el diseño de los contenidos de formación que se va a realizar en las empresas como la implementación de una infraestructura tecnológica que garantice el funcionamiento óptimo de la formación que han sido asumidos en nuestra comunidad por el APL y el Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA).

El proyecto tiene una duración de 21 meses y el periodo de realización de la formación en los distintos países se extiende entre los meses de noviembre 2001 y junio 2002. El Aula de Productos Lácteos de la USC asume además del desarrollo de los contenidos y la plataforma de formación que va a implementarse en las PEMES gallegas, la evaluación pedagógica del sistema y de las diferentes experiencias que se desarrollen en los países implicados en el proyecto.

Arquitectura del sistema

La estructura diseñada para su funcionamiento combina la comunicación a través de la red terrestre mediante conexión RDSI en cada PEME con la comunicación vía satélite a través de las antenas receptoras que se han instalado en cada PEME que nos va a permitir ofrecer diversos contenidos multimedia (cursos multimedia interactivos, jornadas técnicas retransmitidas en directo y/o en diferido, foros de aprendizaje e intercambio, chats por grupos etc.) sin las limitaciones de un ancho de banda que caracteriza a las conexiones de las que habitualmente disponemos y que con frecuencia dificulta y deteriora la calidad de las experiencias de formación y de los contenidos que se proponen.

Página Web del Proyecto que puede consultarse para más información y seguimiento de su desarrollo: http://www.metafor-action.org.

2. DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES AL DISEÑO DE UNA PROPUESTA FLEXIBLE DE FORMACIÓN

Una vez concretadas las 8 empresas Gallegas del sector lácteo que iban a participar en la experiencia, entendimos como parte de nuestra responsabi-

lidad evaluadora del proyecto y formativa, que el primer paso a dar para establecer los criterios para el diseño y desarrollo de la propuesta debía de ser analizar las necesidades formativas más urgentes de los profesionales y de las empresas que iban a participar, y para ello realizamos una evaluación diagnóstica de las situación. La evaluación se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos: cuestionario y entrevista. El primero a los profesionales que íbamos a formar y el segundo a los responsables de la formación de las empresas que aceptaron participar. Entendíamos que conocer sus características personales y profesionales (formación académica, edad, especialidad, conocimiento del medio informático y de la red, etc.); necesidades e intereses (temas, estrategias, tipo de aprendizajes que consideraban más útiles, etc) y predisposición y expectativas hacia este tipo de propuesta formativa, debería constituir uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la experiencia, su valoración y garantía de éxito.

La evaluación inicial nos permitió extraer las siguientes conclusiones:

- Que nuestros futuros alumnos eran profesionales con cualificación muy diversa (FP, diplomados, ingenieros, licenciados e incluso doctores) y con experiencia profesional importante (8 años de experiencia media de trabajo en la empresa)
- Que la experiencia previa y conocimiento de los mismos sobre ordenadores y redes era bastante limitada, por lo que decidimos, previo a la realización de los cursos, orientar a los usuarios con algunas nociones básicas de navegación y ofimática.
- La constatación de la existencia de claras y muy definidas necesidades de formación tanto por parte de los profesionales como desde las PEMES y concreción de intereses prioritarios.
- **el elevado interés de las empresas por implantar estas tecnologías y experimentarlas en diferentes ámbitos entre los que se encuentra la formación continua de sus trabajadores. En este sentido, analizando la escasa presencia de los medios en las PEMES decidimos dotar de la infraestructura necesaria para desarrollar la formación (antenas, equipos, conexión RDSI, etc),.**
- en las empresas se concede una gran importancia a que sus trabajadores de diferentes ámbitos desarrollen habilidades para el manejo de las Tecnologías de la Información, al considerarlas un valor añadido y de gran importancia para cualquier profesional de sector lácteo.

- grandes expectativas ante la formación on-line al considerarla una alternativa interesante que puede subsanar o reducir en cierta medida las dificultades a las que se enfrentan los trabajadores para continuar formándose. La formación on-line en este sentido, constituye una modalidad flexible, abierta y asequible que puede encajar bien en el marco de la formación continua de los profesionales en activo.
- A la previsión inicial de contenidos de formación que se iban a ofrecer y su diseño se incorporaron las aportaciones de esta primera evaluación que permitieron adecuar la previsión inicial y el trabajo realizado hasta ese momento, incluyendo las temáticas prioritarias y decisiones nuevas en el diseño de las herramientas de aprendizaje y en el diseño de la experiencia (como el desarrollo de sistemas de ayuda electrónica, establecimiento de atención técnica constante, etc.).

Una vez realizado el estudio de necesidades se dotó a las empresas de los equipos necesarios para el desarrollo de la experiencia y garantizar el acceso de todas ellas a la plataforma virtual que se iba a implementar.

Equipo informático multimedia y software necesario conexión RDSI
Antena

3. LA PLATAFORMA WWW.TECAL.NET: ENTORNO VIRTUAL DE FORMACIÓN Y HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MULTIMEDIA

La plataforma de formación que se ha diseñado para el desarrollo de la experiencia METAFOR se materializa en el portal www.tecal.net. Portal de formación e información en tecnologías de los alimentos especializado para los profesionales y empresas del sector lácteo.

- www.tecal.net

Esta plataforma ofrece diferentes servicios de interés para los profesionales del sector :

- **Resumen de prensa** en el que se recogen periódicamente (actualización diaria) y se presentan comentadas las noticias de prensa relacionadas con el sector
- **Foros de debate:**
- uno de carácter más abierto a la participación espontánea de los usuarios de tecal.net (Foro general) en el que intercambian opiniones y lanzan preguntas a otros profesionales o especialistas del Aula de Productos lácteos:

- Ejemplos:
  "Me gustaría saber si alguien podría enviarme el articulo sobre las características organoléptica del queso de cebreiro al siguiente mail"

  "Me gustaría saber cómo afecta la flora psicrotrofica al desarrollo de sabores extraños en quesos y como se puede combatir"

- otro más dirigido por el equipo Tecal.net, en el que se propone un tema y se ofrecen una reflexión del equipo para suscitar el debate y referencias de consulta y sobre el que se genera un debate mensual entre los usuarios (Foro de debate.)

- Ejemplos:
  "Nuevos productos lácteos: ¿necesidad o marketing?" con sugerencias iniciales que relacionan aspectos como los desequilibrios nutricionales derivados del modo de vida actual y el culto al cuerpo con el desarrollo de nuevas gamas de productos.

Consultas on-line: servicio ofrecido a las empresas o profesionales que establecen algún tipo de convenio de intercambio con el APL y a las que esta presta servicios de analítica de productos, asesoramiento formativo, estudios de mercado, etc. y éstas pueden hacer un seguimiento de sus consultas a través de la red sin desplazarse (consultar analíticas, plantear problemáticas, etc.)

Centro de recursos: que ofrece diferentes bases de datos especializadas (normativa, empresarial, bibliográfica), una sección de enlaces directos con direcciones electrónicas de interés y acceso directo a las mismas organizadas por temáticas (alimentación, equipos y tecnología, biotecnologías de los alimentos, etc.) y una videoteca en la que se registran diferentes eventos: congresos, jornadas técnicas, ponencias y otros documentos audiovisuales (procedimientos de elaboración productos, funcionamiento equipos, etc.) relacionados con el sector.

Servicio de Formación que se desarrolla a través del aula virtual y ofrece actividades de formación en diferentes modalidades:

Jornadas Técnicas presenciales que se retransmiten en directo y posteriormente se integran en la videoteca como nuevos recursos para su revisión en diferido. También se registran en formato CD para aquellos usuarios que los soliciten personalmente.

Temáticas como: Higiene en la industria láctea, calibración de equipos, etc. Las jornadas se organizan desde el APL y congregan a especialistas que

a veces son de difícil acceso para la pequeña y mediana empresa y que desarrollan unas sesiones de trabajo en el APL con alumnos presenciales y no presenciales, permitiendo el seguimiento desde la empresa y la interacción en tiempo real de los profesionales que las siguen desde ellas.

Cursos Multimedia: se ha desarrollado, un **sistema de enseñanza a distancia innovador** que ha sido diseñado por especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación apoyándose en principios pedagógicos consolidados sobre el diseño de cursos multimedia y entornos virtuales de formación. Se ofrecen diferentes cursos especializados

Estos cursos constan de un **entorno común de trabajo** integrado por diversos **elementos** o herramientas que consideramos que podrían ser de utilidad para aprender y realizar con éxito las actividades de aprendizaje correspondientes. Vamos a destacar alguna de esas herramientas:

Entorno cursos multimedia

NAVEGADOR DE CONTENIDOS

Tiene dos **funciones básicas**:

- **Localización**: El alumno siempre sabe dónde esta con respecto a la totalidad de contenidos del curso.
- **Acceso**: permite acceder directamente a los contenidos de cualquiera de los Bloques Temáticos del curso sin necesidad de avanzar o retroceder por las Páginas de Contenido.

Cada curso esta integrado uno o varios bloques temáticos en los que se estructuran sus contenidos y que están reflejados en el Navegador de Contenidos. Los diferentes bloques de cada curso se diferencian por su color correspondiente, de tal forma que los contenidos correspondientes se presentan siguiendo este código de colores para facilitar la comprensión de la estructura de cada curso.

ZONAS DE INTERACCIÓN

Los principales elementos que constituyen Zonas de Interacción entre los contenidos del curso son:

- Notas explicativas
- Ejemplos
- Actividades
- Palabras Resaltadas en color

- Esquemas
- Animaciones Flash
- Palabras Subrayadas (Glosario)
- *Animaciones flash*

MAPAS CONCEPTUALES

Ofrecen la posibilidad de tener una visión global del curso a través de una representación gráfica en la que aparecen los conceptos fundamentales del tema y las relaciones que se establecen entre ellos. El mapa conceptual del curso está organizado en "submapas" de cada uno de los bloques de contenido. Cuenta también con enlaces de relación con los contenidos de otros bloques.

Mapas conceptuales

GUÍA DEL ALUMNO

La Guía del Alumno es una herramienta de ayuda y orientación de que dispone el alumno a la que se puede acceder desde la página principal de entrada al curso. Ofrece tres servicios al alumno:

- Objetivos: Presenta los objetivos generales y específicos que el alumno alcanzará una vez superado el curso.
- Contenidos: Información sobre los diferentes Bloques Temáticos del curso. Acceso directo a los contenidos.
- Ayuda: Sistema de búsqueda automática de temas de ayuda sobre el funcionamiento, herramientas y utilidades de los cursos.

Ayuda on-line

SISTEMA DE EVALUACIÓN

La Evaluación es una herramienta de trabajo de que dispone el alumno que sirve para realizar aquellas tareas que van a servir para evaluar el trabajo del alumno y determinar su nivel de aprendizaje. Para superar el curso y obtener diploma acreditativo es requisito imprescindible que el alumno haya realizado con éxito las Actividades Obligatorias que se le asignen al matricularse y superado la Prueba Final que podrá realizar tantas veces como necesite. En la valoración final que realice el tutor para dar visto bueno a la emisión del diploma, también se tendrá en cuenta la interacción mantenida con el Tutor y la participación del alumno en alguno de los Foros. La herramienta Evaluación permite realizar **tres tipos de ejercicios**:

- **Autoevaluación:** Ejercicios de entrenamiento para que el alumno valore su grado de aprendizaje/dominio de los contenidos del curso. (Opcional)

Ejercicios de autoevaluación

- **Actividades obligatorias**: El alumno baja directamente las Plantillas de las Actividades Obligatorias que se le han asignado. (Obligatoria). Una vez completada la actividad se envía de manera automática al tutor un aviso.
- **Prueba Final:** Consistente en un examen de corrección automática de 20 preguntas extraídas aleatoriamente de una base de datos. Existen preguntas de varios tipos: verdadero/falso, completar, respuesta múltiple. (Obligatoria)

Preguntas de examen de completar

AGENDA

La Agenda es una herramienta de trabajo de que dispone el alumno a la que se puede acceder desde cualquier Página de Contenido del curso. Tiene tres secciones.

- **Block de Notas:** Block electrónico para almacenar notas que se pueden pegar después en cualquier documento o servicio Tecal.Net: (foro, Tutor, e-mail, etc.)
- **Archivadorelectrónico** con tres departamentos para guardar documentos, plantillas, etc El tutor tiene acceso a alguna de las carpetas del archivador donde sus alumnos depositan las actividades terminadas.
- **Seguimiento**: herramienta de consulta del estado de las actividades realizadas durante el curso y del tiempo dedicado al trabajo en los diferentes Bloques Temáticos.

SISTEMA DE TUTORÍA

Que permite la interacción del alumno con su tutor no en simultáneo y posibilita el envío de dudas por parte del alumno y la formulación de preguntas por parte del tutor.

El tutor dispone de una herramienta de trabajo para hacer el seguimiento de cada uno de los alumnos adecuada a todas las actividades y formas de interacción que el desarrollo del curso exige: seguimiento de todas las pruebas de evaluación, de las dudas formuladas por cada alumno, de las respuestas a sus preguntas, de la participación en los foros, etc.

FORO FORMACIÓN

Cada curso cuenta con un foro abierto de intercambio entre los alumnos matriculados y el tutor. Para compartir dudas, sugerencias y comentar cuestiones relacionadas con el desarrollo del curso.

BANCO DE RECURSOS:

Los Recursos son una herramienta de ayuda para el desarrollo del curso de que dispone el alumno a la que se puede acceder desde la página principal de entrada al curso.

1. **Ayudas seleccionadas** por los autores del curso que puede visualizar en una lista y que serán de utilidad en su desarrollo y muy especialmente para la realización de Actividades:
    - **una bibliografía** básica **comentada por el tutor**
    - **una bibliografía complementaria**.
    - un **listado de descriptores** o palabras clave para que el alumno haga búsquedas relacionadas con el tema del curso en las bases de datos del Centro de Recursos.
    - Una selección de **enlace**s (links) con páginas en internet específicas sobre el tema del curso.

En ocasiones, una selección de videoconferencias relacionadas con el tema del curso disponibles en la Videoteca del Centro de Recursos.

2. Acceso directo a la información completa **de todas las ayudas seleccionadas (referencias bibliográficas, bases de datos, páginas Web, Videoteca...).**

4. CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia de formación acaba de iniciarse en las 8 empresas gallegas seleccionadas cuyos trabajadores realizarán dos cursos en el periodo comprendido entre noviembre 2001 y junio 2002. Durante todo este tiempo realizaremos una evaluación exhaustiva de las propuesta formativa (plataforma y contenidos) y de su viabilidad y adecuación en el contexto de la formación en activo de estos profesionales. No obstante entendemos y así lo esperamos que pueda aplicarse a otros ámbitos profesionales ya que la plataforma es flexible, lo cual exigiría el desarrollo de nuevos contenidos.

EXPLORAÇAO, AVALIAÇAO E PROMOÇAO DE COMPETÈNCIAS TRANSVERSAIS

Luís Rocha, Carlos Manuel Gonçalves, Joaquim Luís Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

A partir de uma revisão bibliográfica, discute-se, num primeiro momento, o conceito multifacetado de competência, especificamente, de competência transversal, procurando, deste modo, contribuir para a clarificação do conceito em causa. Num segundo momento, apresentam-se e discutem-se os resultados de um estudo exploratório realizado com uma amostra de 102 profissionais de várias instituições onde se prestam serviços de orientação escolar e profissional, tendo como objectivos fundamentais: (a) aceder às representações do conceito de competência, nomeadamente de competência transversal; (b) identificar os instrumentos que utilizam nas suas práticas correntes para avaliarem competências transversais; (c) identificar o graus de satisfação dos meios utilizados. Finalmente, assumindo-se uma conceptualização de competência transversal, desenvolve-se o processo de construção de um meio – um CD-ROM – para explorar, avaliar e sobretudo promover competências transversais.

Introdução

Esta reflexão é um dos produtos de um projecto transnacional, no âmbito do programa comunitário *LEONARDO DA VINCI*, com o objectivo genérico de contribuir para a avaliação das competências transversais dos jovens que deixam a escola sem diploma (sem concluírem o ciclo respectivo) e de jovens adultos sem qualificação profissional. Esta parceria privilegiou a criação de uma metodologia conjunta de exploração, avaliação e promoção de competências transversais.

O projecto denominado como *"Avaliação das competências transversais de jovens que saem/deixam a escola sem diploma e de jovens adultos sem qualificação profissional"* teve a sua génese a partir de algumas das conclusões que emergiram do Conselho Europeu sobre o Emprego que decorreu em 1991 no Luxemburgo. Uma dessas conclusões apontava para a necessidade premente de que todos os estados membros facilitassem a integração profissional dos seus cidadãos, especialmente aqueles pertences a grupos desfavorecidos. Assim, uma vez que os

jovens que saem/deixam o sistema de ensino sem diploma, isto é, sem concluírem o ciclo respectivo, e os jovens adultos sem qualificação profissional que potencialmente se poderão encontrar num processo de exclusão social, foram considerados como um alvo privilegiado de intervenção (Dosnon & Soidet, 2000).

O projecto foi formalizado através da constituição de uma parceria entre as Universidades de Godollo (Hungria), Joensuu (Finlândia) e Porto (Portugal), a AFPA e o Institut National D'Étude du Travail et D'Orientation Profissionelle (INETOP), instituições francesas. De forma muito sintética, o objectivo principal deste projecto é, através da criação de um metodologia conjunta e inovadora, contribuir para a exploração, avaliação e promoção de competências transversais de jovens que saem da escola sem diploma e de jovens adultos sem qualificação profissional. Desejavelmente, esta metodologia contribuirá para a validação social das referidas competências, dando a estes jovens novas perspectivas de integração profissional e social (Dosnon & Soidet, 2000).

O processo de criação desta metodologia conjunta pode esquematizar-se da seguinte forma: a) contribuir para a clarificação do conceito de competência; b) identificação das necessidades de exploração, avaliação e promoção de competências transversais, e, c) construção e desenvolvimento de um meio de exploração, avaliação e promoção de competências transversais– um CD-ROM. Ao longo deste artigo abordar-se-ão os três momentos acima apontados.

O conceito de competência

No processo de construção de uma metodologia conjunta de exploração, avaliação e promoção de competências transversais, o primeiro passo, talvez mesmo o mais crucial, foi o de conjugar diferentes perspectivas sobre a noção de competência. Por outras palavras, saber do que falamos quando falamos de competência. Tal tarefa, era de extrema importância quando uma rápida e breve revisão da bibliografia nos colocava em contacto com mais de 100 definições diferentes deste conceito (Barkatoolah, 2000).

O termo competência, sendo de uso corrente na linguagem do dia-a-dia, especialmente na área da formação e do trabalho, ainda não alcançou e, porventura jamais alcançará, um estatuto bem definido dentro do grupo dos constructos científicos (Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993). A noção de competência está ainda a ser construída (Le Boterf, 1995; Wittorski, 1998). Sendo um constructo jovem e em desenvolvimento, não tem uma identi-

dade bem definida. Mas, apesar do seu carácter pouco preciso, quase nebuloso, este conceito impôs-se na literatura, nos campos da Psicologia, Sociologia, Economia e Gestão, assim como no quotidiano das empresas (Levy-Leboyer, 1999).

As primeiras discussões das quatro equipas de investigação envolvidas neste projecto recordaram-nos que as definições de competência são tão numerosas quanto o número de investigadores que se arriscam a propô-las (Imaginário *et al*, 1998). Reunindo esforços, uma vasta revisão bibliográfica foi levada a cabo, tendo como intuito a identificação de recorrências na forma como este conceito foi sendo tratado e apresentado por diversos autores, provenientes de diversos campos de formação e que revelam diferentes lógicas subjacentes. Propõe-se uma breve viagem por algumas das definições encontradas. Assim, a competência pode ser...

Um conhecimento aplicado e validado (Aubret et al., 1993);

Conjunto estável de saberes e saberes-fazer, de comportamentos e procedimentos estandardizados, de tipos de raciocínio e pensamento, que podem ser postos em prática sem que sejam necessárias novas aprendizagens (Montmollin, cit. por Lichtenberger, 1999);

Um conhecimento em acção, isto é, um conjunto de conhecimentos e de formas de ser combinadas harmoniosamente para responder às necessidades de uma dada situação num dado momento; é uma fusão de conhecimentos e comportamentos que dá importância ao saber-ser e ao investimento psicológico, não sendo um atributo definitivo, mas algo em permanente evolução (Dugué, 1999);

Conjunto de saberes, de capacidades para a acção e de comportamentos estruturados postos em prática para alcançar um objectivo numa dada situação (Gilbert & Parlier, cit. por Aubret *et al*., 1993);

Um conhecimento em acção, designa uma totalidade complexa e em movimento, mas também estruturada, operativa, ou seja, ajustada à acção e às suas diferentes situações (Malglaive, cit. por Lichtenberger, 1999);

Um conjunto organizado de representações (conceptuais, sociais e organizacionais e experienciais) e organizadores de acção (esquemas, procedimentos, raciocínios, processos de tomada de decisão e de cooperação) colocados em prática através da utilização de instrumentos. As competências são recursos potenciais colocados em acção para atingir um objectivo ou para executar uma tarefa numa dada organização, recorrendo

aos instrumentos disponíveis na organização (Samurçay, Volkoff & Savoyant, 1999);

Um conjunto de capacidades cognitivas, conhecimentos, valores atitudes e comportamentos que os indivíduos colocam em acção numa dada situação para alcançar um determinado objectivo. Os componentes da competência estão em interacção dinâmica no momento em que é colocada em prática. A combinação destes componentes pode ser descrita como um padrão específico de acção. As dimensões sócio-afectivas, tais como o auto-conceito, a auto-estima e a motivação também intervêm neste processo, determinando o compromisso individual na acção a desenvolver (Barkatoolah, 2000);

O resultado do processo de aprendizagem, é a capacidade de produzir respostas perante diferentes tipos de estímulos. A competência não pode ser aplicada em situações onde respostas éticas e estratégicas são necessárias. A competência diz respeito apenas a uma actividade desempenhada num contexto organizacional, isto é, intimamente relacionada com uma tarefa e um posto de trabalho (Koch, 1999);

Um conjunto articulado e coerente de representações, conhecimento, capacidades e comportamentos mobilizáveis por um indivíduo numa dada situação e adaptado à resolução de um problema concreto e bem definido (Imaginário *et al.*, 1998);

Conjunto de comportamentos de que necessitamos para obter sucesso no desempenho de tarefas e missões profissionais (Woodrufe, cit. por Levy-Leboyer, 1999);

Repertórios comportamentais que pressupõem a existência de atitudes e de traços de personalidade que algumas pessoas manuseiam melhor do que outras, o que as torna eficazes em situações específicas, particularmente em contextos de trabalho (Levy-Leboyer, 1999);

Uma realidade dinâmica, um processo e não um estado. É colocando a competência em prática que nos tornamos competentes; para se ser competente é necessário seleccionar de entre um repertório de recursos, os elementos indispensáveis à prossecução de uma tarefa profissional. Competência é um saber-agir reconhecido socialmente, dando sempre um significado pessoal à acção (Le Boterf, 1995).

A diversidade de perspectivas acerca da noção de competência parece não ser compatível com aqueles que desejam uma definição simples, óbvia, sem quaisquer sombras ou áreas cinzentas, imediatamente compreensível, capaz de combinar todas estas perspectivas diferentes

(Aubret *et al.*, 1993). Assim, antes de avançar a definição acordada no âmbito desta parceria, importa apontar algumas ideias recorrentes em muitas das definições acima mencionadas.

Uma primeira análise pode levar-nos à constatação de que apesar da aparente dispersão conceptual, pode ser identificada, subjacente a cada definição, uma de três grandes influências:

- Modelos behavioristas, definindo competência através das tarefas que o indivíduo pode desempenhar, isto é, a expressão da competência está intimamente relacionada com o contexto;
- Modelos cognitivistas, definindo competência como uma estratégia, um sistema de diferentes tipos de conhecimento que permite o desempenho de uma tarefa específica;
- Modelos sociais, definindo competência através do seu reconhecimento social.

Neste sentido, apresenta-se como inteligível que algumas das definições acima anteriormente referidas possam combinar estas três influências, outras são estritamente behavioristas ou cognitivistas. Recorrendo à metáfora culinária, podemos dizer que são estes os ingredientes mais comuns usados na confecção da iguaria baptizada como competência; ingredientes combinados em diferentes proporções, o que dá ao resultado final um sabor distinto.

Uma outra conceptualização é a apresentada por Barkatoolah (2000). Para a autora, apesar do número de definições que se podem encontrar apontar para uma enorme dispersão, tais definições podem ser agrupadas em torno de duas concepções genéricas do conceito de competência. Duas concepções que já entrevimos e antecipamos quando nos referimos aos modelos behavioristas e cognitivistas:

- Uma concepção universalista que centra a análise na pessoa, nas suas qualidades internas e nos seus valores. Sob esta perspectiva, a competência é colocada em prática, aplicando características pessoais, através de comportamentos específicos com vista a um desempenho. As capacidades intelectuais são insuficientes para predizer o sucesso profissional, uma vez que o desempenho é o resultado das qualidades desenvolvidas pelos indivíduos no seu quotidiano, através da experienciação de várias situações. Estas situações ou experiências são fundamentais, uma vez que influenciam a forma como os indivíduos pensam, agem e colocam em prática diferentes estratégias;

- Uma concepção utilitária, centrada na execução de uma tarefa num contexto particular. Os profissionais da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho consideram o estudo de actividade profissional como um passo crucial na completa apreensão do conceito de competência. Começando pela análise da situação de trabalho, é possível formalizar diferentes formas de conhecimento e capacidades indispensáveis a um desempenho de sucesso, tais como conhecimentos teóricos, procedimentais e práticos.

Hoje em dia, a tendência dominante aponta no sentido de uma progressiva aproximação destas duas concepções, uma vez que isoladas nenhuma consegue explicar convincentemente este constructo. Um exemplo desta aproximação é o consenso relativamente generalizado acerca dos elementos constitutivos da competência (Barkatoolah, 2000; Lichtenberger, 1999):

- 'Saber' – conhecimento geral, científico, técnico e tecnológico;
- 'Saber-fazer' – capacidades comportamentais ou conceptuais colocadas em prática para executar uma tarefa. Este conhecimento tem a sua origem na aprendizagem ou nas experiências pessoais, profissionais e sociais;
- 'Saber-ser' – capacidades onde são evidentes atitudes, qualidades e valores.

Numa tentativa de sistematizar as diversas abordagens ao conceito de competência no campo da Psicologia, Gonçalves (2000), sublinha três modos de categorização do conceito em discussão: (a) a naturalista, (b) a instrutiva-racionalista e a (c) histórico-construtivista.

a) Perspectiva naturalista do conceito de competência.

No quadro conceptual da perspectiva naturalista cada indivíduo nasce com um certo número de características internas estáveis que vai colocar em prática. A maioria das características está escondida e é através da utilização de testes psicológicos que se podem descobrir. As diferenças entre os seres humanos estão radicadas no determinismo biológico e, neste sentido, a história de cada indivíduo não é relevante, bem como a qualidade das suas experiências de vida. Assim, sob esta conceptualização, não faz sentido falar de desenvolvimento de competências. O que está em causa é a descoberta, o diagnóstico das capacidades, interesses, habilidades e aptidões individuais. Estamos perante uma concepção estática e determinística da competência

b) Perspectiva instrutiva-racionalista do conceito de competência.

A preposição fundamental da perspectiva instrutiva-racionalista é a de que os indivíduos que têm problemas de adaptação denotam também um

déficit de várias competências (*skills* discretos ou conjuntos instrumentais de *skills*) (Gonçalves, 2000). Para colmatar esta insuficiência são utilizadas estratégias instrutivas. Estas estratégias têm por objectivo ensinar/treinar modos específicos de pensar e agir (Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Campos, 1993; Campos & Coimbra, 1991). No quadro dos modelos cognitivo-comportamentais, vários programas de intervenção foram concebidos com o intuito de treinar *skills* (Menezes, 1999). Subjacente à disseminação do treino de *skills* ou competências (aqui encaradas como unidades discretas, mínimas, treináveis) está o desafio proposto por Miller (1969), conhecido como o movimento *'give psychology away'* e que assume que a psicologia não devia ser exclusiva dos psicólogos, mas deveria ser disseminada na sociedade como uma tentativa de ajudar das pessoas com os seus problemas

Sob a batuta deste movimento surgem três esforços comuns (Martin, 1990): a identificação de *skills* específicos ou competências; o uso de métodos sistemáticos de ensino ou treino de competências; e, o desenvolvimento de programas para disseminar o treino de competências. Estas estratégias consideram que a acção humana pode ser dividida em unidades discretas, *skills* ou competências, que podem ser adquiridas pelo treino e generalizadas a vários contextos, domínios de problemas e indivíduos.

Em relação à eficácia destes programas, parece consensual afirmar que, após um breve período de optimismo, várias revisões da literatura apontaram para uma eficácia muito frágil dos programas de treino de competências (Denham & Almeida, 1987, Weissberg, Caplan & Sivo, 1989).

De seguida, apresentam-se as principais críticas que foram sido tecidas aos programas de treino de competências:

- Estes programas não têm devidamente em conta a estrutura e o funcionamento psicológico dos indivíduos (Coimbra, 1991). Consequentemente, parecem não conhecer os processos psicológicos subjacentes à mudança humana, bem como ao papel activo do indivíduo na construção da realidade (Martin, 1990);
- Concebem as acções humanas apenas como um conjunto de competências que podem ser treinadas, ignorando que tal acção envolve disposições, conhecimentos e atitudes das quais as competências psicológicas não podem ser isoladas (Menezes, 1999);
- Não é claro que as competências que nos permitem actuar com sucesso numa área específica de problemas possam ser generalizadas para além dos domínios e contextos em que foram aprendidas (Martin, 1990);

- Neste tipo de programas são utilizados métodos sistemáticos e, poderemos dizer artificiais, cuja lógica interna não se adequa à lógica espontânea do funcionamento psicológico dos indivíduos (Coimbra, 1991);

c) Perspectiva histórico-construtivista do conceito de competência.

A perspectiva histórico-construtivista resulta da convergência de diferentes abordagens de conceptualização de intervenção psicológica, incluindo o cognitivismo construtivista, orientações psicanalíticas e modelos construtivistas sistémicos e estruturais cognitivos (Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Todas estas abordagens partilham uma concepção estrutural e desenvolvimental do sujeito psicológico, o que se reflecte, naturalmente, na concepção de competência adoptada.

A partir desta perspectiva, foram desenvolvidas estratégias de exploração reconstrutiva ou de acção-integração. Estas estratégias não impõem um quadro de significação ao sujeito e tentam desenhar as suas metodologias e actividades segundo a lógica espontânea do desenvolvimento e funcionamento psicológico. O objectivo principal destas intervenções é facilitar a transição entre uma estrutura cognitiva e outra mais complexa, isto é, promover o desenvolvimento da competência pessoal (Coimbra, 1991). Ao nível da intervenção aparece como a evolução de uma perspectiva de curto prazo, baseada no conteúdo, que é típica das estratégias instrutivas, para uma perspectiva de benefícios a longo prazo, baseada nos processos de desenvolvimento humano (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

As estratégias de acção-integração decorrentes desta conceptualização pretendem proporcionar experiências capazes de ajudar o sujeito a questionar e a transformar a sua relação actual com o mundo, através da criação de condições óptimas para a sua experienciação, expressão, reflexão e integração. Pretende-se articular as experiências de acção com a sua integração no contexto de uma relação interpessoal significativa (Campos, 1993; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1991; Menezes 1999). Assim, podemos identificar como componentes das estratégias de exploração reconstrutiva: (I) experiências de acção; (II) integração de tais experiências; (III) relações significativas, implicando também (IV) continuidade temporal.

(I) Experiências de acção. Para que o desenvolvimento ocorra é importante que cada ser humano tenha a oportunidade de se envolver em experiências de vida significativas (Campos & Coimbra, 1991;

Coimbra, 1991). As experiências de acção permitem o desenvolvimento da relação entre o sujeito e o mundo. Esta relação precede e é irredutível ao sujeito ou ao mundo, uma vez que é no quadro desta relação que o sujeito constrói o seu mundo, incluindo o seu *self*, construindo-se como sujeito psicológico de pensamentos, afectos, acções e relações, construindo as suas estruturas internas, nomeadamente as de conhecimento (Mahoney & Liddon, 1988). Tendo tudo isto em conta, é fácil perceber a importância da acção como uma condição indispensável ao desenvolvimento humano. Estas experiências devem obedecer a certas condições (Coimbra, 1991): devem conter elementos de novidade, desafio, implicando esforço e envolvimento emocional e desejavelmente devem articular-se com objectivos pessoais do sujeito.

(II) Integração das experiências. O objectivo primordial desta etapa é a integração das experiências de acção (Coimbra, 1991). O processo de intervenção está agora focado na expressão, discussão, reflexão e integração, através da análise das experiências de acção, exploração de crenças, percepções, sentimentos, expectativas, medos, formas de lidar com as dificuldades encontradas. Uma integração que deve respeitar as várias dimensões do funcionamento psicológico: cognitivo, afectivo-emocional e comportamental (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Esta integração pode ser promovida de diversas formas, tais como a discussão de pares, o diálogo activo, a elaboração de relatórios ou diários. Em termos desenvolvimentais, este é o momento em que os acontecimentos, as acções, podem ser transformadas em estrutura, seguindo os passos descritos anteriormente quando abordamos as relações entre o sujeito e o mundo. Para que sejam momentos produtivos, as experiências de acção e a sua integração devem ter uma importância e uma atenção equivalentes (Coimbra, 1991).

(III) Relação significativa. O processo de desenvolvimento ocorre num contexto de relações interpessoais significativas, emocionalmente investidas onde haja segurança, confiança e apoio (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). É no contexto de uma relação de vinculação deste tipo que os indivíduos encontram as condições propícias para expressarem, explorarem e integrarem as suas acções, ao mesmo tempo que encontram o apoio necessário para experimentarem novas alternativas de pensamento, emoção e acção (Coimbra, 1991). No seio desta relação é importante conjugar

apoio e desafio. Quando falamos de intervenção psicológica, esta relação estabelece-se entre psicólogo e cliente. No entanto, durante as experiências de acção, estas relações significativas também acontecem, o que enriquece o seu potencial de desenvolvimento.

(IV) Continuidade temporal. Estas estratégias têm como objectivo mudanças profundas no sistema pessoal dos indivíduos, combinando a acção com a sua integração no contexto de uma relação significativa. Com objectivos tão ambiciosos, as intervenções, para que sejam eficazes, requerem tempo. Aqui, o que se pretende não é adicionar comportamentos ou competências ao repertório do sujeito, mas transformar a sua auto-organização e as suas regras de funcionamento (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

A discussão de dilemas e a educação psicológica deliberada são exemplos de estratégias de exploração reconstrutiva (Coimbra, 1991; Menezes, 1999).

Sumariando, sob esta perspectiva, o desenvolvimento humano acontece durante a vida dos indivíduos através das relações que estes estabelecem com o mundo. Esta relação pode ser descrita como encontros, experiências, contactos, questionamentos e significados, envolvendo a desconstrução de visões e concepções anteriores e a reconstrução de novas formas de relacionamento com o mundo. Assim, é com naturalidade que se defenda um conceito estrutural, compósito e integrativo de competência geral, na qual o saber-fazer está construído sobre uma auto-organização complexa e proactiva (sistema pessoal), que em resposta aos desafios dos contextos sociais de vida, se transforma através de um processo de desconstrução e reconstrução dos seus recursos pessoais e sociais.

Clarificação do conceito de competência adoptado

Após esta viagem pelas diversas abordagens do conceito de competência, é importante clarificar qual o conceito de competência adoptado no âmbito deste projecto:

Dosnon e Soidet (2000) defendem que uma definição completa de competência deve abranger todos os recursos de um indivíduo. Assim, o conceito deve englobar todos os pré-requisitos essenciais para desempenhar com sucesso uma dada tarefa. Combina, desta forma, os conhecimentos declarativos e procedimentais que permitem a aplicação do saber, ou seja, o sistema de crenças, as atitudes, aptidões, emoções e características estáveis de personalidade, assim como os processos que asseguram a gestão efectiva de

todos estes componentes de forma a obter sucesso na prossecução de uma dada tarefa. Descrita desta maneira, a competência é um conceito compósito e contextualizado.

Enriquecendo esta conceptualização, Sinisalo e Haanpaa (2000) sublinham o aspecto relacional deste constructo: a competência sintetiza a relação entre os indivíduos e o mundo, a relação que cada um de nós estabelece com o mundo. Neste sentido, a competência pode ser vista como a capacidade para lidar com os contextos, as experiências, as imagens e as estruturas narrativas de uma forma positiva e criativa.

Gonçalves (2000) refere que podemos ver a competência como um conjunto integrado de 'saber-fazer', 'saber-ser' e 'saber transformar-se e desenvolver-se' que o indivíduo usa e mobiliza para resolver competentemente as diferentes tarefas de vida com que é confrontado, assumindo uma consciência crítica das suas qualidades e recursos, assim como dos constrangimentos psicossociais para configurar e atingir projectos viáveis nas várias dimensões da existência.

A conceptualização da competência parece ter evoluído de um constructo relativamente simples, discreto e periférico para um outro muito mais complexo, integrado, compósito e estrutural. É este último que aqui se defende.

Exploração do conceito de competência junto de profissionais de várias instituições que prestam serviços de orientação escolar e profissional

No sentido de aceder às representações do conceito de competência junto de profissionais de orientação escolar e profissional e ao grau de satisfação com os dispositivos de avaliação de competências em uso, foi desenhada por todos os países participantes uma investigação empírica exploratória, levada a cabo junto de várias instituições que proporcionam serviços de orientação escolar e profissional. Apresentar-se-ão, de seguida a amostra, o procedimento de recolha de dados, assim como os principais resultados.

I) Amostra

Os dados foram recolhidos junto a uma amostra de 102 profissionais de orientação escolar e profissional. A tabela 1 apresenta a caracterização pormenorizada dos sujeitos em função do local de trabalho e do género.

Quadro 1
Amostra em função do local de trabalho e género

	Género Masculino	Género Feminino	**Total**	**%**
Centros de Emprego	19	41	**60**	**58**
Centros de Formação Profissional	11	13	**24**	**24**
Escolas	1	9	**10**	**10**
Centros de Intervenção Comunitária	1	4	**5**	**5**
Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVA)	1	2	**3**	**3**
Total	**33**	**69**	**102**	**100**
%	**32%**	**68%**		**100%**

Os sujeitos têm idades compreendidas entre os 24 e os 58 anos. De forma ascendente, os sujeitos a trabalhar em Centros de Intervenção Comunitária têm uma idade média de 25.4; aqueles que trabalham em Univas, uma idade média de 27.3; nos Centros de Emprego, de 34 anos; nas escolas de 34.9 e nos Centros de Formação Profissional de 38.7 anos. A média global da amostra é de 34.6 anos.

Relativamente à função desempenhada, as mais representadas são: Conselheiro de Orientação Profissional, Técnico Superior, Técnico de Emprego e o Psicólogo. Quanto ao domínio de formação inicial destes profissionais, os mais representados são: Licenciatura em Psicologia e Licenciatura em Sociologia

II) Instrumento

Os dados foram recolhidos através da administração de um questionário de resposta aberta aos vários profissionais. O questionário é composto por dois grandes grupos de perguntas: o primeiro, centrando-se na recolha de dados sócio-demográficos e outras variáveis descritivas; o segundo, centrando-se na exploração dos significados atribuídos ao conceito de competência e de competência transversal e na avaliação do grau de satisfação por parte dos profissionais quanto aos métodos de avaliação de competências em uso.

IV) Resultados

Os dados qualitativos foram analisados recorrendo ao QSR NUD.IST, versão 4.0. Apresentar-se-ão os principais resultados:

Quadro 2
Categorias de resposta à pergunta: *"Que significados atribui à palavra competência?"*

	Centros de Emprego	Centros de Formação Profissional	Escolas	Centros de Intervenção Comunitária	UNIVAS	TOTAL	% respostas
Capacidade para agir/desempenhar tarefa	33	15	0	4	3	55	34%
Conjunto de conhecimentos, capacidades e comportamentos para a acção	19	2	1	0	0	22	13%
Qualidade pessoal	8	6	1	5	0	20	12%
Aptidão para a acção/tarefa	15	3	0	0	0	18	11%
Saber ser, estar e fazer	12	1	0	0	0	13	8%
Conhecimento	6	6	0	0	0	12	7%
Habilidade	3	5	0	0	1	9	5%
Saber fazer	0	2	5	0	0	7	4%
Mestria	0	0	1	1	1	3	2%
Saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos e capacidades	0	2	1	0	0	3	2%
Atitude	0	1	0	0	0	1	1%
Capacidade de adaptação	0	0	1	0	0	1	1%

Quadro 3
Categorias de resposta à pergunta: *"O que entende por competências transversais"*

	Centros de Emprego	Centros de Formação Profissional	Escolas	Centros de Intervenção Comunitária	Univas	TOTAL	% respostas
Conhecimentos aplicáveis em diferentes contextos	17	7	7	2	0	**33**	**28%**
Competências gerais	12	7	1	0	0	**20**	**18%**
Conhecimentos adquiridos ao longo da vida fora dos contextos formais de aprendizagem	10	3	0	3	1	**17**	**15%**
Caracterísiticas pessoais complementares relevantes para o desempenho profissional	7	5	0	0	1	**13**	**12%**
Competências pessoais, relacionais e sociais	10	2	0	0	0	**12**	**11%**
Conhecimentos não técnicos/não específicos	7	3	1	1	0	**12**	**11%**
Capacidade de aprender	1	0	1	0	0	**2**	**2%**
Saber estar e saber ser	0	1	1	0	0	**2**	**2%**
Capacidade alternativa	0	0	0	0	1		**1%**

Quadro 4
Categorias de resposta ao item: "Descreva os métodos de avaliação de competências mais privilegiados."

	Centros de Emprego	Centros de Formação Profissional	Escolas	Centros de Intervenção Comunitária	Univas	**TOTAL**	%
Entrevista Individual	51	9	9	4	2	**75**	**41**
Testes Psicotécnicos	22	16	5	0	0	**43**	**23**
Prova/Actividades em Grupo	17	11	2	0	1	**31**	**17**
Questionários	6	6	0	1	2	**15**	**8**
Questionários de interesses	6	0	3	2	0	**11**	**6**
Simulação de situações reais de trabalho	0	6	1	0	1	**8**	**4**
Análise curricular	1	0	0	0	0	**1**	**1**

Quadro 5
Categorias de resposta à pergunta: "Sente-se satisfeito com esses métodos (de avaliação de competências)?"

	Centros de Emprego	Centros de Formação Profissional	Escolas	Centros de Intervenção Comunitária	Univas	**TOTAL**	%
Satisfeito	42	11	4	5	3	**65**	**74**
Insatisfeito	9	8	6	0	0	**23**	**26**

V) Breve Discussão de Resultados

Uma primeira análise pode levar-nos à constatação de que apesar da aparente dispersão conceptual, pode ser identificada, por detrás de cada definição, uma de duas grandes influências:, já referidas aquando da discussão do conceito de competência: os modelos behavioristas e os modelos cognitivistas. Assim, a competência ou é vista como a capacidade para desempenhar uma tarefa ou como uma estratégia, um sistema de diferentes tipos de conhecimento. No entanto, muitas das respostas surgem sob uma forma que reúne estas duas influências, apresentando a competência como um sistema de conhecimentos para a acção. Tal facto, vai de encontro há tendência dominante na literatura especializada de aproximação destas duas concepções.

Em relação às competências transversais, o dado a reter é o ênfase na sua transferabilidade, o que as pode confundir com as competências gerais (lei-

tura, escrita e cálculo matemático), também transferíveis. No entanto, acentua-se que as competências transversais, ao contrário das gerais, são adquiridas fora dos contextos formais de aprendizagem.

Constatamos que há uma clara distinção entre estas competências transversais e as competências técnicas (o clássico saber-fazer). Diz-se que as primeiras são competências pessoais, relacionais e sociais, mas nunca técnicas; que são conhecimentos não técnicos, que são da ordem do saber estar e saber ser, mas nunca do saber fazer.

As competências transversais derivam de qualidades pessoais, o que as torna transferíveis para todos os contextos onde o indivíduo se movimenta. Estas competências são adquiridas essencialmente através do processo de socialização, desenvolvendo-se na e pela acção e tornando-se parte do sistema pessoal dos indivíduos.

As competências transversais são as componentes da já clássica conceptualização do 'saber-ser': criatividade, iniciativa, adaptabilidade, solicitude perante outros, etc. (Barkatoolah, 2000).

Notamos que também são referidas as competências sociais como transversais. As competências sociais são componentes necessários a uma comunicação efectiva com os outros (Barkatoolah, 2000). O que é que as competências transversais e sociais têm em comum? Mais uma vez, a sua transferibilidade, isto é, a possibilidade de serem empregues em quase todos os contextos e domínios de vida.

No que diz respeito às metodologias de avaliação de competências, a prevalência da entrevista individual e dos testes psicotécnicos não pode ser dissociada do tipo de instituições que participaram nesta investigação (na sua grande maioria Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional), onde existem protocolos, mais ou menos rígidos, de avaliação de competências que conjugam o emprego da entrevista individual e das baterias de testes psicotécnicos. Apesar da maioria dos sujeitos se considerar satisfeito com estes métodos fica a dúvida da eficácia dos mesmos na avaliação de competências transversais. Não estarão a avaliar outro tipo de competências? Não estarão a ser demasiado conformistas em relação às directivas da administração central?

Um meio (CD-ROM) de exploração, avaliação e promoção de competências transversais

No sentido de apresentar a metodologia de exploração, avaliação e promoção de competências transversais desenvolvida, vamos tentar responder a algumas questões: (a) porquê a utilização de um CD-ROM?; (b) que com-

petências serão avaliadas?; (c) qual o método de intervenção e de avaliação utilizado?; (d) porquê explorar, avaliar e promover competências?

(a) Porquê utilizar um CD-ROM para explorar, avaliar e promover competências?

Nos dias de hoje, muitos dos instrumentos clássicos de avaliação estão a ser transpostos para um suporte informático. Esta opção é fundada em benefícios práticos e económicos quando comparada com os instrumentos de papel e lápis. Neste caso particular, uma vez que a nossa população alvo são os jovens que abandonam precocemente a escola e os jovens adultos sem qualificação profissional, esta opção surgiu como a mais adequada. De facto, os instrumentos que têm uma base informática, neste caso o CD-ROM, ainda não estão associados, em larga escala, com o contexto escolar, muitas vezes rejeitado por estes jovens porque, para muitos deles, está ligado a experiências negativas (Dosnon & Soidet, 2000). Por outro lado, o CD-ROM é frequentemente visto como um instrumento atractivo e interactivo que, combinando som e imagem, pode ter um efeito positivo na motivação dos jovens para aderirem a esta metodologia de exploração de competências. A última razão é de ordem prática e tem a ver com a relativamente fácil aplicação deste instrumento pelos técnicos que conduzirão a intervenção, assim como a possibilidade de ser utilizado para intervenções individuais, neste caso centradas na avaliação das competências. Como veremos mais adiante, a utilização desta metodologia num contexto de uma intervenção grupal será, a nosso ver, mais adequado e que maiores ganhos desenvolvimentais poderá aportar aos sujeitos;

(b) Que competências serão avaliadas?

Responder a esta questão não é tão fácil como pode parecer. Quando lemos o título deste projecto, parece inquestionável que as competências a ser avaliadas serão as competências transversais. Mas que competências são consideradas competências transversais?

As competências transversais derivam de qualidades pessoais, o que as torna transferíveis a todos os contextos onde o indivíduo se movimenta. Estas competências são adquiridas essencialmente através do processo de socialização, desenvolvendo-se na e pela acção e constituindo-se como estruturantes e estruturadoras da organização pessoal. As competências transversais as componentes da já clássica conceptualização do 'saber-ser': criatividade, iniciativa, adaptabilidade, solicitude perante outros, etc. (Barkatoolah, 2000). Serão estas as competências a considerar. Mas, estamos

também interessados em explorar, avaliar e promover as chamadas competências sociais.

As competências sociais permitem agir de forma competente num contexto social (Philips, 1985), isto é, são componentes necessários a uma comunicação efectiva com os outros (Barkatoolah, 2000). Nos contextos de trabalho, estas competências expressam-se na capacidade dos indivíduos em colocarem em prática comportamentos sincronizados em vista a alcançar um objectivo comum. A capacidade de empatia, de ouvir e compreender os outros, está na base das competências sociais. Esta capacidade significa que o indivíduo está consciente dos sentimentos, necessidades, preocupações, sonhos e objectivos dos outros que o rodeiam (Rogers, 1977). As competências sociais mais comumente mencionadas são: saber ouvir e compreender os outros; ser capaz de observar, ler e interpretar objectivamente as situações, respondendo de forma eficaz; gerir bem as emoções no contacto com os outros; antecipar, reconhecer e satisfazer as necessidades dos outros, por exemplo clientes; ser capaz de se desenvolver e de contribuir para o desenvolvimento de outros (Barkatoolah, 2000).

Neste momento, precisamos de responder a outra questão: o que é que as competências transversais e sociais têm em comum? A sua transferibilidade, isto é, a possibilidade de serem empregues em quase todos os contextos e domínios de vida.

Concluindo, no quadro da construção e da utilização desta metodologia de exploração, avaliação e promoção de competências, vamos centrarmo-nos nas competências transversais e sociais;

(c) Qual o método de avaliação e intervenção utilizado?

Tendo em consideração tudo o que já foi descrito sobre as diferentes formas através das quais o conceito de competência foi sendo considerado, adoptamos uma perspectiva desenvolvimental, ecológica e construtivista e as estratégias de intervenção que delas derivam, ou seja, as estratégias de exploração reconstrutiva, dado o interesse em proporcionar experiências estruturantes susceptíveis de transformar o funcionamento do sujeito e as suas múltiplas possibilidades de acção. Neste CD-ROM vamos usar uma destas estratégias: a discussão de dilemas.

A discussão de dilemas é uma das técnicas mais conhecidas de promoção do desenvolvimento das estruturas cognitivas. Basicamente, o método consiste na apresentação de situações interpessoais problemáticas onde está patente um conflito de interesses entre as pessoas envolvidas. A resolução deste conflito de interesses faz apelo a que se coloquem em prática diversas

competências transversais e sociais (Coimbra, 1991; Menezes, 1999). Os dilemas podem ser introduzidos recorrendo a diferentes estratégias: podem ser lidos, dramatizados ou apresentados através de suportes audiovisuais (filmes, vídeos ou, neste caso em particular, um CD-ROM contendo cenas filmadas em vídeo.

De seguida apresenta-se, como ilustração, o exemplo de um dos dilemas utilizados, assim como a sequência e instruções que são apresentadas aos sujeitos.

Título: Fim de festa

Personagens principais:

Maria, rapariga de 17 anos. É o dia do seu aniversário;

José, rapaz de 17 anos. Foi convidado para a festa de aniversário, mas chega tarde.

Personagens secundárias: Ana (rapariga), João (rapaz) e Teresa (rapariga), amigos de Maria, todos com 17 anos de idade.

Passo 1 – A cena começa a desenrolar-se.

A cena passa-se na casa de Maria, na sala de estar. O relógio marca 00h 45m. Numa mesa podem ser vistos restos do jantar de aniversário: um pedaço de bolo, velas, copos e garrafas vazias.

Maria, Ana, João e Teresa mostram sinais de cansaço e aborrecimento.

Ana*: "Foi uma festa muito simpática. É uma pena que o José não tenha vindo."*

Maria, com uma expressão triste: *"É verdade. Espera que ele tivesse vindo.*

Prometeu-me que viria. Disse-lhe que era muito importante para mim ter todos os meus amigos aqui na minha festa de aniversário!"

João, bocejando: *"Bem, sinto que estou quase a adormecer".*

Ouve-se tocar a campainha da porta.

Teresa: *"Parece que está alguém a tocar à campainha".*

Maria levanta-se e vai abrir a porta.

É o José que traz um grande ramo de flores.

Maria, com uma voz fria: *"Ah! Olá. Já não estávamos à tua espera."*

Passo 2 – A acção pára. Segue-se um écrã com instruções

Voz-off:

"O José chegou tarde a esta festa. A sua resposta perante Maria pode ser de diferentes tipos. De seguida, vais ver diferentes possibilidades de resposta e deves escolher a que mais se aproximaria do teu comportamento se fosses o José.

Passo 3 – As três sequências de resposta do José

3-1

O José dá o ramo de flores a Maria e de seguida dirige-se à mesa. Pega numa fatia de bolo, escolhe um copo limpo e enche-o com sumo. Saboreando a sua fatia de bolo, o José fala para Maria: *"Mmmm! Está delicioso. Foste tu que o fizeste?"*

3-2

José responde a Maria: *"Oh não! Não comeces uma discussão! Devias estar a agradecer-me por ter vindo apesar de tudo!"*

3-3

José: *"Sei que estavas à minha espera e que o facto de eu ter chegado tarde te aborreceu, mas surgiu-me um imprevisto de última hora e foi impossível telefonar-te para avisar."*

Passo 4 – Um ecrã com três ícones representando as cenas 3-1, 3-2 e 3-3.

Voz-off: *"Imagina que estás no lugar do José. O que é que farias? Faz a tua escolha, assinalando um dos ícones mais."*

A sequência continua com as possíveis reacções da Maria.

Esta estratégia é iminentemente de cariz grupal. No entanto, para fins de avaliação das competências, o CD-ROM, pode ser usado individualmente.

No seio de um grupo de discussão, os participantes são estimulados a dar a sua opinião pessoal sobre o dilema e a considerar com atenção as restantes opiniões. O processo de intervenção é baseado no princípio da exposição da

estrutura cognitiva do indivíduo a outra estrutura de um outro indivíduo de um nível imediatamente superior em termos cognitivos, no sentido de criar condições para que o primeiro beneficie do conflito produzido por este confronto (Coimbra, 1991). O psicólogo ou conselheiro tem a responsabilidade de estruturar a actividade e a situação de intervenção. Neste sentido, deve ajudar os elementos do grupo a focar a sua atenção na discussão do problema apresentado; deve clarificar e reformular todos os pontos de vista; definir os princípios de funcionamento grupais e estabelecer os limites das interacções entre os participantes, garantindo a reciprocidade e evitando as exclusões. Os participantes devem ser encorajados a expressar e justificar as suas opiniões. De facto, a justificação das opiniões, as razões e os argumentos apresentados durante a discussão são indicadores da complexidade estrutural dos sujeitos e, logo, das suas competências, permitindo o desafio destas estruturas e a promoção de estruturas mais complexas (Coimbra, 1991; Menezes, 1999).

Todos os ingredientes das estratégias de exploração reconstrutiva estão presentes nesta técnica:

- A experiência de acção está incluída na apresentação do dilema a discutir. O dilema é o estímulo para chamar à discussão presente todas as situações similares vividas pelo sujeito. Desta forma, a intervenção é mais eficaz quando dilemas concretos e reais são apresentados;
- A integração das experiências de acção está presente no processo de discussão. O raciocínio, a argumentação, a análise de diferentes pontos de vista e sua confrontação promovem a integração pessoal;
- A componente relacional está presente na segurança que os indivíduos normalmente sentem na interacção com pares e no apoio do psicólogo perante eventuais situações desconfortáveis, geradoras de ansiedade e resistência (Coimbra, 1991).

(d) Porquê explorar, avaliar e promover competências?

A nossa perspectiva desenvolvimental de competência não é compatível com a mera avaliação de competências, se esta avaliação não se constituir como o primeiro passo para a promoção do desenvolvimento das competências. Este CD-ROM foi pensado e desenhado em torno da noção de projecto e não de programa. A distinção destas duas noções, proposta por Coimbra, Campos e Imaginário (1994) é importante para compreender os princípios e objectivos subjacentes a CD-ROM. A palavra programa é geralmente associada a uma forma mais estática, directiva e estruturada de organizar as intervenções educativas ou psicológicas. O programa é frequen-

temente apresentado como um pacote pré-prepadado e finalizado de objectivos e actividades a implementar junto de um qualquer tipo de sujeito/grupo. Assim, muitas vezes a relação entre os problemas dos indivíduos e as actividades de intervenção é negligenciada. A noção alternativa de projecto é extremamente útil no desenvolvimento mais flexível e adaptado de intervenções. Neste caso, as intervenções tendem a focar-se na dinâmica do processo de intervenção, nas suas interacções, na sua adequabilidade ao estatuto desenvolvimental, ao problema e à margem de progresso do indivíduo, assim como na sua lógica de funcionamento e desenvolvimento. Estas intervenções estão muito mais abertas aos indivíduos, evoluindo de uma forma dialéctica, uma vez que a contribuição destes é crucial, conduzindo à negociação e reformulação da intervenção.

Neste momento, parece-nos apropriado introduzir uma outra distinção proposta por Coimbra e Campos (1993): entre a utilização dos instrumentos como meios e como actividades de exploração reconstrutiva. Quando o uso de um instrumento de intervenção está centrado nos meios e nos seus produtos, a actividade é estandardizada, isto é, independente do problema, da tarefa desenvolvimental e das características do sujeito. Por outro lado, quando a utilização de um instrumento de intervenção se centra na actividade - no processo, que é organizado como uma oportunidade de exploração das relações que o sujeito mantém com o mundo – difere inevitável e desejavelmente de pessoa para pessoa, sendo, por isso, adaptado às suas necessidades, à situação actual e às suas características. O objectivo é a promoção do desenvolvimento, isto é, a transformação da relação do sujeito com o ambiente que o rodeia e, desta forma, transformar os níveis mais profundos da sua organização pessoal. Se é verdade que o CD-ROM é um meio de avaliação estruturado, a sua utilização seguindo uma lógica predominantemente de actividade, não empobrece o seu potencial desenvolvimental, fortemente baseado na discussão de dilemas. Contudo, o seu uso apenas como um instrumento de avaliação de competências, risco do qual estamos conscientes, subverterá completamente todas as asserções do desenvolvimento humano expostas anteriormente.

Referências Bibliográficas:

Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir: Les compétences en question*. Paris: PUF.

Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en enterprise*. Paris: Insep Consulting Éditions.

Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica, 9,* 5-9.

Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7,* 11-19.

Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal.* Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Coimbra, J. L. & Campos, B. P. (1993). *Career intervention as deliberate psychological education.* Paper presented at the 2nd International Conference of Psychological Intervention, Valencia, 11-14 July.

Coimbra, J.L., Campos, B. P. & Imaginário, L. (1994). *Constructivist career intervention: The ecological-developmental model and methods.* Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, 17-22 July.

Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioural adjustment and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8,* 391-409.

Dosnon, O. & Soidet, I. (2000). *Identification of transverse skills of youngsters leaving school without diplomas and of young adults without qualifications. Point of view of the French AFPA/INETOP Team.* Working paper produced in the frame of the Leonardo da Vinci Project "Discovering the cross-competencies of early school leavers and young adults without professional qualifications".

Dugué, E. (1999). La logique de la compétence: Le retour du passé. *Education Permanente, 140,* 7-18.

Gonçalves, C. M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências.* Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Espinho, 12-14 Outubro.

Imaginário. L. *et al.* (1998). *Adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados.* Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Koch, P. (1999). Enterprise qualifiante et enterprise apprenante: Concepts et théories sus-jacentes. *Education Permanente, 140,* 61-81.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange.* (Troisiéme tirage). Paris: Les Éditions D' Organisation.

Levy-Leboyer, C. (1999). *La gestion des compétences.* (Troisiéme tirage). Paris: Les Éditions D' Organisation.

Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi, 67,* 93-107.

Mahoney, M. J. & Liddon, W. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist, 16, 2,* 190-234.

Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development, 68,* 402-407.

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto. Edições Asa.

Miller, G. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist, 24,* 1063-75.

Philips, E. L. (1985). Social skills: History and prospect. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research*. New York: John Wiley & Sons.

Rogers, C. R. (1977). *Tornar-se pessoa* (Tradução, M. J. C. Ferreira). Lisboa: Moraes Editores.

Samurçay, R, Volkoff, S. & Savoyant, A. (1999). Introduction. *Formation Emploi, 67,* 5-8.

Sinisalo, P & Haanpaa, I (2000). *The concept of cross-competence and their measurement. The Finnish point of view.* Working paper produced in the frame of the Leonardo da Vinci Project "Discovering the cross-competencies of early school leavers and young adults without professional qualifications".

Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In J. M. Whiteley, B. D. Bertin, J. S. Jennings, L. Lec, H. A. Magaña, A. Resnikoff & K. Kao (Eds.), *Character development in college students. Vol. I.* New York: Character Research Press in association with American College Personnel Association.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente, 135,* 57-69.

FORMAÇÃO, TRABALHADORES SENIORES E CAPITAL HUMANO: VALOR DE MERCADO E DECISÃO EM INVESTIR

Inês Nascimento
Joaquim Luís Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

O texto que a seguir se apresenta chama a atenção para os efeitos potencialmente adversos que podem resultar, quer para os indivíduos, quer para as empresas quer para a sociedade, da deslocação dos trabalhadores seniores dos contextos de trabalho para o contingente de reformados. A problematização das questões relativas à reforma dos trabalhadores seniores servirá de pano de fundo à ideia de que talvez através da formação, novos horizontes se possam abrir para indivíduos que, tendo uma forte identificação com o trabalho, não se revêem no estatuto de reformado consumidor de lazer. Também para as empresas a perspectiva de reter os trabalhadores seniores envolvendo-os em processos de tutoria e no papel de agentes de formação, talvez possa revelar-se mais profícua que a simples utilização dos dispositivos legais de reforma. A sociedade ficará igualmente a ganhar se as gerações mais antigas de trabalhadores puderem, ao nível do contexto profissional, participar do processo social de transmissão de saberes e valores associados ao trabalho.

O progresso galopante que, desde algumas décadas, se faz sentir nas sociedades pós-industriais tem vindo a marcar a história da humanidade com desafios e oportunidades verdadeiramente inesperados para o desenvolvimento humano. Assiste-se a um alargamento crescente do conjunto de possibilidades que estão acessíveis à acção humana, nomeadamente as que permitem aos indivíduos estender a duração média da sua própria vida e usufruir no seu quotidiano dos benefícios do progresso tecnológico. A este maior domínio dos indivíduos sobre a realidade parece, no entanto, aliar-se, uma certa diminuição da sua controlabilidade sobre uma parte significativa dos acontecimentos da sua existência, diminuição essa que é compreensível à luz da instabilidade que caracteriza o presente momento sócio-histórico.

Aos indivíduos pede-se ou exige-se que acomodem recorrentemente nas suas vidas, condições sempre dinâmicas e transitivas de existência esperando-se que exibam padrões de comportamento suficientemente flexíveis para permitirem um ajustamento positivo às variações que ocorram na estrutura ou no funcionamento dos contextos em que estejam inseridos. Se, por um

lado, a delegação no indivíduo da responsabilidade pela construção e gestão dos seus projectos de vida corresponde a um maior respeito pelo seu direito de escolha e exprime confiança na sua capacidade para estabelecer compromissos entre os seus critérios pessoais de acção e as regras impostas pelo meio social, por outro lado, parece também reflectir a consciência de que são tantas as contingências a que os percursos individuais estão cumulativamente sujeitos, que a resposta a dar às exigências contextuais emergentes será mais pronta, mais adaptativa e mais eficiente se for subjectivamente pensada e implementada pelo próprio indivíduo.

O domínio do trabalho/emprego, sendo um dos que mais tem vindo a reflectir o efeito das transformações a que assiste na sociedade global, sendo um dos que produz certas circunstâncias pessoais de vida e que, ao mesmo tempo, é especialmente sensível a elas (Nascimento & Coimbra, 2001), aparece claramente como uma fonte de exigência aos indivíduos em termos da sua constante adaptação à mudança. Mudança das políticas empresariais, mudança dos processos de trabalho, mudança nos tipos de contrato, mudança nos regimes horários de trabalho, novas responsabilidades familiares, alterações do estado de saúde, entre outros, constituem alguns exemplos de factores que tornam muitas vezes imperativa a redefinição ou reestruturação dos projectos profissionais. A frequência e o impacto no estilo de vida individual destas situações, permite-nos caracterizar a relação dos indivíduos com o mundo do trabalho como um processo de permanente descontinuidade e transição. A forma como cada etapa desse processo é ultrapassada contribui para o modo como o indivíduo investe e se relaciona com o trabalho nas fases subsequentes, e parece até influenciar o ajustamento à reforma e a qualidade de vida no período da pós-reforma apesar de muitos encararem a reforma e o abandono do papel profissional como uma espécie de epílogo. Importa, de facto, aqui salientar que a reforma, embora tratando-se de uma situação que introduz mudanças profundas na relação do indivíduo com o trabalho, não acarreta a ruptura dessa relação. Poderá e deverá implicar a reformulação dessa relação através da adopção de formas de trabalho ou ocupações alternativas à actividade profissional anterior mas inscreve-se na continuidade lógica e diacrónica do percurso individual (Simon & Osipow, 1996).

É justamente porque no contexto destas reflexões acerca das continuidades e descontinuidades da relação com o trabalho, o tema da reforma se mostra especialmente interessante, que o presente texto se concentrará na situação profissional das gerações mais antigas de trabalhadores para quem o momento da reforma deve ser visto não como o último ou como mais um

que se justapõe aos restantes, mas deve ser perspectivado, decidido e vivido de uma forma que inclua e manifeste retroactivamente o conteúdo e significado das experiências pessoais e profissionais anteriormente vividas. Tal como referem alguns autores a propósito da transição para a reforma, quanto mais as experiências de vida individuais se afastam de certos padrões normativos mais a definição do processo de reforma muda de um regime de *role-taking* , em que o indivíduo se limita assumir como seu um papel, estatuto ou identidade definido a partir do exterior, para um regime de *role-making* em que cabe ao indivíduo integrar as variáveis ambientais relevantes dos seus contextos de vida e construir subjectivamente, a partir da interpretação que delas faz, a sua identidade de reformado (Mazimiliane & Stanley, 1999).

De facto, nem sempre os limites etários socialmente fixados para a duração da vida activa se coadunam com o ritmo e natureza dos acontecimentos biográficos e com as coordenadas temporais que regem a história individual no que diz respeito à relação estabelecida com o mundo do trabalho. A enorme variabilidade das experiências individuais impede-as mesmo, nalguns casos, de se conformarem aos itinerários previstos pelos critérios oficiais contrariando, assim, qualquer cenário de normalização das condições de reforma. Actualmente, face a esta tendência de desinstitucionalização da reforma, em vez de um único ponto de referência para a saída do mercado de trabalho (idade dos 65 anos, por exemplo), é possível identificar diversos padrões de transição para a reforma com o regime monossincrónico a dar lugar a uma heterogeneidade crescente dos calendários pessoais de reforma (Mazimiliane & Stanley, 1999). A reduzida padronização das trajectórias profissionais comparativamente a alguns anos atrás (Azevedo, 1999; Hall & Mirvis, 1995), o progressivo esbatimento da fronteira entre o trabalho (sob a forma de emprego) e o não trabalho (Richardson, 1993), o aumento da esperança de vida, a melhoria dos cuidados de saúde, juntamente com a alteração das disposições legais relativas à idade da reforma e a criação de fundos/seguros de reforma de iniciativa privada, vieram introduzir mais factores de ponderação na escolha do momento para deixar de trabalhar e, por isso, trouxeram maior flexibilidade aos próprios marcos temporais específicos para a reforma.

Tendo a sua principal origem na discrepância entre o que é normativo ou socialmente esperado e o curso real da vida dos indivíduos, esta maior ambiguidade na delimitação temporal da reforma, é logicamente agravada por factores ligados às mudanças nos próprios ambientes de trabalho que ao colocarem exigências inéditas aos trabalhadores de classes seniores, são sus-

ceptíveis de fragilizar a sua posição no seio das organizações e até de determinar um afastamento definitivo mais prematuro do mercado de trabalho.

Num contexto em que as sequências temporais dos acontecimentos da vida profissional e pessoal deixaram de ser invariantes e previsíveis, permanecer mais tempo no mercado de trabalho implica, assim, estar mais sujeito ao confronto com o novo e, por isso, requer que os indivíduos estejam preparados para modificar os seus esquemas convencionais de acção ao ritmo das mudanças que ocorram nos métodos de trabalho ou no comportamento das empresas. Indivíduos que, ao longo de vários anos de uma carreira regular, se habituaram a encarar a sua ocupação profissional como intocável, podem ver posto em causa o prolongamento da sua vida activa e a sua permanência no mercado de trabalho se não procurarem recuperar o seu valor de mercado através da actualização ou reconversão de competências que, com o passar do tempo, se tenham tornado obsoletas.

Trabalhadores na meia e terceira idade, que não se adaptem a formas e condições de trabalho não tradicionais e que não estejam dispostos a investir na sua formação podem simplesmente dar aos empregadores a melhor das justificações para os afastarem da empresa e os conduzirem a uma situação de reforma não voluntária.

Este movimento que arrasta para a reforma antecipada trabalhadores experientes é, certamente, também reforçado por todo um conjunto de representações sócio-culturais acerca do que é apropriado e não apropriado para indivíduos com mais idade (Greller & Stroh, 1995). Com efeito, a cultura define certas expectativas sociais quanto à relação trabalho-idade e à trabalho-tempo. A existência de determinadas normas etárias socialmente construídas, permite entre outras coisas, estabelecer certos contratos sociais que assentam em correspondências entre certos pontos do ciclo de trabalho e certas fases do ciclo de vida (Epstein & Kalleberg, 2001).

Normas temporais como as que regem a altura da retirada do mercado de trabalho constituem–se como critérios reguladores da conduta não só quando se institucionalizam (isto é, quando são adoptados por uma comunidade ou organização como regra aplicável aos seus membros) mas também quando se tornam fonte de auto- avaliação, ou seja, quando os indivíduos as tomam como referência na apreciação que fazem dos seus comportamentos e das suas realizações pessoais e sociais. Tal como Merton (1984, *cit. In* Epstein & Kalleberg, 2001) salientou há "durações socialmente esperadas" que se aplicam á progressão dos indivíduos ao longo das várias fases da sua vida e ao longo das várias etapas da sua carreira. Da mesma forma que, no ciclo de vida dos indivíduos está demarcado um tempo considerado admis-

sível para a educação/formação académica, há também um período considerado suficiente para a permanência dos indivíduos no mercado de trabalho. Tendo vivido uma certa quantidade de tempo (cerca de 65 anos) é pedido ou permitido ao indivíduo deixar o mercado de trabalho e beneficiar de uma pensão. O contexto social e cultural de pertença não só define prazos aceitáveis para as actividades investidas pelos indivíduos em todas as idades como também estipula certos princípios quanto às prioridades temporais desses investimentos para cada fase do processo de desenvolvimento (Greller & Stroh, 1995). Não é compreensível e tolerável que um jovem de 30 anos não se mobilize na procura de um emprego do mesmo modo que poderá ser surpreendente que um indivíduo com mais de 70 deseje continuar a trabalhar se satisfaz todos os requisitos indispensáveis à reforma.

A internalização destas expectativas sociais poderá mesmo estar na origem de algumas atitudes dos trabalhadores seniores de desinvestimento no trabalho e também de algumas inferências dos empregadores quanto à menor necessidade de realização dos trabalhadores com mais idade e quanto à menor importância do trabalho comparativamente às atraentes possibilidades oferecidas pela oportunidade de reforma (Greller & Stroh, 1995). Embora tais crenças possam corresponder à realidade de alguns casos, noutros a sua falibilidade poderá não ser percebida a tempo de evitar que as reduzidas expectativas quanto às necessidades e/ou capacidades desses trabalhadores tenham como consequência a criação de condições de trabalho que, por serem pouco desafiantes e pouco motivadoras, lhes criem insatisfação, desencorajem os seus investimentos e funcionem como incentivos informais para a reforma.

Pode, contudo, acontecer também o inverso. O trabalhador sénior pode ver-se colocado em situações de desafio e mudança tão radicais que se tornem paralisadoras e que, eventualmente, o induzam a desejar a reforma. Depois de anos de sucesso conseguido à custa de um certo conjunto de competências, perceber que elas deixaram de servir e que é necessário desenvolver competências novas pode, efectivamente, perturbar estes indivíduos. Mesmo que a formação seja reconhecida por estes trabalhadores como a solução para o problema da insuficiência dos seus conhecimentos, talvez não seja improvável que alguns não reconheçam autoridade ou legitimidade ao formador dada a sua menor experiência de vida, que sintam um certo desconforto pelo facto de serem ensinados por indivíduos mais jovens e que revelem até alguma ansiedade e preocupação quanto à própria situação de formação, não só porque a sua última experiência de aprendizagem formal pode ser muito remota mas também porque pode surgir alguma descon-

fiança relativamente às motivações e intenções dos empregadores quando decidem deslocá-los do posto de trabalho para a sala de formação. Todavia, se não empreenderem um esforço no sentido de acompanhar, através da formação, a evolução técnica dos seus postos de trabalho, estes trabalhadores arriscam a tornar-se dispensáveis quando os indicadores económicos da empresa aconselharem a requalificação da força de trabalho.

Mas como se assinalou nem sempre os empregadores estão preocupados em proporcionar aos trabalhadores com mais idade condições para a sua actualização. Alguns dos mitos quanto a uma certa saturação, desinteresse ou incapacidade para o trabalho por parte de indivíduos com mais anos de experiência profissional, talvez contribuam para que, por vezes, os empregadores minimizem o impacto da reforma e a adaptação que ela implica (Greller & Stroh, 1995) e se precipitem para decisões que se concretizam na antecipação da reforma dos trabalhadores com mais idade. Sendo uma boa solução para a empresa (que assim se poderá demitir do pagamento de uma indemnização mais avultada), é simultaneamente vista como aliciante para o trabalhador já que existe a convicção de que a reforma representa a hipótese de usufruir de prazeres dos quais o indivíduo se vira privado durante uma vida inteira de trabalho.

A julgar por resultados da investigação acerca das expectativas face à reforma, a boa intenção ao abrigo da qual os trabalhadores mais idosos são passados à reforma, é verdadeiramente falaciosa. Os estudos demonstram que, de um modo geral, as xpectativas aparecem mais centradas nos potenciais negativos da reforma (Gall & Evans, 2000). Os indivíduos sobre-estimam os problemas (de saúde ou financeiros, por exemplo) e subestimam as vantagens da reforma, antecipam mais dificuldades financeiras e menos prazer interpessoal (Perry,1980) e receiam mesmo vir a adoecer subsequentemente à reforma (Ekerdt & Bosse, 1982). Além disso, não pode presumir-se que todos os indivíduos experienciem a reforma como uma transição de vida positiva e que todos possam vir a sentir-se felizes na reforma. Sabe-se, por exemplo, que o grau de identificação com a profissão, com a empresa e com o trabalho enquanto actividade produtiva é um factor preponderante na qualidade do ajustamento à reforma podendo a reforma ser um acontecimento especialmente aversivo para indivíduos que têm no papel profissional um esteio da sua identidade (Carter & Cook, 1995). Custa ainda mais acreditar que a transição para a reforma seja indolor se, em vez de ser o resultado de um desejo ou preferência, for o produto de alguma forma de coacção.

Empregadores que não se mostrem capazes de rever os seus estereótipos em relação à saúde, ao desempenho e à produtividade de trabalhadores seniores e que não tomem iniciativas no sentido do desenvolvimento profissional destes indivíduos e do aproveitamento das suas valias e qualidades específicas, podem incorrer no erro de reformar prematuramente activos extremamente valiosos do ponto de vista dos seus recursos pessoais só porque deixaram de ser jovens. Embora as lições da experiência sejam difíceis de documentar, são elas que, afinal, dotam os indivíduos da excelência que sempre faltará aos principiantes.

São estas razões que, por um lado, derivam do actual contexto histórico, económico e social e que, por outro lado, remetem para certas dissonâncias entre os projectos individuais e organizacionais de reforma, as que explicam o interesse de abordar o tema da transição para a reforma reflectindo sobre as formas através das quais a formação profissional poderá optimizar as condições em que se decide a saída dos indivíduos do mercado de trabalho. No seu essencial, a discussão que se segue visa chamar a atenção para os efeitos potencialmente adversos que poderão resultar, quer para os indivíduos, quer para as empresas quer para a sociedade, do afastamento dos trabalhadores seniores dos contextos de trabalho ante a alternativa da sua integração no contingente de reformados. A problematização das questões relativas à reforma dos trabalhadores seniores servirá de pano de fundo à ideia de que talvez através da formação, novos horizontes se possam abrir para indivíduos que, tendo uma forte identificação com o trabalho, não se revêem no estatuto de reformado consumidor de lazer. Também para empresas que pretendam afirmar-se pela solidez da sua cultura e pela aposta no seu capital humano, a perspectiva de reter os trabalhadores seniores envolvendo-os em processos de tutoria e no papel de agentes de formação talvez possa revelar-se mais profícua que a simples aplicação de medidas de reforma. Também a sociedade ficará a ganhar se as gerações mais antigas de trabalhadores puderem cumprir, na interacção com os mais jovens, em situação de prática assistida, o seu mandato de transmissão cultural do significado do trabalho enquanto actividade através da qual os indivíduos ao mesmo tempo que se realizam podem contribuir para o bem-estar social geral.

As implicações da reforma no plano individual

Para muitos trabalhadores, a decisão de reforma é um problema cuja resolução consiste basicamente na identificação da melhor altura ou oportunidade para se reformarem. Se alguma séria dificuldade se levanta a este nível é a de lidar com a crescente necessidade de escolher o momento de parar de trabalhar dado que essa é uma decisão raramente reversível. Tendo escolhido

reformar-se, não será mais tarde fácil regressar ao trabalho e desempenhar um papel semelhante ao que foi deixado. Além disso, a decisão de reformar-se envolve frequentemente uma combinação complexa de considerações pessoais e situacionais (Han & Moen,1999). Muitas vezes é encarada com ambivalência e nem todos os trabalhadores estarão absolutamente seguros de que querem parar de trabalhar para sempre. Para alguns dos que decidem reformar-se a reforma pode também constituir uma escapatória socialmente aceitável e psicologicamente segura que os alivia de situações de emprego pouco satisfatórias ou de carreiras pouco gratificantes (Greller & Stroh, 1995).

Coexistindo com esta tendência para o alargamento da gama de escolhas individuais relativas ao *timing* da reforma (*Han & Moen, 1999),* encontram-se outras situações nas quais a reforma, em vez de ser ponderada e reflectida em função de factores ligados à vontade individual, surge como um constrangimento súbito e externamente imposto. Neste caso, a formalização do estatuto de reformado não decorre de uma iniciativa espontânea ou de uma decisão planeada do indivíduo mas é determinada situacionalmente e não tem em conta as suas preferências e o seu projecto pessoal. Assim acontece, por exemplo, quando por motivo de acidente ou de doença os indivíduos se vêem confrontados com um problema fisiológico ou anatómico incapacitante para o trabalho, embora no contexto desta comunicação, nos interessem mais as situações em que, por pressões organizacionais mais ou menos explícitas, o indivíduo em idade de reforma se vê obrigado a desvincular-se da empresa na qual trabalha.

No plano individual, facilmente se depreende quais as consequências para a qualidade de vida psicológica e também para a economia familiar de uma interrupção não planeada, abrupta e definitiva da vida activa, sobretudo no caso de indivíduos fortemente vinculados ao trabalho e/ou com condições de vida precárias de um ponto de vista económico.

A profissão não só é fonte de rendimento e sustento mas é também um domínio relativamente ao qual o indivíduo avalia as suas competências, os seus interesses, os seus valores, os seus comportamentos, as suas realizações. É por isso, uma fonte fundamental de identidade para pessoas de todas as idades. Contudo, quanto mais longa e mais satisfatória tiver sido a experiência de relação com o mundo do trabalho, maior a dependência que o indivíduo cria do trabalho para a definição de si próprio, ou, dizendo de outro modo, maior será a saliência psicológica do trabalho enquanto domínio central de identidade e de realização pessoal (Brewington & Nassar- McMillan, 2000).

O desenvolvimento vocacional e o envolvimento profissional aumentam à medida que a identidade vocacional se alarga e diferencia (à medida que incorpora percepções de mais capacidades, competências, conhecimentos, valores experiências e motivações) numa espiral auto-reforçadora de experiências de êxito no trabalho (Hall & Mirvis, 2000). Indivíduos pertencentes a escalões etários mais avançados, em cuja trajectória profissional tenham predominado experiências de sucesso pessoalmente significativas, poderão confrontar-se com algumas dificuldades se, por qualquer razão que transcenda a sua vontade, se virem colocados perante uma qualquer situação que introduza uma descontinuidade indesejada na sua relação com o trabalho.

É assim de esperar que, consequentemente a mudanças inesperadas como as que estão associadas a inovações tecnológicas ou a flutuações nos resultados financeiros das empresas, que tornem impossível a manutenção de um dado emprego, o indivíduo veja afectado o seu sentido de pertença e identidade e que, face à perda desse papel saliente da sua existência, ocorra alguma degradação a nível do seu bem-estar psicológico (Bradford, 1987). Tendo passado 20 ou mais anos a construir uma identidade profissional vinculada a uma organização ou a um grupo de colegas, ficar de repente só consigo próprio, inteiramente responsável pela definição das suas rotinas e objectivos, pode ser extraordinariamente problemático (Hall & Mirvis, 1995).

Quer o indivíduo esteja a iniciar uma carreira ou a atingir o fim de uma vida de trabalho, sabe- se que o bem-estar psicológico é fortemente influenciado pelo sentido pessoal de controle e pela diversidade de escolhas. O trabalho pode ganhar ainda mais importância na altura em que a oportunidade de trabalhar ameaça escapar. Talvez por isso, indivíduos com idade mais avançada que têm condições para implementar a decisão de continuar a trabalhar apresentem um grau de investimento no trabalho mais elevado do que os seus parceiros mais jovens (Greller & Stroh, 1995). Trata-se de dados que deixam antever quão traumática para os indivíduos e quão problemática para as empresas poderá ser uma saída não programada do mercado de trabalho.

Alguns dos modelos de desenvolvimento vocacional (Super,1980; 1990) assumem que, na sua vida profissional, os indivíduos percorrem uma série de estádios (definição dos objectivos de carreira, estabelecimento, ascensão vertical na organização, estabilidade, reforma) sequenciais e de progressão linear. No caso dos adultos com mais idade, a manutenção dos objectivos profissionais durante um certo período de tempo e o posterior declínio da motivação para o trabalho é, segundo estes modelos, o padrão previsível. Os últimos anos são descritos como um período de tranquilidade e as carreiras depois da meia idade são vistas como dominadas pelo desinvestimento. O

estádio de declínio, que começa usualmente por volta dos 65 anos, é apresentado como um período de desaceleração da vida profissional caracterizado pelo planeamento da reforma, pela transferência das tarefas para colegas mais novos, pela experiência de reforma, e por uma diminuição da energia e do interesse pela ocupação. Trata-se, como é evidente, de uma concepção do desenvolvimento vocacional completamente desfasada das experiências que contemporaneamente tipificam as trajectórias profissionais dos indivíduos e que revela reminiscências das visões da escola de gerontologistas a qual defende e ideia de que o envelhecimento para ser equilibrado e saudável implica o desligar das coisas da vida e a aceitação da morte (Bejian & Solomone,1995).

Embora alguns investigadores refiram um sentimento de resignação à situação profissional e até uma certa apatia nas aspirações profissionais de homens na meia idade, outros descrevem esta fase do ciclo de vida como um período de superenvolvimento com o trabalho em termos de tempo e de produtividade. Parte deste grande envolvimento pode ser explicado pela proximidade da reforma e pela necessidade de garantir a segurança financeira indispensável à sobrevivência no futuro (Tamir, 1987). No caso das mulheres a sua elevada participação na vida familiar e as consequências que resultam da competição entre os papéis familiares e o papel profissional leva a que as mulheres atribuam à reforma um significado diferente dos homens (os homens vêem a reforma como uma transição de vida que separa duas fases da sua vida ao passo que as mulheres salientam a continuidade na sua vida nos períodos pré e pós reforma). As descontinuidades resultantes da priorização do papel maternal, assim como a discriminação sexual de que são vítimas no mercado de trabalho, resultam muitas vezes em reformas mais reduzidas no caso das mulheres, pelo que razões financeiras podem também explicar que as mulheres se mantenham no activo até fases mais tardias (Mazimiliane & Stanley, 1999). Todavia, mesmo que o que esteja em causa, no caso do maior envolvimento de homens e mulheres a partir da meia idade na actividade profissional, seja a preparação das condições económicas da sua vida na reforma, o que importa assinalar é as implicações de um possível superinvestimento no trabalho na própria qualidade do ajustamento à situação de reforma nos seus aspectos não financeiros.

Na medida em que a identidade pessoal está bastante ligada à profissão é natural que, em reacção à perda de uma actividade/papel que terá tido uma função estruturante do seu tempo, que lhes terá permitido desenvolver um certo padrão de auto-estima, que poderá ter-se constituído como a mais importante fonte de contacto interpessoal, que terá gratificado uma parte

importante das suas necessidades psicológicas e que lhes terá permitido manter um certo estilo e qualidade de vida, os indivíduos apresentem sintomas de depressão e ansiedade próximos de um quadro psicológico de luto. Os efeitos desta perda podem mesmo estender-se a longo prazo, se os sentimentos de alienação e a perturbação pessoal que dela resulta bem como eventuais reduções que o seu rendimento venha a sofrer, criarem alguns obstáculos ao envolvimento com outras actividades satisfatórias (Atchley, 1975; Brewington & Nassar- McMillan, 2000).

A reforma poderá mesmo constituir-se para alguns como o ponto a partir do qual se inicia um processo de contagem decrescente dos anos que restam podendo provocar danos dificilmente recuperáveis no bem estar físico e psicológico se os indivíduos não identificarem formas de realização pessoal com algum grau de similaridade com as suas experiências de vida anteriores à reforma (Kim & Feldamn, 2000). Segundo alguns autores (Atchley, 1989 *cit In* Kim & Feldman, 2000), a transição para a reforma será menos dolorosa quando as mudanças que ela implicar forem mínimas. Na perspectiva destes especialistas, o ajustamento à reforma será favorecido por situações nas quais predomine alguma continuidade entre as experiências vividas antes e após a reforma ao nível 1) da estrutura (que corresponde à satisfação da necessidade de manter rotinas que preencham o tempo de formas próximas das que lhes são mais familiares e à necessidade de ritmo e de desafio), 2) da participação em actividades não profissionais (que corresponde à manutenção dos investimentos ou envolvimento acrescido em actividades anteriormente valorizadas), e 3) dos contactos e interacções sociais (envolve a procura de oportunidades alternativas de relacionamento interpessoal no contexto da família, de pares, da comunidade, etc.).

Assim, quanto mais tempo o indivíduo tiver permanecido no mercado de trabalho, quanto mais gratificante e significativa tiver sido para si a experiência laboral e quanto mais o papel de trabalhador tiver sido investido por si em detrimento de outros papéis da existência mais dificuldades de adaptação psicossocial a reforma virá a implicar se o indivíduo não escolher ocupações comparáveis à que deixa. Indivíduos com elevada identificação com o papel de trabalhador tenderão a beneficiar se, nas suas vidas, a continuidade for assegurada pela sua implicação nalguma forma de trabalho (Kim & Feldman, 2000). Entre aqueles para quem a auto- estima está altamente suportada pelas realizações profissionais, a dedicação a algum tipo de trabalho será mesmo desejável. Coloca-se a questão de saber qual poderá ser a fonte dos desafios que são indispensáveis ao sucesso e ao desenvolvimento psicológico destes indivíduos se as razões que levam os empregadores a

"livrar-se" deles são praticamente as mesmas que irão entravar a sua re-colocação no mercado de trabalho. Que outras hipóteses poderão ser oferecidas ao trabalhador em alternativa à retirada completa do mercado de trabalho, que evitem que a reforma tenha como efeito co-lateral a estagnação e a focalização do indivíduo em si próprio ou o desespero e o mal estar psicológico?

Para os que se encontram entre os 55 e os 70 anos, certos métodos faseados de reforma poderão permitir alcançar alguma continuidade estrutural e interpessoal e, ao mesmo tempo, dar resposta às necessidades desenvolvimentais dos trabalhadores seniores. O papel profissional/de trabalhador poderá ser reconfigurado temporal e funcionalmente na própria organização em que o indivíduo trabalhou nos últimos anos, de um modo sensível às características do nível de desenvolvimento da sua identidade. O perfil de funções e atribuições do trabalhador sénior poderá assim ser reformulado de forma a proporcionar–lhe oportunidades críticas para o seu desenvolvimento pessoal, isto é, experiências nas quais se possam concretizar as necessidades de dar e ensinar que caracterizam as tarefas da generatividade (Erickson, 1963; 1968;1980).

É precisamente aqui que a formação pode assumir um papel de destaque. Dado que a partir da meia idade, os indivíduos tendem a estar focados na forma como, através da orientação e preparação das gerações mais novas, poderão contribuir para a sociedade(Erickson, 1963; 1968;1980)., a valorização da vertente relacional e interpessoal do papel de trabalhador poderá ser um excelente veículo para a satisfação da necessidade generativa dos indivíduos. Criando-se condições, nomeadamente através da organização de módulos de formação pedagógica, para se tornarem consultores, mentores, tutores ou formadores dos trabalhadores mais jovens, os trabalhadores seniores poderão encontrar na actividade formativa e na modelagem dos mais novos uma forma simultaneamente agradável e útil de contribuir para o futuro servindo-se do seu passado para influenciar as gerações seguintes.

Na medida em que a possibilidade de investir na formação dos mais jovens reforça a crença de que uma carreira inteiramente nova é um projecto realista em qualquer idade, esta forma de gradualizar a saída do mercado de trabalho pode também promover o desenvolvimento destes trabalhadores na direcção da integridade (Erickson, 1963, 1968,1980). Se, na revisão do vivido, o indivíduo concluir que não conseguiu alcançar determinados objectivos fundamentais, é provável que se sinta mais motivado para experimentar outras possibilidades e arriscar outros projectos se a sua perspectiva em relação ao futuro não for a "do pouco tempo que resta" – uma perspectiva que poderia ser desanimadora e vir a comprometer novos recomeços -,

mas se o tempo for visto como um recurso que, exactamente por ser finito, não deve ser desperdiçado na espera pelo fim mas investido na realização dos fins sem os quais a história de vida ficaria incompleta.

Para o trabalhador sénior, a formação dos mais jovens pode ser uma via de continuidade em relação ao seu passado histórico, que além de se poder constituir como uma modalidade interessante de transição para a reforma, pode também funcionar como um estímulo ao desenvolvimento da sua identidade pessoal e ao desenvolvimento da empregabilidade e dos hábitos de trabalho das novas gerações.

A importância dos trabalhadores seniores para as empresas e para a sociedade

O perfil demográfico da população portuguesa e, em particular, a composição etária da população activa, embora sendo um factor de natureza macrosocial, pode ajudar-nos a perspectivar a questão do estatuto social e empresarial do trabalhador sénior bem como a questão do *timing* da reforma.

Com o aumento da esperança de vida, a representatividade demográfica de indivíduos com mais de 50 anos (que rondará cerca de ? da população total) é, desde logo, um dado que não nos pode deixar indiferentes às necessidades e potenciais específicos deste segmento da população. Trata-se de uma franja social que é significativa pela sua proporção numérica e pelo seu papel social de tal forma que tem vindo a inspirar certas políticas governamentais em torno das questões da reforma.

No quadro da discussão acerca das consequências de uma estrutura populacional envelhecida, certamente que o critério estatístico se torna um indicador preocupante antes de mais para o orçamento de Estado, especialmente se confrontado com os valores relativos à considerável percentagem de jovens desempregados ou à procura do primeiro emprego. Face ao problema do desemprego e da precariedade do emprego juvenil, e adoptando uma perspectiva meramente economicista, pode questionar-se qual será a solução preferível: se manter por mais tempo as gerações mais velhas no mercado de trabalho dadas as dificuldades dos mais novos em contribuir regularmente para os fundos públicos indispensáveis ao cumprimento das obrigações sociais do Estado; ou antecipar a reforma dos trabalhadores mais idosos garantindo assim a abertura de vagas no mercado de emprego para a inserção profissional dos jovens. Nesta ordem de ideias, a flexibilização da idade da reforma (antecipação e/ou o adiamento da reforma), embora

surjam como medidas destinadas a evitar a falência do sistema de segurança social, têm implicações na própria estrutura do mercado de trabalho.

Esta mesma lógica, pelo menos no que se refere à substituição das velhas pelas novas gerações no mercado de trabalho, está também de certo modo presente nas políticas de gestão que dominam o meio empresarial. Para muitos empregadores, a reforma revela-se uma medida vantajosa do ponto de vista financeiro que permite às organizações delegar no Estado-Providência uma parte importante dos encargos de segurança social de trabalhadores na meia idade quando as empresas se encontram em risco ou situação de crise. O recurso a planos estratégicos de emergência, na maioria das vezes orientados para a contenção de custos, frequentemente dá lugar à implementação de medidas de *downsizing* na sequência das quais um número significativo de indivíduos são forçados a abandonar precoce e, muitas vezes também definitivamente, o mercado de trabalho sem terem podido planear e preparar-se antecipadamente para essa saída.

Os trabalhadores que se encontram no limiar da reforma são, em grande parte dos casos, os primeiros a serem afectados por estes procedimentos de gestão de recursos das empresas, sobretudo quando ele passa pela redução de efectivos. Em primeiro lugar, são esses trabalhadores os que, habitualmente, auferem salários mais elevados pelo que a sua saída se mostra conveniente ante a perspectiva de poder proceder-se à contratação de trabalhadores mais jovens, com mão de obra a mais baixo custo, e, portanto, mais compatível com os objectivos de recuperação ou de expansão económica da empresa. Por outro lado, parece existir a crença de que a reforma é um acontecimento apropriado e até desejável para esses trabalhadores, justificado não só pela sua idade cronológica mas também pela perda de capacidades funcionais que se lhe encontram associadas. Finalmente, esta opção dos empregadores é também de algum modo encorajada pelo próprio enquadramento legal da reforma que, com relativa facilidade, pode tornar-se um dispositivo legitimador de práticas organizacionais discriminadoras que nem sempre serão sensíveis às necessidades individuais. Os empregadores acabam assim por servir-se das definições legais de reforma e pré-reforma como instrumentos ao abrigo dos quais a dispensa de trabalhadores com mais idade se torna, no imediato, financeiramente mais compensadora e socialmente também mais aceitável.

Obviamente, que aqui não se pretende emitir qualquer juízo de valor quanto à natureza das decisões administrativas que caracterizam o funcionamento das empresas em momentos de arrefecimento económico. Admite-se até que, em circunstâncias de grande vulnerabilidade financeira, e em situa-

ções nas quais uma grande parte dos postos de trabalho poderão estar ameaçados, não haja grandes alternativas a essa lógica de acção. Quando o que está em causa é a sobrevivência da própria empresa, a utilização dos mecanismos legais tutelados e disponibilizados pelo Estado, pode até resultar em benefício dos próprios trabalhadores devendo, por isso, ser positivamente encarada.

Face ao conjunto de transformações que se têm verificado nas formas tradicionais de organização do trabalho, nos ambientes de trabalho e nas próprias práticas empresariais, estes dados servem, sobretudo, para se perceber como é cada vez menos plausível um cenário no qual o aumento da esperança de vida corresponde linearmente a um período mais longo de manutenção no mercado de trabalho. O processo de envelhecimento e as mudanças que supostamente ele acarreta ao nível do desempenho dos indivíduos, continuam a influenciar a atitude dos empregadores em relação aos trabalhadores mais velhos. A discriminação por motivo da idade é mesmo uma das muitas razões pelas quais alguns dos trabalhadores que gostariam de continuar a trabalhar se vêem compelidos à reforma e que muitos dos que querem obter um novo emprego desistem de o procurar (Greller & Stroh, 1995).

A idade funciona, assim, como um factor majorante na determinação do valor de mercado dos trabalhadores, que torna mais atraente, porque financeiramente mais rentável o investimento nos indivíduos mais jovens comparativamente aos que se aproximam da meia idade. Na medida em que a idade e a experiência se correlacionam, seria de esperar que o valor de um trabalhador aumentasse com a idade. Verifica-se, porém, a inexistência de uma correspondência entre a longevidade de um trabalhador e o grau no qual os seus saberes e competências são valorizadas no contexto das empresas. Quer ao nível social quer ao nível organizacional, (sobre)representa-se o envelhecimento como um processo degenerativo, de declínio progressivo de aptidões físicas e psicológicas, que tende a debilitar a capacidade de trabalho dos indivíduos e a reduzir o seu valor produtivo (Greller & Stroh, 1995). A representação dominante do trabalhador mais idoso é o do indivíduo pouco saudável, lentificado em termos cognitivos e motores, asténico, mais propenso a acidentes de trabalho e períodos mais longos de absentismo, intolerante à supervisão ou demasiado dependente, pouco flexível e com grandes dificuldades de adaptação à mudança, pouco hábil na utilização das novas tecnologias e resistente à formação (Sterns & Miklos,1995)

Algumas destas características terão, certamente, algum fundamento e corresponderão até, pelo menos nalguns casos, a preocupações realistas dos

empregadores. Assim parece acontecer relativamente à expectativa de problemas ao nível da segurança no trabalho (indivíduos com mais idade têm menos acidentes de trabalho que os seus colegas mais jovens mas os acidentes quando se verificam são mais graves e mais fatais), de custos de saúde mais elevados e de necessidades de formação específicas. Outras, correspondem, contudo, a estereótipos e crenças negativas acerca dos trabalhadores mais idosos que podem inclusivamente estar na base de situações de discriminação (Brewington & Nassar- McMillan, 2000; Greller & Stroh, 1995).

È inegável que, a partir da meia idade se registam alterações fisiológicas e psicológicas susceptíveis de introduzir algumas limitações no comportamento do trabalhador. Com o passar dos anos aumenta a probabilidade do indivíduo apresentar uma saúde mais débil, sofrer alguma degradação da capacidade visual e auditiva, apresentar algumas dificuldades ao nível da memória, registar uma diminuição da força física e da coordenação motora, se tornar mais susceptível a fracturas ósseas e apresentar tempos de reacção mais longos. Trata-se de sinais de deterioração cujo aparecimento poderá ser mais ou menos precoce, poderá ser mais gradual ou mais insidioso, que poderão ser mais ou menos severos mas que são inerentes ao próprio processo de desenvolvimento adulto. Importa, no entanto, salvaguardar que apesar da probabilidade com que tais problemas podem emergir com o avançar da idade, não é certo que em todos os casos eles vulnerabilizem o indivíduo a ponto de diminuir a sua performance, a sua produtividade ou o seu envolvimento com o trabalho.

A idade cronológica de um trabalhador não é um critério suficiente na determinação do seu ajustamento a um dado posto de trabalho. Não só se verificam diferenças individuais no grau no qual a idade se traduz na perda de capacidades funcionais como as implicações dessas perdas, nos casos em que objectivamente existam, devem ser estimadas em função da natureza específica das tarefas que estão atribuídas aos indivíduos que as sofreram (Sterns & Miklos, 1995). Muitas das dificuldades podem nem chegar a limitar o desempenho do trabalhador se não forem relevantes para a função que ele desempenha. As incapacidades que possam vir a apresentar podem não os impedir de continuar a trabalhar e de serem eficientes na execução do seu trabalho.

De todos os aspectos que mais parecem estar afectar o valor de mercado dos trabalhadores com mais idade, a relação destes trabalhadores com as tecnologias de Informação e Comunicação é, possivelmente, num contexto de automatização dos processos de produção e de globalização dos mercados

de negócio, aquele que mais se destaca. Se, por um lado, é verdade que as mudanças tecnológicas estão progressivamente a tornar as capacidades físicas menos críticas no desempenho profissional não pode, por outro lado, ignorar-se o facto de que a tecnologia pode também minimizar o grau no qual a experiência está associada à idade.

Actualmente, o valor de um trabalhador não é só proporcional à quantidade de anos de dedicação ao trabalho nem ao volume de saberes proporcionados pela experiência profissional. Ele depende do investimento que o trabalhador esteja disposto a fazer na actualização dos conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo do seu itinerário profissional e na aquisição de outros que expandam o seu *know-how* e lhe permitam lidar com as novas exigências dos ambientes de trabalho. Embora a desactualização de competências não seja exclusiva dos indivíduos idosos (num período de rápida mudança tecnológica todos os trabalhadores têm que se adaptar a mudanças na forma como o trabalho é feito) as pessoas com mais idade devem manter as suas competências em dia para continuarem competitivos no mercado de trabalho. Isto pode tornar-se um problema se os empregados mais antigos se mostram relutantes em trabalhar em projectos que requerem novas aprendizagens e se preferirem manter a estabilidade e um sentido de segurança a arriscar. É mais provável que percam a segurança profissional se não se abrirem à aprendizagem de novas competências (Brewington & Nassar- McMillan, 2000). Saliente-se que não abundam, nem a nível privado nem público iniciativas de formação destinadas a trabalhadores idosos e que a existirem não granjeiam a adesão que seria desejável. Ora, trabalhadores que encarem a experiência profissional acumulada como o seu último reduto e que não dêem os passos necessários à valorização do seu capital de adquiridos e ao reforço da sua competitividade estarão, certamente, mais expostos a decisões que resultem na sua exclusão do mercado de trabalho.

Em circunstâncias nas quais o indivíduo se mostre carenciado de formação, não será de estranhar que tanto a idade como a experiência se mostrem desfavoráveis ao trabalhador e que ambos os factores se tornem até penalizadores no acesso a oportunidades de formação. Quando a ênfase é colocada na idade, o que existe é um descrédito na plasticidade e capacidade de aprendizagem dos indivíduos procurando-se evidência dessas limitações nos condicionamentos físicos e nas restrições de natureza mental que se associam ao envelhecimento. Não sendo jovem o trabalhador é considerado inapto para a formação. Por sua vez, a experiência possuída diminui a elegibilidade do indivíduo para a formação seja porque essa experiência é vista como responsável pela consolidação de um *status quo* que encareceu o tra-

balhador (torna-se mais lucrativo substituí-lo por um mais jovem) seja porque se considera que ela produziu uma série de hábitos bloqueadores da abertura do trabalhador à inovação. A crença dos empregadores de que os trabalhadores idosos dada a rigidez do seu funcionamento se revelam terreno pouco fértil à formação, a ideia de que será mais vantajoso investir na admissão e formação de jovens do que em indivíduos com mais idade cujos salários mais elevados comportam mais despesas para a empresa e a percepção de que a reciclagem/formação destes trabalhadores poderá representar um grande esforço para um grupo relativamente pequeno de empregados (Hall & Mirvis, 1995) em nada contribui para a criação de condições promotoras da integração do trabalhador mais idoso. Na falta de formação, nem a experiência que os trabalhadores possuam será suficiente para lhes conferir imunidade e evitar que sejam passados à reforma.

A menor inclinação destes trabalhadores para investir o seu tempo em formação, a dificuldade das organizações em reconhecer e tirar partido dos tributos positivos dos trabalhadores menos jovens bem como a relutância dos empregadores em investir na formação e na reconversão dos trabalhadores seniores poderá ter consequências tão graves quanto a descapitalização das empresas na sua dimensão humana.

É que o afastamento liminar da empresa do indivíduo sénior através do seu encaminhamento para a reforma completa, talvez não só transtorne os projectos de vida do trabalhador como também se revele contraproducente para as próprias organizações. Ao nível das empresas, a ruptura de contratos com trabalhadores no limiar da reforma, embora financeiramente rentável no imediato, é susceptível de afectar negativamente os resultados das mesmas, a médio e longo prazo. Perspectivada a longo prazo, essa é uma opção que pode tornar-se disruptiva ao nível do funcionamento da própria organização já que dela poderá resultar a perda de trabalhadores cujo potencial produtivo, ainda que tenha deixado de poder associar-se a critérios de robustez física, é incomparavelmente superior na dimensão da mestria e das meta-competências (auto-reflexão; auto-aprendizagem; auto-orientação; relacionais) que advêm do maior desenvolvimento pessoal e da experiência acumulada por esses mesmos trabalhadores (Hall & Mirvis, 1995).

Em organizações modernas com um funcionamento do tipo 3F- Free, Fast e Facile- a necessidade crescente de variedade e profundidade de experiências, deveria corresponder a uma maior valorização do trabalhador sénior na medida em que demora bastante tempo a adquirir ambos (Hall & Mirvis, 1995). Parece claramente mais vantajoso para a empresa, e também mais justo para o trabalhador, uma solução intermédia que, ao mesmo

tempo que possibilite ao trabalhador conservar-se no mercado de trabalho e preparar-se mais gradualmente para a situação de reforma, permita às empresas rentabilizar o elevado potencial destes trabalhadores. O perfil do trabalhador modelo para os novos ambientes de trabalho é, justamente, o do trabalhador sénior: um indivíduo possuidor de um sentido claro e coerente de identidade, autónomo, com uma orientação intrínseca para o trabalho, com uma boa capacidade de síntese e integração, capaz de se automotivar, prestável, persuasivo, disposto a cooperar, com hábitos de trabalho sólidos, responsável e consciente das suas limitações, permeável a abordagens alternativas, leal à organização e orgulhoso de nela poder tomar parte. Com competências pessoais mais integradoras e complexas que as de indivíduos jovens, os trabalhadores seniores podem tornar-se um recurso valiosíssimo da própria organização, se o reconhecimento da sua superioridade a esse nível resultar na criação de oportunidades que favoreçam o contacto intergeracional e que permitam às novas gerações de trabalhadores beneficiar da interacção com os mais velhos enquanto figuras de identificação disponíveis relativamente ao papel de trabalhador.

A adopção de um sistema flexível de trabalho que, no caso de trabalhadores em idades próximas da reforma, admita a possibilidade de alteração do regime de dedicação a tempo inteiro e que permita aos trabalhadores seniores desempenhar tarefas relacionadas com a função profissional antes assumida, poderá ser uma forma excelente das empresas reterem e manterem no seu *staff* indivíduos bem treinados, fortemente identificados com a cultura da organização e com experiências relevantes no contexto imediato da empresa. O *bridge employment*, ou emprego ponte (Kim & Feldman, 2000), poderá ter na formação um dos principais pontos de apoio já que, como atrás foi referido, as características desenvolvimentais dos trabalhadores seniores os faz orientar-se para a relação com as gerações seguintes e os torna, pelo menos do ponto de vista sócio-afectivo, especialmente disponíveis para a indução e o treino dos mais novos.

Não estando em causa o interesse de uma tal opção, os seus resultados práticos dependerão única e exclusivamente do investimento continuado que as empresas façam no desenvolvimento das competências profissionais destes trabalhadores e das contrapartidas que lhes ofereçam em termos da viabilização dos seus próprios projectos e interesses pessoais. Trabalhadores mais antigos vêem, talvez, menos oportunidades de progressão na carreira o que poderá explicar que se envolvam menos em actividades para quais não antecipem os benefícios dos seus esforços. Á medida que aumentam os anos de trabalho, a satisfação das necessidades de subsistência parece tornar-se

menos urgente. O desejo de controle sobre a situação profissional continua forte mas a experiência mostrou a estes trabalhadores que nem sempre o trabalho árduo conduz a promoções, aumentos de salário ou outras recompensas. As expectativas de alcançar determinados resultados podem diminuir com o passar do tempo mas os objectivos e os valores profissionais dos trabalhadores podem não mudar (Sterns & Miklos,1995).

Importa assim que as empresas dêem a estes trabalhadores perspectivas realistas acerca do que poderão esperar do seu futuro na empresa e das implicações do novo papel de formadores que poderá vir a ser assumido. Á medida que as empresas passam de centros de força de trabalho para estruturas mais fluídas, uma melhor utilização e gestão de uma bolsa de formadores deste género pode vir a tornar-se um componente essencial da política de recursos humanos das organizações (Hall & Mirvis, 1995; Kim & Feldman, 2000). No futuro, o *bridge employment*, pode ser integrado como mais um meio pelo qual tanto os indivíduos como as organizações criam "*boundaryless careers and organizations*" (Arthur & Rousseau,1996 *cit. In* Kim & Feldman, 2000). A formação, sendo uma condição crítica do sucesso profissional dos indivíduos e do sucesso das organizações, pode tornar-se uma valência fundamental na implementação desta forma distinta de trabalho/emprego para público sénior.

Se, ao nível das empresas, a desvalorização e, mais que isso, a discriminação dos trabalhadores mais velhos poderá comprometer a transmissão de conteúdos da ordem do saber (saber técnico, procedimental) e a transmissão de princípios estruturantes da cultura da organização, também ao nível da sociedade, esta marginalização dos trabalhadores seniores pode ter efeitos perniciosos. Não só afectará, de forma adversa, a qualidade da integração na estrutura social de uma proporção muito significativa de cidadãos, como, em consequência, é susceptível de prejudicar os processos de transmissão cultural de uma certa visão em relação à importância pessoal e social do trabalho. É preciso não esquecer que as heranças culturais em geral e, por conseguinte, também aquelas que se consubstanciam nas atitudes, nos significados e nas crenças vinculadas ao trabalho enquanto domínio de realização humana, encontram nas relações entre gerações um canal de transmissão privilegiado. Isto significa que, na ausência de oportunidades para o contacto intergeracional (mesmo aquele que tem lugar no seio das interacções que ocorrem no contexto de trabalhar), poderão ir-se progressivamente degradando o sistema de valores associados ao trabalho de todo um grupo social. Indivíduos que sentem estar a realizar-se e desenvolver-se quando investem na relação com o trabalho, que desejam e estão habilitados a tornar-se

modelos para a identificação dos mais jovens na dimensão profissional e que procurem motivar as novas gerações para a importância do trabalho nas suas vidas, são figuras indispensáveis à viabilidade do projecto de continuidade histórica de uma comunidade, seja ao nível da sua cultura seja ao nível da sua capacidade produtiva. Afastar do mercado de trabalho, estes indivíduos, sobretudo numa altura em que estão psicologicamente mais aptos e disponíveis para cumprir com excelência o mandato social de educação/formação das gerações mais novas, pode ter um custo demasiado elevado para uma sociedade em risco de "destradicionalização" (Giddens, 1997) e cujas principais instituições têm vindo a sentir enfraquecida a sua capacidade socializadora (Tedesco, 2001).

BIBLIOGRAFIA:

Atchley, R.C. (1975). Adjustment to loss of job at retirement. *International Journal on Aging and Human Development, 6*,17-27.

Azevedo, Joaquim (1999). *Vôos de Borbuleta - Escola, trabalho e profissão*. Edições Asa.

Bejian, D.V. & Solomone,P.R.(1995).Understanding midlife career renewal: Implications for counselling. *The Career Development Quaterly, 44*,52-64.

Bradford, L.P. (1987). Can you survive your retirement? In R.H. Moos (Ed.), *Coping with life crisis: An integrated approach* (pp. 211-219). New York: Plenum Press

Brewington, J.O. & Nassar-McMillan, S. (2000). Older adults: Work related issues and implications for counselling. *The Career Development Quaterly, 49,* 2-15.

Carter, M.A.T. & Cook, K. (1995). Adaptation to retirement: Role changes and psychological resources. *The Career Development Quaterly, 44,* 67-81.

Ekerdt, D.J. & Bosse, R. (1982). Change in self-reported health with retirement. *International Journal of Aging and Human Development*, 15, 213-223.

Epstein, C. F. & Kalleberg, A.L. (2001) Time and the sociology of work: Issues and implications. *Work and Occupations, 28, 1*, 5-16.

Erickson, E. H.(1963).*Childhood and Society.* NewYork: Norton.

Erickson, E. H.(1968).*Identity: Youth and Crisis.* NewYork: Norton.

Erickson, E. H.(1980).*Identity and the Life cycle*. NewYork: Norton.

Gall, T.L. & D.R. Evans (2000). Pre-retirement expectations and the quality of life of male retirees in later retirement. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 32,3, 187-201.*

Giddens, A. (1997). Modernidade e Identidade Pessoal.(2.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Greller, M.M. & Stroh, L. K. (1995). Careers in Midlife and beyond: A fallow field in need of sustenance. *Journal of Vocational Behavior,47,* 232-247.

Hall, D. T. & Mirvis, P.H. (1995). The new career Contract: Developing the whole person at mid-life and beyond. *Journal of Vocational Behavior,47,* 269-289

Han, S. & Moen, P. (1999). Clocking out: Temporal patterning of retirement. *The American Journal of Sociology, 105*,1,191-236

Kim, S. & Feldman, D.C.(2000). Working in retirement: The antecedents of bridge employment and its consequences for quality of life in retirement. *Academy of Management Journal, 43, 6*, 1195-1210.

Mazimiliane, E.S. & Stanley,D.V. (1999). The retiree identity: Gender and race differences. *The Journals of Gerontology, 54B, 4*,207-218.

Nascimento, I. & Coimbra, J. (2001). O reconhecimento do carácter eminentemente pessoal da problemática vocacional. In Carlos Borrego, Joaquim Luís Coimbra e Domingos Fernandes (Eds.), Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o trabalho. Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal /Galiza. Instituto de Emprego e Formação Profissional, Delegação do Norte.

Perry, G.(1980). The need for retirement planning and counselling. *Canadian Counsellor*, 14,97-98.

Richardson, Mary Sue (1993). Work in People's Lives: A Location for Counseling Psychologists. *Journal of Counseling* Psychology, 40, N.º 4, 425-433.

Simon, J. & Osipow, S. H. (1996). Continuity of career: The vocational script in counseling older workers. *The Career Development Quaterly, 45,1*52-162.

Sterns, H.L. & Miklos, S.M. (1995). The aging worker in a changing environment: Organizational and individual issues. *Journal of Vocational Behavior,47,* 248-268.

Super, D. E. (1980). A life-span, a life space approach to career development. *Journal Vocational Behavior, 16*, 282-296.

Super, D. E. (1990). A life-span, a life space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & alt.(Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp.197-261). S. Francisco: Jossey-Bass.

Tamir, L.M. (1987). Developmental life transitions: Middle age and retirement. In R.H. Moos (Ed.), *Coping with life crisis: An integrated approach* (pp.179-184). New York: Plenum Press

Tedesco, J.C. (2001). Jóvenes, construction de la identidad y Educación. Comunicação apresentada na conferência "Jóvenes, construction de la identidad y Educación, Porto, Portugal.

LOS AGENTES SOCIALES Y SU PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL (ETP) EN VENEZUELA

Samuel H. Carvajal Ruiz

Departament de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona – España)

I. Introducción.

La participación de los agentes sociales en los distintos escenarios en los que se llevan a cabo tareas formativas, constituye uno de los temas clave sobre el cual gira buena parte de la discusión de cara al diseño de políticas que garanticen el mejoramiento permanente de la formación profesional. En el caso venezolano, este asunto no deja de tener relevancia, sobre todo sí se parte del hecho de que la implementación de políticas de cambio para ofrecer una mejor formación en un contexto como éste, supone una importante inversión de recursos económicos, financieros y humanos, que difícilmente podrán hacer frente por sí solas las diferentes administraciones existentes en el país (Nacional, regional y local).

Además de este punto considerado medular, también, está presente el reconocimiento de que una parte sustantiva de las iniciativas de carácter pedagógicas y didácticas (como por ejemplo, el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje), implica la búsqueda e inclusión de nuevos lugares para el aprendizaje, el uso de equipamiento y herramientas, que resultarían de difícil obtención para todos los centros formativos, e iniciativas de gran alcance para resolver el problema de la formación de los docentes y formadores que se desempeñan en este ámbito de la formación formal y reglada.

El presente trabajo explora algunas de posibilidades de participación de los agentes en cuestión, desde la mirada que hacen de ellos docentes en activo de la ETP y un grupo de alumnos y egresados de estas enseñanzas. De igual manera, se analizan las condicionantes que dificultan que dicha participación se materialice.

II. La Educación Técnica Profesional en el contexto educativo venezolano.

Considerar los problemas de la Educación Técnica Profesional en el marco del sistema educativo venezolano implica, entre otras cosas, revisar sus posibilidades de desarrollo en el contexto actual de cambio global que afecta a nuestras

sociedades, aquellas que se encuentran en vías de desarrollo y que, por lo tanto, deben realizar esfuerzos adicionales para favorecer dichas transformaciones.

En este sentido, la cuestión asociada con las posibilidades de participación de los distintos agentes o actores sociales en su desarrollo, se propone como uno de los retos sustantivos en el actual estadio en el que se encuentra.

Una de las apuestas recurrentes en el panorama educativo y formativo venezolano es la referida a la transformación y actualización de la Educación Técnica Profesional (ETP); de aquel espacio formativo que ofrece el sistema de cara a dar respuestas a las demandas de formación técnico - profesional de una parte significativa de la sociedad venezolana, y que sirve de escenario posible para la pretendida articulación entre los sistemas educativo y productivo. También, hay que reconocer las dificultades e inconsistencias que durante todos estos años ha acompañado a las iniciativas de esta naturaleza.

En un marco institucional, nuestro sistema educativo abre un primer espacio de relación directa con el mundo del trabajo en la estructura del nivel de enseñanzas medias, según lo indicado en el Art. 16 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1982), en el cual se justifica la razón de ser de las enseñanzas técnico - profesionales en el sistema. En este sentido leemos que la Educación Media Diversificada y Profesional es el tercer nivel del sistema; constituye el siguiente al de la Educación Básica y previo al de Educación Superior, con los cuales está articulado curricular y administrativamente.

Su estructura y organización interna podemos visualizarla mejor en la figura que se observa a continuación.

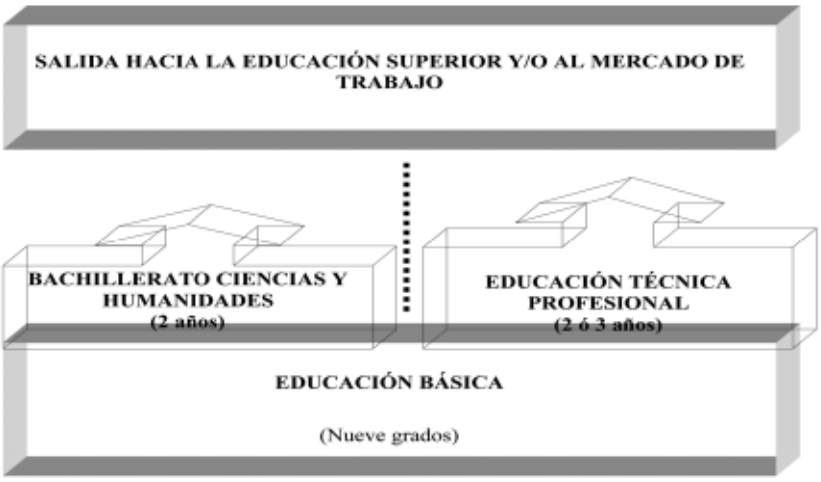


Figura 1. Ubicación de la ETP en la estructura del sistema educativo venezolano.

De acuerdo con lo anterior, nos interesa destacar que la ETP está incluida en el sistema educativo venezolano como una de las salidas formativas, que de forma incluyente, comprende tanto la opción de prosecución hacia la educación superior y/o la inserción al contexto laboral.

Abundando en aspectos característicos de las enseñanzas técnico – profesionales en el sistema educativo venezolano, éstas se enmarcan en el ámbito de las enseñanzas medias que mantienen su carácter obligatorio según las especificaciones de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, en la cual se alarga la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato completo.

En este sentido, estas enseñanzas comparten espacio formativo junto a las menciones tradicionales de bachillerato de ciencias y humanidades. Así, la ETP (más cercana a la Formación Profesional Inicial, en el caso del sistema educativo español) constituye una vía formativa orientada al trabajo, hacia salidas sociolaborales en ocupaciones concretas.

En este sentido, este énfasis ocupacional ha limitado el alcance formativo de la ETP, porque ha dejado a un lado los elementos claves de este proceso como son las posibilidades de polivalencia en la formación del aprendiz, que en la actualidad constituye uno de los factores estratégicos de cara a los condicionantes dinámicos que afectan al mundo del trabajo, otorgando preponderancia a salidas inmediatas al mundo del trabajo que responde más a exigencias meramente coyunturales que a un ideal formativo que privilegie a parte de la mencionada polivalencia, la flexibilidad y conocimiento de procesos aplicables a diferentes contextos tanto laborales como sociales.

III. Los agentes y/o actores sociales y algunas demandas de participación.

La participación de los agentes sociales, en el caso de la formación, pone de manifiesto los mecanismos de intervención y cooperación de las diferentes instituciones y empresas, sean éstas públicas y/o privadas, con fines y sin fines de lucro, en todas las actividades relacionadas con el desarrollo y ejecución de una política integral de formación (Carvajal Ruiz, 2001).

De acuerdo con los aspectos característicos derivados del contexto venezolano, la participación de los agentes sociales en temas formativos se ha centrado en los ámbitos de la formación continua y ocupacional. En ambos casos, ha sido mediante los acuerdos tripartitos (entre la administración, la patronal y los sindicatos) que se vienen llevando a

cabo diferentes iniciativas formativas, las cuales son canalizadas a través del Instituto de Cooperación Educativa (INCE), que es la institución del Estado responsable de la formación en las dos dimensiones señaladas.

Pese a las dificultades con que se han venido desarrollando estos acuerdos de formación en el marco de la política que, en este sentido, ejecuta el INCE, el problema adquiere una dimensión más significativa al ubicarnos en el terreno de la formación formal y reglada, como es el caso de la ETP, la cual depende exclusivamente del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

Es así como en este escenario, se viene proponiendo una actuación combinada de agentes sociales, tales como:

- **Agentes procedentes de la administración (central, regional y local): Ministerio, gobernaciones, ayuntamientos.**
- **Agentes asociados a las actividades empresariales: patronales, gremios profesionales, etc.**
- **Agentes asociados a los sindicatos: sindicatos en general.**
- **Agentes procedentes de las universidades, académicos y profesionales liberales: expertos en educación y recursos humanos.**
- **Agentes y actores sociales: comunidades, agrupaciones de padres y representantes, otras organizaciones comunitarias.**

Según nuestro estudio, planteamos indagar respecto a la participación de los agentes en actividades asociadas con el desarrollo de la ETP, tales como las que podemos apreciar en el recuadro siguiente:

Actividades de participación de los agentes sociales:

- **Diseño**
- **Financiamiento**
- **Docencia**
- **Gestión**
- **Equipos y herramientas**
- **Innovación e investigación**
- **Evaluación**

En este sentido, se propuso conocer el nivel de participación o grado de implicación de los agentes sociales en cada una de las actividades señaladas, siguiendo la valoración que al respecto hicieron los docentes – directivos y alumnos y egresados de la ETP.

IV. Aspectos metodológicos del estudio.

En cuanto a los aspectos metodológicos característicos del estudio, un primer asunto nos ubica en el diseño del estudio. En este sentido, se decidió por un trabajo de campo mediante el cual se abordaron a los grupos de informantes seleccionados para llevar a término la investigación.

Siguiendo esta orientación, se realizó un análisis e interpretación de los datos tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, apoyados por procedimientos estadísticos de carácter descriptivo. A través de dichos procedimientos pudimos contrastar los datos e informaciones derivadas de los grupos consultados y construir las asunciones principales a las cuales nos condujo el estudio.

A los efectos de la caracterización del contexto en el cual se llevó a cabo, ha de destacarse que éste estuvo circunscrito a nueve centros ubicados en el área metropolitana de Caracas, los cuales tienen diferentes formas de organizativas y de gestión, así como de dependencia respecto al Ministerio, y que de éstos provenía la mayor parte de los informantes incluidos en la muestra.

Nombre de la InstituciónDenominaciónTipo

Nombre de la Institución	Denominación	Tipo
CARLOS DELFINO	Fundación	Privado
CRISTÓBAL ROJAS	Escuela Técnica de Artes Visuales	Público
JESÚS OBRERO	Instituto Técnico	Privado
SANTOS MICHELENA	Escuela Técnica Comercial	Público
SANTA MARÍA MICAELA	Colegio (Sólo para jóvenes de sexo femenino).	Privado
LUIS RAZETTI	Escuela Técnica Comercial	Público
JOSÉ DE SAN MARTÍN	Escuela Técnica Industrial	Público
DR. FERNANDO BRAVO PÉREZ	Fundación	Privado
RAFAEL VEGA	Escuela Técnica Industrial	Público

De allí que esta variedad de centros (e informantes) nos permitió construir una visión más o menos amplia de las diferentes sensibilidades respecto a las cuestiones planteadas, asociadas con la participación de los agentes sociales en la ETP.

Estos centros, mantienen regímenes administrativos tanto de carácter público como de privado. En algunos casos, tienen una figura administrativa de fundación las cuales reciben apoyo financiero y material tanto de empresas como de la administración pública. esto constituye un hecho diferencial importante, al momento de contrastarlo con el resto de las instituciones que sigue patrones clásicos de centros públicos o privados, puesto que supone una figura innovadora de gestión de los centros de educación técnica profesional.

Igualmente, cabe destacar que los centros se encuentran, en su mayoría, ubicados geográficamente en urbanizaciones y barrios de la capital de Venezuela habitados mayormente por grupos sociales afectados por elevados índices de pobreza, o por comunidades pertenecientes a las clases medias empobrecidas, lo cual constituye un importante indicador sociocultural y socioeconómico a ser observado en estudios de una mayor cobertura.

IV.1. La muestra.

Con relación a este aspecto, se procedió a consultar a un grupo compuesto de treinta (30) docentes y directivos. En cuanto al grupo de alumnos y egresados, éste estuvo compuesto por noventa (90) individuos. Los alumnos eran cursantes del último año su mención respectiva y los egresados provenían, en su mayoría, de los centros a los cuales estaban adscritos los docentes y directivos.

IV.2. Las técnicas e instrumentos.

Para los efectos de la recogida de la información se diseño un cuestionario con preguntas estructuradas y semi – estructuradas. En los mismos se abordaron íntegramente todos aquellos aspectos incluidos en las variables consideradas en el estudio.

V. Análisis y discusión respecto a la participación de los agentes sociales en el desarrollo de la ETP.

Para los efectos de este análisis consideramos importante conocer las tendencias de opinión fundamentales en presentes en un importante colectivo de informantes integrados por docentes y directivos de centros de Educación Técnica Profesional en el Distrito Metropolitana de Caracas (Venezuela). Asimismo, la de otro colectivo representativo, como es el caso de alumnos y egresados, de los centros en cuestión.

En este caso, consideramos esclarecedor la contrastración de los datos recolectados tanto de los docentes – directivos y de los egresados – alumnos. De tal manera que una primera aproximación al análisis e interpretación sugeridas, lo iniciamos con la observación de los datos del siguiente cuadro.

rías	1	2		
	Egresados – Alumnos	Docentes - Directivos		
1. Participación del ME.	Media	Media	Sign.	Dif.
2. Participación de los centros.	4.39	2.92	0.05	1 > 2
3. Participación de los sindicatos.	4.35	3.03	--	--
4. Participación de los empresarios.	3.25	1.50	--	--
5. Gremios profesionales.	4.29	2.21	--	--
6. Participación de la gobernación.	3.11	2.19	--	--
7. Participación de la alcaldía.	3.21	2.36	--	--
8. Expertos en educación.	3.86	2.44	--	--
9. Participación de la comunidad.	4.11	2.36	--	--
Totales	4.39	2.60	--	--
	3.88	**2.40**	--	**1 > 2**

Tabla 1. Contrastación entre los grupos de informantes sobre la participación de los agentes sociales.

Una mirada rápida a los mismos, nos coloca en la situación de afirmar que, en general, se observa una baja valoración en los niveles de participación esperado para todos los agentes sociales por parte de los grupos de informantes consultados. En este sentido, cabe resaltar que la valoración que hace el grupo de docentes y directivos respecto a la participación de los agentes en cuestión, está por debajo de la que realizan el colectivo de egresados y alumnos. En otras palabras, se observa que los docentes y directivos otorgan puntajes medios menores a cada uno de los agentes, que los que

otorgan el grupo compuesto por egresados y alumnos, según nuestra primera apreciación de los datos.

De hecho, la interpretación que estos datos nos sugieren atienden a muchas líneas de análisis. En este sentido, algunas hipótesis que se pueden derivar de esta apreciación general, podría estar animada por la situación de desgaste que afectan a los docentes y directivos, producto de sus experiencias en la práctica formativa en la ETP, respecto a las posibilidades reales o de materialización de un proceso participativo como el sugerido. De hecho, las diferencias entre los grupos, sobre todo la baja valoración media general que otorgan los docentes y directivos, nos coloca ante la hipótesis de la poca credibilidad que para este colectivo tiene de concretarse una participación como la visualizada como ideal.

También, resulta llamativo, cuando observamos la presentación de los datos en la gráfica, que tanto uno como otro grupo coincide en otorgar los valores (altos o bajos) a los mismos agentes, lo cual puede darnos alguna pista de la percepción que se tiene de cada uno de los mismos por parte de los informantes.

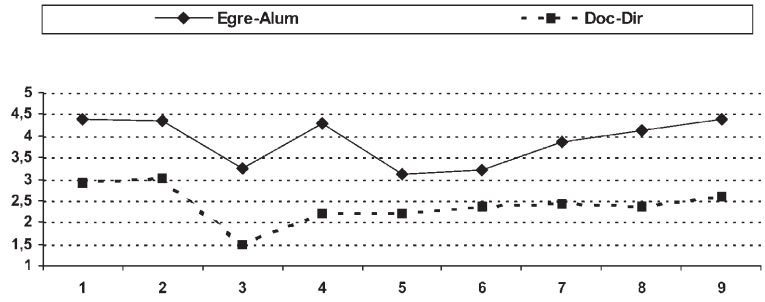


Gráfico 1. Contrastación entre los grupos de informantes sobre la participación de los agentes sociales.

De hecho ambas líneas que marcan la trayectoria de los valores medios, parecen seguir un mismo rumbo, aunque una que refleja una valoración más alta que la otra. Siguiendo en la interpretación de lo que nos reflejan estos datos, consideramos que las diferentes valoraciones que hacen los grupos, y retomando un planteamiento anterior, están afectadas por las experiencias vitales de cada uno de estos colectivos. Aunque esto puede decir poco, creemos que de alguna manera la visión respecto al futuro de la ETP, con la posible mayor implicación de los agentes mencionados, constituye en ambos casos el punto de inflexión que diferencia a ambos colectivos de informantes.

Para los egresados y alumnos, constituye una posibilidad real, factible de llevarse a cabo, es decir, que perciben, en general un panorama favorable y creen posible comprometer a estos actores en los procesos de mejora y cambio de las enseñanzas técnico – profesionales. En ello consideran que el liderazgo de un proceso como este debe estar regido por el ME, los CE's, los GE's, así como por la comunidad; otorgándosele un papel importante tanto a los gobiernos locales como a los expertos en el tema.

En el caso de los docentes y directivos la cuestión se presenta de forma diferente; por una parte, parece haber menor convencimiento de que este proceso sea posible, considerando la participación de dichos agentes. En cuya valoración creemos, como ya lo hemos afirmado, que median como factores inhibidores de dicha percepción, la experiencia curtida en largos años de lidiar en el terreno de la educación y de la formación; y de tener en sus avales, el haber participado en alguna que otra experiencia de las tantas que se han emprendido orientadas hacia este propósito. Podríamos catalogar la posición de este colectivo como de moderada – pesimista o de realista, si tomamos en cuenta lo que ha sido hasta ahora el destino de las iniciativas innovadoras y de cambio en las enseñanzas técnico – profesional.

Junto a los asuntos que hemos señalado hasta ahora como posibles hipótesis relacionados con las bajas valoraciones que se le otorga a la participación de los agentes sociales, podemos destacar la aparición de celos institucionales que podrían estar incidiendo como obstáculo subrepticio a este tipo de iniciativas. Ello tiene más relación con la lucha de poder y de las desconfianzas que se originan en las sociedades entre las instituciones y organismos públicos y privados, en los sectores entre sí y en el interior de los sectores.

Pese a ello, se pueden destacar algunas valoraciones, sin que estemos intentando crear un falso optimismo, respecto a los agentes convocados a implicarse en este proceso de cambio. Aquí destacan, al igual que en el caso de los egresados y alumnos, el ME, los CE's, la comunidad y los gobiernos locales (ayuntamientos).

Un elemento común en todas las opiniones aportadas por los expertos viene asociada con el alto valor que se le otorga a la participación de los distintos agentes sociales. Este reconocimiento unánime, supone a la vez, la consideración de dificultades concretas al momento de llevar a cabo una política concertada dirigida a la ETP. Algunas de ellas están relacionadas con la poca o nula cultura participativa en los asuntos de la formación que existe en nuestra cultura, quizás esto se deba al protagonismo asumido (y culturalmente adjudicado) por el Estado, fenómeno éste que ha traído como

consecuencia más extendida que el resto de los agentes den por hecho que ésta situación es la "normal", y tiendan a autoexcluirse.

Pero este panorama encuentra su complemento que lo refuerza en la actitud asumida por el Estado, en diferentes momentos de nuestra historia reciente, en cuanto a la actitud gubernamental dirigida a profundizar su control sobre todos los temas asociados con la educación formal, fundamentalmente hasta las enseñanzas medias post obligatorias, lo cual no sólo devela la ratificación de una postura de alto protagonismo por parte del Estado, sino, otro elemento debatido algunas veces de forma intensa en el país, que se resume en una política privatizadora de las enseñanzas públicas; en donde se ubican como defensores de tales lineamientos, sobre todo, los sectores promotores de las políticas neoliberales, los círculos empresariales vinculados a las principales corporaciones activas en el país, etc. Este choque de fuerzas no sólo se levanta como un obstáculo real para concertar actuaciones en este escenario específico objeto de nuestro estudio, sino que afecta cualquier iniciativa que involucre a ambos sectores en proyectos comunes en materia educativa.

Tampoco esta asunción debe resultar muy sorprendente en nuestro contexto, ya que socialmente está latente el recelo hacia los sectores que intentan privatizar los servicios educativos fundamentales del país, aquellos servicios de los que se benefician la mayoría de los ciudadanos. Lo cierto es que en medio de una polémica de estas características se propone la participación integrada de todos los agentes sociales posibles.

Con esto no se deja de reconocer la necesidad de un acuerdo general en cuestiones prioritarias para el país, entre las que se encuentra la educación. Se reclama que el Estado a través de sus instituciones lidere este proceso. Algunas opiniones se decantan por una postura subsidiaria de la política formativa de las enseñanzas técnico – profesional hacia los intereses de las empresas. Esta propuesta lleva como implícito clave que la ETP sea proveedora de mano de obra joven, cualificada, a las empresas; en contraprestación a este beneficio, las empresas tendrían como responsabilidad central la de cooperar en materia de financiación, de dotación de maquinarias y equipos, también, herramientas; así como en la construcción de infraestructuras.

Una visión más realista del asunto vinculado con la participación de los agentes sociales, subraya la necesidad de que ésta se materialice de forma adecuada a la situación y posibilidades actuales de los agentes llamados a implicarse en este proceso. En este sentido, esta participación sería más hacia actividades relacionadas con la evaluación de la ETP; caso contrario al relacionado con las actividades de diseño, porque, según se desprende del

análisis, esta actividad requiere del manejo de ciertas especificidades técnicas que no poseen muchos de los agentes convocados en este proceso. Tal decantamiento se fundamenta en la falta de condiciones reales para propiciar una intervención diferente o de mayor compromiso de los agentes.

En esta misma dirección se apunta la necesidad de profundizar otros mecanismos de cooperación, ya instaurados, a través de los cuales las empresas abran sus puertas a los jóvenes en formación para realizar sus pasantías. Este escenario puede llegar a ser uno de los ámbitos claves para propiciar experiencias e innovaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la ETP, porque según se puede observar, cada vez se reclama una mayor articulación con experiencias concretas de producción; pero más como parte de un abanico de posibilidades de aprendizajes con significatividad directa en el presente y futuro del joven aprendiz, que por el sentido productivo en sí mismo.

VI. Conclusiones.

Uno de los primeros asuntos a destacar en esta revisión parcial de los datos estudiados, apunta hacia el reconocimiento de una tendencia que se expresa a partir de un escaso nivel de motivación de los actores consultados en participar en el conjunto de actividades propuestas en este estudio. Esto supone, entonces, que la gestación de una estrategia que involucre de manera efectiva a estos actores, pasa a ser uno de los requerimientos sustantivos, la cual puede estas enmarcada en una política de reforma global de la Educación Técnica Profesional.

Esta valoración general, además, sugiere la construcción de un conjunto de hipótesis que permitan una explicación más racional de este fenómeno, si tomamos en cuenta las permanentes exigencias de participación en el diseño y desarrollo de la política formativa dirigida al sector, que los diferentes actores sociales y productivos vienen en los últimos años. Este hecho paradojal hace referencia a las dificultades reales de impulsar una estrategia de mayor autonomía de los centros acompañada de mayores niveles de participación de los diferentes agentes implicados en este proceso.

VII. Bibliografía.

CARVAJAL RUIZ, S. H. (2001) Las competencias en la Educación Técnica Profesional en Venezuela. Tesis doctoral. Universitat Autònomad Barcelona: Departament de Pedagogía Aplicada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1982) **Ley Orgánica de Educación.** Caracas: Imprenta Nacional.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇAO DO SIGNIFICADO DO TRABALHO

Filomena Parada & Joaquim Luís Coimbra

Universidade de Oporto

Resumo

É objectivo deste Estudo explorar o(s) significado(s) psicológicos assumido(s) pelo trabalho, tendo como quadro de referência a passagem da escola para o mundo do trabalho. A amostra é constituída por 236 sujeitos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 17 e os 30 anos que, presentemente, se encontrem empregados desempregados ou à procura do primeiro emprego. Utilizaram-se para o efeito os itens relativos à aferição da centralidade do trabalho, das normas societais do trabalho e dos objectivos valorizados de trabalhar do *Meaning of Working Questionnaire – Version A* (MOW International Research Team, 1987). Os resultados indiciam que (a) não apenas a família, na medida em que conjuga dimensões de apoio mais instrumentais com outras mais expressivas, apresenta um peso médio relativo superior ao do trabalho como os sujeitos encaram o lazer e o trabalho como tendo uma importância proporcional semelhante na suas vidas, (b) o processo educativo, face às experiências e oportunidades diferenciais que oferece aos indivíduos, influencia significativamente o modo como esses se relacionam e, portanto, constroem significado (psicológico) sobre o mundo do trabalho, especialmente ao nível das expectativas.

Afirmar que as profundas transformações (económicas e culturais) nas características do trabalho têm um impacto significativo na natureza das carreiras e, portanto, na multiplicação e complexificação dos determinantes do desenvolvimento pessoal (vocacional) dos indivíduos, é, nos nossos dias, algo bastante consensual (*e.g.*, Arnold, 1997; Arnold & Jackson, 1997; Coimbra, 1997/1998; Collin & Watts, 1996; Gelpe, 1997). Hoje por hoje, é possível identificar um certo número de tendências no mercado do trabalho e nos empregos[33], que apontam para uma mais rápida mudança nas qualificações e requisitos procurados, requerendo uma maior flexibilidade, criatividade e produtividade por parte dos trabalhadores, bem como para um alongamento e uma maior frequência no períodos de vida dedicados à educação/formação ou para o reconhecimento da importância assumida pelos modos informais ou não-formais de aprendizagem, os quais começam a ser mais e mais reconhecidos e estimulados socialmente (a actual difusão dos

procedimentos de reconhecimento e de validação de competências pode ser considerada um exemplo dessa situação). A transição dos jovens para o mundo do trabalho não apenas começa a acontecer mais tardiamente como se dá em condições relativamente adversas. As condições de vida (em particular, dos jovens) têm vindo a mudar de um modo nunca antes visto, obrigando-os a adoptar novas e diversas formas de negociação e relacionamento com as transições e acontecimentos de vida, também no que se à passagem da escola para o mundo do trabalho (Wyn & White, 2000). De facto, nos nossos dias assiste-se a uma acentuada precarização do emprego, sendo cada vez maior o número de jovens (ou menos jovens) que, entre outras situações, trabalha a tempo parcial ou com contratos a termo certo (*e.g.*, Arnold, 1997; Blustein, 1992; Peavy, 1993; Super, 1988), ao ponto de Wyn & Dwyer (1999) afirmarem que "os indivíduos podem depender cada vez menos de estruturas e percursos pré-estabelecidos para estabelecerem o seu modo de vida" (p. 6),

Assumir, tal como propõem Reitzle, Vondracek and Silbereisen (1998), que a transição escola-mundo do trabalho se inicia com a entrada para a escola e apenas é concluída quando a pessoa não somente trabalha a tempo inteiro mas é capaz de se suportar financeiramente pela primeira vez, implica reconhecer a sua complexidade assim como a sua inseparabilidade de um mais vasto enquadramento, que inclua aspectos tais como a família, influências históricas e sociais, variáveis económicas ou, ainda, o grau de desenvolvimento dos sujeitos nas várias áreas de funcionamento psicológico (Blustein & Spengler, 1995). Considerar bem sucedida uma transição para o mercado de trabalho requer que, para além dos aspectos psicológicos do desenvolvimento (pessoal, vocacional), se levem em linha de conta, como factores críticos a serem encarados como tal, as dimensões e influências culturais (Blustein, 1993). Uma maneira possível de encarar a cultura é defini-la como um conjunto de significados partilhados que frequentemente tomam a forma de crenças ou verdades absolutas æ em virtude do processo de "naturalização" de que são alvo æ sobre o modo como as coisas são e funcionam num aspecto particular da vida quotidiana (Fowers & Richardson, 1996). De acordo com essa perspectiva, torna-se impossível perceber um indivíduo fora do seu contexto cultural e histórico (*i.e.*, vivido) (Cushman, 1991). Afigura-se, assim como óbvio, que mesmo algo tão difundido como o trabalho pode assumir muitos significados diferentes, visto os últimos emergirem no seio de uma interacção, em que as crenças e desejos pessoais e os acontecimentos externos são construídos através de um processo de organização activa do mundo envolvente, e se basearem em sistemas simbólicos pré-existentes, enraizados na cultura e na linguagem (Bruner, 1990).

Tradicionalmente, o trabalho, na cultura dominante das sociedades ocidentais, desempenha um papel fundamental no modo como as pessoas constroem significado e vivem as suas vidas. Não apenas uma parte significativa da definição pessoal e social dos indivíduos deriva da sua actividade laboral como o desempenho de papéis profissionais não pode ser dissociado das necessidades e prioridades por eles definidas (Davidson & Gilbert, 1993). Há igualmente que atender à quantidade de tempo e de energia dispendidos na preparação e no exercício de uma actividade profissional æ nas nossas sociedades, aproximadamente um terço da existência é preenchido com o desempenho de papéis profissionais e por contextos de trabalho. Finalmente, importa ter em atenção que, entre nós, os critérios de inclusão e de exclusão, usualmente, são inferidos a partir de um conjunto de indicadores externos indissociáveis do exercício de uma actividade profissional, principalmente na sua dimensão mais instrumental (Gorz, 1988; Santos, 1998). Comummente, é através da prática de uma actividade laboral que cada um de nós acede e conquista um certo número de direitos, nomeadamente o direito de trabalhar, direitos económicos e sociais, tais como o uso pleno da cidadania (Parada & Coimbra, 1999). Todavia, importa não esquecer que a vida de trabalho não existe independentemente de outros domínios ou áreas da existência, designadamente a família, a comunidade, o lazer, o consumo ou a cidadania, já para não falar da cultura ou das artes (Kelly & Kelly, 1994). Daí que um número crescente de investigadores admita que a compreensão do impacto total dos papéis de trabalho não possa ser isolada de uma mais clara perspectiva sobre a sua influência na vida extra-profissional das pessoas (e.g., Loscocco & Roschelle, 1991; Super, 1980). De resto, é esta interactividade, característica da constelação dos papéis e actividades de vida, que dá corpo ao *indivíduo total* (Betz & Cornig, 1993) e suporta o desenvolvimento de um sentido e de um significado integrado e equilibrado da globalidade da trajectória (pessoal, social) dos indivíduos (Cochran, 1994).

A Lei que presentemente regula o Sistema Educativo Português (Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro) concebe a influência da escola na construção dos projectos profissionais e de vida dos jovens como uma das dimensões centrais do processo educativo. Entre as muitas funções da escola aparece a preparação dos alunos para o desempenho de uma variedade de papéis e de situações com que, provavelmente, se irão confrontar ao longo das suas existências, nomeadamente o desempenho de papéis e de actividades profissionais (Parada, Castro & Coimbra, 1997/1998). Tal pressuposto apenas acaba por sublinhar a necessidade de reconhecer a influência do processo educativo na elaboração e concretização de projectos profissionais, de

vida, bem como no modo como as pessoas constróem sentido a partir das suas experiências, designadamente no domínio do trabalho. Os significados atribuídos ao trabalho podem ser considerados como indicadores de dimensões desenvolvimentais não-tradicionais implementadas pelo processo educativo. Segundo Malmberg e Trempala (1997), a estrutura do sistema educativo surge como um importante elemento do modo como os sujeitos prevêem o seu futuro, constituindo o percurso escolar um importante factor de estratificação. Algumas abordagens críticas dos estudos culturais vão ainda mais longe, sugerindo que os valores, as estruturas simbólicas de significado e as oportunidades se definem em consonância com certos indicadores, especificamente, os relativos ao género ou ao estatuto socioeconómico, como por exemplo, o nível educativo ou profissional (Campos, 1976; Kelly & Kelly, 1994). Em conjunto, esses aspectos acabam por se afirmar como constrangimentos ao que é percepcionado como possível, aceitável e desejável pelas pessoas, as quais, tal como refere Gottfredson (1981), se "acomodam psicologicamente aos compromissos que fazem" (p. 574). Os indivíduos agem com base nas suas crenças sobre si próprios e nas generalizações edificadas sobre um determinado percurso de educação/formação ou emprego/profissão, processo que lhes permite avaliar a compatibilidade entre as suas crenças, interesses, expectativas ou valores e as características do percurso de educação/formação ou do emprego/profissão a que aspiram ou, ainda, à quantidade de esforço requerida para a sua prossecução (*ibid.*). Torna-se, portanto, óbvio, o interesse em estudar o papel mediador do processo educativo no curso de acção que põe o indivíduo em relação com o seu mundo social e cultural.

Objectivo do estudo

È objectivo do Estudo explorar os significados psicológicos que os jovens nacionais atribuem ao trabalho, reflectindo, em simultâneo, sobre o papel da Escola no processo de construção de tais significados, bem como nas profundas transformações (estruturais) que as sociedades ocidentais industrializadas têm sido alvo e, também, as suas repercussões no modo como as pessoas compreendem e constroem sentido a partir das suas experiências (escolares, profissionais).

Instrumento

Os significados associados ao trabalho foram avaliados com base nos índices de centralidade, normas societais e objectivos valorizados do tra-

balho propostos pelo *Meaning of Working Questionnaire – Version A* (MOW International Research Team, 1987)[34].

A *centralidade do trabalho* é definida como a importância psicológica (absoluta e relativa) assumida pelo trabalho na vida das pessoas, através da combinação de duas medidas avaliadas por intermédio de duas perguntas. A primeira, pede aos respondentes que, numa escala de *likert* com 7 itens, indiquem qual a importância e significado que o trabalho tem em toda a sua vida æ isto é, permite verificar qual é o valor, em termos absolutos, atribuído ao trabalhar enquanto um papel de vida. As alternativas de resposta variam desde *uma das coisas menos importantes* a *uma das coisas mais importantes na vida*. A segunda questão pede aos sujeitos que distribuam um total de 100 pontos por cinco contextos de vida, designadamente, o lazer, a comunidade, o trabalho, a religião e a família æ implica o balanceamento da importância assumida pelo trabalho em relação a vários outros contextos de vida.

As *normas societais* associadas ao trabalho dizem respeito aos direitos e aos deveres associados ao desempenho de actividades e papéis profissionais que, por sua vez, possibilitam a compreensão das crenças relativas à função do trabalho e do acto de trabalhar na vida das pessoas. Essas duas dimensões (direitos e deveres associados ao trabalho) são avaliadas a partir de 10 afirmações normativas (5 para cada), variando as alternativas de resposta entre o concordo totalmente e o discordo totalmente. As seguintes afirmações são exemplificativas do conteúdo das 10 normas apresentadas aos sujeitos, "se as competências de um trabalhador deixam de estar actualizadas, o seu patrão é responsável pela sua formação ou colocação noutro emprego", "é dever de todo o cidadão capaz contribuir para a sociedade trabalhando", "dever-se-ia esperar que um trabalhador pensasse em maneiras melhores de realizar o seu trabalho", "todas as pessoas na nossa sociedade deviam ter direito a um trabalho interessante e significativo.

Os *objectivos valorizados de trabalhar* são indicadores das dimensões do trabalho (ou significados associados) a que as pessoas atribuem uma maior importância, pelo que a resposta a este item tem como finalidade promover uma reflexão sobre os objectivos significativos e prioridades na vida de cada um, o que constitui uma das dimensões psicológicas nucleares na vivência do trabalho (Savickas, 1995). Aos sujeitos são apresentados 11 objectivos valorizados de trabalhar æ "muitas oportunidades para aprender coisas novas", "boas relações interpessoais", "boas oportunidades para subir ou para promoção", "horário de trabalho adequado", "muita variedade", "trabalho interessante", "emprego estável", "correspondência entre os requisitos do emprego e as suas capacidades e experiência", "bom salário", "boas condi-

ções físicas de trabalho", "muita autonomia" æ que os respondentes têm de ordenar crescentemente, isto é, do menos para o mais importante.

Amostra

A amostra do estudo é constituída por *236* sujeitos de ambos os sexos (55,5 % do género masculino e 44,5 % do género feminino), dos quais 49,2% estão empregados, 26,7% estão desempregados e 24,2% se encontram à procura do primeiro emprego. As suas idades variam entre os 17 e os 30 anos, sendo o valor médio encontrado de 23,43. Quanto ao nível educacional, constata-se que 33,1% apresenta apenas um grau de formação igual ou inferior à escolaridade básica, 47,9% completou qualquer uma das modalidades de ensino secundário e, por fim, 19,1%.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função do género, nível educacional e estatuto face ao emprego.

	< ou = ao 9.º ano		Ensino secundário		Ensino superior	
Empregados		22,0% feminino		30,5% feminino		47,5% feminino
(N = 116)	19,8%	17,5% masculino	45,7%	61,4% masculino	34,5%	21,1% masculino
Desempregados		48,4% feminino		48,4% feminino		3,2% feminino
(N = 63)	54,0%	59,4% masculino	44,4%	40,6% masculino	1,6%	0,0% masculino
À procura do 1.º emprego		0.0% feminino		93,3% feminino		6,7% feminino
(N = 57)	36,8%	50,0% masculino	56,1%	42,9% masculino	7,0%	7,1% masculino

possui um diploma de ensino superior (licenciatura ou bacharelato). No que se refere ao estado civil, verifica-se que 193 dos 236 sujeitos são solteiros, 37 são casados, quatro são divorciados e apenas uma pessoa é separada.

Uma análise um pouco mais pormenorizada destes dados (tabela 1) permite, todavia, verificar que esta não é uma amostra representativa da população portuguesa, uma vez que cerca de 150 dos 236 respondentes, no momento de recolha dos dados, se encontrava a frequentar um curso de aprendizagem num centro de formação profissional. Tal como seria de

esperar, esse facto fez-se sentir na distribuição dos sujeitos pelas categorias definidas para as variáveis independentes do estudo (género, nível educacional e estatuto face ao emprego).

Hipóteses

Com base em investigação prévia, bem como nos objectivos anteriormente definidos, formularam-se as seguintes hipóteses:

(a) Espera-se que o trabalho e a família assomem como os dois domínios centrais da existência dos sujeitos, prevendo-se uma predominância da família sobre o trabalho (*e.g.*, Freire, 2000; Vasconcelos, 1998; Wach, 1993). São esperadas diferenças em função do género no que se refere à importância atribuída à família, prevendo que os sujeitos do género feminino valorizem mais esse contexto do que os do género masculino (*e.g.*, Freire, 2000; Vasconcelos, 1998). Não são esperadas diferenças quaisquer diferenças quanto à importância da família em função do nível educativo ou do estatuto face ao emprego (*e.g.*, Vasconcelos, 1998). Antecipa-se, ainda, a existência de diferenças em função do género no que se refere ao investimento no lazer, maior para os elementos do género masculino do que feminino (Kelly & Kelly, 1994), e na religião, maior para os elementos do género feminino (Nunes, 1998).

(b) Não são esperadas quaisquer diferenças referentes à importância do trabalho na vida das pessoas em função do género (*e.g.*, Kerpelman, & Schvaneveldet, 1999; Moya, Expósito & Ruiz, 2000; Spade & Reese, 1991). Todavia, espera-se que os sujeitos apresentando níveis de instrução mais elevados atribuam uma maior importância relativa ao trabalho (*e.g.*, Loscocco & Roschelle, 1991), enquanto que os que possuem níveis mais baixos de instrução lhe associem uma maior importância absoluta (Pais, 1998). Prevê-se ainda que os indivíduos que de momento se encontram empregados atribuam também ao trabalho uma importância maior que os demais sujeitos considerados pela amostra (e.g., Claes & Quintanilla, 1994; Pais, 1998).

(c) Pese embora cada uma das dez afirmações normativas sobre o acto de trabalhar tenha sido desenvolvida com base no pressuposto da sua universalidade, dado o seu carácter genérico, profundamente imbuído na cultura ocidental do trabalho e, portanto, reflectindo crenças universalmente aceites sobre o trabalho e o acto de trabalhar (MOW International Research Team, 1987; Lundberg & Petersen, 1994; Vilela, 1997), se se tomar em linha de conta as transformações societais anteriormente aludidas, por um lado, e, por outro, a relativa antiguidade do instrumento escolhido, é possível antecipar a

existência de algumas diferenças, especialmente em função do nível de escolaridade dos sujeitos. Assim, poder-se-á prever que as afirmações que apontem para um maior envolvimento e autonomia dos trabalhadores no exercício das suas funções sejam mais valorizadas pelos respondentes com um nível superior de instrução, enquanto que aqueles que apresentarem níveis menos elevados de escolarização mostrarão um maior grau de acordo com as afirmações que vão de encontro a uma concepção mais tradicional do trabalho. Por outro lado, há que atender ao facto de, em geral, as pessoas acabarem por se circunscrever ao tipo de oportunidades e condições (de educação, de emprego) que consideram estar no seu campo de acessibilidade (Gottfredson, 1981).

(d) São esperadas diferenças em função do género relativamente aos objectivos valorizados de trabalhar, antecipando-se que os sujeitos do género feminino valorizem, sobretudo, os aspectos relacionais do trabalho enquanto que os do género masculino preferem as suas dimensões mais extrínsecas, como são as económicas, o prestígio ou o poder (*e.g.*, Elizur, 1993; Parada, Castro & Coimbra, 1997/199; Schulenberg, Vondracek & Kim, 1993; Skorikov & Vondracek, 1997). Prevêem-se igualmente diferenças em função do nível de escolaridade quanto ao grau de acordo expresso para cada expressão apresentada, sendo antecipado que os sujeitos com um nível educativo mais baixo apresentem uma ética do trabalho mais tradicional do que os sujeitos com um diploma médio ou superior (Pais, 1998) e, portanto, que optem preferencialmente por significados associados ao trabalho extrínsecos, em especial quando comparados com os evidenciados pelos indivíduos com um grau de qualificação médio ou superior (Alves, 1998; Oliveira, 1993; Pais, 1998) æ processos diferenciais de socialização, nomeadamente em relação ao processo desenvolvimental, poderão ajudar a compreender tal situação. Não são esperadas diferenças em função do estatuto face ao emprego para esta variável, uma vez que, por si só, o facto de um indivíduo estar à procura de emprego (pela primeira vez, ou não) não significa necessariamente a ausência de objectivos de vida ou de relações, pessoal e socialmente relevantes (Debats, 1998, Parada & Coimbra, 2001).

Resultados

De imediato, apresentar-se-ão os resultados do estudo, surgindo, primeiramente, os relativos às análises estatísticas descritivas e, em seguida, os referentes às análises de variância.

(a) Análises estatíticas descritivas

Efectuaram-se análises de chi quadrado parciais no que se refere às variáveis independentes do estudo (género, nível educativo e estatuto face ao

emprego). A distribuição dos sujeitos dentro das suas categorias cruzadas não permitiu obter uma visão global das diferenças de médias resultantes do seu cruzamento, visto várias células apresentarem uma contagem inferior ao esperado. Todavia, olhando para os níveis de significância das análises parciais efectuadas, foi possível constatar a existência de diferenças sistemáticas entre os grupos, relativamente à sua distribuição, para o cruzamento entre género e nível educativo (c^2 = 11,677, gl = 2, p = 0,003), género e estatuto face ao emprego (c^2 = 10,098, gl = 2, p = 0,006), bem como para nível educativo e estatuto face ao emprego (c^2 = 44,701, gl = 4, p = 0,000).

A fim de compreender, em média, qual a importância relativa atribuída ao trabalho pelos sujeitos, efectuou-se uma análise de frequências (tabela 3). Este procedimento permitiu verificar que a família, assim como o trabalho e o lazer, constituem os três domínios centrais da vida dos sujeitos. A pontuação média atribuída a cada um destes contextos foi, respectivamente, de 36,36 (família), 23,97 (trabalho) e 23,43 (lazer). Os valores encontrados para as demais áreas da existência consideradas æ comunidade e religião æ foram, nessa mesma ordem, de 8,10 e 8,06. Um procedimento similar foi utilizado para tratar o índice relativo à importância absoluta do trabalho (tabela 3). As respostas dos sujeitos foram agrupadas em três categorias æ trabalho como uma das coisas mais importantes na vida, mais ou menos importante ou como uma das coisas menos importantes æ, devido ao reduzido número de respostas registadas nas opções de resposta situadas entre o número um e o três (inclusive) da escala de *Likert*.

Tabela 3. Importância absoluta e relativa do trabalho.

Tabela 3. Importância absoluta e relativa do trabalho.

Importância absoluta do trabalho	% Total	Domínios de vida	% Total
Uma das coisas menos importantes	4,2%	lazer	23,43%
		comunidade	8,10%
Mais ou menos importante	51,2%	trabalho	23,97%
Uma das coisas mais importantes	44,6%	religião	8,06%
		Família	36,36%

Os resultados mostram que 4,2% dos sujeitos consideram o trabalho como uma das coisas menos importantes das suas vidas, enquanto que 44,6% o apontam como uma das coisas mais importantes. Os restantes 51,2% encaram-no como uma coisa mais ou menos importante.

Na tabela 4 é possível observar os valores das médias e dos desvios padrões de cada uma das 10 afirmações normativas sobre o trabalho, bem como os 11 objectivos valorizados de trabalhar enunciados.

Aí, é possível observar que a declaração "o sistema educativo na nossa sociedade deveria preparar todas as pessoas para um bom emprego, se estas realizarem um esforço razoável para isso" foi a que, entre todas, contou com um maior grau de acordo. As afirmações "um trabalho monótono e pouco exigente é aceitável desde que o ordenado oferecido seja recompensador" e "um trabalhador deve dar valor ao seu trabalho, mesmo que este seja aborrecido, sujo ou desqualificado" são, respectivamente, as que apresentam um menor grau de acordo entre os participantes do estudo.

Relativamente aos valores das médias e desvios padrões obtidos para cada um dos 11 objectivos valorizados de trabalhar propostos, constatou-se que "muitas oportunidades para *aprender* coisas novas" foi a frase que apresentou uma maior pontuações médias, seguem-se-lhe, ordenadamente, as expressões "trabalho *interessante*", "*bom salário*", "boas *relações interpessoais* (com os superiores, com os colegas)", "emprego *estável*", "*boas condições* físicas de trabalho (como, por exemplo, luz, temperatura, limpeza, pouco ruído)", "muita *autonomia* (decide como fazer o seu trabalho)", "horário de trabalho *adequado*", "boas oportunidades para subir ou para *promoção*", "*correspondência* entre os requisitos do emprego e as suas capacidades e experiência" e, por fim, "muita *variedade*".

Tabela 4. Médias e desvios padrões para as normas societais do trabalho e os objectivos de trabalhar valorizados.

Normas societais do trabalho	M	SD	Objectivos de trabalhar valorizados	M	SD
sistema educativo	3.51	0.62	aprender	7.69	3.11
direito a um emprego	3.36	0.69	trabalho interessante	7.43	2.93
sugestões do trabalhador	3.30	0.60	salário	7.25	2.93
trabalho significativo	3.21	0.71	relações interpessoais	7.20	2.81
contribuir para a sociedade	3.17	0.63	emprego estável	6.91	3.00
trabalhadores a pensar	3.07	0.70	boas condições	5.89	3.09
poupanças	3.03	0.65	autonomia	5.42	3.41
formação do trabalhador	2.89	0.79	horário adequado	4.84	2.71
trabalho aborrecido	2.63	0.89	promoção	4.79	2.59
trabalho monótono	2.45	0.86	correspondência trabalho/competências	4.59	2.86
			variedade	4.14	2.49

(b) Análises de variância

Aqui, irão ser objecto de análise as diferenças entre os vários grupos que constituem as variáveis dependentes do Estudo æ importância absoluta e relativa do trabalho, normas societais do trabalho e objectivos valorizados de trabalhar æ em função do género, nível educativo e estatuto face ao emprego.

Registaram-se diferenças significativas entre os dois grupos da variável independente género para as seguintes dimensões, importância absoluta do trabalho, lazer, religião, família. Uma mais apreciação mais cuidada dos dados revela que os sujeitos do género feminino atribuem à *importância absoluta do trabalho* (M = 2,495, DP = 0,544, para o género feminino, e M = 2,333, DP = 0,585, para o género masculino), *religião* (M = 9,670, DP = 7,970, para o género feminino, e M = 6,742, DP = 6,719, para o género masculino) e *família* (M = 38,990, DP = 14,738, para o género feminino, e M = 34,197, DP = 14,837, para o género masculino) uma importância significativamente maior do que os do género masculino. Algo de semelhante ocorre para a afirmação normativa (tabela 6) *direito a um emprego* (M = 3,49, D.P. = 0,64, para o género feminino, e M = 3,27; D.P. = 0,71, para o género masculino) e para o objectivo valorizado de trabalhar (tabela 7) *aprender* (M = 8,57, D.P. = 2,47, para o género feminino, e M = 6,95; D.P. = 3,38, para o género masculino).

Pelo contrário, ao *lazer* (M = 26,639, SD = 13,883, para o género masculino, e M = 19,525, S.D. = 11,530, para o género feminino) e ao objectivo valorizado de trabalhar *salário* (M = 7,85, D.P. = 2,78, para o género masculino, e M = 6,52; D.P. = 2,95, para o género feminino), as únicas excepções, são os participantes do género masculino que atribuem uma importância significativamente maior.

No que se refere às diferenças entre grupos em função do nível educativo é possível constatar que os sujeitos com um grau de qualificação igual ou inferior ao 9.º ano de escolaridade atribuem uma importância significativamente menor que os que possuem um diploma de ensino superior ao *trabalho* (M = 28,727, D.P. = 14,591, para o grupo "ensino superior", e M = 21,324; D.P. = 12,711, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano"), às afirmações normativas *trabalhadores a pensar* (de M = 3,31, D.P. = 0,63, para o grupo "ensino superior", e M = 2,99; D.P. = 0,75, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano") e *trabalho significativo* (M = 3,42, D.P. = 0,58, para o grupo "ensino superior", e M = 3,22; D.P. = 0,74, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano") ou, ainda, ao objectivo valorizado de trabalhar *aprender* (de M = 8,73, D.P. = 2,76, para o grupo "ensino superior", e M = 7,11; D.P. = 2,98, para o grupo "escola-

ridade igual ou inferior ao 9.º ano"). Relativamente à afirmação normativa *trabalho aborrecido* (M = 2,40, D.P. = 0,75, para o grupo "ensino superior", e M = 2,86; D.P. = 0,89, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano") e aos objectivos de trabalhar valorizados *promoção* (M = 2,52, D.P. = 2,46, para o grupo "ensino superior", e M = 5,35; D.P. = 4,02, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano") e *horário adequado* (de M = 3,89, D.P. = 2,81, para o grupo "ensino superior", e M = 5,34; D.P. = 2,72, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano") o inverso sucede.

Para a afirmação normativa *sugestões dos trabalhadores* (M = 3,56, D.P. = 0,50, para o grupo "ensino superior", M = 3,21; D.P. = 0,71, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano", e M = 3,27; D.P. = 0,54, para o grupo "ensino secundário") e os objectivos valorizados de trabalhar *trabalho interessante* (M = 8,60, D.P. = 2,84, para o grupo "ensino superior", M = 7,10; D.P. = 2,77, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano", e M = 7,10; D.P. = 2,96, para o grupo "ensino secundário") e *autonomia* (M = 6,71, D.P. = 3,00, para o grupo "ensino superior", M = 4,76; D.P. = 3,41, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano", e M = 5,24; D.P. = 3,46, para o grupo "ensino secundário"), os participantes que obtiveram um diploma de nível superior manifestam atribuir uma importância significativamente maior do que os que contam com um qualificação de nível intermédio ou menos.

O contrário dá-se para o objectivo valorizado de trabalhar *salário* (M = 5,51, D.P. = 2,39, para o grupo "ensino superior", M = 7,90; D.P. = 2,93, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano", e M = 7,65; D.P. = 2,86, para o grupo "ensino secundário"). Quanto aos objectivos valorizados de trabalhar *emprego estável* (de M = 5,89, D.P. = 3,08, para o grupo "ensino superior", e M = 7,21; D.P. = 2,92, para o grupo "ensino secundário") e *boas condições* (de M = 4,73, D.P. = 2,70, para o grupo "ensino superior", e M = 6,34; D.P. = 3,01, para o grupo "ensino secundário") verifica-se que os sujeitos com um grau intermédio de formação lhes atribuem uma importância significativamente maior do que os que completaram uma licenciatura ou bacharelato.

Apenas no que respeita a *importância absoluta do trabalho* os participantes com um nível de qualificação igual ou inferior ao ensino básico manifestaram considerá-la significativamente mais importante que os indivíduos que possuem um diploma de estudos secundários (são de M = 2,537; D.P. = 0,532, para o grupo "escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano", e M = 2,274; D.P. = 0,548, para o grupo "ensino secundário").

Identificaram-se diferenças significativas em função do estatuto face ao emprego para os itens *comunidade*, *família*, *sugestões dos trabalhadores* e *relações interpessoais*. No que respeita à variável *comunidade* apurou-se que os indivíduos que se encontram à procura de um primeiro emprego lhe atribuem uma importância significativamente maior do que os que, de momento, se encontram desempregados (M = 10,019, D.P. = 6,728, para o grupo "à procura do primeiro emprego", e M = 6,586, D.P. = 5,932, para o grupo "desempregado"). Em relação à *família*, são os sujeitos desempregados que, comparativamente com os empregados, lhe atribuem uma importância significativamente maior (M = 41.069, D.P. = 15.644, para o grupo "desempregado", e M = 34.618, D.P. = 14.186, para o grupo "empregado").

Por sua vez, os indivíduos empregados atribuem uma maior importância às *relações interpessoais* (de M = 6,38, D.P. = 3,02, para o grupo "desempregado", e M = 7,86, D.P. = 2,37, para o grupo "empregado"). Ainda no que se refere às *relações interpessoais*, verifica-se que os sujeitos empregados lhes atribuem igualmente uma maior importância do que os que se encontram à procura do primeiro emprego (a média e o desvio padrão do grupo "à procura do 1.º emprego" são M = 6,71, D.P. = 3,12), o mesmo acontecendo para a afirmação normativa *sugestões dos trabalhadores* (M = 3,39, D.P. = 0,57, para o grupo "empregado", e são M = 3,14, D.P. = 0,55, para o grupo "à procura do 1.º emprego").

Discussão

Em face dos dados, facilmente se percebe a existência de um ligeiro desfasamento entre os resultados obtidos através dos indicadores demográficos utilizados neste estudo (género, nível de escolaridade e estatuto face ao emprego) e as tendências globais identificadas na sociedade portuguesa relativamente ao processo de transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho. As características específicas da amostra estudada explicam-no. Entre nós, usualmente, não apenas os elementos do género feminino são mais afectados pela ausência de trabalho como os diplomados do ensino secundário parecem experienciar mais dificuldades de aceitação por parte dos empregadores, embora alguns indicadores recentes apontem para um aumento no número de diplomados do ensino superior em situação de desemprego (Alves, 1998; Azevedo, 1999).

Não obstante tais discrepâncias, importa salientar que a amostra do estudo põe igualmente em evidência algumas tendências recentes da sociedade portuguesa, segundo as quais as jovens do género feminino assomam como o grupo que possui (ou, pelo menos, manifesta a intenção de adquirir) graus mais ele-

vados de instrução, especialmente ao nível do ensino superior (Alves, 1998). De acordo com a autora, tal poderá constituir uma forma de lhes permitir entrar mais tarde e em condições mais competitivas no mercado de emprego, que, tradicionalmente, lhes é adverso. Afigura-se, portanto, plausível que as dificuldades por si experienciadas no processo de integração no mercado de trabalho as levem a considerar a possibilidade de prosseguir ou aprofundar a sua formação e, deste modo, a valorizarem a aprendizagem como uma forma de promover a sua empregabilidade, aspecto que seria complementado pelo reconhecimento do direito a um emprego para todos.

Em termos absolutos, o trabalho aparenta possuir uma importância algo elevada na vida das pessoas — 44,6% dos sujeitos consideraram-no como uma das coisas mais importantes em toda a sua vida. Assim, e de acordo com o esperado, o trabalho aparece como um dos domínios centrais na vida dos jovens adultos nacionais. Contudo, importa pedir a atenção para o facto de que, em relação ao outros domínios da existência, não apenas a família apresenta um peso médio relativo superior ao do trabalho como os sujeitos encaram o lazer e o trabalho como tendo uma importância relativa semelhante na suas vidas. Razões de ordem tanto económica como emocional podem ajudar a explicar a importância da família para os jovens. Se, por um lado, se fazem sentir de um modo mais premente as dificuldades de integração no mercado de emprego (um dos marcos do processo de transição para a idade adulta), por outro, a família vê reforçado o seu papel enquanto um contexto fundamental de desenvolvimento pessoal e de realização de si próprio (Freire, 2000). Assim, não é possível deixar de pensar se a importância assumida pela família não resultará dessa sua dupla função como rede social de apoio e meio de concretização da autonomia pessoal, o que, por sua vez, poderá ajudar a compreender porque é que os participantes desempregados lhe atribuem uma maior importância do que os empregados.

Como compreender, então, que o mesmo não suceda com os sujeitos que se encontram à procura do primeiro emprego? Porque razão se mostrará este grupo de indivíduos mais dispostos a investir na comunidade do que os demais, particularmente, os desempregados? De acordo com Jahoda (1982) o trabalho, para além de necessidades de carácter material e financeiro permite também suprir outras mais ligadas à expressão e à organização pessoal (*e.g.*, alguma estrutura na organização diária, um horizonte de actuação e de envolvimento em actividades e com pessoas para além do grupo primário, o envolvimento em esforços colectivos, o saber qual a sua posição na sociedade; a actividade). Eventualmente o envolvimento em actividades de cariz comunitário poderá contribuir para a prossecução de alguns destes objec-

tivos por parte dos sujeitos, encontrando aí resposta às suas necessidades de expressão e de realização pessoal. Por outro lado, porque nunca trabalharam, talvez lhes seja mais fácil substituir o trabalho como fonte de significado para a existência. Tal como é afirmado por Kelly e Kelly (1994), "dimensões de produtividade, expressão e aprendizagem podem aparecer como constituintes do significado do trabalho, família, lazer ou educação, em graus variáveis" (p.252), pelo que também se compreende porque é que os sujeitos empregados valorizam significativamente mais o trabalho enquanto contexto favorável à interacção e ao relacionamento interpessoal, visto aí passarem grande parte do seu tempo diário, semanal e de vida (Parada & Coimbra, 1999). No entanto, até que ponto é que as exigências e os constrangimentos associados ao desempenho de papéis profissionais não dificultam um investimento (ou as pessoas optam por não investir) igualmente intenso em mais do que um domínio em simultâneo?

Em relação ao lazer, importa pedir a atenção para o facto de, usualmente, tais actividades serem percepcionadas como algo que se encontra sob o controlo individual (pelo menos, no que respeito ao uso do tempo) e, ao mesmo tempo, permite às pessoas o usufruto criativo dos seus tempos livres (Imaginário, 1997). Numa sociedade mais e mais marcada, por um lado, pela ênfase no individualismo, na realização pessoal, no imediatismo das gratificações e no risco (Beck, 1992), e, por outro, pela escassez do trabalho assalariado, tais ocupações são susceptíveis de aparecer como um domínio de investimento complementar (ou mesmo alternativo) ao trabalho, ao mesmo tempo que constituem uma forma de lidar construtivamente com situações menos positivas, nomeadamente, as relativas à ausência de trabalho (Borgen, Amuundson & Tench, 1996; Brief, Konovsky, Goodwin & Link, 1995). De novo, importa recordar a afirmação de Kelly e Kelly (1994), segundo a qual o mesmo tipo de significados pode ser construído em domínios de vida distintos, desde que, obviamente, outras condições sociais e económicas sejam grantidas. Eventualmente, isto pode ser considerado como um indicador de que o trabalho pode ser substituído como fonte de resultados importantes na vida (Brooks & Brooks, 1989), visto que os sujeitos, a fim de satisfazerem necessidades internas, procuram maneiras de as satisfazer externamente — isto é, através do lazer (Edwards e Bloland, 1990).

Terá sido esta mudança na importância relativa do trabalho e do lazer acompanhada pelo subsistema escolar? Terá esse contexto tomado em linha de conta que, para além do trabalho, também se torna mais e mais necessário educar as pessoas para a utilização criativa e significativa dos seus tempos livres? É apenas natural que as necessidades de lazer e as responsabilidades

familiares colidam entre si, dando origem, tal como é proposto por Super (1980), a uma permanente mudança nas prioridades ao longo do ciclo vital. Pelo menos em parte, isto poderá também ajudar a compreender porque é que os elementos do género masculino investem mais no lazer do que os do género feminino. Aliás, os indivíduos com menos de 30 anos, especialmente os do género masculino, atribuem uma grande importância ao lazer, concebendo-o como um domínio claro de desenvolvimento pessoal e de desafio (Kelly & Kelly, 1994). Contrariamente aos indivíduos do género masculino, os elementos do género feminino atribuem uma importância relativa significativamente superior à família e à religião. Tudo indica que as diferenças encontradas para o segundo domínio se relacionarem com o facto de as últimas, em geral, participarem mais em eventos religiosos do que os homens, sendo igualmente superior o número das primeiras que é praticante em relação aos segundos, situação é ainda mais evidente na região norte do país, tendências mais uma vez evidenciadas no estudo *Jovens Portugueses de Hoje – Resultados do Inquérito de 1997* (Nunes, 1998).

Se se focar somente as tendências específicas registadas nas categorias relativas ao nível de escolaridade, um número adicional de questões para reflexão emerge. Considerado na sua totalidade, o processo educativo desempenha um papel primordial na construção da trajectória de vida dos indivíduos, na medida em que determina não apenas o que cada pessoa aprende como um resultado da interacção contínua mantida com os seus contextos de vida mas também os resultados dessas interacções ao nível das estruturas pessoais e sociais, nomeadamente no que se refere ao lugar, por elas, aí ocupado (Campos, 1976). Pese embora tenham sido realizados muitos esforços no sentido da sua democratização, a Escola continua a operar segundo processos selectivos que, entre outros aspectos, tendem a sistematicamente excluir certos grupos sociais (Pais, 1998). Muitos desses indivíduos são, por sua vez, confrontados com a inclusão em categorias socioprofissionais indiferenciadas, próprias de empregos precários e mal remunerados (Azevedo, 1999).

Dados obtidos em estudos anteriores (*e.g.*, Brief, Konovsky, Goodwin & Link, 1995, Parada, Castro & Coimbra, 1997/1998), revelam que pessoas com níveis de escolaridade mais baixos tendem a valorizar, sobretudo, as dimensões instrumentais ou extrínsecas do trabalho (*e.g.*, financeiras, de prestígio, de poder), enquanto que os indivíduos com níveis mais elevados de escolaridade se centram mais nos aspectos relativos ao desenvolvimento e à realização pessoal do trabalho (isto é, mais expressivos ou intrínsecos). Evidenciam, concomitantemente, uma maior selectividade no processo de colocação no sistema de

emprego, o que poderá levar a pressupor expectativas mais altas a esse respeito, logo, também níveis mais elevados de investimento no trabalho. Eventualmente isso poderá contribuir para compreender as diferenças encontradas quanto à importância relativa do trabalho em função do nível de escolaridade dos sujeitos. O mesmo sucede para o facto de as afirmações direccionadas para o direito a um emprego significativo ou para um envolvimento mais activo dos trabalhadores na globalidade do processo produtivo (e não apenas na consecução dos seus produtos) serem objecto de um maior consenso entre os participantes com níveis mais elevados de escolaridade e empregados ou, ainda para os resultados obtidos na variável objectivos valorizados de trabalhar, os quais mostram que os sujeitos com um diploma de estudos superiores atribuem uma importância significativamente superior às oportunidades para aprender, ao interesse e autonomia que lhes são proporcionados pelo seu trabalho.

Simultaneamente, tal ajudará a compreender, pelo menos em parte, porque é que os participantes apresentando um nível mais baixo de escolaridade atribuem uma importância absoluta ao trabalho significativamente maior do que os demais sujeitos não incluídos nessa categoria, principalmente do que os que possuem um diploma de estudos secundários. Poder-se-á pressupor, por um lado, que tal se encontra relacionado com o facto de as pessoas que apresentam níveis mais baixos de escolaridade, normalmente, tenderem a valorizar uma ética tradicional do trabalho (Pais, 1998). Por outro, a importância atribuída ao trabalho por este grupo de sujeitos poder-se-á dever não só ao seu desejo de ser bem sucedidos no processo de transição da escola para o mundo do trabalho como também à consciência das crescentes dificuldades que se colocam a todos os que se encontram na mesma situação (Verquerre, Masclet & Durant, s/d). De facto constata-se que aspectos como a promoção, um horário de trabalho adequado ou um bom salário são alguns dos objectivos valorizados de trabalhar que mais relevância têm para este grupo. Aspecto que apenas é reforçado pelo facto de os sujeitos com um nível de escolaridade igual ou inferior à conclusão do terceiro ciclo do ensino básico concordarem significativamente mais com a afirmação "um trabalhador deve dar valor ao seu trabalho, mesmo que este seja aborrecido, sujo ou desqualificado".

Daqui ressalta ainda outra consideração relativa à importância de um bom salário para os elementos do género masculino. Uma vez que na amostra do Estudo são sobretudo os elementos do género masculino que exibem níveis mais baixos de instrução, e, para os homens com um estatuto socioeconomico e profissional mais baixo, o trabalho constitui um vector fundamental no processo de construção de si próprios (seja pela positiva ou

pela negativa) æ o seu estatuto depende em grande medida da sua integração no sistema produtivo e a sua identidade deriva da relação que mantêm com o trabalho (Oliveira, 1993) æ torna-se mais claro porque é que os elementos do género masculino tendem a atribuir uma maior importância ao salário do que os do género feminino. De resto, esse é um resultado que encontra eco em muita da literatura sobre o tema (*e.g.*, Elizur, 1993; Krumboltz, Blando, Kim & Reikwoski, 1994; Parada, Castro & Coimbra, 1997/1998; Skorikov & Vondracek, 1997; Wach, 1993).

De acordo com o previsto, observou-se um largo consenso em torno das afirmações normativas apresentadas (MOW International Research Team, 1987). As duas afirmações com uma média mais elevada foram, respectivamente, as relativas à obrigação do sistema educativo para preparar todos os que o desejem para um bom emprego e o facto de todos terem direito a um emprego. As duas declarações com uma pontuação média mais baixa foram as que preconizavam que todo e qualquer emprego, mesmo que aborrecido ou não qualificado, deve ser valorizado, assim como que um emprego monótono é aceitável, desde que bem remunerado. Aqui, importa pedir a atenção para a melhoria global no nível de qualificação da população portuguesa, particularmente no que se refere às gerações mais novas. Não somente vários indicadores sociais suportam o facto de indivíduos com níveis de qualificação escolares superiores procurarem ser mais selectivos no que se refere ao processo de procura de emprego (Pais, 1998) como foram introduzidas transformações significativas nas exigências e desafios colocados aos trabalhadores devidos, entre outros aspectos, às transformações (tecnológicas e económicas) em curso, as quais promovem alguma instabilidade e mudança nas condições em que muitos trabalhadores operam (Azevedo, 1999). Provavelmente, essas são algumas das razões que levam a que um bom salário e a estabilidade no emprego sejam dois dos objectivos valorizados de trabalhar com uma pontuação média mais elevada. De resto, esses são dois aspectos que se relacionam de perto com a conclusão formal do processo de transição da escola para o mundo do trabalho (Reitzle, Vondracek & Silbereisen, 1998), na medida em que facilitam uma consideração mais estável dos objectivos e planos de vida futuros.

Por cá, o mercado de emprego caracteriza-se ainda por uma estrutura que requer baixos perfis de qualificação por parte dos seus trabalhadores, situação que não é, portanto, muito favorável aos portadores de um diploma de nível intermédio (Azevedo, 1999). Talvez por isso, esse grupo de indivíduos manifeste preferir significativamente mais que os restantes valores como a segurança ou as boas condições físicas de trabalho. Como Guichard

e colaboradores (*e.g.*, Guichard & Bidot, 1989; Guichard, Devos, Bernard, Chevalier, Devaux, Faure, Jellab & Vanesse, 1994a, 1994b) concluíram, numa série de estudos sobre as relações entre as opções educativas ou formativas, bem como entre os hábitos culturais dos adolescentes e as suas representações sobre os empregos, os sujeitos, com base nas suas experiências de contacto com o mundo do trabalho, tendem a focalizar a sua atenção e a atribuir maior importância aos aspectos do trabalho que consideram encontrar-se no seu campo de acessibilidade. Possivelmente, o mesmo sucede com este grupo de sujeitos, que, em consonância com o hipotetizado, acabariam por se circunscrever ao tipo de oportunidades e de condições de emprego que consideram ou aspiram estar no seu campo de acessibilidade (Gottfredson, 1981).

Em suma, e tal como os resultados parecem indicar, poder-se-á concluir que o processo educativo oferece às pessoas um conjunto de experiências e oportunidades que influenciam significativamente o modo como se relacionam (e, portanto, investem) com o trabalho — isto é, parece ajudar a determinar o modo como as pessoas constroem significado (psicológico) com base nas suas expectativas e experiências profissionais.

Referências Bibliográficas

Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.), *Jovens portugueses de hoje - resultados do inquérito de 1997*. (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.

Arnold, J. (1997). Nineteen propositions concerning the natire of effective thinking for career management in a turbulent world. *British Journal of Guidance and Counselling, 24*, (4), 447-462.

Arnold, J. & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, *25*, (4), 427-433.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

Beck; U. (1992). *The risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.

Betz, N.& Cornig, A. (1993). The inseparability of 'career' and 'personal' counseling. *The Career Development Quarterly, 42*, (2), 137-142.

Blustein, D.L. (1992). Toward the reinvigoration of the vocational realm of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, *20*, (4), 712-723.

Blustein, D.L. (1993). The school-to-work transition: The emerging challenge for career development. [Paper presented at the Third International Symposium on Career Development. Toronto, August.]

Blustein, D.L. & Spengler, P.M. (1995). Personal adjustment: Career counselling and psychotherapy. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (2nd edition). Hillsdale: Earlbaum and Associates.

Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Tench, E. (1996). Psychological well-being throughout the transition from adolescence to adulthood. *The Career Development Quarterly*, 45, 189-199.

Brief, A.P., Konovsky, M.A., Goodwin, R. & Link, K. (1995). Inferring the meaning of work from the effects of unemployment. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, (8), 693-711.

Brooks, J.A. & Brooks, R.J. (1989). Exploring the meaning of work and nonwork. *Journal of Organizational Behavior, 10*, 169-178.

Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Campos, B.P. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Claes, R. & Quintanilla, A.R. (1994). Initial career and work meanings in seven European countries. *The Career Development Quarterly, 42*, 337-352.

Cochran, L. (1994). What is a career problem. *The Career Development Quarterly, 42*, 204-215.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14*, 21-27.

Collin, A. & Watts, A.G. (1996). The death and transfiguration of carer and of career guidance?. *British Journal of Guidance and Counselling, 24*, 385-398.

Davidson, S. & Gilbert, L. (1993). Career counseling is a personal matter. *The Career Development Quarterly, 42*, (2), 149-153.

Debats, D.L. (1998). Measurement of personal meaning: The psychometric properties of the Life Regar Index. In P.T. Wong & P.S. Fry (Eds.), T*he human quest for meaning* (pp. 237-259). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Edwards, P.B. & Bloland, P.A. (1990). Integrating leisure guidance into career counseling centre. *Journal of Career Development, 16*, (3), 185-194.

Elizur, D. (1993). Gender and work values: A comparative analysis. *The Journal of Social Psychology, 134*, (2), 201-212.

Freire, S. (2000). Valores familiares dos estudantes finalistas da Univeridade do Algarve. *Análise Psicológica, XVIII*, (3), 345-353.

Gelpe, D. (1997). Les préoccupations de carrière des adultes en situation de transition professionnelle: Effets de trois types de déterminants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *26*, (1), 137-156.

Gorz, A. (1988) *Méthamorphoses du travail: Quête du sens*. Paris: Éditions Galilée.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28*, (6), 545-577.

Guichard, J. & Bidot, H. (1989). Filières scolaires et représentations professionnelles des lycéens. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 2*, (4), 485-509.

Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M. & Vanesse, V. (1994a). Diversité et similarité des représentations professionnelles des adolescents scolarisés dans des formations différents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 23*, (4), 409-437.

Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M. & Vanesse, V. (1994b). Habitus culturels des adolescents et schèmes

représentatifs des professions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 23*, (4), 439-464.

Imaginário, L. (1997). *Questões de orientação*. [Comunicação apresentada na Conferência "Escola-Família-Comunidade". Guarda, Fevereiro].

Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *The Journal of Humanistic Psychology, 40*, (3), 84-107.

Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, J.R. & Kelly, J.A. (1994). Multiple dimensions of meaning in the domain of work, family and leisure. *Journal of Leisure Research, 26*, (3), 250-264.

Kerpelman, J.L. & Shvaneveldt, P.L. (1999). Young adults anticipated identity importance of career, marital and parental roles: comparisons of men and women with different role balance orientations. *Sex Roles, 41*, (3/4), 189-217.

Krumboltz, J.D., Blando, J.A., Kim, H. & Reikowski, D.J. (1994). Embedding work values in stories. *Journal of Counseling and Development, 73*, 57-73.

Loscocco, K.A. & Roschelle, A.R. (1991). Influences on the quality of work and non-work life: Two decades in review. *Journal of Vocational Behavior, 39*, 182-225.

Lundberg, C.D. & Petersen, M.F. (1994). The meaning of working in U.S. and Japanese local governments at three hierarchical levels. *Human Relations, 47*, (12), 1459-1487.

Malmberg, L.E. & Trempala, J. (1997), Anticipated transition to adulthood: The effect of educational track, gender, and self-evaluation on Finnish and Polish adolescents' future orientation. *Journal of Youht and Adolescence*, *26*, (5), 517-537.

MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.

Moya, M., Expósito, F. & Ruiz, J. (2000). Close relationships, gender and career salience. *Sex Roles, 42*, (9/10), 825-846.

Nunes, J.S. (1998). Perfis sociais juvenis. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.), *Jovens portugueses de hoje - Resultados do inquérito de 1997*. (pp. 1-51). Oeiras: Celta Editora.

Oliveira, J.G. (1993). O lugar do trabalho nas sociedades contemporâneas. *Cadernos de Ciências Sociais, 12/13*, 179-189.

Pais, J.M. (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: resultados de análises factoriais. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.). "Jovens portugueses de hoje - resultados do inquérito de 1997". (pp. 135-187). Oeiras: Celta Editora.

Parada, F., Castro, M.G., & Coimbra, J.L. (1997/1998). A orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar: Análise do currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14*, 109-130.

Parada, F. & Coimbra, J.L. (1999). O trabalho como dimensão de construção da cidadania: Reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. *Inovação, 12*, (1), 93-108.

Parada F. & Coimbra, J.L. (2001). *The role of family and work in a population of Portuguese young adults*". Comunicação apresentada na "*8th Conference of the International Association of Training and Research in Family Education (AIFREF)*", organizado pela AIFREF. Saint-Sauveurs-des-Monts/Quèbec, Abril.

Peavy, V.R. (1993). Envisioning the future: Worklife and counselling. *The Canadian Journal of Counselling, 2*, (2), 18-40.

Reitzle, M., Vondracek, F. & Silbereisen, R.K. (1998). Timing of school-to-work transitions: A developmental-contextual perspective. *International Journal of Behavioral Development*, *22*, (1), 7-28.

Santos, B.S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares & Gradiva Edições.

Savickas, M.L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career couseling. *Journal of Career Assessment, 3*, (2), 188-201.

Schulenberg, J., Vondracek, F.W. & Kim, J.R. (1993). Career certainty and short-term changes in work values during adolescence. *The Career Development Quarterly, 41*, 268-284.

Skorikov, V.B. & Vondracek, F.W. (1997). Longitudinal relationships between part-time work and career development in adolescents. *The Career Development Quarterly, 45*, 221-235.

Spade, J.Z. & Reese, C.A. (1991). We've come a long way, maybe: college students' plans for work and family. Sex roles, 24, 309-322.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-296.

Super, D. (1988). Travail et loisir dans une économie en flux. *L'Orientation Scolaire et Profissionnelle*, *17*, 1, 23-32.

Verquerre,R., Masclet, G. & Durand, A. (s/d*). Les valeurs des lycéens et des jeunes en recherche d'inserion professionnelle*. Centre de Recherche de Psychologie de l'Université de Lille.

Vilela, L.D. (1997). Second order empiric structure of the meaning of work from a Spanish sample. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 47*, 215-222.

Wach, M. (1993). Les répresentations du travail: Un enquête auprès des jeunes en lycée professionnel. *Education Permanente*, *117*, 4, 113-120.

Wyn, J. & Dwyer, P. (1999). New directions in youth transition. *Journal of Youth Studies, 2*, 5-21.

Wyn, J. & White, R. (2000). Negotiating social change: The paradox of youth. *Youth and Society*, *32*, (2), 165-183.

A FORMACIÓN NO MUNDO GLOBAL: UM DISPOSITIVO NA PROMOCAO DE COMPETÊNCIAS TRANVERSAIS

Carla Alexandra Crespo
Carlos Manuel Gonçalves
Joaquim Luís Coimbra

Instituto de Consulta Psicológica Formaçao e Desenvolvimento – Oporto

Resumo

Ao longo dos últimos anos, as competências transversais têm sido apontadas, no novo espaço europeu, como uma meta significativa de modo a cumprir o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades através da qualificação dos agentes produtivos e da promoção de uma maior autonomia na construção dos projectos de vida dos cidadãos. A formação surge como um dispositivo que possibilita a promoção destas competências, algo que não deverá ser conceptualizado numa lógica funcionalista linear, mas sim, tendo em conta os contextos económicos, sociais e culturais dos alvos a que se destina. Na Europa de livre mercado de bens e serviços torna-se urgente que a formação promova a transversalidade de competências dos indivíduos para desenvolverem as suas actividades profissionais num espaço cada vez mais global e exigente em terms de competitividade. Daí que, recentemente, se tenham delineado projectos a nível europeu com o objectivo de avaliar e promover estas competências de cariz estrutural que não estão confinadas a um contexto local/nacional específico. Refere-se, a título ilustrativo, o projecto Venezia 2 que se destina maioritariamente a jovens com um baixo nível de qualificações e cujo principal objectivo é promover as referidas competências transversais, com especial ênfase ao nível do processo de aprendizagem da língua materna.

Tendo em conta o tema que o título desta comunicação sugere, o itinerário reflexivo que aqui se propõe detém-se, num primeiro momento, nos aspectos que caracterizam as sociedades e o mundo actual; prossegue com um olhar atento sobre as necessidades da formação que emergem nesta conjuntura e termina com a ilustração de um projecto europeu, Venezia 2, destinado à promoção de competências transversais no âmbito da literacia.

As faces da globalização

Ao longo das últimas décadas, o mundo tem sofrido mutações que transformam necessariamente o modo como vivemos, compreendemos e

perspectivamos o futuro, sendo uma das características mais notórias a intensificação das relações entre os vários países. De facto, configuram-se, cada vez mais, interacções transnacionais que incluem a globalização dos sistemas de produção e transferências financeiras, a "omnipresença" de imagens e informações através dos media e a crescente mobilidade de pessoas nos mais diversos contextos e funções (Santos, 2001). Apesar de existir uma pluralidade de designações relativas à situação do mundo actual (globalização, modernidade reflexiva, glocalização, entre outros), parece haver um consenso relativamente às dimensões que caracterizam o presente e o futuro próximo das sociedades como o risco, a incerteza e a imprevisibilidade, ou como refere Azevedo (1999, p.27) a "condenação à complexidade".

A globalização e os fenómenos que a põem em marcha são processos dinâmicos que envolvem conflitos nem sempre visíveis, sendo possível identificar duas faces da mesma moeda, o lado das oportunidades e o lado sombrio da modernidade (Giddens, 1996). Quanto ao primeiro, este parece ser mais visível socialmente, constatando-se muitas vezes que o discurso da globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios (Santos, 2001). De facto, toda esta conjuntura permite que os indivíduos se confrontem com um leque mais abrangente de opções que advém da desterritorialização das relações sociais antigamente reguladas (e consequentemente limitadas) por tradições, ideologias ou nacionalismos (*ibidem*). A mobilidade de bens, serviços e pessoas permite a criação de uma constelação de redes e relações potencialmente promotoras do desenvolvimento humano e do enriquecimento económico, social e cultural das sociedades. Cada vez mais os indivíduos constróem a sua identidade a partir de referentes mais globais (por exemplo, a União Europeia), o que não é necessariamente incompatível com a valorização das identidades locais/regionais. Mais particularmente ao nível laboral, preconiza-se a deslocação de trabalhadores para locais em que existam oportunidades de emprego, podendo os indivíduos através do seu trabalho participar no desenvolvimento de qualquer outro país que não o seu de origem e beneficiar de experiências formativas nesse mesmo contexto.

Relativamente ao lado sombrio destes fenómenos, salienta-se o agravamento das desigualdades sociais e económicas que, embora tenha vindo a ser reconhecido pelas instituições internacionais, parece ser encarado como um "mal necessário" numa lógica funcionalista de "*short-term pain for long-term gain*" (Hespanha, *in* Santos, 2001). No âmbito do emprego esta situação actual parece conduzir a uma redução de direitos nos países ricos –sob a capa eufemística de flexibilização- e à inibição destes direitos e

redução dos salários nos países mais desfavorecidos como forma de dar resposta à competição globalizada (*ibidem*). Este lado sombrio, objecto da reflexão por parte de uma minoria há algum tempo atrás, tem vindo a ser cada vez mais exposto e conscencializado pelos vários grupos sociais de diferentes nações. Uma das traduções mais imediatas desta tendência parece ser o aumento de manifestações públicas (também estas cada vez mais "globalizadas") que contestam os pressupostos subjacentes ao processo de globalização.

Sob o signo da ambivalência

Nesta conjuntura de frágeis equilíbrios e constantes paradoxos, qual será o lugar da Formação e como pode este dispositivo constituir-se como promotor do desenvolvimento de indivíduos e sociedades no mundo global? Recentemente, vários autores (Brown, 1999; Ashton, 1999; Keep, 1999) têm-se referido a uma mudança paradigmática no âmbito da formação para o trabalho. Estes autores preconizam a superação dos antigos modelos Fordistas e Tayloristas e a construção de modalidades laborais com base no desenvolvimento cada vez mais exigente de competências. No âmbito deste novo paradigma, as empresas substituiriam a produção em massa por uma produção dirigida às necessidades individuais dos clientes e a noção de competição assentaria, não mais no preço dos produtos mas sim, na sua qualidade. Desta forma, as novas competências exigidas aos trabalhadores serão, entre outras, a autonomização, adaptação a novas situações, resolução criativa e não estandardizada de problemas e "inteligência colectiva" que correspondem ao modelo proposto pela OCDE de *"high performance workplace*" (Keep, 1999). É notório, nesta mudança paradigmática, a substituição da noção de *skill* enquanto atributo discreto, individual e relativo às especificidades de cada posto de trabalho pela noção mais genérica e estruturante de competência transversal que se actualiza e tranfere aos diferentes contextos de vida dos indivíduos.

No entanto, a formação de competências não acontece no vazio, sendo importante não segmentar esta questão de outras de carácter mais global como as políticas económicas e sociais, sob pena de ingressarmos numa concepção perigosamente ingénua das potencialidades ilimitadas deste dispositivo. Neste sentido, é importante identificar dois mitos que envolvem estas questões: "o mito do emprego para todos" e o "mito da concertação dos vários parceiros sociais".

Relativamente ao primeiro, há que desmistificar as falsas assunções que garantem a existência de empregos "à espera" de pessoas qualificadas e que,

consequentemente, responsabilizam os indivíduos que não apostam no desenvolvimento das suas competências pelo seu desemprego ou condições precárias do seu actual trabalho. Realça-se também a maior dificuldade de pessoas licenciadas em garantir a sua empregabilidade devido ao facto de existir um menor número de empregos que exigem qualificações superiores. Os indivíduos que possuem este tipo de qualificações são, frequentemente, preteridos, no âmbito das propostas que surgem no mundo laboral, por serem considerados "over-qualifyed". Este aspecto permite ainda a reflexão sobre a extensão da influências das variáveis estruturais nos diferentes sectores do mundo laboral, desde aqueles em que não se exige um nível elevado de qualificações até ao pólo oposto.

Quanto ao segundo mito, salienta-se que nem todos os sectores da economia são permeáveis às inovações paradigmáticas aqui referidas, sendo a adesão a estes novos valores muitas vezes um exclusivo das empresas mais abertas às influências exteriores transnacionais. Na realidade, nos sectores mais tradicionais de produção, existem significados associados ao trabalho e à formação que constituem obstáculos a estas mudanças, como por exemplo, a valorização de competências mais práticas da ordem do saber-fazer e não das competências transversais, a valorização da estabilidade dos procedimentos no âmbito dos postos de trabalho e não a criatividade e o desafio no seio das organizações, o que também se traduziria num "*empowerment*" (ainda temido) dos agentes produtivos (Keep, 1999).

Desta forma, a conceptualização da formação deverá acompanhar atentamente estas mudanças, desafiando o princípio até aqui aplicado em alguns domínios do "*just-in-time and just-enough*" (Poole & Jenkins, 1997 cit. *in* Keep, 1999) através de uma reflexão constante dos seus modelos e das suas práticas. De acordo com Beraza (2000) a formação não deve ser encarada exclusivamente sob uma perspectiva estratégica, ou seja, um meio para atingir determinado fim mas, sobretudo, como uma forma de desenvolvimento pessoal e social (Coimbra, 2000; Imaginário, 1999). Este objectivo não poderá ser alcançado se a formação se restringir à "prescrição" de *skills* específicos susceptíveis de serem aplicados exclusivamente em contextos de trabalho repetitivos e pouco exigentes do ponto de vista desenvolvimental. Segundo Coimbra (2000, p.53): "*...o skill, ou este saber fazer mais prático, de execução mais específica, mais preso a determinados contextos e condições de trabalho e às vezes até a um posto de trabalho, este saber fazer da execução do trabalho prescrito, não é senão um dos níveis mais elementares da competência (...) mas não é isto que chega para formar trabalhadores e profissionais de elevado nível de autonomia, de iniciativa, de criatividade e de empreendimento*

e capazes de responder a estes desafios que se vão identificando nos novos contextos de trabalho e nas novas formas de organização do trabalho." Neste momento, a ênfase é colocada nas pessoas e nas equipas de trabalho e não tanto nas competências: actualmente, procura-se o "homem certo para o lugar incerto". Desta forma, advoga-se a necessidade de promover competências generativas baseadas em processos sistémicos que possibilitem aos indivíduos enfrentar a novidade de situações e de contextos de uma forma criativa e adequada, no fundo, de uma forma "competente" (Coimbra, 2000). É precisamente num campo mais restrito destas competências transversais que nos situaremos de seguida.

Literacia(s) no mundo actual

A literacia pode ser conceptualizada num sentido mais específico, como uma das dimensões das denominadas competências básicas (Johnson & Troppe, 1992; Bynner, 1999) ou num sentido mais lato, que utilizaremos ao longo desta reflexão, como "*capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo...com base em diversos materiais escritos* (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal" (Benavente *et al.*, 1996 cit. *in* Imaginário, 1998). A literacia está não raras vezes associada à noção de empregabilidade, sendo inclusivamente apresentada como um dos alicerces mais significativos da entrada no mundo do trabalho (Bynner, 1999). Na realidade é possível entrever a importância desta formação de base no posterior desenvolvimento de outro tipo de competências mais específicas, o que permite identificar as competências no âmbito da literacia como competências com potencial generativo, ou seja, como meios para o contacto com novas realidades e para a construção de novos saberes. Frequentemente, este tipo de competências é designado como competências-chave, devido, precisamente, ao facto "abrirem" novas possibilidades de aprendizagem.

Outra variável associada à literacia é a participação activa dos indivíduos na comunidade envolvente através de organizações políticas, sociais, religiosas e recreativas, emergindo, deste modo, como um possível instrumento de *empowerment* de indivíduos e sociedades (Guthrie *et al.*, 1991). A literacia, enquanto realidade dinâmica, deve sempre ser enquadrada num determinado contexto, tendo sido descrita uma relação triangular entre literacia, sociedade e indivíduo, na qual a identificação de uma pessoa com um determinado grupo social e a sua percepção de literacia estão intimamente relacionados (Ferdman, 1999 cit. *in* Goodley, 1998). Um exemplo desta relação é o facto de na cultura ocidental se ter valorizado bastante as competências associadas à literacia, conduzindo a uma associação quase linear (mas

que sabemos eminentemente cultural) entre o domínio destas competências e as capacidades intelectuais.

Actualmente, o domínio da literacia é perspectivado não só a um nível local -enquanto "*kit* identitário" (Gee, 1990, cit. *in* McCarthey, 2001) de uma determinada região/país-, mas também global, na medida em que se constitui como passaporte para o conhecimento de outras culturas e identidades. Neste sentido, as exigências da literacia são cada vez maiores já que se preconiza a aprendizagem de outros idiomas para além da língua materna, não só pela mais-valia do conhecimento dos mesmos mas, sobretudo, pela sua transversalidade dado que permite o aceder a outras áreas do saber (atente-se, por exemplo, na importância do domínio da língua inglesa para aceder à Internet). Tendo em conta que o sistema linguístico de uma sociedade influencia largamente a sua identidade cultural e a sua percepção do mundo envolvente que apropria e conhece precisamente através da linguagem, o domínio de vários idiomas permitirá um conhecimento mais aprofundado das características idiossincráticas de pessoas e culturas de outra nacionalidade. Se o que se pretende é a capacidade de desenvolvimento de actividades profissionais num espaço global e de integração dos indivíduos em equipas de trabalho transnacionais e multiculturais, o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem e dos vários idiomas constitui um importante ponto de partida para a concretização destes objectivos.

Um conhecimento aprofundado dos idiomas comunitários aliado a uma capacidade de adaptação a fórmulas de trabalho e estilos de vida diversificados é condição indispensável para que os cidadãos da União Europeia possam beneficiar das oportunidades profissionais e pessoais geradas a partir de um mercado interior sem fronteiras (Rey, 1999). Por outro lado, a ausência deste tipo de conhecimento poderá conduzir a uma limitação de oportunidades e à exclusão / marginalização no âmbito do mundo laboral. Como refere Rey (1999, p. 388-389): "*Un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se convierte en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión Europea puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del gran mercado interior sin fronteras. Esta capacidade linguística debe completarse com la facultad de adaptarse a medios de trabajo y de vida marcados por culturas diferentes. (...) El futuro trabajador necessita mentalizarse de que saber idiomas es sinónimo de éxito profesional y de riqueza personal: conocer otras realidades, poder entrar en contacto com outra gente sin que el idioma sea una barrera es rentabilizar al máximo sus capacidades tanto humanas como professionales.*"

Venezia 2: a descrição de um projecto europeu

Tendo em conta esta necessidade, têm vindo a surgir, nos últimos anos, projectos europeus destinados a avaliar e promover competências transversais, como é o caso do projecto *Venezia 2* (integrado no Programa Europeu Leonardo Da Vinci) que tem como principal objectivo a construção de um CD-ROM que possibilite a promoção do desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e comunicação em jovens com dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar e adultos com poucas qualificações. Através da construção multimédia de um cenário potencialmente motivador com vista a despertar o interesse daqueles a quem se destina (neste caso, a acção desenrola-se num restaurante típico de Itália e desenvolvem-se actividades e diálogos sobre este país), são apresentados vários exercícios repartidos em três graus de dificuldade, informações de teor prático (escritas e faladas) sobre diferentes temas relativas ao cenário apresentado e diálogos entre jovens acerca de questões com que se confrontam frequentemente na sua fase desenvolvimental (relações familiares, independência económica, projectos escolares, amizade, entre outros).

À medida se foi desenrolando a fase de experimentação deste CD-ROM, tornaram-se mais visíveis as suas potencialidades, nomeadamente, em relação ao público que poderá abranger: este CD-ROM parece ser igualmente interessante para jovens e adultos que pretendam aperfeiçoar ou consolidar os seus conhecimentos de uma língua estrangeira, permitindo uma apropriação das estruturas mais usuais e práticas de cada idioma. Neste projecto existem doze parceiros institucionais provenientes da França, Alemanha, Luxemburgo, Reino Unido e Portugal que são responsáveis pela tradução deste CD-ROM para o idioma de cada nacionalidade e pela adaptação deste instrumento ao contexto idiossincrático que pretende servir. Parece-nos este projecto um exemplo vivo de uma interacção transnacional a vários níveis:

(a*) Ao nível dos processos*: a construção partilhada deste instrumento implica um diálogo conjunto entre os vários parceiros que articulam as dimensões do global e do local, respectivamente, em relação ao contexto europeu mais abrangente e às especificidades do país onde irá ser implementado. Este tipo de interacção ao nível do processo de construção e criação de projectos tem vindo, nos últimos anos, a ser cada vez mais implementado devido ao enriquecimento que proporciona. Por um lado, o trabalho conjunto permite que profissionais de vários países integrem uma equipa multicultural e desenvolvam metodologias de trabalho partilhadas, diferentes daquelas habitualmente utilizam nos seus países de origem. Estes profissionais são chamados a desafiar os seus pressupostos e os seus métodos

de trabalho, adaptando-os a uma nova situação, a novas formas de relacionamento, isto é, a um novo contexto, o cerne das denominadas competências transversais.

(b) *Ao nível dos conteúdos*: a temática da exploração de um país europeu (Itália) e a reunião de jovens de diferentes nacionalidades nas interacções apresentadas denuncia uma intenção de sensibilizar e promover a curiosidade dos utilizadores deste CD-ROM em relação a um universo europeu de pessoas e identidades culturais diversas. A partir dos estímulos apresentados neste CD-ROM, é possível, no contexto formativo, promover a exploração dos significados associados à interacção com pessoas de outros países e culturas. Parece constituir-se também como uma oportunidade de desmistificacão de crenças e mitos irracionais que advêm, frequentemente, do desconhecimento de diferentes realidades que se afastam das vivências mais próximas dos indivíduos. Este pode ser um meio para discutir diferenças (salientando aquilo que é particular e específico a cada país), bem como semelhanças entre as diferentes culturas. Em relação às semelhanças, parece extremamente importante a questão dos diálogos introduzidos sobre temas relacionados com este público – alvo e que transparecem muitos aspectos comuns a todos os países.

(c) *Ao nível dos produtos ou resultados*: a introdução nos países de origem de um "produto europeu", isto é, um meio de promoção das competências transversais no âmbito da literacia a utilizar primordialmente no âmbito formativo. A criação e a posterior divulgação deste tipo de instrumentos permite a sensibilização quer dos indivíduos, quer dos meios empregadores para a emergência desta nova realidade das interacções transnacionais aos vários níveis. Poder-se-á considerar que estes produtos conferem visibilidade ao tipo de trabalho efectuado, facilitando e promovendo novos projectos e novos laços transnacionais.

Realça-se também que o formato em CD-ROM deste instrumento parece abrir ainda uma outra possibilidade que é, precisamente, a incorporação nas práticas formativas das novas tecnologias de informação/comunicação, cujo domínio é cada vez mais considerado uma competência básica para a integração na sociedade actual (Bruce, 1997; Bynner, 1999; Castro & Coimbra, 2000). De acordo com Bruce (1997) a literacia deve sempre ser compreendida em contexto, os seus significados vão-se transformando à medida que as pessoas usam novas representações e novas tecnologias no processo de leitura e escrita, estabelecendo-se assim uma relação dialéctica e mutuamente reconstrutiva entre a literacia e a sua matriz tecnológica. Se as exigências das relações que os indivíduos estabe-

lecem com o mundo convidam cada vez mais a uma capacidade de constante adaptação, este tipo de dispositivo tecnológico (através da conjugação da sua estrutura, concepção visual, linguagem e conteúdos) poderá proporcionar o contacto com múltiplas perspectivas, complementando, neste sentido, os métodos mais tradicionais dos processos utilizados na aprendizagem da leitura e da escrita (Castro & Coimbra, 2000).Contudo, como qualquer tecnologia de informação/comunicação (TIC), este tipo de instrumento adquire diferentes contornos consoante os contextos no qual é acolhido. Apesar de se constituir como um meio susceptível de ser utilizado individualmente através das mais diversas actividades, este CD-ROM reveste-se de novas potencialidades se for integrado num contexto que lhe confira referências e significados particulares, por exemplo, no contexto de formação. Ao longo do processo formativo o CD-ROM pode ser objecto não só de "acção" por parte dos indivíduos, como também de "reflexão" sobre as actividades realizadas no âmbito de um contexto relacional, simultaneamente seguro e desafiante, constituído pelo formador e pelo grupo. Ao referir a relevância destas três dimensões para uma intervenção que vise o desenvolvimento situamo-nos numa lógica de exploração reconstrutiva (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1991) que articula a "...experiência de acção com a sua integração, decorrendo este processo no contexto de uma relação interpessoal significativa" (Campos & Coimbra, 1991, p.11).

Quanto à dimensão da acção, as actividades adquirem uma determinada intencionalidade, sendo possível equacionar as diferentes potencialidades do instrumento em questão. Assim, atendendo às necessidades particulares dos indivíduos que constituem o seu público-alvo, é importante que exista uma sistematização das actividades a realizar (promoção da discussão sobre determinado tema, realização de exercícios de papel e lápis, dinamização de trabalhos em pequeno grupo, entre muitas outras) e um ou mais agentes (formadores) que possam guiar o decurso das mesmas. Não se pretende defender uma abordagem formativa rígida e de carácter meramente instrutivo (o que destituiria os indivíduos do papel activo que deverão ter ao longo do seu processo de formação) mas sim, proporcionar os meios e as condições essenciais para a utilização deste CD-ROM e um convite à exploração das suas potencialidades.

Quanto à reflexão/integração, esta poderá conduzir a uma apropriação pelos sujeitos das estruturas subjacentes à acção, reenviando-os, num processo dialéctico, para as possibilidades de realização de novas e diferentes actividades. É importante que na utilização deste tipo de meios, como o CD-ROM Venezia 2, as actividades desenvolvidas sejam sempre acompan-

hadas de um processo de reflexão/integração para que os indivíduos tenham oportunidade de construir significados pessoais a partir das experiências que realizam no âmbito da formação.

Relativamente ao contexto relacional, as suas dinâmicas facilitam a criação de uma base segura a partir da qual se exploram as possibilidades de acção, como também o enriquecimento, pela heterogeneidade das características e níveis de desenvolvimento dos elementos do grupo, da reflexão/integração partilhada. A dinâmica acção/reflexão só poderá desenvolver-se a partir desta base segura que lhe confere um determinado enquadramento e significado.

Relembrando a necessidade premente e incontornável de eleger o desenvolvimento pessoal e social o principal referente da formação (cf. Coimbra, 2000), afigura-se importante repensar os contributos desta metodologia de intervenção — denominada pela categorização, exploração reconstrutiva — para as futuras direcções da formação. Este será um dos caminhos para que a formação se constitua enquanto agente consciente e interventivo nas sociedades actuais, proporcionando aos indivíduos experiências desenvolvimentais que lhes permitam usufruir das oportunidades "globais" do mundo actual e lidar mais adaptativamente com o seu "lado sombrio", isto é, a incerteza, a instabilidade, imprevisibilidade e a insegurança, também elas "globais".

Referências bibliográficas

Ashton, D. (1999). The Skill Formation Process: a paradigm shift?. *Journal of Education and Work*, *12-3*, 347-350.

Azevedo, J. (1998). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.

Beraza, M. (2000). Construir la Formación para el Trabajo: una perspectiva desde el currículo. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*, 29-45.

Bynner, J. (1999). New routes to Employment: Integration and Exclusion. In Walter Heinz (Ed)., *From Education to Work*. New York: Cambridge University Press.

Brown, P. (1999). Globalisation and the Political Economy of High Skills. *Journal of Education and Work*, *12/3*, 233-251.

Bruce, B. (1997). Literacy technologies: what stance should we take? *Journal of Literacy Research*, 29.

Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *8*, 5-16.

Castro, M.G. & Coimbra, J.L. (2000).

Tecnologias de Informação e Comunicação e Orientação Vocacional. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*, 463-476.

Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal.* Prova complementar das provas de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Coimbra, J. L. (2000). Formação: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*, 47-56.

Giddens, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Godley, A. (1998). Rewriting identity: Social meanings of literacy and "re-visions" of self". *Reading Research Quarterly, 33*, 416-433.

Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento Vocacional e Promoção de Competências. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho.*

Guthrie, J., Schafer, D. & Hutchinson, S. (1991). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, *26/1*, 30-48.

Imaginário, L. (1998). *Adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados.* Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Imaginário, L. (1999). *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação e Comissão Interministerial para o Emprego.

Johnson, T. & Troppe, M. (1992). Improving literacy and employability among disadvantaged youth. *Youth & Society*, 23/3, 335-355.

Keep, E. (1999). UK´s VET Policy and the "Third Way": following a high skills trajectory or running up a dead end street? *Journal of Education and Work*, *12/3*, 323-346.

McCarthey, S. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly*, 36/2, 122-151.

Rey, Maribel. (1999). Saber idiomas: Una exigência del mundo laboral actual. *Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o trabalho*, 381-389.

Santos, B.S. (org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Notas

[1] Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. y Teles, L. (2000): Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Gedisa. Barcelona

[2] CEBRIÁN, J.L. (1998): *La red.* Taurus. Madrid.

[5] HARGREAVES, A. (1996): "*Transforming Knoelegde: Blurring the boundaries between research, policy and practice".* En Lama García, F.J., Marcelo, C. y otros (1999): La red como espacio de formación. La experiencia de la red andaluza de profesionales de la formación. Comunicación presentada a Edutec´99.

[4] MARCELO, Carlos y LAVIÉ, José Manuel (2000): "Formación y Nuevas Tecnologías: condiciones y posibilidades de la Teleformación como espacio de aprendizaje" Bordón, Nº 58, Vol. 2

[6] Grupo de Investigación en el marco del III Plan Andaluz de Investigación. Código de grupo HUM–688

[7] ***Dentro de estas acciones transoceánicas destaca el acuerdo alcanzado entre la Consellería de Educación de Xunta de Galicia y la Dirección General de Educación del Estado de Utah (EEUU)***

[8] ***Real Decreto 777/1998, de 30 de abril (BOE de 8 de mayo)***
Decreto 296/1999, de 21 de octubre (DOGA de 18 de noviembre)

[9] ***Resolución del Consejo de 5 de diciembre de 1994 (DO C 374 del 30 de diciembre de 1994)***

[10] ***Decisión del Consejo 51/CE de 21 de diciembre de 1998 (DO L 17/45 de 22 de enero de 1994)***

[11] ***Decisión 63/266/CEE (DO 63 de 20 de abril de 1963)***

[12] ***El Libro Blanco Consejo del 6 de mayo de 1996 (DO C195 del 6 de junio de 1996) señala que el advenimiento de la sociedad del conocimiento implica que se fomente la adquisición de nuevos conocimientos y que conviene desarrollar todas las formas de incitación al aprendizaje.***

[13] ***El Libro Verde pone de relieve los beneficios que la movilidad aporta a las personas y la competitividad de la Unión Europea.***

[14] ***Tratado de Mastrich, en sus artículos 126 y 127 establece un marco jurídico par proponer acciones de cooperación en el ámbito de la educación, especialmente en el eje escolar.***

[15] ***Tratado de Ámsterdam indica que el objetivo de la CE es promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización.***

[16] ***Decisión 382/CE, de 26 de abril (DO 2146/33 de 11 de junio de 1999).***

[17] ***Decisión 94/819/CE (DO L340 de 29 de diciembre de 1994)***

[18] ***El sistema de selección interno se sustenta sobre dos pilare fundamentales, los conocimientos lingüísticos y los académicos, que garantizan el pleno aprovechamiento del intercambio por parte de los participantes. Las competencias lingüísticas aseguran el mínimo a partir del cual el programa Leonardo de Vinci servirá como vehículo para la práctica efectiva y las competencias profesionales facilitarán la rápida adaptación al puesto de trabajo en un contexto diferente al habitual. Por eso el proceso de selección se desenvuelve en las siguientes fases:***
Estar matriculado en algún Ciclo Superior en este Centro
Superar la prueba idiomática (Inglés o Francés) a cargo del departamento de Idiomas, que garantice el dominio vehicular en el país de acogida
Dominio a nivel informático
Calificación apta en los módulos del Ciclo que cursa
Informe del equipo docente sobre los aspirantes. Se recoge su opinión sobre su desenvolvimiento aptitudinal y emocional que les haga aconsejable esta estancia

[19] ***Orden del 10 de marzo de 2000 (DOGA 20 de marzo de 2000)***
Orden del 12 de marzo de 2001 (DOGA 28 de marzo de 2001)

[20] ***La tutorización presencial de la prácticas ha sido necesaria, como se ha citado anteriormente, por la carencia de este tipo de formación en el sistema educativo americano, estableciendo reuniones entre los profesores-tutores de los alumnos, alumnos, socios de acogida y los tutores correspondientes en las respectivas empresas, exponiendo las capacidades terminales que los alumnos debían desenvolver en las mismas, su rotación por los distintos departamentos, normas internas de la empresa, horarios y demás aspectos de interés.***

[21] Podemos hacer una paralelo de ésta evolución del concepto de calidad con el desarrollo del objeto de estudio teórico y de investigación de la teoría racional eficientista en el terreno de las organizaciones, desde el taylorismo hasta llegar hasta la teoría de los RR.HH. y ahora con el desarrollo de los modelos de excelencia, o conceptos como el de Reingeniería, basados en la Calidad Total.

[22] PONT BARCELÓ, E.: "La formación de los recursos humanos en las organizaciones."En Planificación y gestión de instituciones de formación. P.317-341

[23] El Plan de Formación en la Empresa: guía práctica para su elaboración y desarrollo. Ed. Fundación Confemental, 1999.

[24] RIAL SÁNCHEZ; A.: Clasificaciones y perfiles profesionales: conceptos claves en el contexto de la formación para el trabajo.

[25] Na literatura especializada atopamos distintas denominacions para refererirse a vertiente da orientación profesional que ten como finalidade preparar para a busca de emprego. Xunto con orientación laboral, atopamos ás de orientación para a inserción laboral, orientación para a transición escola-traballo (é as suas variedades: transición do mundo educativo ó laboral, transición á vida activa).

[26] No artigo 60.2 da LOXSE establecese: "as administracións educativas garantizarán a orienatcion académica psicopedagóxica e profesional do alumnado, especialmente no que se refire ás distintas opcións educativas e á *transición do sistema educativo ó mundo do traballo* prestando singular atención á superación dos hábitos sociais discriminatorios que condicionan o acceso ós diferentes estudios e profesións..."
[27] En traballos anteriores (Arza, 2000, 2001) temos analizado as características conceptuais desta parcela da orientación profesional e a súa concreción na ESO, nos Progamas de Garantía Social e na Formación Profesional.
[28] Esta materia optativa só se implantou no anterior territorio de xestión do MEC. En Galicia non existe.
[29] Son varias as experiencias que se teñen desarrollada nesta liña ó abeiro da iniciativa comunitaria Emprego e do programa Leonardo da Vinci.
[30] Personal Computers (Ordenadores Personales)
[31] E.A.T.P.- Enseñanzas Técnicas Profesionales
[32] Obviamente que tal previsão deverá ser encarada apenas como uma conjectura quanto ao provável desenrolar dos acontecimentos. Contudo, num período dominado pela incerteza, risco e insegurança, há que igualmente tomar em linha de consideração o facto de tais condições poderem, em grande medida, moderar a fiabilidade de tais suposições (cf. Beck, 1992).
[33] Face às dificuldades sentidas na replicação dos procedimentos de análise de dados originalmente propostos pelos autores do instrumento (MOW International Research Team, 1987), optou-se, à semelhança do executado por outros autores (*e.g.*, Lundberg & Petersen, 1994), pela realização de tratamentos estatísticos descritivos, complementados por análises de variância simples.

UNIVERSIDADE DE
SANTIAGO DE COMPOSTELA

Instituto de Emprego e
Formaçao Profissional
Delegación Rexional do Norte de Portugal

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

CONSELLERÍA DE FAMILIA
E PROMOCIÓN DO EMPREGO,
MULLER E XUVENTUDE