



## INTEGRAÇÃO DAS POLÍTICAS E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO- PERSPECTIVAS E DESAFIOS



IV  
Congresso Internacional de  
Formação Norte de Portugal/Galiza

# INTEGRAÇÃO DAS POLÍTICAS E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO-PERSPECTIVAS E DESAFIOS



**ACTAS DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO  
NORTE DE PORTUGAL/GALIZA**

**Integração das Políticas e Sistemas de Educação  
e Formação – Perspectivas e Desafios**

## ÍNDICE

<b>NOTAS DE APRESENTAÇÃO</b> .....	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dr. Carlos Boticas, Delegado Regional do Norte do IEFP .....</li> <li>• Miguel Angel Zabala Beraza, Antonio Rial Sánchez, Margarita Valcarlos Fernández Presidencia e Dirección da Organización Galega do Congreso .....</li> </ul>	11 13
<b>CONFERÊNCIAS</b> .....	15
<b>Implicacións e Riscos da Integración dos Sistemas de Educación/Formación</b> .....	17
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Xurxo Novales Ordax .....</li> </ul>	17
<b>Políticas de Educación e Formación</b> .....	27
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuel António Ferreira da Silva .....</li> </ul>	27
<b>Professores ou Formadores: Integración dos Perfis Profissionais dos Profissionais de Formación</b> .....	45
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miguel A. Zabala Beraza .....</li> </ul>	45
<b>As Regións Apendentes (comunidades aprendentes/educadoras)</b> .....	67
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fernando Baptista .....</li> <li>• Olivia Santos Silva .....</li> <li>• Xurxo Novales Ordax .....</li> </ul>	67 71 75
<b>GRUPOS DE TRABALLO</b> .....	83
<b>1. Os Novos Perfis dos Profissionais de Formación</b> .....	85
Estudo sobre a identidade profesional del formador de la educación de base de las personas adultas <ul style="list-style-type: none"> <li>• M<sup>ra</sup> C. Ricoy Lorenzo .....</li> </ul>	87
La incidencia de los programas de formación de formadores en la conformación de la competencia profesional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antonio Navío Gámez .....</li> </ul>	97
La gestión de la calidad total en instituciones formativas de formación profesional <ul style="list-style-type: none"> <li>• António Rial Sanchez .....</li> </ul>	115
<b>2. Desafíos na Orientación Profesional</b> .....	125
Intencións e prácticas educativas, no ámbito da orientación e do desenvolvemento vocacional dos alumnos de profesores do 9º ano <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luís Rocha, Filomena Parada, B. Gomes, Joaquim Luís Coimbra .....</li> <li>• Casimiro Gomes .....</li> </ul>	127 151
<b>Conclusões – Paula Prado</b> .....	155
<b>3. Formación como Instrumento da Coesão Social e Promoción da Cidadanía</b> .....	157
A Dimensión Laboral da Formación : uma realidade ou uma equação a redefinir <ul style="list-style-type: none"> <li>• Henrique Vaz .....</li> </ul>	159

Comunidades Aprendizantes	167
• Carlos V. Ribeiro	173
<b>Conclusões – Francisco Prego Paz</b>	179
<b>4. Novas Formas de Aprendizagem para o Emprego</b>	179
E-Learning na UNED	181
• Tiberio Feliz Múrias	195
Avaliação da Qualidade do Ensino Aberto e à Distância	195
• Alfredo Soeiro	197
<b>SESSÕES TEMÁTICAS</b>	197
<b>Novos Perfis, Novos Profissionais?</b>	199
La Formación Profesional en la Zona Andina. Requisitos para una política de formación integrada	201
• Samuel H. Carvajal Ruiz	213
A educação social: uma nova titulação para novos retos	213
• Tiberio Feliz Múrias, M <sup>o</sup> C. Ricoy Lorenzo	225
Elementos para a elaboração do perfil profissional de especialistas na área de igualdade de oportunidades para as mulheres	225
• Margarita V. Fernández, Elisa J. Seijas, Julia Diz López	233
Educación e Formación de Psicólogos na Europa: com perguntas, sem respostas	233
• Aírea Santos, Carla Fernandes	245
El ámbito de intervención social y laboral con las personas con discapacidad. Las acciones de los profesionales	245
• Pedro Jurado de Los Santos	255
<b>FORMAÇÃO CONTÍNUA : Direitos, desafios</b>	255
Produtividade, competitividade e direitos dos trabalhadores	257
• Adão Ribeiro Mendes	265
Formação Modular: uma solução para activos	265
• António Moreira da Silva	269
Desafios na orientação da formação profissional	269
• Filipe G. Sousa Macedo	279
A formação contínua e o futuro	279
• Manuel Neves de Carvalho	

**ORIENTAÇÃO E INSERÇÃO** ..... 287

Um projeto orientador de inserción profesional: o programa labora	289
• Francisco Fernandez Castro	313
Perspectivas e preferencias de destino de inserción laboral dos mozos/as galegos/as	313
• Luis Sobrado Fernández, JM Lobato Matinez	323
Vinculación da educación e a formación a través dunha nova estratexia de acción: o sistema de orientación integrado en Galicia	323
• Múrias Puente, A. Pablo Remuñán	331
Desafios de las nuevas tecnologías en la orientación educativa Y profesional	331
• Luis Sobrado Fernández, A. Couce Santalla, R. Rial Sanchez	351
<b>DESEMPREGO(S)</b>	351

Significados construídos em torno da experiência profesional/trabalho	353
• Carlos Gonçalves, Joaquim Luis Coimbra	367
Cursos EFA : uma reorientação para a cidadania	367
• José Pedro Amorim, Luis Imaginário	377
O outro lado do desemprego: consequências afectivas e emocionais	377
• A Bragança, Claudia Silva, Joaquim Luis Coimbra	391

<b>ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE(S)</b>	391
Trabalhos, significados e definições: qual(is) at(s) relação(ões)	393
• Filomena Parada, Joaquim Luis Coimbra	407
Discussão de dilemas vocacionais em grupos de Orientação Escolar e Profissional	407
• Paulo Jorge Santos	423
De pais para filhos: o sentido do trabalho como herança	423
• Inês Nascimento, Joaquim Luis Coimbra	429

<b>FORMAÇÃO/INSERÇÃO DE JOVENS</b>	429
Efeitos do contexto educativo nas atitudes e comportamentos políticos dos jovens: apresentação dos resultados de um estudo comparativo na Área Metropolitana do Porto	431
• Luisa Mota Ribeiro, Isabel Menezes	443
Educación/Formación: arma de reinserção ou armadilha de exclusão	443
• Angéla Bragança, José Manuel Castro	449

<b>FORMAÇÃO À DISTÂNCIA E E-LEARNING</b>	449
Sete perguntas sobre la aplicación de la telefonación en formación laboral	451
• Miguel Angel Carreiro	

WebBanca – Formación Bancaria on-line	463
• Manuel M. Ferreira .....	
A formación práctica a distancia: posibilidad e problemas das novas tecnoloxías	467
• Tiberio Feliz Múrtas, M <sup>o</sup> C. Ricoy Lorenzo .....	
Implicaciones del E-Learning en la Empresa	479
• Carmen Morante, Lorena Otero, Beatriz López .....	
<b>FORMAÇÃO DE FORMADORES</b> .....	<b>487</b>
La prensa como recurso formativo en la formación de base de las personas adultas: proyección sociolaboral	489
• María C. Ricoy Lorenzo .....	
El curso como modalidad en la formación des profesorado de formación profesional	499
• M. Carmen Sarceda Gorgoso .....	
Profesionalización del formador de personas adultas: perspectivas y retos	513
• María C. Ricoy Lorenzo .....	
Técnicas e instrumentos para a verificación dos aprendizaxes adquiridos polos profesionais docentes de F.P.O. e continua, nos cursos de formación docente	525
• Margarita Valcarlos Fernández .....	
Avaliación das competencias profesionais dos tñores no módulo de formación en centros de traballo: desseño dun instrumento desde unha perspectiva de orientación profesional	539
• Camilo Isaac Ocampo Gómez, María José Avendaño Muñoz .....	
<b>COMISSÃO DE HONRA</b> .....	<b>557</b>
<b>COMISSÃO CIENTIFICA</b> .....	<b>561</b>
<b>COMISSÃO ORGANIZADORA</b> .....	<b>565</b>
<b>PROGRAMA</b> .....	<b>569</b>

## Notas de Apresentação

Na apresentação do livro de Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal – Galiza gostaria de salientar o vigor que esta iniciativa tem demonstrado; patente nos mais de 400 participantes inscritos, nas quatro conferências, nos dois painéis/mesas redondas, nos quatro grupos de trabalho e nas oito sessões temáticas realizadas, e onde foram apresentadas mais de 60 comunicações. Este é, de facto, um trabalho de grande fôlego e que como responsável regional pelo IEFEP, gostaria de salientar congratulando – me desde já com a qualidade do trabalho apresentado.

O mais conhecido poeta português, Luís de Camões, dizia nos Lusíadas (canto X, estrofe LIII) que:  
"não se aprende...na fantasia, sonhando,  
imaginando ou estudando, **senão vindo,  
tratando ou pelejando.**"

Não pondo, como Camões..., em causa as potencialidade do E-Learning (que foi alias tema de diversas comunicações) este foi também o nosso ponto de partida: **ver, tratar, debater, para aprofundar as aprendizagens.**

Para tal escolhemos um tema que a todos nos desafia: *a integração das políticas e dos sistemas e de educação e formação*, cuja importância para o nosso país é inegável, patente em diversas iniciativas legais (lei de bases da formação profissional, lei de bases do sistema educativo), que em muito vão alterar a orientação dos nossos sistemas de educação/formação.

Num passado ainda recente (mas já noutro século...) educação e formação constituíam dimensões separadas do sistema educativo, cristalizado na acentuação da diferenças históricas e culturais entre a educação escolar e a formação para o trabalho.

O tema deste Congresso – **A Integração das Políticas e Sistemas de Educação e**

**Formação: perspectivas e desafios** - procurou analisar a multiplicidade de (inter)ligações e (inter)dependências tecidas entre as políticas e os sistemas de educação e formação, e agora enquadrados na perspectiva da sua integração. Esta é uma problemática que importa conhecer, analisar e discutir, induzindo assim a necessária e profunda reflexão que deverá acompanhar todo este processo.

Foi neste território marcado tanto por certas incertezas como improváveis consensos que lançamos a debate, nos dois dias deste Congresso, alguns aspectos críticos desta temática: as implicações e riscos da integração dos sistemas e políticas de educação/formação, a análise da (eventual) integração dos profissionais de formação, o desenvolvimento de comunidades de conhecimento e aprendizagem, as consequências do Tratado de Bolonha na educação e na formação e os (enormes) desafios que se colocam nas vidas e carreiras dos habitantes deste novo milénio.

O IV Congresso Internacional Norte de Portugal – Galiza de Formação para o Trabalho procurou consolidar a dimensão de debate criada nos congressos anteriores, acentuando o espaço comum de reflexão entre profissionais da formação, investigadores, organizações e responsáveis políticos. O lastrado de todo trabalho já realizado, consagrada nos quatro volumes de Actas já publicados, ajudou a fortalecer ainda mais os laços culturais e sociais historicamente estabelecidos entre duas regiões tão próximas quanto parecidas e que souberam sabiamente, através dos seus povos, aprender a viver juntos, antecipando a "modernidade" das comunidades e regiões transnacionais.

Vivemos num tempo em que os caminhos da educação e da formação muitas vezes não se cruzam, porque cada país, cada região, os construiu para as suas próprias rotas internas. Hoje os (novos) desafios da União Europeia traço, inevitavelmente, com que os caminhos se cruzem e, sobretudo, continuam no objectivo (cada vez menos utópico) da construção de uma nova sociedade baseada no conhecimento, onde a aprendizagem será (e já é) a indispensável bússola e passaporte que orientará as nossas vidas e carreiras.

Infelizmente não temos hoje a certeza que estas estradas do conhecimento venham a ter a solidez física (quase eterna) das vias romanas que cruzam e unem as nossas regiões, e que se tornaram também caminhos de fé ao apóstolo Santiago.

No entanto, nós, povos vizinhos, começamos já, serenamente, nestes quatro encontros a construir troços desse caminho.

Todo o trabalho feito e as Actas publicadas aqui estão para o confirmar.

Miguel Angel Zabala Beraza

Antonio Rial Sánchez

Margarita Valcarlos Fernández

Presidência e Dirección da Organización Galega do Congreso

As perspectivas e desafios da formación residen nas grandes transformacións derivadas dos riscos que está a correr a humanidade no mundo global, onde a integración das políticas e sistemas de educación se converten nun reto esencial para o progreso das persoas, das sociedades e dos seus sistemas de produción.

Esta nova realidade, emerxente para uns países, un feito para outros, exige das persoas novas formas de pensar, de comportarse, de organizarse, de relacionarse e de producir, o que non pode quedar á marxe daqueles e daquelas que teñen responsabilidades esenciais na toma de decisións que afecta á converxencia das iniciativas e dos sistemas de educación e formación para a inserción laboral e a transformación social.

Os obxectivos que se perseguen –como o da libre circulación dos traballadores e traballadoras, o logro da equiparación de estudos e titulacións, a realización efectiva da igualdade de oportunidades para todas as persoas, a consecución da convivencia pacífica na pluralidade e na multiculturalidade, a extensión das novas tecnoloxías e a alfabetización para o seu uso, a vida e a produción nun contorno limpo, etc.-, necesitan do soporte das iniciativas comúns no seo das políticas e sistemas de educación e formación.

O IV congreso internacional de Galicia e norte de Portugal de formación para o traballo tivo no seu horizonte a procura dun espazo onde xuntar investigadores/as, responsables políticos,

técnicos e docentes, para poñer en común as preocupacións acerca dos anteriores retos, principalmente os que lles afectan ás comunidades de Galicia e norte de Portugal, para achegar perspectivas comúns ás preocupacións de todos os axentes e actores dos sistemas políticos, educativos e laborais, cada vez máis próximos.

Na integración das políticas e sistemas de educación, xorden necesidades novas, pendentes de concreción, entre outras:

- Definición dos novos perís profesionais das persoas.
- Concreción dos novos desafíos nas estratexias da orientación profesional e da inserción laboral.
- Consecución da cohesión social.
- Promoción da cidadanía.
- Naturalización das novas formas de aprender (*e-learning*...).
- Tratamento do rol cambiante de profesorado e formadores/as.
- Definición dos novos mapas de postos adaptados que achen escola e empresa.
- Elaboración dos catálogos de postos adaptados ás necesidades da produción actual.
- Distribución territorial da oferta educativa e formativa, de acordo co contorno socioeconómico.
- Análise dos proxectos e programas formativos comúns, transfronteirizos e de intercambio.

Todo isto foi obxecto desta edición do congreso. Certamente supuxo acadar algunhas conclusións, sen dúbida válidas, que foron froito da achega de todos e todas os que, por preocupación ou por obriga, temos que contribuir a atopar respostas e a ofrecer solucións.

## Conferéncias

# SISTEMA EDUCATIVO / SISTEMA FORMATIVO IMPLICACIONES E RISCOS DA SÚA INTEGRACIÓN

**Xurxo Novales Ordax**  
Asesor técnico de Formación profesional  
de Consellería de Educación e Ordenación Universitaria  
da Xunta de Galicia

## **A evolución tecnolóxica das sociedades desenvolvidas**

O constante cambio tecnolóxico provoca a necesidade de adaptación continua dos medios de produción e dos recursos humanos. Esta necesidade de adaptación continua está a provocar profundos cambios nos sistemas educativos. Aparece con forza o concepto de formación ó longo de toda a vida.

## **A evolución tecnolóxica das sociedades desenvolvidas**

O desenvolvemento tecnolóxico encamiñanos cara a unha economía e a unha sociedade baseadas no coñecemento.

## **A Sociedade do Coñecemento**

Aplicación directa do coñecemento científico-tecnolóxico á produción. Neste contexto, o acceso á información, a coñecementos actualizados, convértese na clave para mellora-la capacidade de inserción profesional e a adaptabilidade dos traballadores.

## **FORMACIÓN Ó LONGO DE TODA A VIDA**

O Consello Europeo de Lisboa de marzo de 2000 inclúe entre as súas conclusións a afirmación de que:

A aprendizaxe ó longo da vida debe acompañala transición cara a unha economía e a unha sociedade do coñecemento

En consecuencia, os sistemas europeos de educación e de formación deben adaptarse á nova situación

Estamos por tanto diante de:

- Unha nova visión da Formación Profesional relacionada coas demandas da evolución tecnolóxica das sociedades desenvolvidas
- Un concepto que está a revolucionar os sistemas educativos tradicionais pola necesidade de adaptarse ás novas necesidades

## O DILEMA

¿Deben ser-las demandas do sistema productivo as que determinen as ofertas do sistema educativo?

## Os obxectivos do sistema educativo

¿Cal é a principal función do sistema público de educación?

¿Trátase do vehículo para acceder ó mundo laboral e para proporcionar man de obra formada ó sistema productivo?

¿Ou responde a outro tipo de necesidades da sociedade?

## Os obxectivos do sistema educativo:

Acéptase amplamente que un dos obxectivos do sistema público de educación é a diminución das desigualdades de partida dos estudantes.  
Acéptase tamén que se trata dun sistema de aseguramento da igualdade de oportunidades nas sociedades democráticas  
Igualmente se trata dun mecanismo de formación de persoas con capacidade para a toma de decisións responsables, dun mecanismo de formación de cidadáns  
Que dúbida cabe de que constitúe por fin un mecanismo de selección

ART. 1º Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (español)

- Pleno desenvolvemento da personalidade do alumno
- Formación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia
- Adquisición de hábitos intelectuais e técnicos de traballo, así como de coñecementos científicos, técnicos, humanísticos, históricos e estéticos
- Capacitación para o exercicio de actividades profesionais
- Formación no respecto da pluralidade lingüística e cultural de España
- Preparación para participar activamente na vida social e cultural
- Formación para a paz, a cooperación e a solidariedade entre os pobos

¿Como deberían se-las nosos alumnos ó finaliza la escolarización obrigatoria?

- Ser persoas adultas
- Ser persoas maduras
- Con capacidade para discernir o que lles convén e o que non lles convén
- Con capacidade para planificar e organiza-la súa vida por eles mesmos
- Con capacidade para xulgar criticamente a organización social
- Con capacidade para comportarse como axentes autónomos dende o punto de vista moral
- Respectuosos coa liberdade, integridade e cos dereitos dos demais

JUAN DELVAL – Claves de Razon Práctica nº 121

## Os obxectivos do sistema de Formación Profesional

- Capacitación para o exercicio de actividades profesionais
- Proporciona-los perfís formativos demandados polos sectores productivos
- Facilita-la reciclaxe dos traballadores ocupados
- Facilita-las oportunidades de colocación dos traballadores demandantes de emprego
- Facilita-las oportunidades de colocación dos xovenes que acceden ó mercado laboral dende o sistema educativo

## O sistema de Formación Profesional

Tradicionalmente estes obxectivos foron atendidos por distintas administracións públicas:

- Administración educativa, que atendería as demandas de formación profesional dos xovenes que acceden por primeira vez ó mercado laboral (F.P. Inicial ou Regrada)
- Administración laboral que atendería as necesidades de reciclaxe de traballadores en activo (F.P. Continua) e dos traballadores demandantes de emprego (F.P. Ocupacional)
- Outras administracións (industria, pesca, ...)

## Aprendizaxe Permanente

Toda actividade de aprendizaxe útil realizada de xeito continuo con obxecto de mellora-las cualificacións, os coñecementos e as aptitudes  
Comisión Europea

## Aprendizaxe permanente Obxectivos

- Promove-la cidadanía activa:
- Participación en tódalas esferas da vida económica e social

## Mellora-la empregabilidade

- Capacidade para lograr e manter un emprego

## Aprendizaxe permanente Implicacións

- Novas cualificacións básicas ás que se poda acceder de forma universal
- Aumento da inversión en Recursos Humanos
- Innovación no ensino e na aprendizaxe, para mellora-la eficacia
- Mellorar significativamente a valoración da aprendizaxe
- Redefinición da Orientación e do asesoramento
- Acercamento das oportunidades de aprendizaxe ós fogares

## Aprendizaxe Permanente IMPLICACIÓNS

¿Son compatibles os obxectivos dos sistemas educativos e formativos, coas necesidades da aprendizaxe permanente entendida como unha prioridade da Unión Europea?

## Aprendizaxe Permanente / Sistema educativo

- Promove-la cidadanía activa
- Mellora-la empregabilidade
- Trátase de obxectivos que pretenden os dous sistemas
- Consecuentemente haberá que busca-las formas de integralos

## A integración dos sistemas de formación profesional e de educación

Recientemente estanse a producir experiencias de integración dos sistemas educativo e formativo

Xa na Lei Xeral de Educación española, de 1970 se pretendía que os estudantes atravesasen unha etapa de formación xeral con inclusión de contidos pre-profesionais (pretecnolóxica na EXB e EATP en BUP) e se incorporasen ó mundo do traballo despois de atravesar outra etapa de formación profesional

## A integración dos sistemas de formación profesional e de educación

O modelo educativo español actual, regulado pola Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, introduce:

**Contidos profesionalizadores** na Educación Secundaria Obligatoria (Tecnoloxía)

**Formación Profesional de Base** a través de materias de bacharelato que se convirten en chave para o acceso a determinados Ciclos de Formación Profesional

## A integración dos sistemas de formación profesional e de educación

O Plan Galego de Formación Profesional, establece a necesidade de coordinar as distintas políticas de Formación Profesional (Regrada, Ocupacional e Continua) como premisa para unha mellor atención das necesidades formativas do Sector Productivo en Galicia

## A integración dos sistemas de formación profesional e de educación

Neste sentido estanse a desenvolver experiencias de Formación Profesional Ocupacional e Continua por medio dos Centros Educativos dependentes da Administración Educativa, obténdose uns resultados francamente positivos

**Da avaliación destas experiencias deben xurdir os novos CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

## Os Centros Integrados de Formación Profesional

No camiño da constitución dun sistema integrado está a creación de **Centros Integrados de Formación Profesional** para impartir formación dirixida ós colectivos dos tres subsistemas  
Actualmente en fase de creación normativa. xa se teñen realizado experiencias nesa dirección cun resultado francamente positivo

## O Plan Galego de Formación Profesional

Aprobado no ano 2001, para o período 002/2006  
Realiza unha ordenación baseada na natureza a formación que requiren os diversos obxectivos ós que vai dirixida  
Busca o aumento da eficacia da oferta formativa que esixe a nova natureza dos problemas que se presentan

## O Plan Galego de Formación Profesional

Subsistemas de Formación Profesional

1. FP. Inicial / Regrada
2. FP. Inicial / Ocupacional
3. FP. Continua

## F.P. Regrada

Está dirixida preferentemente ós rapaces e rapazas en **idade** escolar

Ten por finalidade a **capacitación** para o desempeño cualificado dunha profesión  
Conduce a unha **titulación** con validez académica e profesional

### **F.P. Ocupacional**

Está dirixida ós traballadores que se atopan en situación de **demandantes de emprego**  
Ten por obxecto procura-la súa **inserción laboral** por medio da formación

F.P. Continua

Está dirixida ós **traballadores empregados**  
O seu obxectivo é proporcionar unha **maior formación** ou **actualización** profesional

### **O Plan Galego de Formación Profesional**

Deseña unha estratexia para a potenciación da F.P. cunha perspectiva global e integrada

- Das cualificacións
- Da formación
- Da orientación profesional

Abarca ós tres subsistemas existentes; e dirixe os programas, plans e medidas propostos a toda a poboación

### **Estructura do P.G.F.P.**

Introducción: Xustificación e directrices do plan (necesidade do plan e referentes)

2. Escenario e marco do plan (marco europeo e reformas)
3. Situación e balance da Formación Profesional en Galicia (situación e balance dos tres subsistemas, diagnóstico dos problemas e desenvolvemento necesario da FP en Galicia)
4. Elementos fundamentais do Sistema Integrado de Cualificacións e Orientación Profesional (necesidade, natureza, modelo, compoñentes e ordenación do sistema)
5. Obxectivos xerais, eixes e estratexias de actuación (Síntese dos problemas presentados e eixes de actuación, necesidades de mellora, obxectivos xerais do plan e estratexias)

### **Estructura do P.G.F.F.P.**

Programas, plans e medidas (programas de mellora do sistema de FP en Galicia, programa de cualificacións e de FP en cada un dos tres subsistemas, cos seus respectivos plans, diagnósticos específicos, obxectivos e medidas)

Calidade e avaliación (conceptos, indicadores, programa de avaliación da calidade e programa de mellora da calidade do sistema de FP, cos seus respectivos plans, diagnósticos, obxectivos e medidas)

Orzamentos (Informe sobre a elaboración das proxeccións anuais do orzamento do PGFP para os anos 2002 a 2006, incluíndo 5 programas)

### **Estructura do P.G.F.F.P.**

Programas:

- Programa de mellora do sistema de FP en Galicia
- Programa de cualificación da FP Inicial/regrada
- Programa de formación continua
- Programa de cualificación da FP ocupacional
- Programa de Calidade e Avaliación

### **O Plan Galego de Formación Profesional**

Pretende supera-los problemas da situación anterior:

- Coexistencia de tres subsistemas descoordinados e cunha independencia total no seu funcionamento
- Duplicidade de recursos actuando sobre os mesmos ámbitos
- Non existencia dun sistema de acreditación e correspondencia entre os tres subsistemas
- Non existencia dun catálogo integrado modular (ensinanzas) de formación por competencias
- Inadecuada información e orientación profesional

### **Obxectivos do P.G.F.F.P.**

Asegurar que as oportunidades e opcións de calquera persoa de adquirir formación e unha cualificación profesional sexan maiores e máis efectivas do que o foron no pasado Contribuir ó desenvolvemento das capacidades xerais e profesionais, ó progreso na cualificación profesional e á promoción social de mozos e mozas e adultos Proporcionar ás persoas unha maior motivación para o progreso na súa cualificación profesional e unha maior defensa fronte ás necesidades de cualificación que lles demande o seu emprego, como consecuencia dos cambios nos modos de produción e do mercado de traballo Proporcionar a todo o alumnado, tanto na ESO coma no bacharelato, unha Formación Profesional de base encamiñada a facilita-la súa posible incorporación á Formación Profesional específica ou o acceso a unha cualificación profesional

Promove-lo recoñecemento das aprendizaxes non formalizadas e a construción da carreira profesional dos traballadores

Promove-lo incremento da competitividade da economía e das empresas de Galicia, mediante a cobertura das necesidades de cualificación e de Formación Profesional que presentan o desenvolvemento e mellora dos procesos produtivos

- Contribuir á mellora do emprego, mediante a mellora das cualificacións da poboación activa

- Conseguir unha Formación Profesional con niveis de calidade homologables no contexto europeo, que sexa valorada polas organizacións presentes na produción e pola sociedade e que sexa percibida como o camiño para a empregabilidade e o progreso das persoas e das empresas
- Contribuir á eficacia e ó óptimo aproveitamento dos esforzos de formación e de cualificación profesional das persoas e das empresas, mediante a información e o apoio de orientación profesional necesaria que necesiten
- Promove-la cooperación necesaria dos axentes sociais na cualificación, orientación e orientación profesional da xente nova e dos adultos e o incremento dos investimentos empresariais en formación
- Contribuir a lograr, por parte dos diversos departamentos da Administración, unha dirección máis estratéxica, máis integrada, máis coordinada e eficaz da política de cualificacións, formación e orientación profesional, vinculando máis estreitamente esta política á competitividade da economía e ás necesidades das persoas e das empresas
- Conseguir un sistema integrado de cualificación, formación, e orientación profesional que permita un tratamento global, coordinado e óptimo das necesidades
- Un sistema onde as empresas, axentes de formación, poboación activa, xente nova na procura do primeiro emprego e poboación escolar atopen o estímulo e o apoio necesario para investir e/ou adquirir-la formación que mellor se adapte as súas necesidades e posibilidades

### **Creación dun sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional na procura dos seguintes resultados:**

Mellora-lo acceso da poboación demandante de FP

Aproveitar convenientemente os recursos existentes

Consolidar-lo proceso de constitución do sistema integrado

Promover un clima de competitividade entre os subistemas de FP e estimular-la súa respectiva calidade

### **Os Centros Integrados de Formación Profesional**

Os centros integrados estarán asociados:

- Ás principais áreas de competencia
- Os principais sectores produtivos de Galicia

### **Os Centros Integrados de Formación Profesional**

Asegurarán á xuventude e á poboación activa a oferta de formación profesional

Asegurarán o desenvolvemento de funcións xerais do sistema de formación profesional

Como a formación do profesorado, a información e a orientación profesional, etc.

Asistirán tecnicamente ós restantes centros de formación profesional na elaboración de materiais e equipamentos didácticos, no desenvolvemento da formación en centros de traballo, etc.

Reforzarán os vínculos entre o sistema formativo e o sistema productivo

### **O Plan Galego de Formación Profesional**

Nestes intreos, estase a elaborar a normativa necesaria que permitirá a creación de novas estruturas, ademais dos centros integrados para poñer en marcha unha serie de plans, programas e medidas na dirección dos catro eixes de actuación do Plan galego de formación Profesional

Coa posta en marcha de todas estas estruturas iniciáase a execución do Plan Galego de Formación Profesional

Cun orzamento superior ós 1 200 millóns de euros. Con máis de 1 165 000 beneficiarios

Marcará as pautas a seguir en Galicia no terreo das ensinanzas profesionais durante os próximos cinco anos e reforzará, se cabe, a posición de liderado que xa tiña a Comunidade Autónoma no terreo das ensinanzas profesionais

### **Riscos da política de integración**

O risco evidente é o que resultaría de esquecer que "a escola pública non é tan só un paso no ámbito da formación persoal dos individuos; senón que é tamén e ó mesmo tempo un mecanismo de formación de persoas libres, iguais e autónomas, de tal xeito que sen escola pública (organizada enciclopedisticamente) sería difícil imaxinarse como configurar un mundo no que a cidadanía democrática chegue a desenvolverse"

(Julio Seoane Pinilla, *Educación e Democracia*  
Claves de Razón Práctica nº 121)

### **Riscos da política de integración**

Non podemos esquecer que se a escola ten que proporcionar coñecementos sobre moitas materias, é simplemente porque só sabendos poderán os estudantes converterse nos cidadáns libres, iguais, tolerantes e solidarios propios das sociedades democráticas

### **Ventaxas da integración**

Mellora da cobertura formativa, en relación coas necesidades do sector productivo. 0

que redundará nunha maior produtividade e consecuentemente nunha mellora competitiva do sector productivo  
Maior coordinación nas distintas ofertas formativas da Administración pública  
Optimización do emprego de recursos públicos

### Conclusions

Atopámonos fronte a un reto de gran calado, que presenta riscos importantes: relacionados coa propia concepción do modelo educativo, pero que non invalidan a vía da integración senón que obrigan a asumila con prudencia, sen perder de vista a función global do sistema público de educación  
Un sistema educativo que facilite as posibilidades de inserción socio-laboral do alumnado  
Un sistema integrador dos estudantes que utilicen os seus servizos, polo que pode abrir vías de solución doutro tipo de problemas emerxentes nas sociedades actuais, como pode ser-lo caso da violencia nas escolas  
Creo que merece a pena camiñar por esta senda

**Manuel António Ferreira da Silva**

Instituto de Educação e Psicologia  
Departamento de Sociologia da Educação  
e Administração Educacional  
Universidade do Minho

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: MITOS E REALIDADES

*“O mito é o nada que é tudo”*  
(F. Pessoa)

O campo da formação, encarado em qualquer das suas dimensões constitutivas, tem vindo a assumir uma visibilidade crescente na época em que vivemos, particularmente a partir da década de 90, sendo mesmo elevado ao estatuto de «questão social» primordial da época em que vivemos (Vatin, 2002, pp. 223 e ss.). Importa, pois, questionar as razões dessa visibilidade e os modos como a formação tem vindo a ser operacionalizada, dando particular ênfase às mudanças ocorridas nos sistemas de valores nos últimos trinta anos.

Como sabemos e durante muito tempo, a educação foi-nos apresentada como política e axiologicamente neutra. Só a partir dos anos 60 é que esta dimensão ideológica da educação começou a ser questionada e combatida, não havendo hoje quem a defenda explicitamente. Contudo, aquilo a que assistimos actualmente no campo da formação, para além do endeuamento das suas potencialidades, é a sua forte dependência de outros campos; tais como o do trabalho e o da economia, facto que pode ser comprovado, nomeadamente, pelas publicações produzidas no âmbito da Comissão Europeia sobre educação e formação ao longo da década de 90.

Tomando como referência algumas das perspectivas mais críticas no campo, parece



que nunca, inúmeros interesses, sejam eles políticos, económicos ou profissionais. Dai que seja um campo susceptível (talvez como nenhum outro) de permitir o pulular de um amplo conjunto de palavras e expressões bastante sedutoras (que designarei nesta comunicação por *slogans*), aparentemente naturais mas que adquirem significações diferenciadas e alcances variados consoante as conjunturas e os contextos em que ocorrem.

Tendo em atenção este complexo quadro em que se movem todos quantos participam nos processos educativos - a maioria dos quais encontrando-se remediada para um plano de execução de políticas que lhes são exteriores, mas convencida de que é o protagonista do processo (que efectivamente não domina) e da bondade das suas acções (da qual não duvido) -, parece-me urgente a adopção de uma "perspectiva analítica e crítica" das práticas de formação (concepção e desenvolvimento), tal como a apontada na Agenda para o Futuro, § 31, da V CONFINTEA, 1997. E essa perspectiva analítica pode ser encontrada em vários autores, de entre os quais destaco Colin Griffin (1999a e 1999b), Michael Young (1997), Christina Hughes & Malcolm Tight (1995). Entre nós podemos encontrar elementos dessas perspectivas, nomeadamente, num recente trabalho publicado pela ANEFA, "Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos" (Melo, Lima & Almeida, 2002), em "Educação, Cidadania e Competitividade" (Afonso & Antunes, 2001), em "Educação de Adultos - Um Campo e uma Problemática" (Canário, 1999) e "Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania - Contributos para uma Sociologia da Formação" (Estêvão, 2001).

Os textos de Griffin apresentam-nos uma análise aprofundada de dois modelos até agora hegemónicos no campo das políticas sociais, a saber: o "*modelo progressivo social-democrata*", típico dos países que possuem como matriz o Estado-Providência e o "*modelo de reforma social neoliberal*", de inspiração gerencialista e tecnocrática, defensor do Estado Mínimo e do Mercado Livre. Para além destes modelos podemos evidenciar um outro, presente na análise de Griffin como referência teórica, e que tem vindo a emergir com grande vigor em muitos dos estudos no campo das políticas sociais em geral e no das políticas educativas em particular - estou a referir-me ao "*modelo de políticas sociais crítico*", referido por Melo, Lima & Almeida (2002) como situado próximo do que se pode designar pelo vasto campo das perspectivas radicais, críticas e emancipatórias.

No caso português, assim como em todo o mundo desenvolvido, podemos encontrar manifestações de cada um destes modelos, variando essas manifestações de acordo com a história, a cultura e com o contexto geográfico considerado. Na sua qualidade de «ídeal-tipo», isto é, como referenciais teóricos e analíticos, estes modelos mais do que instrumentos de acção servem-nos como mediadores analíticos das realidades, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o modo como as políticas sociais têm vindo a ser pensadas e construídas e respectivas consequências para o todo social. No caso europeu, embora possamos encontrar uma grande diversidade no modo de conceber as políticas sociais, podemos encontrar uma tendência hegemónica emergente no pós

II Grande Guerra e que foi designada por *modelo social europeu* e cujas características o aproximam claramente do modelo progressivo social-democrata, de inspiração Keynesiana. Embora esta tendência se tenha sobretudo desenvolvido nos países nórdicos e nos países da UE mais desenvolvidos, pode-se afirmar que constitui uma referência para a totalidade dos membros daquela organização. Nos últimos 20 anos temos vindo a constatar uma crescente afirmação de políticas profundamente influenciadas pelo modelo de *reforma social neoliberal*, afirmação particularmente visível nos países anglo-saxónicos com particular evidência para os EUA e RU (sem esquecer aqui a Austrália e a Nova Zelândia). Devido à influência dos EUA, via FMI e Banco Mundial, nas economias de toda a América Latina, os efeitos das políticas neoliberais são aí já bastante visíveis, possibilitando assim uma análise comparativa entre aqueles dois modelos hegemónicos no campo das políticas sociais. Por outro lado, a própria UE não tem ficado imune às influências das políticas de inspiração neoliberal, podendo observar-se ao longo da década de 90 todo um conjunto de iniciativas orientadas para o questionamento do chamado modelo social europeu e para a necessidade de promover profundas alterações no modo de conceber as políticas sociais, em nome da escassez de recursos e da crença (seria?) de conceber as políticas sociais, em nome do livre funcionamento do mercado. Nos campos do trabalho e da educação, que são aqueles que nos interessam analisar aqui, podemos encontrar já bastantes indícios da influência dessas políticas, que parecem adquirir uma certa centralidade entre nós e em muitos países da UE: atente-se no processo que conduziu ao chamado Código do Trabalho e às pressões de certa imprensa e de sectores empresariais no sentido da educação se subordinar ao que designam por «necessidades» do mundo do trabalho. Neste último domínio importa analisar o conjunto de publicações produzido pela Comissão Europeia durante a década de 90 para compreendermos as tendências dominantes no campo.

Em resumo, parece poder afirmar-se que estamos perante duas grandes tendências no modo de conceber as políticas sociais e as políticas educativas. Uma é corporizada no *modelo de reforma social neoliberal*, cada vez mais dominante nos discursos e nos textos oficiais, e que podemos caracterizar como predominantemente orientada por valores economicistas e tecnocráticos; pelo individualismo e pela meritocracia, fundamentada na tese do Estado Mínimo, na iniciativa privada, na liberdade de escolha e no livre funcionamento dos mercados. A outra, corporizada no *modelo progressivo social-democrata* e reforçada pelos contributos do *modelo de políticas sociais crítica*, orientada se pelos valores do aprofundamento da democracia (considerada como seriamente ameaçada), da justiça social, da igualdade, da cidadania e da emancipação, ou seja, os valores dominantes no quadro da modernidade ocidental. É à luz destes modelos, que me parecem reunir os ingredientes necessários para abordar o dinamismo das realidades sociais com que crescentemente nos confrontamos, que proponho que analisemos a problemática da formação e a necessidade da sua politização.

- Princípios estruturantes da «oferta» de formação

A questão que considero como central neste processo de (re)política da educação e da formação é a que se prende com os referenciais, ou seja, os princípios estruturantes das políticas. Sem a sua definição explícita qualquer política corre o risco de se transformar num mero praticismo informado por crenças diversas elevadas a um estatuto teórico no qual emerge a dimensão técnica como substantiva. Cada um dos modelos acima referenciados é constituído por princípios explícitos, permitindo-nos simultaneamente identificar a orientação das políticas e das práticas de formação e até influenciar a sua concepção. De um ponto de vista analítico, embora correndo o risco de simplificação, é possível identificar no campo das práticas dois tipos de referenciais claramente distintos: um, que podemos integrar no vasto campo definido pelos modelos *progressivo social-democrata* e de *políticas sociais críticas*, traduzido pelos seguintes princípios orientadores:

- educação para a democracia, a justiça e os direitos humanos;
- educação para a participação social e a cidadania activa;
- educação para a paz, a igualdade e a solidariedade;
- educação para o desenvolvimento científico, económico e social;
- educação para a promoção da saúde e do bem estar;
- educação para o desenvolvimento sustentável;
- educação ecológica;
- educação para a protecção e valorização da população idosa e da população deficiente;
- (...)

Num outro pólo podemos encontrar um conjunto de referenciais que nos situam claramente numa dimensão muito mais pragmática e gerencialista. Embora a sua emergência possa ser situada cronologicamente na década de 80 e geográfico-culturalmente nos principais países de expressão anglo-saxónica, só na década seguinte os podemos ver plasmados nas principais publicações da Comissão Europeia que se referem à educação. De entre essas publicações permito-me destacar os dois livros brancos: "Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI" (1994) e "Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva" (1995) e ainda "Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade" (CE, Maio e Novembro, 2001). O conjunto de valores aí expresso pode ser aferido através das seguintes expressões:

- formação para o trabalho (flexibilidade, polivalência, precariedade...);
- formação contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social;
- formação para o crescimento económico, a produtividade e a competitividade;
- formação para a coesão social;
- (...).

Como facilmente se verifica, este último pólo é essencialmente constituído por valores que facilmente podemos situar na via do mercado, para utilizar uma feliz expressão de

Michael Apple (2003). Um observador ingénio poderia perguntar-se, por um lado, se tais aglomerados de valores serão compatíveis; por outro, paratrasando Henry Levin & Carolyn Kelley (1997, cit. por Afonso & Antunes, 2001, p. 19), "can education do it alone?"

Por tudo isto é que se torna imperioso adoptar um olhar e uma atitude críticos face ao vasto conjunto de desafios que facilmente se deduzem do exposto acima, tendo sobretudo o cuidado de preservar a necessária autonomia relativa do campo da educação em relação a outros (e poderosos) campos, tais como o do trabalho e emprego e, fundamentalmente, o da economia. Apesar das fortes dúvidas que posso quanto à possibilidade de se estabelecer um novo consenso alargado sobre o modo de conceber e praticar a formação no actual contexto político global, parece-me que pelo menos devemos preservar a capacidade analítica sobre o trabalho que nos cabe neste domínio, permitindo estabelecer um contínuo entre a «estera da regulação» e a da «emancipação», priorizando esta última.

### 1.1. Projecto de formação ou *slogans*?

Os anos 90 foram muito prolixos na invenção de novos e numerosos modos de nos reportarmos à educação, restando saber se nos conseguimos entender sobre eles, pois o carácter sedutor de que muitos se revestem pode impedir a necessária discussão que urge estabelecer e que terá de ir muito para além da estrutura de superfície dos discursos. Assim e para que tenhamos uma ideia sobre a realidade em questão, atente-se na listagem que se segue; a qual se encontra incorporada nos nossos discursos quotidianos e que, aparentemente, não parece necessitar de qualquer justificação ou sequer de explicitação, mínima que seja. A «sociedade» é-nos apresentada nesses discursos e textos oficiais de diversos modos: da «aprendizagem», da «informação», do «conhecimento» (ou cognitiva) e da «inovação»; o conceito de «educação» quase que desapareceu no horizonte desses discursos, sendo substituído pelo de «formação» ou pelo de «aprendizagem», constituindo esta última uma das pedras angulares das transformações neoliberais em curso – a substituição da expressão «Educação (ou Formação) ao Longo da Vida» pela «Aprendizagem ao Longo da Vida» é um claro indicador da mudança que alguns pretendem operar e que importa analisar de um modo aprofundado, pois é convicção de muitos analistas críticos que essa substituição comporta significados bem mais importantes do que uma visão meramente impressionista e ingénua pode levar a crer: «competitividade», «produtividade», «eficiência» e «eficácia», «optimização» e «racionalização» constituem as palavras-chave indutoras das transformações a que o sistema educativo se terá de submeter: o conceito de «organizações qualificantes» (ou aprendentes), muito em voga nos anos 90, e após um conjunto de experiências pouco exitosas, parece ter perdido o seu carácter sedutor e quase desapareceu dos discursos hegemónicos da «nova direita» no seu todo e mesmo de facções mais liberais que constituem aquele heterogéneo «movimento» - apesar disso, parece-me que continua

a ser uma referência analítica no contexto da educação dada a necessidade de confrontar seriamente as organizações onde ocorre o trabalho com as suas responsabilidades no campo da socialização dos indivíduos e também no modo como se relacionam com o meio ambiente (responsabilização social e ambiental); por último, uma referência ao conceito da «moda» entre nós e que já fez gastar muita tinta em muitos dos países mais desenvolvidos da UE e da Commonwealth – estou a referir-me ao conceito de «competência» na sua versão da «abordagem por competências», hoje central na educação básica mas que revela ambições hegemónicas no quadro da «aprendizagem ao longo da vida», com o qual teremos forçosamente de nos relacionar e articular.

Para além dos autores já antes referenciados e que nos permitem um olhar crítico e mais avisado acerca desta panóplia de *slogans* (e não *principios*, que se mantêm teimosamente ocultos), gostaria de elencar mais alguns outros que têm vindo a reflectir sobre estes complexos campos da educação e da formação. Esta preocupação em referenciar autores é devida fundamentalmente ao facto de muitos dos documentos oficiais com que muitos de nós têm de se confrontar quotidianamente serem completamente omissos quanto às suas referências teóricas, situação que reputo, no mínimo, como eticamente condenável. Por outro lado, conduz a que muitos dos técnicos que se encontram envolvidos na construção das ofertas de formação não passem de meros tecncratas ao serviço de políticas que lhes são alheias mas que têm de implementar muitas vezes acriticamente e contra tudo e contra todos. Assim, gostaria de salientar o número temático do Journal of Education Policy, de 1997, do qual destaco o texto de Michael Young e al., intitulado "Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society" pelas suas implicações para o tema deste Congresso. No caso português, parece-me importante referir o texto de Rui Ganário de 2000 dedicado ao que designa por «leitura do livro branco» a que acima já fiz referência, assim como o artigo de F. Antunes publicado na revista "Educação, Sociedade & Culturas", n.º 6, de 1996, intitulado "Uma leitura do «livro branco» do ponto de vista da educação". Neste número da revista em questão podemos encontrar um outro artigo que considero relevante para a compreensão desta problemática da tentativa neoliberal de hegemonizar o campo da educação. Estou a referir-me ao texto de Geoff Whitty que, embora tomando a escola como contexto de referência, problematiza os significados do conceito de escola, cotegando-o com o que designa por "*direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea*".

O aprofundamento do estudo destas questões parece-me uma tarefa central para todos quantos têm por ocupação ou por «profissão» a concepção de políticas educativas mas também para aqueles que ocupam posições intermédias no sistema de formação e que constituem cada vez mais a força decisiva tanto no processo de implementação dessas políticas como no da sua legitimação. Em primeiro lugar, porque a recepção dos referidos *slogans* parece evidenciar um elevado grau de consensualidade no conjunto da sociedade, sendo reproduzidos aparentemente do mesmo modo nos discursos de empregadores,

sindicatos, organizações académicas e científicas, órgãos de comunicação social, políticos, professores, economistas, etc. Poucas vezes dissonantes e críticas têm surgido neste universo babeliano e quando surgem ou são rapidamente silenciados ou sentem enorme dificuldade em fazer passar um discurso alternativo. Parece que a sociedade foi subitamente anestesiada por intermédio de um modo de pensar único (simplista) as realidades (necessariamente complexas), estando todos nós sujeitos a um processo de «inculcação simbólica» (Bourdieu) realizado por meios nunca antes vistos (nomadamente através dos *media*). Em segundo lugar, importa analisar as situações decorrentes da aplicação de políticas neoliberais em larga escala, nomeadamente as que tiveram (e têm) lugar nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e em quase todos os países da América Latina ao longo das últimas duas décadas. E esta análise é tanto mais importante e urgente, porque nos permite verificar os reais significados das políticas que se encontram ocultas nos referidos *slogans*. Assim, podemos encontrar nesses países tão diferentes entre si, tanto em termos de história como de desenvolvimento, uma situação de profunda crise do Estado-Providência (mesmo onde ele era precário ou até inexistente...), um elevado protagonismo do mercado concebido como o único modo de promover a regulação e a coesão sociais e o desenvolvimento, a precarização do emprego, o desemprego massivo, o cerceamento de direitos tais como o acesso à educação, à saúde e à justiça, o aumento das desigualdades e consequentemente da pobreza e exclusão social.

Ao mesmo tempo que tudo isto acontece no continente americano, na oceanía e em algumas regiões da Ásia, a Europa decide que é tempo de introduzir mudanças significativas naquilo que vem sendo designado após a II Guerra Mundial por modelo social europeu. De entre essas mudanças emerge com muita clareza o campo da educação, objecto de um «apelo» que qualificaria como contrangeedor (para não dizer cínico) no sentido de responder, na qualidade de «último recurso», aos graves problemas que afectam a sociedade europeia deste início de século. O «livro branco» "Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva" é um exemplo paradigmático desse apelo: a educação (e a formação – e em nenhum local a diferenciação conceitual entre aqueles dois universos educativos nos é apresentada) é, então, o último recurso face ao desemprego, a pobreza e a exclusão social e o meio privilegiado para a promoção da coesão social, da competitividade e da produtividade. Face a isto, podemos interrogar-nos: onde estão as pessoas e o seu desenvolvimento neste quadro?

O caso português, muito por força da sua história, parece constituir uma situação bastante paradoxal, e que importa caracterizar para que saibamos actuar adequadamente no quadro europeu que, como sabemos, constitui um complexo e heterogéneo caldo de culturas e de histórias. Assim, Portugal é um país que apresenta um dos mais elevados índices de investimento em educação em toda a União Europeia. Mas, de um ponto de vista estatístico, continua a apresentar um quadro profundamente negativo em relação a vários indicadores: fracos resultados em testes internacionais dos nossos estudantes; apenas 20% da população situada entre os 24 e os 65 anos possui o ensino secundário; elevadas taxas de abandono da escolaridade obrigatória, secundária e até superior; uma taxa preocupante de trabalho infantil; cerca de um décimo da população em situação de analfabetismo e um quinto da população abaixo ou muito próximo do

limiar de pobreza. Por outro lado, o mundo do trabalho (empresas, administração pública e tecido produtivo em geral) é extremamente heterogêneo, apresentando-nos um quadro que poderíamos definir do seguinte modo: elevada percentagem do que se costuma designar por «economia subterrânea», o que, por si só, é um potente indicador do modo como nos organizamos e vivemos (estima-se que este modo de viver atinja cerca de 25% do PIB<sup>1</sup>); a maioria das nossas empresas é de tipo familiar, constituindo a maior fonte de produção de riqueza do país; as empresas que utilizam tecnologias de ponta e a inovação como critério de ação são ainda uma raridade, sendo possível inventariá-las com os dedos de uma mão; a qualificação dos trabalhadores e dos empregadores é extremamente baixa, tanto do ponto de vista escolar como profissional; neste contexto, não é surpreendente a existência de uma política de baixos salários e de fraco investimento em educação e formação, tanto por parte das pessoas como das organizações (em 2000, de acordo com a Comissão Europeia, apenas 8% da população situada na referida faixa etária dos 24/65 anos frequentou pelo menos uma ação de formação – em Portugal esta situação deverá ser francamente pior, apesar dos elevados fluxos financeiros que vem recebendo para este efeito desde a adesão à EU – todos afirmam a importância dessa formação para o desenvolvimento do país mas poucos parecem acreditar nessa afirmação, como se pode comprovar pelo valor do investimento privado no campo); a precariedade do emprego constitui já uma dimensão considerável e com tendência a aumentar e até a generalizar-se - os contratos a prazo são disso um exemplo; o desemprego apesar dos números oficiais nos apresentar como um dos países privilegiados no âmbito da união, tem tendência a aumentar e de um modo preocupante, sabendo-se que a situação que se viveu ao longo da última década pode ser considerada como artificial e muito centrada na construção civil e em sectores pouco estabilizados estruturalmente e com fraco investimento em novas tecnologias e em inovação; talvez por esta razão, a mão-de-obra desqualificada ou pouco qualificada (maioritariamente empregada naquele sector) parece não ter problemas de emprego, pelo menos enquanto durar o investimento em obras públicas; as maiores dificuldades de emprego parece situar-se nos níveis intermédios de qualificação académica.<sup>1</sup>

É neste quadro profundamente complexo e heterogêneo, caracterizado por um débil sector produtivo, por crescentes desigualdades sociais e por um sistema educativo que se tem vindo a revelar como incapaz para responder adequadamente aos desafios. Seja continuamente lhe são lançados que surge este «apelo» à educação e à formação. Seja qual for a opção que todos viermos a tomar, esta é a linha de base para qualquer política de educação séria e credível.

Mas, aquilo que nos apresentam, em lugar de políticas educativas é um conjunto articulado de *slogans* que, de acordo com Griffin (1999a) apenas parece possuir uma dimensão estratégica e ideológica. A tarefa que se nos coloca, num primeiro momento, é tentar identificar os significados dominantes desses *slogans* e defini-los os limites e (por que não?) as suas potencialidades, procurando encontrar vias adequadas que permitam restituir a importância da educação e da formação para a superação das desigualdades e para a edificação de sociedades constituídas por cidadãos de corpo inteiro, profundamente implicados no seu desenvolvimento pessoal e profissional, entendido como condição necessária para o desenvolvimento de todos, tal como Marx o definiu.

## 1.2. Metáforas, mitos e *slogans*

No ponto anterior preocupe-me em chamar a atenção para a necessidade de explicitação dos princípios estruturantes da ação educativa, situação que considero como quase ausente na construção da maioria das ofertas formativas ou, quando presente, cumprindo apenas uma função legitimadora, retórica. A última década foi particularmente rica na invenção de novas figuras destinadas a marcar o campo em que se movem as ofertas de educação, algumas das quais inventariar na introdução. Importa, pois, compreender os seus modos de emergência e as funções que cumprem no interior do campo em questão e nas relações deste com a sociedade no seu conjunto. Aqui apenas irei abordar de um modo particular, embora necessariamente breve, o de Sociedade da Aprendizagem, sobretudo pela função federativa de todos os outros que lhe está consagrada. No momento pretendo apenas provocar e inquietar os espíritos de todos quantos se encontram envolvidos directamente na construção das ofertas educativas e formativas de modo que, quando tentados a utilizar essas figuras, o façam com mais parcimônia e sensatez. Certamente que muitos dos presentes (talvez a totalidade) já utilizou nos seus discursos e nos textos que produziram esta expressão. A questão que coloco é se alguma vez, ainda que por breves instantes, se terão interrogado sobre o(s) seu(s) significado(s), arrisco-me a afirmar que na maioria dos casos a adesão ao potencial conceito terá sido imediata, muito por força da transparência que lhe atribuímos e que, de acordo com Hughes & Tight (1995), parece constitutiva deste tipo de figuras. Para muitos a expressão em questão não necessita sequer de explicações adicionais, tal a clareza que a caracteriza, constituindo o seu questionamento uma mania de investigador de tipo crítico, ou seja, um modo de estar ocupado. Assim e antes de proceder à sua problematização, parece-me importante transcrever a definição de *Sociedade de Aprendizagem* proposta pelo United Kingdom Economic and Social Research Council (1994), ficando assim na posse de um modo adequado de iniciar o debate:

<sup>1</sup> A Sociedade da Aprendizagem será uma sociedade na qual todos os cidadãos possuem educação superior de qualidade, uma adequada formação profissional e um emprego (ou vários) digno(s) de um ser humano, enquanto continuam a participar na educação e na formação ao longo das suas vidas. A SA deve combinar a excelência com equidade e deve equipar todos os cidadãos com o conhecimento, o saber e as competências para assegurar a prosperidade económica nacional e muitas outras coisas... Os cidadãos de uma SA devem, através da sua contínua educação e formação, ser capazes de estabelecer um diálogo crítico e uma ação que desenvolva uma qualidade de vida para toda a comunidade e assegure a integração social assim como o sucesso económico." (Hughes & Tight, 1995)

Como é óbvio, apenas temos oportunidade, neste espaço, para uma breve problematização do conceito, procurando que todos possamos, a partir daqui, tentar perceber o lugar que ele ocupa nas nossas vidas profissionais e, simultaneamente, nos nossos discursos, verificando também as discrepâncias e as distâncias existentes entre aquelas dimensões. Num primeiro contacto com a definição facilmente percebemos que não existe qualquer nação que possamos considerar como estando próxima de atingir os principais pressupostos de uma sociedade de aprendizagem. No caso português, como se pode constatar pela leitura dos indicadores acima referidos, estamos ainda muito longe de atingir níveis

satisfatórios de qualificação básica (académica e profissional), constituindo a definição de SA uma espécie de utopia ainda irrealista, devendo as nossas preocupações centrarem-se claramente na superação dos atrasos a que fomos votados ao longo de décadas e mesmo de séculos e para os quais ainda não fomos capazes de encontrar soluções sólidas (até porque o tempo linear de que dispusemos para superar séculos de atraso corresponde a escassas três complexas décadas). Muito pelo contrário, aquilo a que se assiste é a uma espécie de movimento cíclico muito dependente dos ciclos económicos mais amplos, impossibilitando a definição e construção de políticas consistentes no campo da educação, que continua a ser sobre determinado pelo campo económico. A própria definição de SA não consegue escapar a essa sobre determinação, questão que se pode observar na expressão «sucesso económico» e que parece definir a linha de orientação da maioria dos documentos da Comissão Europeia dedicados à educação.

Apesar desta situação, não tenho qualquer dúvida em subscrever, em linhas gerais, a referida definição de SA acima transcrita. No entanto, importa sublinhar aquilo que me parece central nela e que poderá implicar os futuros desenvolvimentos tanto no campo educativo como no societal mais global. E o aspecto que nos surge com particular destaque é o que se prende com o conceito de *aprendizagem*, que adquire uma complexidade diferente da que todos estávamos habituados a atribuir até agora. Aprendizagem era um vocábulo que se encontrava confinado essencialmente ao sistema educativo formal, adquirindo assim uma propriedade exclusiva daqueles que possuíam um ciclo mais ou menos longo de estudos formais. E esta certeza era tanto mais clara quanto mais longos eram esses ciclos, instalando-se a ideia de que esses ciclos não eram mais que licenças para se iniciar uma vida profissional e assim continuar a aprender, ainda que de modos totalmente diversos.

E aqui chegamos a um ponto que considero central neste conceito de SA: as sociedades actuais parecem atribuir à educação formal (escolar) um papel cada vez maior, apesar da crise de legitimidade por que vem passando desde há cerca de três décadas, quando se constatou que aquela forma de educação estava longe de cumprir as promessas que a haviam consagrado como um dos mais importantes sectores da actividade humana. Apesar das referências à educação continuada ao longo das vidas, não vemos nessa definição qualquer pista para que esta se possa desenvolver para além do estrito quadro da educação formal, que nos surge como entidade claramente tutelar. A ser assim, parece-me grave, pois corremos todos sérios riscos de alienação, com todas as consequências decorrentes desse estatuto. Por outro lado, como salienta Griffin (1999a), assiste-se hoje a um deslizamento semântico do conceito clássico de educação para o de aprendizagem que, como sabemos, no contexto do pensamento neoliberal possui conotações muito precisas, dada a articulação que nele é efectuada entre competitividade, produtividade e excelência das organizações e a responsabilização, o mérito e as

competências de sujeitos individualmente considerados e que competem entre si por posições raras no mercado, ou seja num contexto que lhes é hostil.

De acordo com Hughes & Tight (1995), as sociedades, seja qual for a época que quisermos considerar, parecem necessitar de bandeiras em torno das quais se possam mobilizar as pessoas. E têm de ser bandeiras poderosas que permitam mobilizar amplos segmentos da população com particular destaque para as classes médias. Para os autores em questão, certas expressões, à força de serem sistematicamente repetidas transformam-se em *mitos* que, pela sua natureza emocional e ideológica, facilmente são apreendidos pelas pessoas sem necessitarem de qualquer tipo de conceptualização.

Se a «bandeira» da Sociedade da Aprendizagem parece constituir, por si só, uma poderosa bandeira (basta atentar nos discursos e nas publicações oficiais mais recentes), outras poderosas bandeiras lhe surgem associadas as quais, ainda de acordo com Hughes & Tight (1995), contribuem para aumentar o poder mobilizador de todo um modo de pensar a educação na actualidade e que poderia ser designado como mitológico. E dão-nos os exemplos de *mitos* tais como o de «produtividade» e «mudança», que designam como *proactivos*, isto é, como referentes da acção e o de «aprendizagem ao longo da vida» e o de «organizações qualificantes» (ou aprendentes), qualificados como *reactivos*, ou seja, como estratégicos ou instrumentais para a realização dos primeiros. A estes poderosos mitos poderíamos acrescentar um outro que, pelo modo como se tem vindo a impor nos últimos anos, parece revelar esse alegado poder mobilizador — estou a referir-me à abordagem por competências, que já ocupa um lugar de destaque nos currículos da educação básica e “ameaça” alargar a sua influência para outros níveis da educação formal, nomeadamente a profissional.

Dada a complexidade de que se reveste a análise da problemática em questão, nomeadamente a que se prende com o bricolage que efectuam com os referidos mitos, limto-me aqui, apenas, a fazer eco da análise produzida por aqueles dois autores anglo-saxónicos, esperando que produza algum efeito reflexivo entre aqueles que têm por missão conceber políticas de educação e de formação e os correspondentes dispositivos destinados à sua implementação. Não deixarei, contudo, de realçar que a par deste *tema propagandístico* que quase não nos deixa respirar se encontram as políticas efectivamente construídas. E essas constituem o espelho do que podemos designar por eterna discrepância entre os discursos e as práticas concretas, encontrando-se estas a anos-luz daqueles, apelando parafrapear A. Nóvoa (1999) que, a propósito da formação dos professores, encontrou o seguinte (e feliz) título: “o excesso dos discursos e a pobreza das práticas”.

Aprender ao longo da vida, nestas novas condições marcadas por uma espécie de *darwinismo social* hegemónico, não pode ter o significado que lhe atribuíamos no quadro de uma concepção humanista de educação que parece em vias de extinção e que foi consagrada há cerca de 30 anos pela Unesco, nomeadamente através do Relatório Faure. E é aquele significado de aprendizagem que parece emergir na actualidade e que importa desocultar para que a educação possa desempenhar todos os papéis que a modernidade lhe atribuiu e assim cumprir as promessas que a consagrararam como um dos seus pilares.

Em última instância a questão que se nos coloca é a que se prende com o modo como nos entendemos, em que base se estabelece a comunicação entre nós. E essa base,

no caso em análise, é a linguagem. Mesmo correndo o risco de vir a ser apelidado de nominalista ou de neopositivista (até porque nenhum de nós é dono das palavras, como no-lo evidencia Saramago em *A Caverna*), sou de opinião que existem demasiadas palavras no ar que importa contextualizar ou recontextualizar, sob pena de não conseguirmos comunicar para além da estrutura de superfície dos discursos que usamos. Após o amplo uso da metáfora (concebida por Hegel como a origem do conceito) ao longo da modernidade e particularmente no campo educativo, Hughes & Tight (1995) sugerem-nos um retorno aos clássicos com a utilização do conceito de mito para qualificar o modo como o heterogéneo campo neoliberal tem vindo a hegemonizar os discursos na actualidade, sejam eles políticos, económicos, educativos ou outros. Para Fernando Pessoa o “*mito é o nada que é tudo*”. A aceitar esta afirmação o paradoxo parece evidente: apesar do aparato discursivo emergente das esteras políticas oficiais (e que um vasto corpo de quadros intermédios reproduzem acriticamente), traduzido pelas inúmeras expressões que usamos no quotidiano para orientar ou legitimar as nossas práticas, no essencial parece que nos encontramos perante o mais completo vazio. Se assim for estarei mais inclinado a adoptar a proposta de Hughes & Tight do que a ideia de uma ampla linguagem metafórica potencialmente desencadeadora de novas possibilidades comunicativas no campo da educação. Para já prefiro classificar este amplo movimento de inculcação ideológica como um processo de *stigmatização*, reduzindo-o, pois, à sua dimensão propagandística, esperando que não venha a passar disso mesmo. E digo isto apesar dos elevados custos que amplos sectores da humanidade já estão a suportar, nomeadamente as populações dos países que não conseguiram impedir a implementação de políticas profundamente influenciadas pela matriz neoliberal de desenvolvimento.

## 2. Algumas notas sobre a problemática da integração dos sistemas de educação e de formação

Sem pretender invadir o espaço formativo e educativo com um qualquer conjunto mais ou menos elaborado de recomendações normativas gostaria, contudo, de deixar aqui e expressas algumas ideias sobre o modo como penso que os campos da educação e da formação se podem estruturar e desenvolver.

Assim, a primeira grande questão que me parece importante referir prende-se com os princípios orientadores que devem presidir às políticas de educação e de formação. Neste domínio referencial teremos certamente que optar entre uma dimensão humanista, aliás fundadora dos campos em questão, e uma perspectiva que designaria como pragmática, de natureza utilitarista e economicista. Como salientei ao longo desta conferência, o campo da educação tem vindo a ser submetido a uma crítica devastadora sobretudo pelos sectores que integram a chamada «nova direita», que constitui uma espécie de coligação formada por dois grandes blocos bastante heterogéneos: o neoliberalismo e o neoconservadorismo, uma coligação potencialmente explosiva mas que tem vindo a impor-se de um modo algo surpreendente a nível global. Uma das razões desta hegemonização da «nova direita» talvez se prenda com o modo como o seu discurso se tem vindo a impor junto do senso comum, dado

que se revela como muito próximo deste no modo como aborda as principais questões em cada campo que quisermos considerar. Daí, a grande dificuldade da teoria (crítica, nomeadamente) em fazer-se ouvir e em apresentar alternativas a um discurso eminentemente pragmático e perceptível, pelo menos ao nível de superfície, pelo senso comum nas suas diversas variantes. Um exemplo do que acabei de afirmar é a referida crítica à educação, centrada essencialmente no excesso de democracia e de igualitarismo que a teria invadido e que, segundo a «nova direita», constitui o principal factor de ineficácia da mesma (cf. M. Apple, 2003). Como todos os dias podemos constatar nas páginas dos principais jornais portugueses (e não só: Apple refere-nos o mesmo quadro nos Estados Unidos...), as nossas instituições educativas são-nos apresentadas como locais onde nada de útil se aprende; a competitividade e a produtividade da nossa economia são bastante baixas devido ao débil estado da nossa educação; as nossas crianças são as que apresentam piores resultados em testes internacionais; a iliteracia do povo português é das mais baixas da união europeia, etc. A lista deste estado de autêntica calamidade pública propagandeado pelos ideólogos de serviço em muita da nossa imprensa pode ser ainda consideravelmente aumentada, mas fiquemo-nos por aqui. A meu nível de análise superficial penso que todos podemos subscrever grande parte das críticas formuladas pela «nova direita», nomeadamente em relação aos factos, que não em relação às causas e aos responsáveis. E esse é o grande mérito da referida crítica e, simultaneamente, o grande perigo, pois tem tendência a instalar-se nos nossos discursos acriticamente. O que é curioso é, por um lado, imputar à educação a responsabilidade de leão nesta situação, e, por outro, que o tipo de críticas seja o mesmo em todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento e das respectivas histórias e contextos! O que me leva a crer que os objetivos da crítica neoliberal e neoconservadora estão muito para além daquilo que é dito e que importa desocultar, nomeadamente: a mercadorização da educação e respectiva abertura ao mercado dito livre; o aumento das desigualdades, dado que já proclamaram alto e a bom som que o princípio da igualdade de oportunidades não é mais do que um mito; a desregulamentação da legislação laboral; a afirmação da meritocracia, esta sim um verdadeiro mito, como mais uma das suas dimensões emblemáticas, entre outros aspectos. Em suma, parece ser o próprio conceito de democracia que parece estar em causa. As propostas para a solução de tais situações problemáticas também são sempre as mesmas: menos Estado e melhor Estado, abertura ao mercado, avaliação das pessoas (em função do seu mérito) e das instituições e respectiva responsabilização individual, retorno aos exames e outras provas estandardizadas e cada vez mais rigorosas, adopção dos valores do passado (considerados como perdidos ou em vias disso), entre outros.

Esta, em traços muito gerais, é o quadro proposto para a educação pela chamada «nova direita», que se apresenta aos olhos de todos como imaculada neste processo. Entre nós convém recordar que a educação, após ter estado submetida a um profundo quadro obscurantista durante quase todo o século XX (alçado ao modo como foi tratada durante o século XIX e que empurrou o país para a cauda da Europa e de onde nunca logrou fugir até hoje!), sempre foi um campo conduzido pela direita: após 1974 apenas num curto período de seis anos (1995-2001) é que a política educativa foi conduzida por um governo socialista! Portanto, mesmo que o quadro descrito pela crítica neoliberal e

conservadora fosse correcto, tal se deve, em grande medida à sua própria acção! A ligação cada vez estreita que se vem estabelecendo na actualidade entre o campo da educação e campos como o do trabalho, o da economia e o do emprego, nomeadamente, parece incontornável. Mas esta relação (que para alguns autores não é assim tão evidente como pode parecer à primeira vista – cf. L. Tanguy, 1986) tem de respeitar a necessária e inevitável autonomia dos campos. A educação não pode estar subordinada a lógicas que lhe são estranhas, devendo sobretudo promover o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a que as pessoas possam enfrentar de forma mais segura, confiante e crítica os fortes desafios que as sociedades actuais crescentemente lhes vão colocar. O imediatismo que ora lhe é exigido, próprio de uma filosofia pragmática de raiz anglo-saxónica, deve ser questionado e ultrapassado, sob pena de se transformar a educação num mero instrumento ideológico das forças hegemónicas da sociedade. Como sabemos, os efeitos de qualquer processo educativo, têm-se revelado pouco transparentes à vista desarmada e nos horizontes do curto prazo. Por outro lado, os objectivos desses processos educativos são, por definição, suficientemente ambiciosos, não sendo desejável que se diluam e confundam com os objectivos específicos de outros campos. Contudo, existem zonas de intersecção que importa identificar e trabalhar. Estou a referir-me concretamente à já velha questão da aproximação, com vantagens mútuas, entre os espaços e os tempos de educação e aqueles do trabalho que, como sabemos, possui uma história de grandes desajustamentos, alheamentos mútuos e até de divórcio. Mas esta aproximação não pode ser feita de um modo selvagem, ou seja, que não tenha em linha de conta a especificidade dos campos em presença. É certo que o modelo escolar terá necessariamente de ser questionado e em grande medida ultrapassado no que à educação de jovens e adultos diz respeito (embora esta questão não seja objecto de qualquer tipo de crítica neoliberal e conservadora, muito pelo contrário!). E para isso só terá a ganhar se aproveitar o potencial de muitas das experiências da educação não escolar. Mas a educação não pode alienar uma das suas funções mais nobres e com a qual não tem conseguido estabelecer uma relação adequada: promover o desenvolvimento de todos de acordo com as suas possibilidades, prestando crescente atenção aos que dela mais necessitam. E isto pode ser tudo menos igualitarismo. O futuro da educação e da formação passa necessariamente por aqui, privilegiando assim “a vida, ao longo da educação” (Lima, 2002), da aprendizagem e do trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. (2003). *Educando à Direita*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- AFONSO, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ANTUNES, Fátima (1996). Uma leitura do «livro branco» (sobre crescimento, competitividade e emprego) do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 93-113.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contratugos*. Deiras: Celta.
- CAMÁRIO, Rui (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CAMÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (2001). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI* [Livro Branco]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva*. [Livro Branco]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- DIXON, Keith (1999). *Os Evangelistas do mercado*. Deiras: Celta.
- GRIFFIN, Colin (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-342.
- HUGHES, Christina; TIGHT, Malcolm (1995). The myth of learning society. *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, n.º 3, pp. 290-304.
- GRIFFIN, Colin (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.
- LIMA, Lúcio C. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem. A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. A página da Educação, n.º 115 (Agosto/Setembro), p. 21.
- MELLO, Alberto; LIMA, Lúcio C.; ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA/ME.
- NÓVOA, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *São Paulo: Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 1, pp. 11-20.
- PESSOA, Fernando. Mensagem. Clássica Editora.
- TANGUY, Lucie (1986) (dir.) *L'irritable relation formation/emploi, un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.
- UNESCO. V CONFINTEA documentation (1997). *Adult learning and the challenge of the 21st century*. Hamburg/Paris.
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 115-139.
- YOUNG, Michael; SPOURS, Ken; HOWIESON, Cathy; RAFFE, David (1997). *Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society*. *Journal Education Policy*, vol. 12, n.º 6, pp. 527-537.

<sup>1</sup> Cf. Sérgio Grácio (1997) e Educação, Formação e Trabalho (1997) para uma melhor compreensão da situação descrita. Quanto ao problema da empregabilidade dos jovens com qualificações académicas intermédias, J. Azevedo (2002) refere-nos que a exceção pode ser encontrada entre os jovens que adquiriram as respectivas qualificações em escolas profissionais.

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão desta problemática, cf. Alonso, 1998.

Miguel A. Zabala  
Universidade de Santiago de Compostela

## PROFESSORES OU FORMADORES: INTEGRAÇÃO DOS PERFS PROFISSIONAIS DOS PROFISSIONAIS DE FORMAÇÃO

*Con un especial recuerdo para Ettore Gelpi  
recientemente fallecido.*

*El fue un gran especialista en formación  
y un sincero defensor de una visión integral  
y no elitista de la misma.*

Agradezco sinceramente a los organizadores de este encuentro la amabilidad que han tenido al invitarme a participar como conferenciante en esta 4ª convocatoria del Congreso. Habiendo sido el padre de esta criatura hace 4 años pueden comprender el orgullo y la satisfacción que siento al verla crecer y consolidarse. Para que tantos hemos estado vinculados a las sucesivas convocatorias anuales ha valido la pena el esfuerzo realizado. Ahora sólo queda que cada vez más personas e instituciones se sientan llamados a participar y sostener este encuentro anual entre colegas del mundo de la formación de Galicia y el Norte de Portugal. Por lo que se refiere a mi intervención he de reconocer que, habiendo intervenido en algún congreso anterior se corre el riesgo de defraudar a aquellos que, en aquella ocasión, quedaron contentos con mi aportación y de irritar, aún más, a los que quedaron entonces insatisfechos. Pero asumo contento el desafío esperando que ocurra exáctamente lo contrario: mantener la aprobación de los que quedaron satisfechos y recuperar el aprecio de aquellos que entonces se fueron defraudados. Todo un "desafío" como dice el título del Congreso de este año.

La formación es un proceso que responde a un conjunto de expectativas y mandatos. La visión que se tiene sobre la *formación* va variando con el paso del tiempo y con la alteración de otras variables culturales y laborales de las que la formación extrae su sentido. Esto quiere decir que existen muchas perspectivas tanto doctrinales como técnicas sobre lo que se entiende como formación y sobre cómo debería articularse su desarrollo práctico.

Si partimos de esa consideración (que la visión de la formación no es única) parece obvio que esas mismas modulaciones en la forma de concebirla se van a proyectar también sobre los formadores. Lo que deben ser y hacer los formadores no puede sino depender de lo que se entienda que es la formación.

Pues bien, si analizamos esa concomitancia ente idea de formación – papel de los formadores desde una perspectiva histórica parece claro que las formas de actuación de los formadores ha ido evolucionando con la idea de formación preponderante en cada momento histórico. Si lo que se pretende es que, a través de la formación, los aprendices dominen ciertas prácticas lo mejor que podemos hacer es ponerlos en contacto con la persona o personas que dominen esa actividad. Así se hizo a lo largo de la historia: la agricultura se aprendía con los agricultores, el arte de batallar con los guerreros, el arte con los artistas y los diversos oficios con los maestros artesanos que se dedicaban a ello. Esa fue la configuración preponderante de los escenarios formativos desde los tiempos prehistóricos hasta bien entrada la revolución industrial: maestros y aprendices compartían el espacio de trabajo y garantizaban la estabilidad de la producción. El aprendiz aprendía del artesano, trabajando codo a codo con él, las destrezas del oficio hasta que quedaba en condiciones de independizarse y convertirse él mismo en formador de otros aprendices, creando así un nuevo eslabón en la cadena de la formación.

Es bien cierta que esa formación era coherente con una visión muy práctica de la formación: estar formado significaba poseer las destrezas del oficio. Visión práctica y también jerárquica: esa idea de la formación era sólo aplicable a los oficios simples, aquellos que estaban vinculados sólo al *hacer* y que habrían de ser desempeñados por sujetos de clases bajas y medias. Cuando la formación incluía otras dimensiones (el *saber*, el *dirigir*, etc.) también cambiaba el proceso de formación y la identificación del perfil y de las funciones de los formadores. Cuando se trataba de formar clérigos o médicos ya no se trataba sólo de poner a los aprendices en contacto con los maestros artesanos del ramo seno que había que ofrecerles la oportunidad de entrar en contacto con otros personajes que poseían el conocimiento necesario para nutrir las destrezas. No bastaba con la práctica supervisada, era preciso también el estudio que llevara al conocimiento.

No sé si ustedes la han leído, pero es muy interesante la novela de Noah Gordon titulada "El Médico". De hecho se ha convertido en un bestseller mundial. La novela, que pertenece a la categoría de las "novelas históricas", está ubicada en la Edad Media y narra las peripecias de un muchacho que quiere hacerse médico y para ello pretende acceder a la que le han contado que es la mejor escuela de Medicina, la de Alejandría. A través de la historia, el autor presenta una muy atractiva reconstrucción de la formación profesional (centrada en la profesión médica) de aquella época. El protagonista recorre todos los estadios posibles en su proceso de formación: desde actuar como aprendiz junto a un "barbero", hasta pasar por intervenciones diversas como amateur para llegar, por fin, al escenario de formación por intervención de la Escuela de Alejandría. Un recorrido que lo hace pasar por conceptos absolutamente diversos de formación: desde la formación como pura práctica, a la formación por experiencia, a la formación basada en creencias y, al final, a la formación basada en la experimentación y el conocimiento. Les animo a leerla, si no lo han hecho ya, y a que, aparte de disfrutar de la historia (es una de esas novelas que una vez iniciadas ya no se pueden dejar porque te atrapa completamente), descubran en ella las muy diversas perspectivas por las que ha pasado la formación profesional.

Al final, por tanto, no podemos hablar de formadores sin hablar de formación. Esa dicotomía entre el conocimiento y la práctica y entre la formación de rango superior frente a la formación de rango inferior (para las masas) está presente en las diversas visiones de la formación que llegaron hasta nuestros días. Y desde ahí, debe partir, a mi modo de ver, el debate sobre el perfil de los formadores.

## 1. SOBRE LA FORMACIÓN.

En un encuentro anterior de este mismo Congreso tuve la oportunidad de reflexionar sobre el tema de la Formación. Tema querido especialmente para mí y al que creo conviene prestar especial atención sobre todo en estos momentos pues corremos el riesgo de instrumentalizar en exceso su sentido perdiendo el equilibrio que acabo de señalar entre *teoría* y *práctica*. Digamos que la tesis de aquella conferencia fue que se precisaba una formación no rigidamente ni exclusivamente orientada al empleo. Aunque el empleo pueda ser el referente fundamental de la formación es preciso que se combinen los elementos de mejora en las destrezas específicas de un puesto de trabajo con las mejoras en la formación general (intelectual, cultural, etc.). Las fronteras entre la formación general y la formación profesional no deben resultar demasiado fuertes ni rígidas.

Partir de una idea más global de formación parece una necesidad especialmente sentida hoy en día. Una idea de formación que incluya también la formación general, es decir, la mejora en aquellas dimensiones y valores que afectan a la persona en cuanto persona, no sólo en cuanto trabajador. No es un planteamiento que esté hoy de moda. Como denunciaba el recientemente fallecido Ettore Geipi (2002):

"Yo he vivido personalmente la falta progresiva de interés por parte de quienes sostenían una y otra vez que la formación general no era fundamental para la formación profesional ni de los operarios ni de los directivos. Muchos expertos de la dirección y de la formación, basándose en fuentes bastante temibles, comenzaron a hablar exclusivamente de una formación profesional cuya finalidad fuera la funcionalidad y eficacia de los trabajadores y, a menudo, incitar a estos a salir de la empresa en un plazo muy breve" (Pag. 9-10)

Puestos es esta testitura, he de decir que sintonizo totalmente con la visión de Gelpi y ésta es en sustancia mi propia posición pedagógica desde hace muchos años y la tesis de esta conferencia: necesitamos construir una formación "enriquecedora" y de perspectiva amplia. Que resulte eficaz tanto desde el punto de vista de la formación y enriquecimiento personal y cultural como desde la perspectiva de una mayor capacitación para desempeñar un puesto de trabajo. Nuestro proyecto de vida incluye, desde luego, el tener un empleo, un puesto de trabajo. Nuestro proyecto de vida incluye, desde luego, el tener un empleo. Pero, afortunadamente, la vida es algo más que trabajar. También tendremos muchas horas de ocio, y deberemos estar en condiciones de participar en la vida social y cultural de nuestra época, y habremos de convivir con nuestros coetáneos y de asumir, si es el caso, responsabilidades políticas o sociales o familiares, etc. ¿Será que todas estas otras facetas de la vida no tienen nada que ver con la formación?

Suele decirse que esa formación básica corresponde a las escuelas y que la posterior formación profesional debe centrarse sólo en la preparación específica para el trabajo. Esta idea tiene de cierto el plantear la formación como un proceso continuado en el que se van sucediendo fases con propósitos diversos. Los sujetos construimos nuestra identidad y desarrollamos nuestras capacidades como fruto de los beneficios de esa formación progresiva. Pero, por otra parte, resulta una perspectiva escasamente realista en lo que se refiere a que la formación básica se reduce a la etapa de la escolaridad. Muchos sujetos y, a veces, colectivos completos y sectores productivos permanecen con una formación básica incompleta mucho más allá de su época escolar y la van arrastrando como un pesado lastre que les impide no sólo ser plenamente efectivos en su trabajo sino en el conjunto de su vida (Cuadro n°1)². Al final, los grupos con menor formación básica se van quedando estancados en los sectores productivos menos atractivos desde el punto de vista salarial. Pero en todo caso, la formación nunca puede olvidar ese componente de la formación básica o formación general aunque se trate de procesos de formación estrictamente vinculados a la actividad laboral. Cualquier oportunidad de formación debe ser, a la vez, una oportunidad para mejorar en el conjunto de nuestras capacidades (porque eso, en definitiva, redundará directa o indirectamente en nuestro progreso profesional).

Ocupados por nivel de estudios y rama de actividad:  
Importancia relativa de los niveles educativos en cada rama productiva  
(% sobre cada rama de los distintos niveles de estudio)

	Amalbecos y sin estudios	Fundios primarios	Estudios secundarios	Técnico profesional	Universitarios					
Ramas Productivas	94	99	94	99	99					
Agricultura	28,2	20,8	48,8	41,1	18,6	29,6	3,2	6,0	1,2	2,5
Pesca	15,0	9,8	50,7	43,6	21,1	31,8	11,5	12,6	1,7	2,2
Extrac. Miner. No Energet.	5,2	0,6	41,7	23,3	27,1	45,3	12,5	19,2	13,5	11,6
Extrac. Miner. No Energet.	16,9	3,9	43,4	23,2	38,5	11,0	13,8	5,5	8,3	
Alimentación	7,7	5,2	42,0	29,7	37,5	44,9	8,2	12,8	4,6	7,4
T Textil	5,1	4,8	38,2	33,9	43,4	46,6	8,8	10,0	4,5	4,7
Cuero y calzado	11,3	5,5	42,3	30,4	38,7	53,6	7,4	8,5	0,4	2,0
Madera y corcho	6,8	4,7	43,3	34,6	41,5	45,5	7,4	10,9	1,1	4,3
Papel	3,3	1,6	28,3	20,7	40,8	45,0	17,6	17,5	10,0	15,2
Plástico	1,5	0,0	29,8	19,3	14,5	30,4	17,6	18,7	36,6	31,6
Química	4,7	2,3	25,9	16,1	32,4	38,5	18,3	20,2	18,6	22,9
Caucho	6,0	2,9	34,9	27,1	34,0	43,1	17,8	20,2	7,4	6,7
Productos Minerales no metálicos	7,4	5,3	43,3	28,1	36,9	44,3	8,2	14,1	4,2	8,3
Metal	5,5	3,1	40,7	29,5	30,7	39,2	18,3	22,8	4,7	5,3
Cerámica, Magnerura	3,3	2,1	36,1	23,5	30,3	38,0	22,6	28,9	7,7	7,6
Equipo Electrónico	3,5	0,5	21,8	13,9	34,4	34,6	25,4	33,7	14,9	17,2
Material transporte	5,4	2,9	40,3	29,8	24,9	31,9	20,7	25,2	8,7	10,2
Manufacturas diversas	4,4	4,2	44,7	32,0	39,6	47,8	9,3	11,2	2,0	4,8
Energía eléctrica	4,0	3,3	28,4	20,8	28,9	27,9	21,1	23,9	17,6	24,1
Computación	10,0	7,7	45,4	31,8	40,0	40,0	9,2	12,1	3,7	4,6
Construcción	6,3	3,8	32,9	24,1	42,4	47,8	12,4	16,1	6,1	8,2
Construcción y reparaciones	8,6	6,3	41,0	30,4	39,2	46,5	8,2	12,0	3,1	4,8
Hotelaría	5,3	3,8	36,8	26,1	37,3	43,2	12,6	14,3	8,1	12,6
Transporte y comunicaciones	1,1	0,3	11,1	5,6	51,0	45,8	10,6	11,6	26,3	36,8
Intermediación financiera	1,1	0,3	11,1	5,6	51,0	45,8	10,6	11,6	26,3	34,6
Servicios a empresas	3,6	2,9	17,4	13,1	33,4	31,1	16,3	18,3	29,3	34,6
Administración pública	3,1	2,3	18,6	12,2	11,4	10,2	6,7	6,2	73,8	77,7
Educación	1,7	1,0	6,4	5,0	11,4	10,2	6,7	6,2	73,8	77,7
Salud y Servicios Soc. Personales	3,4	1,4	14,9	11,0	19,9	19,9	16,3	20,9	45,5	46,8
Servicios comunitarios y personales	7,3	4,1	26,4	20,0	38,9	40,2	13,9	18,3	13,6	17,5
Trabajo con Servicio doméstico	19,3	14,6	46,0	38,4	29,5	36,4	4,2	8,3	1,1	2,3
Organismos extraterminales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	8,2	5,3	32,8	24,1	33,3	38,0	11,2	14,5	14,5	18

Fuente: elaboración a partir el INE: EPA. Resultados detallados

Se dan cuenta de que, aunque todos hablamos de formación, nadie o casi nadie se atreve a definirla. ¿De qué formación estamos hablando? ¿cuándo podríamos decir que alguien está formado? Con frecuencia nos despatchamos con esa formulación borrosa de que estar formado implica " tener la preparación suficiente para desempeñar un

puesto de trabajo". Pero, a poco que intentemos analizar lo que eso significa, enseguida nos damos cuenta de que una formulación tan restrictiva resulta francamente insuficiente.

¿Está "preparado" para actuar como mecánico de taller una persona que sabe desmontar y montar las piezas del motor pero que apenas sabe leer y escribir? Quizás pudiéramos decir que desempeña bien su puesto de trabajo (puesto que arregla los coches) pero difícilmente podríamos convertir en que es una persona formada. Y en lugar de hablar de la alfabetización lingüística, podríamos hacerlo igualmente de la alfabetización tecnológica, o el conocimiento básico de lenguas extranjeras, o los conocimientos básicos en los contenidos científicos de la profesión, etc.

A qué nos referimos cuando decimos, a veces, que nuestros trabajadores están "poco formados". Seguramente no es tanto que hagan mal su trabajo cuanto que no están en condiciones de asumir actuaciones más allá del mero hacer básico pues carecen de conocimientos de fondo para dar el salto (el salto tecnológico, el salto a la innovación, etc.)

El principal problema que se nos plantea es, pues, el aclarar cuál es el sentido de la formación y de ahí especificar cuáles han de ser sus contenidos. ¿Qué contenidos deben suministrarse en los procesos de formación? ¿A qué ámbitos de la actuación y del desarrollo de los sujetos se han de referir los programas de formación? De la respuesta que demos a estas preguntas dependerá la posterior consecuencia de qué tipo de formadores precisaremos. Hagamos algo, pues, de los contenidos de la formación.

Usando una visión clásica de la formación, el Departamento de Empleo de Gran Bretaña, en su Glosario de Términos (1971), definía la formación de la siguiente manera: "Es el desarrollo sistemático de actitudes/conocimientos/habilidades/patrones de conducta que se le exigen a un sujeto para desempeñarse adecuadamente en un determinado puesto de trabajo o tarea". Como se puede ver, es una perspectiva amplia de los contenidos de la formación. Al menos más amplia que la de quienes la vinculan a la mera consecución de nuevas habilidades para el trabajo. Aunque se sigue manteniendo como referente básico de la formación el desempeño laboral (lo que limita a mi modo de ver la perspectiva), aún así se mantiene una visión suficientemente amplia de la formación. Pero, de todas formas, incluso situados en esta óptica, el de una formación orientada al trabajo, parece evidente que hoy en día sigue siendo necesario insistir mucho más en la formación cultural. Permítanme retornar de nuevo al texto que Geipi (2002) presentaba con el énfasis que él ponía siempre, en un reciente Congreso en Salónica, el último al que él pudo asistir:

"Con ocasión de este coloquio, quiero decir un par de verdades, porque de otra forma nos quedaríamos en adornos que no sirven para nada. Nunca antes administraciones y empresas,

o toda la sociedad en general, han tenido tanta necesidad de hombres y mujeres empapados de cultura, para afrontar los grandes cambios que les atañen. ¿Qué puesto ocupan la ciencia y la tecnología? Ambas forman parte de esta cultura mientras no caigan en la tentación totalitaria y se mantengan dentro de sus funciones y de su especie. Pero esta lucha histórica no es fácil y, he aquí, el fondo de mi hipótesis. Si desamamos una formación que contribuya a responder a las necesidades sociales, es necesario también generar y formar a investigadores, profesores y funcionarios capaces de rechazar las presiones y la opresión de las estructuras de poder nacionales o internacionales, que impongan formaciones técnicas que de hecho hieren de muerte a la auténtica educación (...). Reimpulsar la formación no significa, luego, dividir a los trabajadores por categorías de empleo en función de sus tareas específicas. El investigador tiene de necesidad de formarse en filosofía, como la tiene el director; las matemáticas son fundamentales tanto para sindicalistas como para ingenieros" (Pag. 10).

Un debate continuo con relación a los contenidos de la formación es el que se produce entre una perspectiva más "académica" de la formación y una perspectiva más "operativa" o "profesional" de la misma. Se ha acusado muchas veces a las escuelas y a los centros de formación profesional reglada de que acaban sometiendo a los sujetos en formación a una cultura que tiene sentido sólo desde las propias instituciones formadoras pero que tiene poco que ver con las demandas que hace el sistema productivo. Eso ha sucedido, especialmente, con las universidades, pero en menor medida también con los centros de formación profesional y con muchos programas de formación que son gestionados desde las instituciones convencionales de formación. Y para romper con esa tradición, los nuevos enfoques insisten en la necesidad de eliminar de la oferta formativa cualquier elemento que tenga que ver con los contenidos académicos convencionales.

No hace mucho me comentaban que en un programa de formación ocupacional para el sector naval se había incluido un curso sobre matemáticas básicas pues se había comprobado con anterioridad que los formandos eran incapaces de entrar en las operaciones a realizar en el curso sin una base de matemáticas suficiente. Pues bien, los organizadores del programa fueron obligados a eliminar el curso de matemáticas pues los señalaron que eso era formación general y que no podía ser contemplada en el programa de formación para el empleo. Un absurdo, a mi modo de ver.

Por otro lado, también se ha criticado, de los sistemas "no académicos" de formación que ofrecen un tipo de formación excesivamente práctica y carente de soporte teórico suficiente. Los sujetos aprenden a hacer cosas pero sin saber por qué esas cosas se hacen así. Una formación que, en algunos casos, se mueve más en las coordenadas de la revolución industrial que en las de la sociedad del conocimiento.

### Avanzando hacia una visión INTEGRADA de la formación

En los últimos años han ido apareciendo sistemas novedosos para definir los contenidos de la formación vinculándolos, en unos casos, a actuaciones concretas de cada ámbito de laboral o profesional y, en otros, a contextos más amplios y completos del proyecto de vida de las personas. Merece la pena revisar algunos de estos avances para que nos sirvan de punto de partida a la hora de analizar el tipo de perfil profesional de los formadores. La limitación del tiempo me impide entrar en consideraciones amplias sobre este punto. Pero déjenme referirme, siquiera sea escuetamente, a tres de ellos.

a) La perspectiva de las "habilidades" o "competencias" como suma de destrezas y conocimientos..

Los conceptos de "habilidades" y "competencias" han entrado a formar parte, en estos últimos años, de la nomenclatura básica en el ámbito de la formación. La economía y los nuevos sistemas productivos, se dice, necesitan nuevas *habilidades* y la función de la formación es suministrarlas. Luego se suele matizar el término *habilidad* añadiéndole algún tipo de cualificación (*habilidades prácticas*, o *habilidades transferibles*, etc.).

Así han nacido los denominados "skills-focused curricula" que representan un enfoque pragmático de la formación. Algo así como decir, nriten ustedes déjense de rollos (los "rollos" o elementos superfluos son la formación cultural, humanística, de conocimientos básicos, etc.), debemos centrarnos en aquellas habilidades que cada puesto de trabajo exige y nada más. Veamos qué es lo que suele o debe hacer un trabajador en ese puesto (a través del "análisis de tareas" o de "puestos de trabajo") y enseñémoslo a hacer a los futuros trabajadores.

Ese tipo de aproximación a la formación muy centrada en la adquisición de destrezas concretas y funcionales al puesto de trabajo ha recibido numerosas críticas, sobre todo cuando se plantea en términos de habilidades o competencias muy basadas en destrezas manuales (saber hacer algo). No solamente porque reduce el ámbito de la formación a una serie de conductas limitadas, sino porque desconsidea otro tipo de factores que están vinculados a la realización correcta y racional de dichas conductas.

Como ha señalado Barnett (1994)<sup>3</sup>, ni siquiera reducir la formación al ámbito de las habilidades y competencias hace que las cosas se clarifiquen. Ambos conceptos pueden ser muy útiles para ordenar el proceso formativo y clarificar el tipo de competencias a desarrollar. Pero tanto uno como otro concepto presenta múltiples exigencias desde el punto de vista de la formación. Son menos útiles cuando se manejan con un sentido muy restrictivo.

¿Qué significa, se pregunta Barnett, hablar de habilidad? ¿Cuándo podemos decir que un sujeto es hábil? Y presenta 4 criterios para la aplicación del término habilidad a la formación. Para que podamos hablar de habilidad en el desempeño de alguna actividad profesional deben darse simultáneamente las siguientes condiciones:

- 1) Una situación de cierta complejidad.
- 2) Un desempeño en ella que tome en cuenta la situación (esto es, que sea intencional y no fruto del azar o la casualidad).
- 3) La evaluación de la realización constatando que se han superado las demandas establecidas.
- 4) La sensación de que esa realización es loable (que se puede alabar y recomendar).

Es decir, en su opinión, esta perspectiva impide una aproximación cerrada al ámbito de las habilidades. Adquirir habilidades es más que aprender de manera mecánica a hacer cosas o a manejar aparatos. Supone evaluar la situación, decidir qué tipo de actuación desarrollar, saber evaluar el desarrollo realizado y el resultado obtenido, etc. En definitiva se trata de un aprendizaje complejo en el que intervienen no sólo la fijación de destrezas sino la adquisición de conocimientos formales aplicables al análisis de la situación y a la evaluación de su desarrollo.

Junto a la naturaleza de las habilidades, se ha planteado también la posibilidad de potenciar su *transferibilidad*. La discusión sobre la transferibilidad de las habilidades ha sido larga y confusa. Aunque los teóricos dudan de que esa cualidad sea atribuible a la formación (puesto que se parte del principio de que toda actuación laboral o profesional es básicamente situacional y tiene sentido sobre contenidos y actuaciones concretas), las modelos más extendido de formación van orientados en esa línea.

b) La priorización de habilidades transversales y transferibles.

El problema de la *transferibilidad* resulta, en mi opinión, básico en la formación. Y nos plantea un doble reto:

- La necesidad de tender (o, cuando menos, propiciar) habilidades de alto nivel que constituyen estructuras de integración y gestión de las habilidades más específicas. Así por ejemplo, la capacidad de observación y discriminación, de análisis, de toma de decisiones fundadas, de establecimiento de conexiones entre elementos y circunstancias de diverso tipo, de articular estrategias diversas en la resolución de problemas o actividades complejas, etc. Es fácil comprobar que este tipo de habilidades trasciende los contextos específicos de actuación y constituyen características valiosas de la formación.

- La necesidad de desarrollar capacidades que resulten prácticas y funcionales en diferentes contextos de trabajo de manera que se esté en mejores condiciones para afrontar los posibles cambios de empleo (mejora de la "empleabilidad" no sólo del empleo), las variaciones técnicas o innovaciones en el puesto de trabajo y/o los diversos roles a desempeñar en la actividad laboral o profesional.

Hace unos meses cerrábamos un master sobre Planificación, desarrollo y evaluación de programas de formación para el trabajo. Como actividad de cierre los alumnos debían presentarnos un proyecto de actuación formativa en sus respectivas instituciones. Fue interesante constatar cómo en muchos casos esta condición de la transferencia había sido desconsiderada, incluso siendo fácil de abordar en sus propuestas. Un proyecto de formación de "gestores de mercancías en puertos" precisó de cambios mínimos para convertirse en un curso del que se podía salir formado para gestionar mercancías no sólo en puertos, sino en aeropuertos y en grandes almacenes. Se insistió en lo que tenía en común la "gestión de mercancías" y se dejó como opción especializada el tipo de ámbito en el que dicha actuación podría ser aplicada. Con un mínimo esfuerzo más, los formandos amplían de forma sustantiva su capacitación de desempeñar alguno de tales empleos.

c) El "enriquecimiento cognitivo" de las tareas a aprender.

Toda tarea, por simple que sea, puede ser planteada en términos puramente manuales (saberla hacer) o puede hacerse en términos más profundos y ricos de manera que el aprendiz no solamente aprenda el contenido conductual de la actividad sino que adquiera la base de conocimientos que subyace a esa actividad.

¿Se han dado cuenta hasta qué punto se nos ha ido haciendo compleja la vida, incluso la vida diaria? Supongo que también muchos de ustedes hacen como yo, escaparse siempre que pueden al campo para relajarse y descansar. En la paz del campo parece como que se podría interrumpir esa presión constante hacia la complejidad que rige nuestra vida ordinaria. Uno tiene la sensación de que regresando al mundo rural (con tus animales, tus flores, el jardín, las pequeñas chapuzas, etc.) podrá instalarse en un estilo de vida que, al menos por unos días, te permita simplificar tu relación con las cosas y con las actividades cotidianas.

Ah!, pero eso resulta ya patrimonio del pasado. La complejidad se ha proyectado sobre cualquier actividad que tú pretendas realizar, da lo mismo que se trate de la cocina que de la jardinería, del cuidado de los animales como de la revisión del grifo que gotea. Hay reglas estrictas para todo (podar los frutales o los rosales exige hacer un master para no confundirte y destrozarse el árbol; abonar ya no es pedir el abono, ahora tienes que concretar qué proporciones de fósforo o potasio precisa tu tierra en función de su grado de acidez, cuando vas a comprar el pienso del perro te preguntan qué tipo de complejo vitamínico debe incluir

la purina: ni se te ocurra abrir el grifo porque el mecanismo de los monomandos es demasiado sensible como para que una mano inexperta trate de ajustar culquiera de sus mecanismos...), en fin, aquella simplicidad de las cosas que hacía posible la autosuficiencia, ha desaparecido y la vida, incluso la vida sencilla, se nos ha hecho inmensamente compleja. Y si eso pasa en la vida cotidiana, qué decir de la vida profesional. La incorporación de las nuevas tecnologías, la progresiva complejización de los procesos, las nuevas exigencias sobre procesos y productos, etc. no hacen sino convertir la agradable experiencia de "aprender algo nuevo cada día" en un inexcusable principio de supervivencia. Cada actividad simple viene rodeada de todo un caudal de conocimiento necesario para moverse en ese entorno.

A eso me refiero cuando menciono el "enriquecimiento cognitivo" de las tareas. Cualquier tipo de actividad trae consigo la posibilidad de pasar del mero hacer por imitación o por seguimiento estricto de reglas a un hacer basado en un conocimiento más amplio del ámbito en el que se va a intervenir. Toda práctica mejora si viene enriquecida por la teoría que la sustenta. Un curso de cocina puede reducirse a un mero aplicar de recetas a un estudio serio sobre las propiedades de los alimentos y sobre las condiciones de su manejo. El primer sistema de formación podrá darnos "prácticos aceptables", pero si queremos profesionales capaces de innovar, o personas en condiciones de profundizar cada vez más en el tipo de actividad que desarrollan precisaremos de un tipo de formación más rica cognitivamente.

*La estructura de una formación INTEGRADA Y POLIVALENTE.*

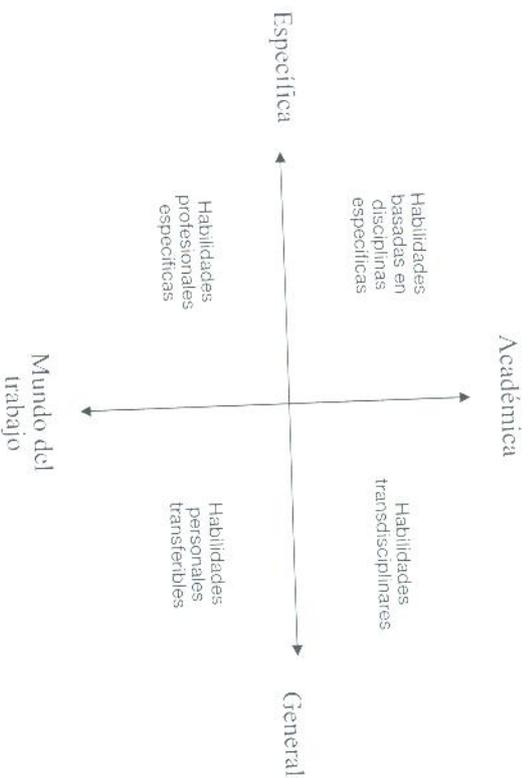
Las propuestas formativas han ido así avanzando hacia planteamientos más estructurados y polivalentes. Se seleccionan contenidos capaces de cubrir las diversas dimensiones que comporta la formación. Esos contenidos pueden organizarse en torno a dos ejes bipolares que nos permitirán visualizar la orientación que finalmente habría de adoptar el proceso de formación que intentemos desarrollar. Varios autores han presentado modelos de este tipo, muy útiles a la hora de diseñar la formación.

Goodlad<sup>1</sup> parte de la pregunta-afirmación de que sin una idea previa de cómo se desarrollan las personas cualquier debate sobre la formación resulta carente de significado. Las personas, en su postulado de partida, pueden-deben desarrollarse en 4 dimensiones básicas: *la social, la personal, la intelectual y la práctica*. Su desarrollo debe afrontar si se pretende que sea completo, cada una de esas 4 grandes áreas. Si la formación se desvía hacia alguno de los polos, desconsiderando los otros, la formación acaba siendo incompleta cuando no produce efectos negativos en el equilibrio de los sujetos. De ahí su pregunta: *¿cómo es que se puede construir una formación equilibrada?* Y plantea 4 tipos de formación según cómo responden al reto del equilibrio entre esas

cuatro grandes dimensiones de la formación (lo intelectual, lo personal, lo práctico, lo social).

El eje que une lo personal con lo social presenta un continuum que nos va a expresar el énfasis que la formación pone bien en los procesos de adaptación al contexto social (generando individuos marcados por los roles sociales; por la agregación de formas de ser y de comportarse consensuales y rentables) bien en la marca de identidad personal de cada uno (las opciones personales, los estilos de ser más creativos, la toma de decisiones, menos dependientes del entorno, etc.). El eje de lo intelectual y lo práctico nos sitúa ante los contenidos concretos de la formación y la orientación que se dé a ésta. Puede tener la formación un contenido más académico y centrado en la naturaleza misma de los conocimientos que se desarrollan o puede tener un contenido más práctico centrado en el saber hacer.

Una reflexión muy similar es la que lleva a cabo Barnett en la obra ya citada<sup>5</sup>. Diferencia también entre 2 ejes con 4 posibles posiciones en la orientación de la formación.



El primer eje relaciona los contenidos más académicos (vinculados a las instituciones de formación) con los contenidos más prácticos (vinculados al mundo del trabajo). El segundo eje relaciona los contenidos más específicos con aquellos más generales. De esta contraposición salen los 4 modelos u orientaciones básicas de la formación que se ofrecen en el cuadro (n.º 1)

Como puede constatarse, la visión de Barnett coincide con lo que he ido señalando en esta reflexión sobre los contenidos de la formación. Ciertamente, se puede llevar a cabo una formación basada sólo en habilidades de reducido espectro (muy vinculadas al mundo del trabajo). Pero en todo caso no es ésa la única posibilidad. En mi opinión, ni siquiera es buena aunque puede ser necesaria en ciertos programas y situaciones. Una buena formación es aquella que posibilita el desarrollo integral de las personas y las capacita para ir afrontando retos cada vez más complejos. Como ya he tenido oportunidad de señalar en un trabajo anterior<sup>6</sup>, una buena formación debe atender y equilibrar los diversos ámbitos del desarrollo personal, social y cultural de los sujetos.

### ¿Formadores o profesores?

Aquí entramos de lleno en la pregunta que da título a esta conferencia. Si estamos en tiempos de integración de los subsistemas de formación, ¿qué va a pasar en relación a las personas encargadas de operativizar esa formación?. ¿Qué tipo de formadores se precisa? ¿Formadores de perfil académico o profesionales del sector que ejerzan de formadores?

Creo que la historia previa de la formación para el trabajo con dos subsistemas funcionando simultáneamente y de forma escasamente comunicada ha ido generando culturas formativas y formadores muy diversos entre sí. Al menos en España, la Formación Profesional reglada se ha ido nutriendo de profesorado siguiendo los procedimientos habituales en el reclutamiento del profesorado de enseñanza secundaria. La formación ocupacional (para parados) o la formación continua (para activos) se ha ido desarrollando a través, fundamentalmente de personas contratadas ad hoc y, casi siempre, con una amplia experiencia profesional.

La Formación Profesional reglada se ha nutrido, de todas formas, de un doble perfil de profesionales: a) los profesores de materias básicas (Lengua, Matemáticas, Dibujo, etc.) que responden básicamente al mismo perfil profesional que el resto del profesorado de enseñanza secundaria; b) los profesores de taller en los que el punto fuerte es su dominio de la especialidad laboral; provienen normalmente del trabajo en alguna empresa del sector y aportan a la formación ese componente práctico.

Ambos tipos de profesionales de la formación tienen de distinto tanto su proceso de formación, como los mecanismos de selección y los ámbitos de competencia que debieron mostrar para integrarse en la profesión. Resulta muy diverso también el proceso de socialización y el propio sentimiento de pertenencia a la profesión que aquel

genera (mucho más endébil en los formadores que normalmente no son estables y se reclutan para programas específicos). También es diversa la carrera docente y la relación con el mundo productivo y profesional. Pertenecen a grupos profesionales distintos y, normalmente, también lo son los colegas con los que comparten sus preocupaciones y sus actividades no formadoras. Por supuesto también es distinto el alumnado al que atienden, las funciones que cumplen (por lo menos hasta el presente aunque eso puede variar si los subsistemas se integran realmente) y los contextos en los desarrollan su tarea.

De esta manera, los perfiles de unos y otros presentan notables diferencias. Quizás, simplificando en exceso la situación, podríamos diferenciar su perfil de la siguiente manera:

Perfil profesores	
Conocimiento científico-cultural (-)	Conocimiento científico-cultural (+)
Conocimiento alumnos y contexto didáctico (+)	Conocimiento alumnos y contexto didáctico (-)
Conocimiento de la profesión (-)	Conocimiento de la profesión (+)

Estos rasgos anteriores hay que matizarlos, obviamente, pues dependen de muchos factores. Sirven sólo como referente genérico y siempre bajo la clara conciencia de que hay casos y casos tanto en un sector como en otro: ni se puede generalizar la presunción de que los profesores no conocen la profesión ni habría hacerlo en el sentido de que los formadores no combinan un buen conocimiento científico con el dominio de las habilidades prácticas de su sector.

En todo caso, parece claro que el eje básico de una posible controversia radicaría en la particular combinación entre conocimientos formales y conocimientos prácticos en ambos perfiles Cochran-Smith, M. y Little, S. (1996): "Communities for Teacher research: fringe or forefront?", en McLaughlin, M.W. y Oberman, L. (Eds.): "Teacher learning. New practices, new practices. N.York: Teacher College Press, pp. 92-112.. Más saturado de conocimientos formales (académicos) el profesora; más saturado de conocimientos prácticos el perfil de los formadores.

Han sido muy numerosas las aportaciones que se han hecho sobre los perfiles profesionales que habrían de poseer tanto los profesores de Formación Profesional como los formadores de la Formación Ocupacional y Continua. Las propuestas, en general, son bastante convergentes, es decir, sus autores tratan de diseñar un profesional integrado, en el que se superen los puntos débiles tanto de profesores (escaso conocimiento de las profesiones

y del mundo productivo) como de los formadores (menor conocimiento teórico, menor preparación didáctica).

Partiendo de la propuesta de Ferrández y otros (1997)<sup>9</sup> y de la revisión que de la misma hace Sarceda (2002)<sup>9</sup> podemos señalar como rasgos básicos del profesor de Formación Profesional los siguientes:

- 1.- *Formación Académica*. Algún tipo de estudio (de rango universitario o similar) que le capacite para dominar el ámbito científico al que pertenezca la materia o curso que deba impartir.
- 2.- *Experiencia laboral*. Que vendría a llenar ese vacío que antes señalábamos en algunos profesores. La experiencia laboral vendría a dar un especial significado y orientación a su actuación formativa actuando el mundo del trabajo como referencia a su profesión de formación. Cuando esta experiencia laboral no exista con anterioridad a la entrada a la profesión de formador habrán de implementarse mecanismos para que se vaya produciendo en simultáneo (el prácticum para formadores que han puesto en marcha algunas instituciones de formación) y para *Habilidades de comunicación*. Para saber transmitir bien los mensajes instructivos y para estar en condiciones de establecer una buena empatía con los formandos.
- 3.- *Habilidades de gestión del aula o del contexto donde se desarrolla la formación*. Manejo didáctico de las actividades formativas y de los recursos que se emplean con ese fin.
- 4.- *Cultura*. Conocimientos que trasciendan el espacio profesional en el que se mueve y que le permitan abrir nuevas referencias para sus formandos.
- 5.- *Polivalencia profesional*. Conocimiento suficientemente la evolución del ámbito profesional al que pertenece y de las nuevas demandas que le llegan del mercado laboral.
- 7.- *Flexibilidad*. Estar en condiciones de reajustar sus enfoques a medida que van evolucionando los contextos laborales que le sirven de referente.

Vemos que se trata de diseñar un perfil completo en el cual figuran de forma explícita algunos de los aspectos que antes había señalado como deficitarios en este tipo de profesionales.

Un sentido similar posee la propuesta de Franci i Carrete (1997)<sup>10</sup> que recoge 4 competencias básicas en los profesores de la Formación Profesional:

- 1.- El dominio de las tecnologías propias de la especialidad que debe impartir.
- 2.- La polivalencia para adaptarse a las innovaciones tecnológicas que van llegando.
- 3.- Capacidad para conocer adecuadamente a los formandos y su forma de aprender, de forma que pueda adaptar a ellos su estilo de enseñanza.
- 4.- Conocimiento del mundo productivo y capacidad para relacionarse con él.

En todo caso, lo que parece claro es que las diversas propuestas sobre el perfil del profesorado de Formación Profesional insisten en la necesidad de reforzar el conocimiento

y la vinculación entre profesores y sistema productivo. De esta manera se conseguiría que estos profesionales aunaran la doble dimensión a la que antes nos hemos referido: un buen nivel de conocimientos científicos y culturales (lo que suele darse) y buen conocimiento del mundo profesional y de la empresa (lo que suele resultar más deficitario). Si esto se logra es cuando se puede hablar de un perfil equilibrado.

Una cosa similar va a suceder al referirnos a los formadores de los subsistemas de formación ocupacional y continua. En su caso, el conocimiento de la profesión y del mundo productivo está, en general, bien salvado pues muchos o son técnicos que simultanean su trabajo en alguna empresa con las tareas de formador o bien, lo fueron antes de integrarse a tiempo completo en la actividad formativa. En este caso, las propuestas de perfiles tienden a reforzar el otro flanco, el de la formación científica y cultural de los formadores.

De un tono y una lógica de clara orientación pedagógica es la propuesta que hacen Tejeda y Pont (2001) en relación al formador de Formación Ocupacional. Para ellos estos formadores deberían poseer tres tipos de competencias:

- a) *Competencias teóricas* que tienen que ver con el conocimiento de la profesión, conocimiento sobre la psicología de los formandos y sobre el aprendizaje, conocimiento sobre las organizaciones y sobre la propia formación.
- b) *Competencias metodológicas* que tienen que ver con los diferentes procesos que ha de poner en marcha como formador: planificar, seleccionar y gestionar tareas de aprendizaje, tutorizar y orientar, evaluar, etc.
- c) *Competencias sociales* que se refieren a la organización, administración, las relaciones interpersonales, etc.

### **La integración de perfiles: competencias básicas y generales de los formadores (de todos/as)**

En todo este análisis quizás debamos recurrir como punto más firme a establecer las funciones básicas que cualquier formador, sea cual sea su perfil, ha de desarrollar.

- a) Digamos, en primer lugar, que, al menos si tomamos en consideración la idea inicial sobre qué es la *formación*, lo que tienen en común, tanto profesores como formadores es que para ambos la formación debe ser algo más que enseñar cosas concretas. Tienen en común considerar que la formación no es sólo prepararse para desempeñar un puesto de trabajo sino progresar en el propio desarrollo personal, atendiendo desde luego las exigencias del empleo, pero sin

olvidar otras facetas de la vida que también son importantes para nosotros como personas.

- b) Yendo a un terreno más técnico también podemos encontrar elementos comunes a todos los perfiles de formador. Sobre este tema hay posiciones sencillas sobre las competencias de los formadores que son muy útiles para establecer las coordenadas de ese territorio común en el que profesores y formadores se mueven.

Así, por ejemplo, el INEM español (Instituto Nacional de Empleo) organiza la función de los formadores en torno a 4 unidades de competencia:

- 1.- Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno.
- 2.- Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar de manera contextualizada el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.
- 3.- Verificar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
- 4.- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

Como se ve se trata de cuatro funciones muy básicas (*planificación, metodología, evaluación y mejora*) y que necesariamente deberían estar presentes en el trabajo de cualquier profesional de la formación. Pertenecen a lo que es el eje nuclear de la formación, su componente formal. Pero no cubre bien, salvo como "fondo de referencia" lo que se refiere al conocimiento científico, el conocimiento de la profesión y el del mercado laboral. Se dejan también fuera de consideración (el INEM lo plantea como perfiles pertenecientes a otro nivel profesional) aquellas competencias vinculadas a los gestores y responsables de la formación (en todo lo que pueda suponer funciones de diagnóstico, coordinación, supervisión, evaluación de costes, etc.). Pero hablando de perfiles de base en la formación me parece que es una forma muy apropiada de simplificar y hacer viable la formación / selección de formadores de sistemas integrados.

Otra perspectiva igualmente sintética y global de la tarea de la formación es la que nos ofrece EPISE (2000)<sup>11</sup>. En este trabajo se mencionan diversas funciones que ha de afrontar un formador en la empresa, pero su planteamiento es más interesante, si cabe, cuando se refiere los papeles básicos que se espera de un formador:

- a) Se espera que actúe como *dinamizador* de la formación en la empresa. Es decir, que identifique las necesidades de formación y haga planes de satisfacciones adecuadamente tanto en el nivel global de la institución como en el particular de sus miembros o grupos.

- b) Que actúe como *mentor* para el personal en formación. Ha de formar en lo que él sabe hacer de manera que actúa como modelo (competencia técnica). El mentor, además, actúa como guía y apoyo de las personas que se forman (competencia pedagógica).
- c) Que actúe como *coach*, como persona que instruye y supervisa a los miembros de la empresa no tanto como transmisor directo de conocimientos o destrezas cuanto como promotor de un estilo de trabajo reflexivo, sobre el que se discute y sobre el que se introducen aquellas modificaciones que resultan procedentes.
- d) Que actúe como *asesor*, como apoyo externo a los procesos de formación que los diversos miembros de la organización están dispuestos a poner en marcha por su cuenta.

También Darling, Darling y Elliott (1999)<sup>12</sup> plantean una serie de funciones globales del formador que son coincidentes, en gran parte, con las que ya hemos ido señalando. Para ellos un formador debe desarrollar las siguientes actividades:

- 1.- Actividades de *planificación*. Diseñando el proceso desde el análisis de la situación y la identificación de las necesidades de formación hasta la previsión de las estrategias más adecuadas para llevar a cabo el proceso formativo, incluida su evaluación.
- 2.- Actividades de *desarrollo* de la formación, poniendo en marcha lo proyectado bien por él/ella mismo bien a través de formadores externos.
- 3.- Actividades de *administración* de los programas de formación y de los proyectos vinculados a su desarrollo. Aquí se incluye la gestión de los recursos tanto personales como materiales.
- 4.- Actividades de *marketing* de la formación y promoción de la misma entre los distintos miembros y estamentos de la empresa.

#### A modo de conclusión.

De este repaso rápido sobre las competencias de los formadores (sean profesores en la Formación Profesional, sean formadores en la Formación Ocupacional y Continua) quisiera extraer tan solo algunos puntos para la discusión:

- Que el punto de partida es, justamente, el tipo de formación que se pretenda desarrollar. Una modalidad de formación más centrada en el empleo y en las destrezas vinculadas a él, haría preferible un perfil de formador más próximo al tipo de educadores que hoy en día participan en los sistemas de formación ocupacional y de formación en la empresa. También sería funcional a ese modelo el tipo de profesorado especialista de taller que actúa en los Centros de Formación Profesional.
- Por el contrario, una modalidad de formación más centrada en las competencias académicas (culturales) o incluso en las transversales haría preferibles a los actuales profesores de la Formación Profesional Reglada.

En cambio, si lo que se desea es llegar a configurar unos planes de formación más integrales, en los que tengan cabida tanto la dimensión cultural como la del empleo ("preparar a los formandos para participar en todas las esferas de la vida económica, social y cultural de su entorno"), ninguno de los dos tipos de perfiles es adecuado. Y sería nefasto que uno de los dos acabara imponiéndose sobre el otro, bien "academizando" la formación bien "desformalizándola" (dejando la formación en manos de técnicos en cada uno de los empleos y sin esa visión más global e integradora de lo cultural que aportan los profesores).

Sería preferible un perfil mixto en los formadores que reuniera las competencias básicas que hemos señalado anteriormente, esto es una notable formación científica junto a un conocimiento apropiado del mundo del empleo. En un escrito anterior lo hemos denominado la "doble competencia": competencia "técnica" por un lado (en la medida en que el formador ha de conocer bien la actividad en la que desea formar) y competencia "pedagógica" por el otro (en la medida en que al final lo que ha de hacer es enseñar a otra persona y eso es una actividad didáctica que tiene sus reglas y sus condiciones).

- Pero posiblemente eso es pedir demasiado a una misma persona. Una visión integrada de la formación no ha de significar, necesariamente, que todos los formadores posean y ejecuten un tipo de formación completa. Eso es imposible. Es por eso, que más que pretender que todos tengan un mismo perfil que sea completo, quizás sea necesario recuperar una visión de la formación en la que ésta se lleva a cabo a través de equipos cuyos miembros se complementan entre sí. La formación aparece así como un *Proyecto* que se desarrolla con la participación de diversos agentes. Es el programa de formación el que debe ser integrado, no la actuación de cada uno de los formadores. La solución a la integración es un grupo de formadores con diversos perfiles que se complementan entre sí.

- En todo caso, la integración por abajo (de los proyectos y los profesionales de la formación) no se logrará si no se produce una integración por arriba: de los políticos responsables, de la normativa, de las instancias sociales implicadas (empresarios, sindicatos, universidades, Centros de Formación Profesional, etc.). Los marcos normativos son necesarios como condición *sine qua non*, pero también pueden ser perjudiciales si llegan a ahogar las energías innovadoras o a formalizar excesivamente los procesos (por ejemplo, en las condiciones para seleccionar a los formadores haciendo prevalecer los méritos académicos sobre los profesionales, o en cuanto a las condiciones para la acreditación, etc.).

- Tampoco parece probable que haya una verdadera integración de los actuales perfiles de los formadores sin transformaciones curriculares en los programas de formación.

Si el currículo diferencia fuertemente las unidades formativas de índole teórica de aquellas prácticas será difícil superar la dicotomía de los perfiles. Si la formación fuera del sistema reglado (las Escuelas Profesionales) elimina por principio cualquier tipo de formación cultural, resulta innecesario un replanteamiento del actual sistema.

- La disyuntiva entre "profesores" o "formadores", que pertenece a una tradición fuertemente asentada, no será, en todo caso, fácil de superar. Ha de ser abordada como un proceso de integración de culturas diversas.

Que no es algo sencillo es fácil de constatar. Basta observar cómo se van dilatando los procesos de integración. Llevamos años hablando de esta cuestión pero apenas si se han dado unos pocos pasos titubeantes en esa dirección.

Además sería muy negativo que el proceso se hiciera rápido pero en una dirección inadecuada. No son pocos los riesgos que se corren:

- El riesgo de que una de esas culturas desaparezca siendo asimilada por la otra. Ambos componentes de la formación (el conocimiento y la práctica) son muy necesarios. Academatizar la formación o convertirla en mero aprendizaje práctico son, en ambos casos, desnaturalizaciones de una formación completa. Constituye una queja habitual el señalar que las escuelas y centros de formación corren el riesgo de ofrecer un tipo de preparación excesivamente teórica y alejada de las necesidades del sistema productivo. Pero, comienzan a ser igualmente frecuentes las alusiones a los riesgos que implica una formación excesivamente próxima al desempeño profesional y sin una fuerte componente teórica. Cuanto más se integran los formadores en un contexto práctico más se adaptan a dicho contexto y resultan más "reproductores" del sistema. Y con ello, menos cualidades transformadoras y de innovación suelen estar en condiciones de transmitir. Están apareciendo críticas en Alemania e Inglaterra a esa excesiva "practicidad" y dependencia contextual de la formación a que abocan los modelos de formación basados en la inmersión prematura en la práctica.
- El riesgo de convertir la formación en una especie de *meeting pot* o sopa juliana tomando cosas sueltas de cada una de ellas y descartando ambas orientaciones.
- El riesgo de la desagregación de componentes de la formación con la pérdida de la idea de Proyecto formativo integrado. No basta con incluir formación práctica junto a la teórica pero estando ambas desconectadas. Así el enriquecimiento casi no se produce. Ese riesgo ha pervenido algunas de las experiencias formativas en las que se ha incorporado un fuerte componente práctico (formación en centros de trabajo) pero sin incidir en que esa formación se desarrolle de una forma integrada con los componentes más teóricos y formales.

Al final, lo importante es que se aproveche lo mejor de cada opción de manera que ambas se complementen y enriquezcan mutuamente.

- La insistencia en el perfil de los formadores (vinculándolo a la intervención directa en los procesos de formación de los aprendices) no puede hacernos olvidar que en el

territorio de la formación existen otros perfiles igualmente importantes si queremos conseguir esa integración.

Me refiero a la importancia de los *formadores de formadores*. No existe posibilidad alguna de transformar el perfil de los formadores como no se paría de un rediseño de las condiciones de selección y formación de los propios formadores.

Me refiero también a los *coordinadores y gestores* de los proyectos de formación. La posibilidad de unos proyectos de formación integrados va a depender mucho de cómo conciben la formación y su propio trabajo en ella.

Y otro tanto cabe decir de la importancia de la *investigación sobre formación*. Campo hasta ahora yermo y de escasa relevancia (lo importante es hacer cosas, suelen pensar los políticos, no evaluarlas) y que, afortunadamente, poco a poco va obteniendo más atención de los especialistas y de los propios profesionales de la formación. La única posibilidad de ir reajustando los enfoques y las prácticas es, justamente, estudiar su desarrollo. También en este terreno, como en tanto otros, no basta con la mera voluntad política, ni siquiera con el apoyo económico, hace falta también conocimiento. Si estamos diciendo que cualquier actividad profesional precisa ser enriquecida por el conocimiento no podría ser menos la propia formación.

- Todo este proceso, insisto en ello, debe plantearse como un proceso de *aprendizaje institucional*. Y eso suele requerir tiempo (suele decirse que una buena reforma en cuestiones de formación no se logra en menos de 25 años). Y ejemplificaciones. La visibilidad es una condición de la mejora.

Se está hablando mucho ahora del *benchmarking* como sistema para ir reajustando los enfoques a partir de los puntos de referencia que se establecen identificando *buenas prácticas*. Ese es también el papel, que desde otro punto de vista, pueden jugar los llamados "*centros de referencia*", convertirse en modelos y en sistemas de experimentación de nuevas orientaciones que posteriormente puedan diseminarse a otros proyectos de formación.

Se necesitan también centros de recursos disponibles para los profesionales, con materiales, experiencias, simulaciones, etc. que ellos puedan disponer y adaptar a sus necesidades.

"Las universidades no se reforman, se crean otras nuevas" dicen que decía un Ministro portugués de educación. Ojalá no tengamos que pensar también eso de la formación. Sería un triste negocio, tanto esfuerzo hecho hasta ahora y no saberlo aprovechar como punto de partida de una nueva orientación más integrada de la formación. Pero si se tarda mucho, si surgen muchas dificultades, si se pervierten las ideas que sirven de base a los nuevos planteamientos no quedará otro remedio que, efectivamente, poner en marcha nuevos y distintos sistemas de formación y nuevos formadores desvinculados de los actualmente existentes.

- <sup>1</sup> GELPI, E. (2002): "Nuevos paradigmas para la formación y la comunicación", en *Herramientas*, nº 67.
- <sup>2</sup> PEREZ INFANTE, J.I.: "El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional", en *Herramientas*, 65, pp. 36-41.
- <sup>3</sup> Barnett, R. (1994): *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham (England), SRHE and Open University.
- <sup>4</sup> Goodlad, S. (1995): *The Quest for Quality. Sixteen forms of heresy in Higher Education*. Buckingham England: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- <sup>5</sup> Barnett, R. (1994): *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham (England). SRHE and Open University. Pág. 61.
- <sup>6</sup> Zabalza, M.A. (2000): "Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje", en Monclus, A. (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada. Edit. Comares. Pags. 163-198.
- <sup>7</sup> Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1996): "Communities for Teacher research: fringe or forefront?", en McLaughlin, M.W. y Oberman, I. (Eds.): *Teacher learning. New policies, new practices*. New York: Teacher College Press, pp. 92-112.
- <sup>8</sup> Ferrández, A. y otros (1997): "El perfil del formador de formación profesional y ocupacional" Documento policopiado: Informe de investigación. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.
- <sup>9</sup> Sarceda, C. (2002): "Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia". Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela. Pág. 213-14.
- <sup>10</sup> Franci i Carrele, J. (1997): "Claves para la formación del profesorado de Formación Profesional", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 30 (1997), pp. 77-87.
- <sup>11</sup> EPISE (2000): *Planificación de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- <sup>12</sup> Darling, J.; Darling, P. y Elliot, J. (1999): *The changing role of the trainer*. London: Institute of Personnel and Development.

Fernando Baptista  
Vice-Presidente do ICFP

## AS REGIÕES APRENDENTES (comunidades aprendentes/educativas)

Falar de Regiões Aprendentes é falar de comunidades que apostam na educação e na formação dos seus habitantes como factor central do seu desenvolvimento económico e social. É falar em regiões que acreditam que a aprendizagem dos indivíduos deverá desenvolver-se ao longo de toda a vida, em todas as idades e com recurso a todas as metodologias e tecnologias disponíveis. É falar de regiões que valorizam e promovem as aptidões profissionais e sociais adquiridas quer pelas vias formais do ensino e formação, quer pelas vias informais - os saberes adquiridos através da experiência, em contexto de trabalho, noutros contextos vivenciais, através da auto-formação, etc., são igualmente reconhecidos.

Pensar em desenvolver este tipo de comunidades é pensar em encetar uma estratégia de inovação e aprendizagem não só dos indivíduos, mas também das instituições existentes na região. É pensar em sensibilizar autoridades e serviços públicos, entidades privadas, empresários, autarquias, associações cívicas e profissionais, estabelecimentos de ensino, de formação e de investigação, para a necessidade de, também elas, inovarem e aprenderem.

Para isso é necessário que as instituições estabeleçam parcerias e funcionem em rede, promovendo, assim, o fluxo e a troca

permanente de informação e de conhecimentos, tão necessários à sua própria aprendizagem e à aprendizagem dos indivíduos.

Em suma, o que define a existência de uma região aprendente é o compromisso existente, por parte de todas entidades que a constituem (indivíduos e instituições), de colocarem a aprendizagem e a disseminação do conhecimento no centro do desenvolvimento e em cultivarem entre elas relações de confiança, de partilha de valores e metas, fomentando, assim, a coesão social e a sustentabilidade regional.

Tudo isto com o objectivo último de tornar a região competitiva, num mercado económico global e de se apetrecharem, em termos tecnológicos e de conhecimento, para os desafios futuros, mas baseando todas as suas actividades na capacidade local de aprender, inovar e mudar.

Através desta estratégia local, de incentivo à parceria entre empresas e de estimulação do potencial humano, se bem sucedida, os indivíduos podem beneficiar de melhores oportunidades de emprego, de evolução profissional e de melhores salários. A comunidade passa a beneficiar de uma mão de obra mais flexível e tecnologicamente actualizada. As empresas (principalmente as PME's) podem superar com maior facilidade os seus constrangimentos, ao beneficiarem com troca de experiências e com a organização partilhada de iniciativas. Podem, por exemplo, criar parcerias para o desenvolvimento conjunto de actividades de formação, marketing, consultoria, etc...

A principal vantagem assenta na emergência de uma cultura de inovação e desenvolvimento, que pode provocar um efeito tipo "bola de neve", no desenvolvimento económico e no emprego da região.

Se me é permitido, e atrevendo a ousadia, gostaria de realizar uma pequena reflexão acerca do que tem sido a actuação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, à luz deste conceito de Região Aprendente:

O IEFP tem como grande missão elevar as qualificações profissionais da população portuguesa e promover a sua inserção no mercado de emprego. Tem desenvolvido nesse sentido múltiplas estratégias e programas que, naturalmente, se foram adaptado às necessidades da sociedade, nomeadamente à necessidade crescente de formação/educação em novas áreas do conhecimento e de novos públicos.

Embora se apresente como o serviço central responsável pela política nacional de emprego e formação, cedo sentiu necessidade de se organizar regionalmente e de permitir que cada uma dessas regiões crie estratégias de formação e emprego "à medida das suas necessidades" e atendendo às especificidades locais.

Para que os serviços prestados pelos Centros de Emprego e Centros de Formação do

IEFP sejam resposta efectiva aos problemas e necessidades locais, tem sido fomentada uma política de parceria, de intercâmbio de experiências, de actuação conjunta entre IEFP (através dos seus serviços regionais) e as restantes organizações locais - empresas, autarquias, escolas e universidades, centros de formação de gestão participada, outras entidades de formação e educação do sector privado, associações, parceiros sociais...

Por exemplo, estando o âmbito de intervenção de cada Centro de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP delimitado em função da área geográfica onde se situa, a sua oferta formativa é estruturada, em cada momento, em função das necessidades locais e dos recursos disponíveis.

Mesmo os Centros de Formação Profissional de Gestão Participada, cujo âmbito de intervenção é sectorial (visa responder às necessidades de formação profissional de um ou vários sectores de actividade económica) acabam por responder a necessidades locais e contribuir para o desenvolvimento e a sustentabilidade das regiões, na medida em que muitas as actividades económicas são típicas da economia de determinadas regiões. (Exemplo: Cerâmica - Caldas da Rainha; Lanifícios - Covilhã)

Embora a existência de uma estratégia de intervenção regional e de incentivo à parceria entre organizações seja reconhecida como importante para o desenvolvimento da economia, do mercado de emprego e da qualificação das populações, existem ainda dificuldades na operacionalização destas ideias.

Concorda-se com o conceito, reconhecem-se os benefícios, mas quando passamos à realidade, ao plano prático, um conjunto de constrangimentos bloqueiam os processos de desenvolvimento. Importa identificar e combater esses constrangimentos e começar a estabelecer estratégias e planos integrados a longo prazo.

Um dos constrangimentos que, necessariamente, terá que ser ultrapassado, e que se encontra aqui em debate, é o da relação entre sistema de educação e sistemas de formação.

Continuamos ainda a guiar a nossa acção pelo modelo dicotómico, herdado da sociedade industrial, que coloca de um lado o sistema educacional como o promotor do conhecimento (científico) e do desenvolvimento geral do indivíduo e que é fundamentalmente dirigido aos jovens antes de entrarem na vida activa. Do outro lado, evocamos o sistema de formação como sistema que visa o aumento das competências profissionais dos trabalhadores e o aumento da produtividade económica e que é vocacionado para a população adulta activa (ou desempregada).

Ora, este modelo já não se coaduna com as características da sociedade onde hoje vivemos e por isso já não consegue dar resposta aos seus problemas, nomeadamente os de ensino e aprendizagem.

## Comunidades Aprendentes

**Olivia Santos Silva**

ANERA - Associação Nacional de Educação e Formação para Adultos

A sociedade actual - a "Sociedade do Conhecimento", exige uma nova abordagem sobre as questões do ensino e da aprendizagem. No novo paradigma as relações entre educação, produtividade, desenvolvimento pessoal e profissional são menos lineares. A aprendizagem assume um carácter mais abrangente (aprendizagem de conhecimentos científicos, técnicos, profissionais, relacionais, emocionais etc...) sem estar necessariamente limitada a um contexto institucional.

O conhecimento é visto como propiciador quer de desenvolvimento individual quer de produtividade económica mas também de coesão social, que é um elemento vital para a disseminação de mais conhecimento e de maior produtividade.

Mas não é o Conhecimento, em si, que distingue a "Sociedade do Conhecimento" das anteriores sociedades. O conhecimento sempre existiu! As sociedades não eram desprovidas de conhecimento! A questão central é, saber como fazer uma correcta Gestão do Conhecimento, de forma a produzir inovação, desenvolvimento, produtividade, mais conhecimento, mais bem estar. Não chega dispormos do conhecimento e das tecnologias, o conhecimento, tal como a informação, se não for partilhado entre os indivíduos e as instituições; se não estiver acessível a todos é desperdiçado.

Verificamos assim que o conhecimento adquiriu um valor maior e uma dimensão global. Ou seja, por um lado foi-lhe atribuído um valor económico objectivo - a acumulação de conhecimento passou a ser analisada como a de qualquer outro factor de produção, com a vantagem de que o conhecimento pode ser partilhado por várias pessoas sem que diminua a quantidade disponível para cada uma delas. Por outro lado, as novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC's) não só permitem armazenar e interpretar quantidades crescentes de dados e informação, como também permitem que a informação se torne mais acessível a todos os indivíduos e organizações, que tenham acesso às redes onde essa informação é disponibilizada.

A própria noção de inovação se altera. A inovação já não é só a capacidade para descobrir novos princípios tecnológicos; é também a capacidade de explorar sistematicamente os efeitos produzidos por novas combinações e utilizações dos conhecimentos já existentes e cujo acesso generalizado está mais facilitado do que nunca. Isto pressupõe que o sistema de ciência e tecnologia se distribua por toda a sociedade e envolva um número maior de pessoas e organizações, transformando-as, ou permitindo que se transformem, em "entidades em processo de aprendizagem" - ou seja, em instituições aprendentes, capazes de criar o seu próprio conhecimento, com base nas redes que estabelecem entre si.

É neste contexto que o desenvolvimento de regiões aprendentes se torna possível - um contexto em que indivíduos e organizações assumem um papel activo, se envolvem num processo dinâmico e complexo através da partilha de redes de informação e comunicação que lhes permite, adquirir e aplicar o conhecimento, em prol do desenvolvimento económico, da coesão social e, não menos importante, do crescimento individual.

A evolução da ciência, da tecnologia e da sociedade vai fazendo emergir novas problemáticas, novas formulações e novos conceitos.

Sociedade Aprendente, ou Comunidades Aprendentes, ou ainda Organizações Aprendentes, é um desses conceitos emanados do ambiente da globalização que fez acontecer a Sociedade da Informação e do Conhecimento. É um conceito ainda pouco estabilizado pelo que os diversos autores, face às bruscas e incessantes transformações sociais, têm tido dificuldade em se entender quanto à sua definição. Pode considerar-se que se trata, para já, de uma representação ou uma construção social.

Nesta sociedade, em que os fluxos de informação se tornam ágeis, abundantes e inexoráveis, todos os aspectos da vida social se inovam e renovam muito e depressa demais.

Os tempos para aprender na escola, em tempo próprio, o que de seguida se iria aplicar na vida e no trabalho, conheceram o seu desfecho. Um novo ciclo se abriu com o desenvolvimento da ciência e com o avanço da tecnologia. A globalização cognitiva marcou definitivamente o seu espaço e insinuou-se na vida de todos nós. À procura de equilíbrio, os contextos globalizantes proclamam o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Neste cenário, em que aprender sempre é essencial nas nossas vidas, os indivíduos são impedidos a procurar,



- modificam o tradicional papel da hierarquía, estimulando a iniciativa e a responsabilidade de todos os que están implicados no contexto, (1) integrando as súas competencias, motivacións, intereses e aspiracións; (2) valorizando e potenciando todas as aprendizagens, sejam formais, sejam informais;
- reconece a aprendizagem experiencial - nos procesos formativos há sempre lugar para a experiencia dos sujetos aprendentes;
- establece redes entre os sujetos, as organizacións e as aprendizagens;
- socorre-se de todos os instrumentos de aprendizagem, entre as quais hoje é preciso destacar as novas tecnoloxías, como poderosa ferramenta de formación.

As comunidades aprendentes requiren, no sentido da súa consistencia e da súa legitimidade, un constante investimento en capital humano, através de procesos de aprendizagem ao longo da vida: requiren un esforzo político concertado para aumentar as oportunidades dos grupos pouco cualificados e para procurar esbater e corrigir as desigualdades: requiren una organización das ofertas de formación asente numa concepción máis dinámica centrada na capacitación e no *empowerment* que permitan ás persoas "mantener-se a par", lidar con as mudanzas, desviando-se de una concepción estática de igualdade fechada en estrategias compensatorias (eficacia) e que recusen una preocupación exclusiva ou predominantemente centrada nos recursos materiais (eficiencia).

**Concluindo...** Pensar en comunidades aprendentes significa equacionar catro pilares fundamentais dos procesos de aprendizagem: cidadanía, democracia, participación e autonomía. Estes pilares cruzan-se con un conxunto de valores presentes nas culturas dos contextos aprendentes, como a igualdade e a equidade, o dereito á diferenza, o dereito á iniciativa, a responsabilización, a cooperación. Pensar en comunidades aprendentes significa crear contextos abertos e estimulantes, ricos en situacións, experiencias e desafíos de aprendizagem, formais ou non formais, dando lugar á vida e á experiencia dos actores. Significa, aínda, apostar nas posibilidades que se abren con a globalización das sociedades, nunha lóxica de aproveitamento de oportunidades, como forma de minorar os riscos e as incertezas destes tempos globalizados.

### Xurxo Novales Ordax

Asesor técnico de Formación profesional  
da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria  
da Xunta de Galicia

### Comunidades Aprendentes Educativas

Tal e como se está a comentar nas diferentes intervencións deste Congreso, os continuos cambios que se producen nos sistemas productivos occidentais, demandan á súa vez constantes adaptacións tanto dos recursos materiais como dos recursos humanos.

### Aprendizaxe Permanente

Na actualidade, e dada a tendencia das sociedades europeas a un rápido envellecemento a poboación, así como a rapidez con que se estána producir os cambios tecnolóxicos, ocorre que a demanda de coñecementos e capacidades actualizados non poderá cubrirse mediante as novas incorporacións ó mercado laboral, como sucedía anteriormente, senón que pasa a ser fundamental a capacidade de adaptación dos cidadáns en activo

### Formación Permanente ó Longo da Vida

A Unión Europea advirte que a formación permanente ó longo da vida debe acompañar a transición cara a unha economía e a unha sociedade baseadas no coñecemento  
A Sociedade do Coñecemento

O acceso á información, a coñecementos actualizados, convertítese na clave para:  
- Mellora-la capacidade de inserción profesional e a adaptabilidade dos traballadores  
- Reforza-la competitividade de Europa

#### **Aprendizaxe Permanente**

**Toda actividade de aprendizaxe útil realizada de xeito continuo con obxecto de mellora-las cualificacións, os coñecementos e as aptitudes**

Formación Permanente ó Longo da Vida

Podemos distinguir tres grandes categorías de aprendizaxe útil:

- » Aprendizaxe formal
- » Aprendizaxe non formal
- » Aprendizaxe informal

#### **Aprendizaxe formal**

- Desenvolvido en Centros de educación e formación
- Conduce á obtención de diplomas e cualificacións recoñecidos oficialmente

#### **Aprendizaxe non formal**

- Realizado en paralelo ós principais sistemas de educación e formación
- Non dá lugar a certificacións de carácter formal

#### **Aprendizaxe informal**

Complemento natural da vida cotián, adquirido frecuentemente dun xeito non intencionado

#### **Aprendizaxe Permanente**

Necesidade de establecer mecanismos de recoñecemento das aprendizaxes non formais e informais, e de reforzo das aprendizaxes formais

#### **Aprendizaxe Permanente**

Centrámonos na aprendizaxe formal, que viu un forte impulso a fins do século pasado

como vehículo para mellora-la empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadáns diante dos elevados niveis de desemprego estrutural que afectaron principalmente ós traballadores non cualificados

#### **Formación Permanente ó Longo da Vida**

O Consello de Europa invitou a tódolos estados membros a facer realidade a aprendizaxe ó longo da vida  
Polo tanto é necesario o crecemento e desenvolvemento das ofertas educativas para persoas adultas  
Compre, xa que logo, facer unha análise sobre as diferentes políticas educativas e sobre as comunidades educativas ás que van dirixidas

#### **Destinatarios da Formación**

1. Xovenes en idade escolar
2. Traballadores desempregados
3. Traballadores en activo

#### **Déficits do sistema anterior**

- As accións formativas para cada colectivo funcionaban de xeito totalmente independente e, polo mesmo, descoordinadas
- Frecuentemente se producían duplicidades de esforzos e de recursos, actuando sobre os mesmos ámbitos
- Non estaban definidas as correspondencias entre as accións dirixidas ós distintos colectivos
- Non existía un catálogo de formación por competencias
- Non estaba definida unha adecuada política de orientación profesional

#### **O Plan Galego de Formación Profesional**

Diante desta situación, o plan deseña unha estratexia de potenciación e xestión da formación profesional cun enfoque global e integrador, de:

- » As cualificacións
- » A formación
- » A orientación profesional

## O Plan Galego de Formación Profesional

Co novo deseño, o Plan pretende acadar os seguintes resultados:

- Mellora-lo acceso de toda a poboación á Formación Profesional
- Mellora-lo aproveitamento dos recursos formativos
- Constituir un sistema integrado de formación, abarcando os tres subsistemas

### Componentes esenciais do Sistema Integrado

O sistema de cualificacións Profesionais

O catálogo modular integrado de formación, asociada ó sistema de cualificacións

A ordenación da formación profesional

### Sistema de Cualificacións Profesionais

- Catálogo de cualificacións profesionais
- Catálogo de módulos de formación asociada ás cualificacións, que son os contidos que facilitan a adquisición da competencia profesional especificada nas diferentes cualificacións
- Sistema de avaliación e recoñecemento e acreditación da competencia profesional especificada nas cualificacións profesionais
- Sistema de información e orientación profesional

### Catálogo Modular Integrado de Formación

Conxunto de contidos formativos básicos e específicos, teóricos e prácticos, que son necesarios para que os diversos colectivos acaden, a partir dun certo nivel de preparación inicial, a competencia profesional especificada nas cualificacións profesionais

### Ordenación da Formación Profesional

Subsistemas de Formación Profesional

1. FP. Inicial / Regrada
2. FP. Inicial / Ocupacional
3. FP. Continua

### Subsistema de Formación Profesional Inicial / Regrada

A responsabilidade administrativa e de xestión correspóndelle á Administración Educativa

Comprende dúas modalidades:

- FP. Regrada
- FP. Asociada ó Sistema de Cualificacións

#### Formación Profesional Regrada

**Destinada ó colectivo escolar**, pretende a capacitación para o desenvolvemento dunha profesión e dá lugar a unha titulación con validez académica e profesional

**Destinada tamén a traballadores** que desexen adquirir unha formación de longo alcance, de grande amplitude e certo nivel con sólidos coñecementos científicos e tecnolóxicos

#### Formación Profesional asociada ó Sistema de Cualificacións

Destinada ó conxunto dos colectivos e impartida no sistema educativo por medio de convenios coa Administración Laboral

Dá lugar a certificacións do sistema de cualificacións profesionais validables con determinados módulos profesionais dos títulos da FP Regrada

#### Subsistema de Formación Profesional Inicial / Ocupacional

A responsabilidade administrativa e de xestión correspóndelle á Administración Laboral

Comprende dúas modalidades:

- FP. Ocupacional
- FP. de Adaptación ó Posto de Trabalho

#### Formación Profesional Ocupacional

Destinada preferentemente á poboación desempregada ou empregada en sectores en crise ou en reconversión

O seu obxectivo é a preparación para o desempeño dunha ocupación ou dun posto de traballo  
Polo xeral consistirá en formación asociada ó Sistema de Cualificacións Profesionais

### **Formación Profesional Adaptación ó Posto de Traballo**

Destinada á poboación desempregada pero con perspectivas próximas de colocación  
O seu obxectivo é a preparación en certas técnicas e procedementos específicos que completen a preparación que xa posúe a persoa, e que son necesarios para desempeñar un posto de traballo  
Esta formación polo xeral non será certificable en termos de unidades de competencia do Sistema de Cualificacións Profesionais

### **Subsistema de Formación Profesional Continua**

A responsabilidade administrativa correspóndelle á Administración Laboral e a responsabilidade de xestión correspóndelle ós axentes sociais colaboradores

Comprende dúas modalidades:  
FP Continua asociada ó sistema de cualificacións  
FP Continua de Actualización

### **Formación Profesional Continua asociada ó sistema de cualificacións**

Dirixida á poboación ocupada que persegue un incremento significativo da súa competencia, ou que procura incrementa-la súa cualificación  
O obxectivo desta modalidade é preparar para as unidades de competencia do sistema de cualificacións profesionais

### **Formación Profesional Continua de Actualización**

Dirixida á poboación ocupada  
Ten por obxectivo manter ó día a competencia profesional en técnicas e procedementos específicos sometidos a un elevado ritmo de cambio pola evolución tecnolóxica e dos modos de produción  
Ten por obxectivo tamén axusta-las competencias das persoas ás necesidades cambiantes das organizacións concretas

Polo xeral, esta modalidade será realizada nas empresas ou no mercado especializado de formación, non sendo axeitada para a poboación desempregada. Normalmente tampouco será certificable en termos de unidades de competencia do Sistema de Cualificacións Profesionais

### **Os Centros Integrados de Formación Profesional**

No camiño da constitución do sistema integrado está a creación de **Centros Integrados de Formación Profesional** para impartir formación dirixida ós colectivos dos tres subsistemas  
Actualmente en fase de creación normativa, xa se teñen realizado experiencias nesa dirección cun resultado francamente positivo

### **Relación entre os subsistemas**

- Subsistema de Formación Regrada
- Formación asociada ó Sistema de Cualificacións (Catálogo Modular Integrado)
- Subsistema de Formación Ocupacional
- Subsistema de Formación Continua

## Grupos de Trabalho

## Os Novos Perfis dos Profissionais de Formação

M<sup>a</sup> Carmen RICOY LORENZO  
Universidad de Vigo (España)

## ESTUDIO SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL FORMADOR DE LA EDUCACIÓN DE BASE DE LAS PERSONAS ADULTAS

La identidad profesional se proyecta en nuestra sociedad como una característica valiosa personal, profesional, laboral y socialmente hablando. Por ello, en el presente trabajo recogemos un estudio que hemos realizado para indagar en la formación inicial y permanente del formador/a de la educación de base de los adultos, la identificación que asocian con su ocupación, así como, aquellas preocupaciones, expectativas y demandas que plantean los formadores/sas sobre su identidad profesional. Entendemos, que los aspectos mencionados suponen claves interesantes para generar elementos idóneos, configuradores del afianzamiento de la identidad profesional de los formadores, que se dedican a la educación de base de las personas adultas.

### 1. Objetivos de la investigación

Como es obvio, los objetivos de nuestro estudio han girado en torno al problema de la investigación que hemos abordado, entre cuyos epicentros estaba el conocimiento de la situación de la formación de personas adultas, atendiendo a las dinámicas en las que se encuentra inmerso el trabajo con las mismas.

Nos centramos en este trabajo en una de las dimensiones establecidas para la investigación,

sobre formación inicial y permanente de los formadores/as, en la que les preguntábamos por diversos aspectos que pueden ayudar a generar identidad profesional. Los objetivos que nos hemos planteados en el estudio fueron los siguientes:

- Descubrir la existencia de formación inicial y permanente específica en los formadores de adultos que posibilite el desarrollo de su capacitación profesional.
- Identificar las ocupaciones/papel que autoasumen los formadores/as de personas adultas en el desempeño de su trabajo.

## 2. Planteamiento metodológico, procedimiento de recogida y análisis de datos

Esta investigación se ha desarrollado en contextos educativos naturales (centros de formación y aulas), por ello la encuadramos dentro de los estudios de campo. Debemos señalar que fue precedida del abordaje sobre el estado de la cuestión, así como, de nuestras conjeturas y disertaciones sobre la temática que nos ocupa.

El estudio aquí presentado es descriptivo y posibilita el análisis y sistematización de la información recogida, mediante el empleo del método cuantitativo (en lo que respecta a la parte de la investigación aquí expuesta).

La aplicación del cuestionario para la recogida de datos, la determinamos en base a la conveniencia y adecuación, respecto a lo que pretendíamos investigar. El instrumento para la recogida de información citado, fue elaborado ex proceso para la investigación desarrollada.

La recopilación de datos, que vamos a presentar la abordamos de modo individualizado a través del cuestionario enviado por correo masivo. Este fue dirigido a los respectivos directores/as de los centros de formación, acompañándolo de una carta de presentación con información puntual sobre la investigación que estábamos realizando, así como, de las pertinentes instrucciones para la aplicación entre los formadores/as.

En el protocolo del mencionado cuestionario dentro de la *dimensión formación inicial y permanente del formador/a*, presentamos los siguientes ítems:

### 1. ¿Ha tenido formación específica sobre la educación de adultos en la?

- Carrera
- Grupos de trabajo, seminarios o proyectos
- A través de la reflexión sobre su propia práctica formativa
- Lecturas en libros o revistas especializadas
- Asistencia a cursos o jornadas específicas
- Participación en congresos
- Otras:

### 2. Señale con cuales de los siguientes indicadores se siente identificado, respecto a su trabajo:

- Profesor
- Formador de adultos
- Orientador
- Animador sociocultural
- Agente de desarrollo local
- Investigador
- Otras:

Los análisis realizados sobre los datos recogidos con el cuestionario están condicionados por la naturaleza de dicho instrumento y las metas que nos hemos propuesto. La información objeto de análisis la categorizamos de antemano, básicamente, a través de las preguntas cerradas del cuestionario aplicado. Los análisis presentados aquí son de tipo estadístico y se obtienen a partir de la aplicación del programa informático SPSS/PC. Por ello, los resultados aportados son, únicamente, los de naturaleza descriptiva (porcentajes), éstos nos han permitido el estudio en una cantidad importante de sujetos (110 formadores/as).

## 3. Presentación y discusión de resultados

Los resultados ofrecidos en el presente trabajo se centran en los datos de perfil de los formadores/as que participaron en la investigación (muestra productora de datos). La dimensión de formación inicial y permanente del formador de adultos, así como, la autoidentificación que los mismos manifiestan sobre su ocupación.

### 3.1. Muestra

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la formación de personas adultas, que desarrollamos en centros formativos de la Comunidad Autónoma Gallega, donde se imparte la educación de base de adultos de las Titulaciones de *Graduado Escolar* (su último curso académico en vigor ha sido el 2002-03) y la de *Graduado en Educación Secundaria*.

El perfil del formador que se corresponde con la muestra productora de datos de nuestra (110 formadores/as) investigación lo recogemos de forma sintética en la siguiente tabla, atendiendo al descriptor de porcentaje.

ITEM	PORCENTAJE
<b>Sexo:</b>	
- Mujeres	68,2%
- Varones	31,8%
<b>Edad:</b>	
- 20-30 años	10,9%
- 31-45 "	62,7%
- 46-60 ..	26,4%
<b>Situación laboral:</b>	
- Funcionarios	71,1%
- Contratado	28,9%
<b>Profesión:</b>	
- Profesor de primaria	62,7%
- Profesor de secundaria	37,3%
<b>Titulación:</b>	
- Diplomado	73,6%
- Licenciado	26,4%
<b>Tipología del centro de formación:</b>	
- C.P. de Educación Permanente de Adultos	54,5%
- Institutos de Educación Secundaria	26,4%
- Programas de diversas Instituciones	14,5%
- Escuelas Taller	4,6%
<b>Modalidad de enseñanza impartida:</b>	
- Presencial	59,6%
- A distancia	25,5%
- Presencial y a distancia	14,9%

TABLA.1: Datos de identificación

Queremos hacer hincapié, atendiendo a la Tabla 1, en que la mayoría, del profesorado que ha participado en la investigación son mujeres tratándose, mayormente, de personas que se encuentran en la primera madurez cronológicamente hablando (31-45 años) y son, mayoritariamente, funcionarias. La titulación más frecuente que poseen los formadores/as es la Diplomatura de Magisterio, en consecuencia, pertenecen al cuerpo de profesorado de primaria. Los centros de formación que han participado en mayor número son los acuñados como *Centros Públicos de Educación Permanente de Adultos*, creados a raíz de la Ley General de Educación de 1970. En sintonía, con la propia práctica educativa el porcentaje más elevado de profesorado imparte clase en la enseñanza presencial. En escasa medida, acompañan su trabajo con alumnado que opta por la modalidad presencial con el que lo hace por la de a distancia.

### 3.2. Situación del formador de personas adultas

Los participantes de la investigación manifiestan que la situación actual del formador de adultos está marcada por la precariedad, marginalidad y falta de identidad que ha venido rodeando a la formación de personas adultas. Gran parte de los formadores fueron atraídos por este campo educativo o se han incorporado a él por motivos y circunstancias diversas. En ambos casos, carecían de una formación específica previa, lo que les ha llevado a recibirla en servicio a través de su propia práctica (investigación-acción o simple tanteo), cursos, seminarios, conferencias, proyectos de investigación y lecturas especializadas. Hechos que podemos considerar lógicos ante la falta de consolidación y tímido desputte profesional.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación confirman la precariedad en la que se mueve el formador de adultos, tal como, recogemos en la Tabla 2.

ITEM	PORCENTAJE	
	SI	NO
<b>¿Ha tenido una preparación específica con relación a la Formación de Personas Adultas en la?</b>		
- Carrera	12,7%	87,3%
- Equipos de trabajo, seminarios o proyectos	54,5%	45,5%
- A través de la reflexión sobre su propia práctica formativa	83,6%	16,4%
- Lecturas en libros especializados	67,3%	32,7%
- Asistencia a cursos o jornadas específicas	73,6%	26,4%
- Participación en congresos	39,1%	60,9%
- Otras:	-	-

TABLA.2: Formación específica del formador de adultos

Centrándonos en la Tabla 2, detectamos que el profesorado participante en la investigación manifiesta haber encontrado en su propia práctica docente la formación permanente específica para educar a las personas adultas (83,6%). El 73,6% evidencia haberla recibido en *cursillos específicos*; el 67,3% la adquirieron *a través de su autoformación mediante la lectura de libros especializados*; más de la mitad reflejan que la obtuvieron en grupos de trabajo y seminarios (54,5%); el 39,1% la adquiere a través de la asistencia a congresos. Una minoría (12,7%) la ha recibido en la carrera (cursando materias optativas o de libre elección en alguna de las carreras en las Facultades de Educación. Apreciándose éste hecho en escasa medida).

En cuanto a las funciones/responsabilidades que se le han venido atribuyendo y vienen desarrollando en la práctica (de modo puntual o permanente) los formadores de personas adultas son muy diversas, entre ellas podemos citar las de:

- Animador
- Formador de adultos

- Profesor
- Conferenciante
- Coordinador de cursos
- Asesor
- Director de centros de formación
- Agente de desarrollo local, etc.

Posiblemente, atendiendo a las diferentes responsabilidades que asumen o sienten como propias los formadores de adultos, realizan su autoidentificación con la ocupación que se autoatribuyen.

ITEM	PORCENTAJE	
	SÍ	NO
<i>Señale las ocupaciones con las que se identifica, atendiendo al trabajo que desarrolla en la educación de adultos:</i>		
- Profesor	94,5%	5,5%
- Formador de adultos	82,7%	17,3%
- Orientador	87,3%	12,7%
- Animador sociocultural	59,1%	40,9%
- Agente de desarrollo local	26,4%	73,6%
- Investigador	40%	60%
- Otros	-	-

TABLA.3: Ocupación

En la Tabla 3, podemos verificar que los formadores/as de la educación básica de adultos se autoidentifican un gran porcentaje (94,5%) con la ocupación de profesora. Además asumen la de orientador (87,3%); formador de adultos (82,7%); animador sociocultural (59,1%); por debajo de la mayoría (40%) piensan que desempeñan la de agente de desarrollo local. Solamente alrededor de 1/4 parte (26,4%) estiman la de investigador. Ésta última refleja, lamentablemente, de los escasos lazos de unión que suele sentir el profesorado con el mundo de la investigación propiamente dicha, autopercibiéndose los mismos como ajenos a las formalidades de la anterior.

Podemos verificar que se da un mayor nivel de autoidentificación con el desempeño del papel de profesora y el de orientadora. Ambos están acuñados socialmente y cuentan con el reconocimiento de la Administración.

El autoreconocimiento como formador de adultos adquiere un porcentaje, también, muy alto (82,7%), atribuible a la asociación que se da con su práctica profesional más inminente, así como, por el propio deseo de que se genere tal reconocimiento sociolaboral y la existencia de cursos/master presentados bajo esta nomenclatura.

Las ciudades funciones hay que encuadrarlas en un contexto formativo (educación inicial y permanente o en ejercicio de los formadores de personas adultas), en el que no existe

legitimidad suficiente ni apoyo institucional específico hacia la figura del formador de personas adultas. Hechos que de alguna forma pueden obligar o predisponer a los formadores de personas adultas a realizar una autoformación individualizada, poco sistemática, reduccionista y puntual. En algunos casos prácticamente *para salir del paso*. La diversidad y amplitud de los campos formativos que presenta la educación de las personas adultas, así como, la atención contextual que requiere la misma ha de conllevar preferencias específicas que les posibiliten oportunidades en el mercado de trabajo. Esto en cualquier caso, debe tenerse en cuenta en la capacitación inicial y permanente de los formadores de personas adultas. Sin embargo, habremos de considerar la conveniencia de aprovechar la *polivalencia y versatilidad* en el perfil profesional del formador de personas adultas, potenciando a la vez la entidad profesional pertinente.

La existencia de un modelo formativo integrador, globalizado, a su vez, globalizado que dé entidad profesional a los formadores de personas adultas parece difícil de encontrar, dada la amplitud y complejidad de los campos de la educación de adultos. Del mismo modo, que las dificultades de cooperación entre los diferentes países para una concreción de los perfiles profesionales, que atiendan a la cualificación y acreditación pertinente. Lo cierto, es que los niveles de cualificación y titulaciones varían de unos países a otros. No obstante, las situaciones en las que puede estar el educador/a, que realiza algún tipo de tarea en la formación de personas adultas son similares. De forma generalizada el formador de adultos puede encontrarse en alguna de las siguientes condiciones:

- *Voluntario*, que a título individual u organizado (Asociaciones Vecinales o Culturales, Sindicatos, Párroquia, Movimientos de Renovación Pedagógica, Universidades, etc.) realizan su intervención de forma totalmente gratuita.
- *Colaborador*, que en régimen de semivoluntariado reciben una pequeña aportación económica u otro tipo de incentivo por la tarea realizada.
- *Contratado*, con dedicación a tiempo parcial o completo (normalmente son contratados por Ayuntamientos, Diputaciones, Asociaciones, Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.), percibiendo la cuantía económica acordada con relación al convenio laboral al que se acogen.
- *Personal de la administración*, comúnmente, con dedicación a tiempo completo, por lo que, perciben un salario aceptable.

En definitiva, la diversidad y falta de profesionalización de la figura del formador de adultos provoca serios problemas sociolaborales (intrusismo profesional; escaso reconocimiento social; retribuciones salariales no estipuladas; etc.), que para nada potencian la entidad profesional del formador/a de adultos.

#### 4. Conclusiones

El prototipo de perfil profesional que impera en la educación de base del alumnado adulto, responde al de maestra funcionaria con mediana edad. Así mismo, de modo

mayoritario, los educadores/as de la formación de base de personas adultas, se encuadrará en los *Centros Públicos de Educación Permanente de Adultos*. En menor medida, se ubican en los Institutos de Educación Secundaria donde imparten, mayormente, la modalidad de enseñanza presencial. Como hecho puntual y minoritario los formadores/as de adultos trabajan en la formación de base, a través de los programas que organizan instituciones locales (Ayuntamientos y Diputaciones), entidades no lucrativas (Asociaciones, Sindicatos, etc.) y Escuelas Taller.

Los roles autoasumidos de manera, preponderante, por los profesores de primaria y secundaria que trabajan en la educación de adultos son los de: profesora, formadora de adultos, orientadora y animadora sociocultural. La autoidentificación con otras ocupaciones (investigador o agente de desarrollo local) no se toman, suficientemente, en cuenta por parte de los implicados/as. Los formadores de adultos obtienen su preparación específica, fundamentalmente, a través del desarrollo de su propia ocupación práctica y, sutilmente, mediante la formación específica que adquirieren en cursillos y/o jornadas. Esta precariedad que rodea su cualificación potencia, previsiblemente, un escaso y lento desarrollo de su identidad profesional. Las carencias profesionales condicionan, presumiblemente, su autoidentidad profesional y la del colectivo, a la vez que, su reconocimiento sociolaboral.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, R. (1997): "Nuevas tendencias didácticas de la educación de adultos" en *Actas de XI Congreso Nacional de Pedagogía Tomo III*. Donostia. Gipuzkoako Foru Auzundia-Diputación. Pp. 87-102.
- CARDONA, J. (coord.) (2000): *Formación y empresa, ejes del desarrollo integral de las comarcas Talavera de la Reina*. UNED.
- FERRÁNDEZ, A., GAIRÍN, J. y TEJADA, J. (1990): *El proceso de aprendizaje adulto*. Madrid, Diagrama.
- FERRÁNDEZ, A. y PUENTE, J.M. (1991): *Educación de personas adultas*. Madrid, Diagrama.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1997): "Supervisión prologal" en MEDINA, A., FERNÁNDEZ HUERTA, J. y GENTO, S. (coords.): *Formación de educadores de personas adultas II*. Formación cultural, ocupacional y tecnológica. Informática. Madrid, UNED. Pp. 15-35.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *La educación básica de adultos*. Barcelona, Ceac.
- GARCÍA CARRASCO, J. (coord.) (1997): *La educación de adultos*. Barcelona, Ariel.
- LOVETT, T. (1993): "Adult education and community action" en EDWARDS, R., SIEMNSKI, S. y ZELDIN, D. (eds.): *Adult learners. education and training*. Londres, Routledge. P p. 204-249.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1997): "El sistema organizativo de centros y el currículum de educación de personas adultas" en MEDINA RIVILLA, A. (coord.): *Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas*. Madrid, UNED. Pp. 205-235.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*. Madrid, EDIP.
- MEDINA RIVILLA, A. y GENTO, S. (1995): "Configuración del proyecto de diseño curricular en educación de adultos" en MEDINA RIVILLA, A., ALONSO, C., DOMÍNGUEZ, C. (coords.): *Formación de educadores de personas adultas I*. Madrid, UNED. Pp. 39-113.
- MEDINA RIVILLA, A. y GENTO, S. (1996): *Formación de educadores de personas adultas III*. Educación secundaria. Madrid, UNED.
- MONCLÚS, A. (1996): *Investigación y educación de adultos*. Madrid, Parteluz.
- ORTEGA, J.A. (coord.) (1995): *La educación de adultos*. Situación actual y perspectivas de futuro. Granada, Universidad de Granada-UNESCO.
- RICOY, M.C. (1999): "Bases para la elaboración de programas formativos para personas adultas" en MEDINA, A. y PÉREZ FERRA, M. (coords.): *Nuevas perspectivas para el desarrollo integral de una comarca*. Jaén, Cámara de comercio e industria. Pp. 327-334.
- RICOY, M.C. (2001): *La formación de personas adultas: Utilización de la prensa como medio de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Madrid, UNED (inédita).
- RICOY, M.C. (1996): *El currículum de las personas adultas en educación no formal*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- RICOY, M.C. (2002): "Papel de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento y sus implicaciones éticas en la formación de personas adultas" en ORTEGA, J.A. (coord.): *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz*. Granada, Centro UNESCO de Andalucía. Tomo II, pp. 1059-1067.
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (1999): "Educación secundaria para personas adultas. Un reto para el siglo XXI" en *Revista Educación XXI*, N.º 2, pp. 97-124.
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (2000): "Educación y marginación social en el marco del desarrollo comunitario" en CARDONA, J. (coord.): *Formación y empresa, ejes del desarrollo integral de las comarcas*. Talavera de la Reina, UNED. Pp. 320-328.
- TORRES, J. A. (1996): "La formación de personas adultas: Un nuevo espacio curricular contextualizado en el marco de la atención a la diversidad" en DOMÍNGUEZ, M.C., GENTO, S., MEDINA, A. y OTROS: *Desarrollo integral de una comarca*. Perspectiva territorial, económica y formativa. Madrid, UNED. Pp. 191-205.
- TORRES, J.A. (1997): "La perspectiva socio-laboral-ocupacional del currículum para la educación de personas adultas" en MEDINA, A. (coord.): *Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas*. Madrid, UNED. Pp. 115-128.
- URHER, R. BRYANT, L y JOHNSTON, R. (1997): *Adult education and thepostmodern challenge: Learning beyond the limits*. Londres, Routledge.

## LA INCIDENCIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA CONFORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

### 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:

1. Analizar las competencias que se ponen en juego en los programas de formación de formadores desde la perspectiva de los formadores de formación continua.
  2. 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:
1. Caracterización inicial de las competencias profesionales.
  2. La evaluación de las competencias profesionales.
  3. La formación continua.
  4. El formador de formación continua.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio combinó dos modelos de investigación contrapuestos pero complementarios: el cuantitativo y el cualitativo. Este posicionamiento supuso 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:

1. Diseño de los programas de formación de formadores.
2. Desarrollo de los programas de formación de formadores.
3. Resultados de los programas de formación de formadores.
4. Capacidades disponibles y necesarias.
5. Contenidos de los programas de formación de formadores.
6. 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 el diseño de los programas de formación de formadores analizados. Para ello, atenderemos a la variable "tipología institucional" 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. 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.

	Directivos	Formadores	Participantes
Edad	40 años M (57%); F (43%)	37 años M (65%); F (35%)	36 años M (50%); F (50%)
Género	86% Urbana (86%)	58% Urbana (90%)	69% Urbana (69%)
Cargas familiares	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Experiencia vital	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Localidad residencia	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Ciudadanía	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Titulación máxima	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Formación continua tec- profesional	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Formación continua cultural y contextual	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Formación continua contenidos psicopedagógicos	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Experiencia docente	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Experiencia gestión	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Experiencia investigación trabajo	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Tipologías institucionales	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Actividades tiempo libre	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)
Pertenencia colectivos profesionales	Urbana (100%)	Urbana (100%)	Urbana (81%)

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

## 2.- La formación de formadores y las competencias profesionales

Para fundamentar la presentación de los resultados y las conclusiones de los mismos, presentamos una síntesis del marco teórico de referencia que da sentido a nuestra propuesta. Para ello, atendemos tanto a las competencias profesionales, base sobre la que se construye la formación de formadores así como la profesionalidad de esta figura específica, como a las competencias profesionales que a nuestro entender deben disponer los formadores. Además, enlazaremos, desde la teoría, la relación que deben tener las competencias profesionales con la formación.

### 2.1.- Las competencias profesionales del formador

#### 2.1.1.- ¿Qué entendemos por competencia profesional?

Podemos considerar inicialmente que las competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

Esta definición, extensa y compleja, puede representarse gráficamente del siguiente modo (figura 1)

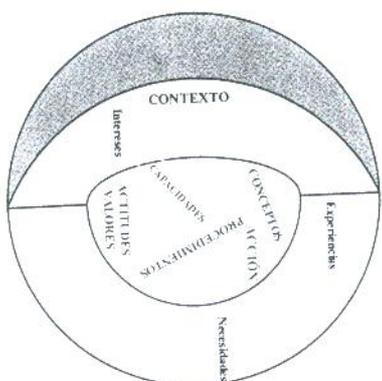


Figura 1. Modelo explicativo de la competencia profesional (Navío, 2001: 71)

Como puede apreciarse en la misma, el núcleo de la competencia está formado por las capacidades y por los conocimientos (conceptos, procedimientos y actitudes) que son, a la vez, recursos personales y del entorno que acopia el sujeto en los procesos de capacitación (desde las capacidades) y de relación con el entorno. En este sentido, la acción viene a indicar la necesaria combinación de recursos que, en un contexto en el que aparecen experiencias, necesidades e intereses, la competencia cobra sentido. Con ello, se es competente, al menos desde el punto de vista profesional, cuando se poseen recursos personales o individuales, se integran recursos del entorno y, el mismo, permite

la combinación de acuerdo a exigencias cambiantes. En este sentido se es competente en un espacio determinado y en un momento determinado. Con ello, la adaptación a los cambios y al propio entorno se torna en una competencia esencial de primera magnitud.

### 2.2.2.- ¿Qué competencias para el formador?

Por la definición de competencia profesional asumida, no cabe duda que el contexto juega un papel central en la definición de las mismas. Por ello, y desde la perspectiva del formador, no sólo es suficiente con listar un conjunto de elementos profesionales llamados competencias que influyen decisivamente en su actuación profesional, sino que, además, deben justificarse desde las características del contexto que, más allá de su especificidad, permite plantear lo que entenderemos como competencias profesionales básicas o genéricas, comunes a las distintas tipologías profesionales que puedan ser consideradas.

Sintetizando diferentes aportaciones consideradas<sup>2</sup> tenemos las siguientes influencias del contexto en las competencias de los formadores:

- El contexto de trabajo (puesto concreto y lugar de trabajo) es el principal referente en la tarea del formador. En este sentido, cabe reparar en la posibilidad de transformar los entornos de trabajo en entornos de formación.
  - La creciente necesidad de autoformación y, por consiguiente, de autoaprendizaje, requiere en el formador asumir nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - La relación docente-discente es variable en los contextos de trabajo por ser, básicamente los discentes personas adultas. Ello provoca que la tarea del formador esté más orientada al aprendizaje que a la enseñanza.
  - La empresa implica una diversificación de los roles y de las tareas relacionadas con la formación por las distintas exigencias de competitividad. Con ello, el trabajo en equipo, la calidad total, así como otras variantes organizativas en la producción de bienes de consumo y en la prestación de servicios, tienden a diversificar el papel del formador.
  - Las nuevas tecnologías o TICs son un reto que, aunque parecen desbordar al formador en su tarea cotidiana, se mueve en la lógica del planteamiento de multivariabilidad de estrategias metodológicas. A nuestro entender, las TICs son unos recursos que, como cualquier otro, implican cambios en la organización de espacios y tiempos de aprendizaje; cambios en la actividad docente y discente y diversificación en el uso de códigos de comunicación. La competencia pedagógica del formador hace que pueda enfrentarse a las TICs más allá del dominio técnico personal.
- Nuestra propuesta, que no obvia las constantes contextuales aludidas, pasaría por la consideración de las siguientes competencias que afectan a la tarea de los profesionales de la formación:

1. **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.

2. **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 enseñanza-aprendizaje.

3. **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.

4. **Competencia cultural y contextual**, justificada por el contexto de actuación en el que el formador opera. Además, por ser el contenido (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.

5. **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.

6. **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.

En este sentido, las competencias básicas o genéricas son las aludidas, que se proyectarán más o menos, en un sentido u otro o en una dirección u otra, de acuerdo a las exigencias contextuales (contexto de trabajo, nuevas tecnologías, nivel educativo de la población, etc.)

### 2.2.- Algunos apuntes relacionados con los programas de formación de formadores

De acuerdo con la definición de competencia profesional asumida podemos concluir que la formación no es más un escalón, importante indudablemente, en la conformación de la competencia profesional. Podemos ubicarla en el núcleo de la competencia. No en vano la formación es conocida en algunos contextos como capacitación, por su incidencia en las capacidades. Asimismo, el núcleo de la competencia compuesto además por conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales es ingrediente de las acciones de formación. No obstante, la formación poco puede hacer en beneficio de la competencia si no se contextualiza, sino se enmarca en un entorno que le da sentido. Seguramente que en este momento estaremos más allá de la formación, aunque podamos ir y venir de la realidad "real" a la realidad "simulada" que se concreta en la formación. Mulichy (2000) hace una propuesta interesante que podemos retomar para caracterizar la integración de la formación en la lógica de las competencias. La autora propone tres modalidades de formación basadas en competencias:

- **Modalidad instructiva:** La formación está sujeta a estándares prescritos (competencias) y, en este sentido, la formación se limita a los requerimientos del puesto de trabajo. Habitualmente se da esta formación cuando la consideración de la competencia está fundamentada en un conjunto de elementos estáticos que, aunque evolucionan, hacen lentamente y siempre sobre la consideración de una prescripción estricta propuesta por la empresa (Le Boterf, 2000).

- **Modalidad de desarrollo:** La formación considera dos referentes: el individual y los requerimientos del puesto. Aun existiendo una prescripción derivada de los requerimientos del puesto de trabajo, la formación atiende a las necesidades, requerimientos, experiencias, capacidades y características de las personas que intervienen en la misma. En palabras de Le Boterf (2000), estamos ante una formación que se estructura sobre la consideración de una prescripción abierta.
- **Modalidad educativa:** El referente principal de la formación es el contexto y las personas en dicho contexto. El contexto define la competencia y le otorga especificidad, complejidad y, por tanto, libertad en el desarrollo de la formación. El puesto de trabajo es desconsiderado como tal en beneficio del lugar o contexto de trabajo. La competencia y, por extensión la formación basada en competencias está asumida como un proceso y no como un listado estático de diversos elementos.

De acuerdo con estas propuestas, podemos caracterizar una formación de formadores basada en las competencias básicas o genéricas que adopte una modalidad u otra y que se proyecte de acuerdo a estrategias metodológicas que permitan el acercamiento a la acción y al contexto, inherente, como hemos venido apuntando, a la competencia profesional.

Nuestra propuesta pasa por lo siguiente (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.

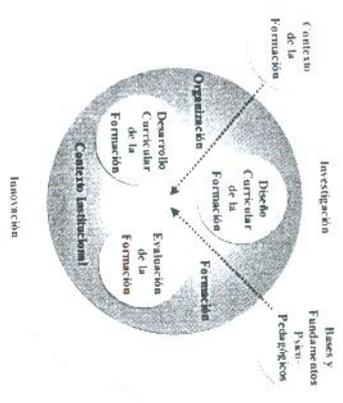


Figura 2.: Articulación de los distintos elementos para la formación de formadores (Navío, 2001: 615)

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.- El diseño de los programas de formación de formadores: síntesis de los resultados obtenidos

A continuación presentamos los resultados de la investigación atendiendo a las valoraciones de los agentes encuestados (directivos, formadores y participantes), agrupadas de acuerdo a las tipologías institucionales consideradas. Para que los resultados presentados sean comprensibles en el marco de este trabajo, debemos hacer algunas precisiones previas de lo que a nuestro entender es el diseño del programa así como de los elementos que lo conforman.

Los programas de formación de formadores se enmarcan en la educación no formal, entendida esta como aquella que está fuera del sistema educativo (Ferrández, 1997 y Sarramona y otros, 1998), y en la educación de adultos en su especificidad o modalidad laboral, profesional u ocupacional.

Es la característica no formal la que justifica que el diseño de los programas se realice atendiendo a una serie de fases, momentos y elementos que deben ser tenidos en cuenta desde la especificidad. La propuesta de Ferrández (1996 y 1997), recogida en la figura 3 nos sirve en este momento como referencia básica para extraer los indicadores que deben considerarse en el análisis del diseño de los programas de formación de formadores.

Un programa de formación nace de un contexto que le da sentido y surge de unas necesidades que están en la dialéctica o dialógica de lo individual y de lo social desde la constante visión comparativa temporal y espacial. Precisamente por estar en un espacio no sujeto a las directrices del sistema educativo y, muy a menudo también del ámbito de lo reglado, la política formativa en materia de formación de formadores surge de las necesidades, del contexto y, como no, de la política institucional que promueve, oferta, desarrolla y organiza la formación de formadores; a política institucional "ilustra" los principios de la formación de formadores con su especificidad estratégica que es la que dará soporte al desarrollo de la formación de formadores<sup>4</sup>. A partir de la definición de la política formativa se planifican los cuatro elementos fundamentales en el diseño de un programa de formación de formadores: los contenidos, los objetivos, los grupos y la estrategia metodológica.

Los contenidos vienen a representar los conocimientos que se ponen en juego en un programa de formación de formadores. Además de considerar qué contenidos específicos se deben tratar, podemos reparar en tipologías: psicopedagógicas, contextuales y científico técnicos. Escoger contenidos de la realidad supone, además, por la falta de un referente

normativo que así lo disponga, la selección y la secuenciación de los mismos con vistas a posibles agrupaciones, acordes con la importancia y la estructura considerada. Los **objetivos** representan los propósitos del programa. De los mismos podemos considerar su formulación, el nivel de especificidad o el número de objetivos que se ponen en juego en el programa.

Por otra parte, es habitual considerar en el diseño del programa de formación de formadores la exigencia curricular de la consideración del **grupo**. La visión complementaria de la homogeneidad y la heterogeneidad como base para la planificación y el desarrollo del programa se complementa con la consideración del rol que deben jugar los participantes en el proceso, con la atención a sus necesidades individuales. Estos aspectos, entre otros, deben atenderse en el diseño de los programas.

Las **estrategias metodológicas**, más próximas al desarrollo del programa, que es el momento en el que cobran su genuino sentido pedagógico ajeno a principios positivistas por su condición estratégica, deben ser también planificadas. Por ello, será necesario también atender a criterios para la selección de las mismas, a los referentes que puedan considerarse, al debate que pueda ser generado en torno a su planificación, a la tipología de medios y recursos didácticos dispuestos, al papel que en el momento de desarrollo tengan formadores, participantes y otros agentes en lo que a actividades y protagonismo se refiere, etc.

El **sistema de evaluación** es también objeto de planificación. En este sentido, deberemos reparar en modelos, criterios, instrumentos, agentes y decisiones que puedan tomarse. Cada uno de estos elementos, debidamente combinados en el diseño del programa de formación de formadores, deben dar paso al desarrollo del mismo, a los resultados que en un contexto determinado y para un grupo de personas provoque y, más importante si cabe, deben transformarse en un impacto favorable, definido de acuerdo a determinados criterios e indicadores, que será la base para decidir que un programa ha conformado unas u otras competencias profesionales en los formadores. Así, aun a sabiendas de que analizar el diseño pueda parecer sólo el primer peñón en la tarea de la cualificación profesional, no es menos destacable por cuanto en el diseño nos jugamos la continuación de los elementos debidamente orquestados en las siguientes fases del programa. Con lo dicho, analizaremos las valoraciones de los distintos elementos que deben considerarse en el diseño de los programas de formación.

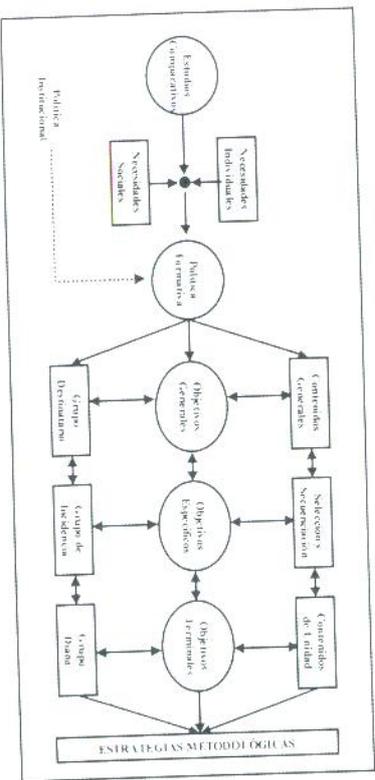


Figura 1.- Modelo de planificación de acciones educativas en el ámbito no formal (a partir de Ferrández, 1996 y 1997)

### 3.1.- La atención a las necesidades

En los programas de formación de formadores analizados podemos percibir, a la vista de los resultados, una presencia media y en ocasiones alta del análisis de necesidades. Precisando, podemos apuntar lo siguiente:

- En las instituciones universitarias hay mayor equilibrio entre las necesidades sociales y las individuales que en las instituciones privadas.
- Destaca la valoración de los intereses de los formadores que, sin ser necesidad, parece estar bastante presente en los programas analizados.
- Los programas de años anteriores son significativamente más destacados por las instituciones universitarias. Tal vez, podría explicarse por la mayor amplitud de los programas en este tipo de instituciones así como por las modalidades que se desarrollan (postgrados, maestrías, etc.).

NECESIDADES	INSTITUCIONES	
	Universitarias	Privadas
1. Las necesidades individuales de los participantes	3,6 (1,3)	3,9 (1,1)
2. Las necesidades productivas de la sociedad	3,6 (0,8)	3,5 (1)
3. Los programas de años anteriores	3,5 (0,9)	2,8 (0,9)
4. Los intereses de los formadores	3,4 (1,2)	3 (1)
5. Los medios didácticos (aparatos, simuladores, etc.) que tiene el centro	3 (1,1)	3,5 (1,1)
6. Los centros productivos en los que se desarrollarán las prácticas	2,7 (1,2)	2,8 (1)

Tabla 2.- El análisis de necesidades en los programas analizados

### 3.2.- La importancia del grupo en el diseño del programa

A la vista de los resultados, podemos afirmar, por las puntuaciones medias altas y por las ajustadas desviaciones, que la consideración del grupo está basada en la heterogeneidad del grupo, en la atención a las necesidades individuales, en la participación de los participantes y en la provisión o programación de estrategias de trabajo en grupo. En casi todos los aspectos, son las aportaciones que provienen de los programas de formación de formadores universitarios las que obtienen puntuaciones sensiblemente más altas en comparación con las aportaciones de instituciones privadas.

GRUPO	INSTITUCIONES	
	Universitarias	Privadas
1. Homogeneidad del grupo	3,1 (1,3)	3,6 (1,1)
2. Heterogeneidad del grupo	4,2 (0,4)	3,8 (0,8)
3. Necesidades individuales	4,7 (0,5)	3,7 (0,8)
4. Participación de los participantes	4,8 (0,4)	4,3 (0,6)
5. Estrategias de trabajo en grupo	4,6 (0,7)	4,2 (0,7)
6. Autocontrol de las tareas	3,4 (1,2)	3,6 (0,7)
7. El contexto socio-laboral	3,6 (0,7)	3,2 (0,8)

Tabla 3.- La consideración del grupo en el diseño del programa

### 3.3. Características de los objetivos

La valoración de los objetivos presenta, como puede apreciarse en la tabla 4, dos tipos de diferencias que provienen de las dos tipologías institucionales presentes en el estudio. Por una parte, las valoraciones de las instituciones privadas son más altas en la consideración de que los objetivos son de fácil interpretación. Por otra, las instituciones universitarias son las que más insisten en que los objetivos contemplan el contenido de evaluación. Para el resto de aspectos considerados, las apreciaciones son parecidas en ambos colectivos.

OBJETIVOS	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
	X (s)	X (s)
1. Son de fácil interpretación	3,9 (0,8)	4,3 (0,6)
2. Insisten en determinar cómo se da el proceso	3,7 (1,1)	3,4 (0,9)
3. Contemplan objetivos generales y objetivos específicos	4,1 (0,9)	4,1 (1,1)
4. Contemplan objetivos generales, específicos y didácticos	3,7 (1,1)	4,1 (1,1)
5. Contemplan el contenido de evaluación	3,9 (1,2)	2,9 (1,2)
6. Hay una secuenciación de objetivos	4,1 (0,8)	3,8 (1,1)

Tabla 4. Caracterización de los objetivos de los programas analizados

### 3.4. Características de los contenidos

El análisis del diseño de los contenidos en los programas de formación de formadores ha considerado diferentes aspectos: la selección de contenidos, la agrupación de los mismos, las diferentes tipologías que pueden considerarse y la secuenciación de contenidos. Excepto el primer aspecto, en el que no aparecen elementos destacables en la presencia entre ambas aportaciones; comentaremos el resto por apartarnos pistas sobre la presencia de la competencia profesional en los programas de formación de formadores analizados. A la vista de los resultados, podemos apreciar que en los programas organizados por las instituciones universitarias analizadas es donde más presentes están las agrupaciones de contenidos de formación de formadores propuestas. Si nos detenemos en las diferencias derivadas de la comparación podemos apreciar que las agrupaciones de contenidos menos compartidas son las que se corresponden con psicopedagogía, evaluación y gestión y organización de instituciones educativas. Específicamente, junto a esta última agrupación aludida, aparece también la que se refiere a investigación siendo ambas las menos presentes en los programas de formación de formadores promovidos por las instituciones privadas. Así, en cierto sentido, tenemos una presencia de contenidos agrupados, fundamentalmente en el núcleo central de la competencia profesional del formador

AGRUPACIÓN DE CONTENIDOS	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
	X (s)	X (s)
1. Macrodidáctica	3,6 (1,3)	3,1 (1,1)
2. Microdidáctica	4,3 (1,2)	3,4 (1,1)
3. Psicopedagogía	4,6 (0,7)	3,9 (0,8)
4. Evaluación	4,5 (0,7)	3,5 (0,9)
5. Investigación	3,6 (1,3)	2,7 (1,3)
6. Innovación	4 (1,4)	3,7 (1,2)
7. Gestión y organización de instituciones de formación	4,3 (1,3)	2,8 (1,4)

Tabla 5. Análisis de las agrupaciones de contenidos

En relación con tipologías de contenidos complementarias a aspectos psicopedagógicos, las aportaciones que provienen de las instituciones presentes en el estudio difieren, fundamentalmente, en dos aspectos.

Son las aportaciones de las instituciones universitarias las que valoran, más que las privadas, la presencia de contenidos relacionados con la política incidente en el mundo laboral y con los aspectos que tienen que ver con lo laboral. En el resto de aspectos, como puede apreciarse en la tabla 6, las opiniones son similares.

Sin duda, los contenidos relacionados con temáticas contextuales son más bien escasos en los programas de formación de formadores promovidos por instituciones privadas. Esta afirmación nos la aportó un responsable de formación de una de las instituciones participantes en el estudio. En la misma se refleja la consideración del contexto en la formación de formadores:

*“El contexto que habitualmente se considera es el del participante al que va dirigida la formación. Por ejemplo, tipo de personas, tipo de formación, centros de interés de la formación, etc. En cambio, el contexto más amplio no se considera porque vamos a lo imprescindible. Intentamos que tengan una visión del contexto inmediato en el que van a intervenir.”*

TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
	X (s)	X (s)
1. Del mundo de la economía	2,8 (1,2)	2,3 (1,3)
2. De la cultura propia de la sociedad en la que se vive	3 (1,1)	2,6 (1,2)
3. De la política incidente en el mundo laboral	3,5 (1,1)	2,2 (1,3)
4. De los aspectos sociales que tienen que ver con lo laboral	3,7 (0,9)	2,8 (0,9)
5. De la tecnología vieja y nueva	3,6 (1,1)	3,3 (1,3)
6. Del área de lo artístico	1,7 (0,8)	1,8 (1,1)
7. Del mundo laboral: la persona trabajadora	3,5 (0,9)	3,8 (1,4)

Tabla 6. Análisis de las tipologías de contenidos programadas

Las valoraciones de los encuestados coinciden, aunque con diferencias, en que los contenidos del programa de formación de formadores están secuenciados.

No obstante, como puede apreciarse en la tabla 7, las valoraciones de los encuestados de instituciones universitarias son sensiblemente más altas, excepto en una de las modalidades consideradas. Es en la programación horizontal de los contenidos donde las opiniones son más dispares (con significación estadística). Con ello, tenemos que las relaciones que pueden establecerse entre módulos, asignaturas o créditos son más fuertes en los programas de formación de formadores universitarios.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
	X (s)	X (s)
1. Cíclico-horizontal	3,9 (0,7)	2,4 (1,1)
2. Cíclico-vertical	2,9 (0,9)	2,7 (0,9)
3. Concéntrica de acuerdo a experiencias	4,6 (0,8)	3,7 (0,9)
4. Concéntrica de acuerdo a situaciones emergentes	4,6 (0,5)	3,9 (1,2)

Tabla 7. Características de la secuenciación de contenidos

### 3.5.- Características de las estrategias programadas

Del análisis del diseño de la estrategia metodológica, la investigación destacó los siguientes aspectos: criterios para la selección de la estrategia metodológica, referentes de las estrategias, debate sobre las estrategias, recursos didácticos, especificación de la actividad y orientación vocacional. En la comparación entre opiniones de acuerdo a la variable tipología institucional, tan sólo tres de estas seis variables son destacadas en esta presentación por ser significativamente diferentes las aportaciones. Es en la consideración del trabajo del formador donde las opiniones que provienen de los colectivos institucionales considerados difieren significativamente: En los programas promovidos por las instituciones universitarias, este referente está más presente que en los programas de instituciones privadas.

REFERENTE ESTRATEGIA	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
1. Centradas en el trabajo del formador	X (5)	X (5)
2. Centradas en el trabajo del participante	4,4 (0,8)	2,7 (1,2)
3. Centradas en los medios disponibles	3,4 (1)	3,9 (1)
4. Centradas en los contenidos del programa	4,1 (0,7)	3,6 (0,8)
5. Centradas en los resultados esperados	3,5 (1,2)	3,9 (0,7)
6. Centradas en las posibilidades del horario	3,1 (1,1)	3,8 (1,2)
		2,9 (1,3)

Tabla 8. Referentes para la planificación de la estrategia metodológica

La programación de las actividades está más presente, al decir de los encuestados y sobre la base de las opciones propuestas, en los programas universitarios que en los programas de las instituciones privadas analizadas. Específicamente, las puntuaciones otorgadas a los temas presenciales y a los trabajos individuales que deben realizarse, son actividades más presentes en los programas promovidos por las instituciones universitarias que en los que se planifican desde las instituciones privadas.

ESPECIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
1. Los temas presenciales (clase habitual)	X (5)	X (5)
2. Las horas de prácticas en el centro	4,6 (0,6)	3,9 (1,3)
3. Las horas de prácticas fuera del centro	3,6 (1,5)	3,1 (1,6)
4. Los trabajos individuales que deberán presentarse	3,4 (1,7)	2,6 (1,5)
5. Los trabajos en grupo que deberán realizarse	4,1 (1,3)	2,7 (1,6)
	3,8 (1,3)	2,9 (1,8)

Tabla 9. Especificación de la actividad en la programación

Aunque como puede comprobarse, a la vista de los resultados sintetizados en la tabla 10, la orientación vocacional está poco presente en el diseño de los programas de formación de formadores, son los encuestados que representan las valoraciones de los programas promovidos por las instituciones universitarias los que consideran

significativamente respecto a las opiniones de los representantes de las instituciones privadas, que la orientación vocacional está presente en algunas programaciones. En este sentido, podemos apuntar que la planificación de la orientación vocacional está asociada a determinados módulos, apenas presentes en los programas de instituciones privadas, o responde a criterios individuales y/o personales de algunos formadores.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
1. En algunas programaciones	X (5)	X (5)
2. En programaciones específicas ajenas a las áreas, prácticas, etc.	4,1 (0,3)	2,3 (1)
3. No se tiene en cuenta la orientación vocacional en la programación	3,1 (1)	2,4 (1,1)
4. Es una decisión personal de cada formador	2,1 (0,8)	2,3 (1)
	3,2 (1,2)	2,7 (1,2)

Tabla 10. Presencia de orientación vocacional en el programa

### 3.6.- Otros aspectos relacionados con el diseño de los programas

Los aspectos que agrupamos bajo este epígrafe se corresponden específicamente con el diseño de programas de formación de formadores pero sin ceñirse a los elementos presentados hasta el momento. Tal vez, algunos de ellos puedan considerarse transversales a los presentados hasta ahora. No obstante, nos parecen de sumo interés cuando de lo que se trata es de valorar la competencia profesional manifiesta o latente en el diseño de los programas. De las opiniones de los encuestados podemos apuntar, a la vista de los resultados, que los programas de las instituciones universitarias están más fundamentados que los que provienen de instituciones privadas. Específicamente, las diferencias son significativas en la valoración de la base antropológica y de la referencia sociológica. Esto, aplicado a la formación de formadores nos indica que el referente profesional del formador parece estar más claro en los programas universitarios, tanto a nivel personal como a nivel contextual, donde el profesional de la formación interviene.

BASES Y FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
1. Tiene una base antropológica bien diferenciada	X (5)	X (5)
2. Tiene un fundamento psicológico evidente	3,6 (1,1)	2,5 (0,9)
3. La referencia sociológica está clara	3,8 (0,8)	3,4 (0,9)
4. Contempla un enfoque pedagógico unívoco	4,2 (0,6)	3,1 (1)
5. Aparece evidente la viabilidad del proyecto	4 (0,7)	3,6 (1,2)
	4,4 (1)	3,9 (0,9)

Tabla 11. Bases y fundamentos de los programas de formación de formadores

Como podemos comprobar, la contrastación de la programación con la realidad es una acción poco presente en los programas de formación de formadores. Así, aunque se constatan algunas valoraciones más altas que otras, estas hacen referencia a contrastaciones internas: es decir, referidas a aquellos que intervienen directamente en el programa: instituciones y formador.

No obstante, más allá de valoraciones generales, podemos constatar varias diferencias significativas derivadas de la comparación de las aportaciones de los encuestados agrupadas en las tipologías institucionales presentes en el estudio. La consideración de las aportaciones de los agentes sociales, de los sindicatos, de la patronal y de publicaciones periódicas, está más presente en los programas promovidos por las instituciones universitarias. Por otra parte, las aportaciones sobre la inexistencia de contraste es significativa respecto a las instituciones universitarias. Aunque con una puntuación ajustada, los encuestados que representan a las instituciones privadas sugieren, débilmente, que no se contrasta nada.

*Un aspecto complementario a los propuestos en los cuestionarios, referente a la contratación de la programación, es sugerido por uno de los expertos entrevistados que proviene de una institución privada. Su aportación hace referencia al cliente: "Respecto a la contratación, cuando diseñamos un producto, un programa de formación de formadores, muchas veces se invita a empresas a que participen en las pruebas piloto de los productos de catálogo. No obstante, esto tiene sus riesgos, ya que si extendes demasiado el producto, pierdes oportunidades de negocio."*

Estas razones, pueden explicar, que no justificar, la poca contratación, en comparación con las instituciones universitarias, presente en los programas de formación de formadores organizados por instituciones privadas.

CONTRASTACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
1. De acuerdo a las "noticias" de los agentes sociales	2,8 (1,2)	1,6 (0,9)
2. De acuerdo a las "noticias" de los sindicatos	2,3 (1)	1,4 (0,6)
3. De acuerdo a las "noticias" de la patronal	2,4 (0,9)	1,5 (0,8)
4. De acuerdo a publicaciones periódicas	3,7 (1,4)	2,1 (1)
5. De acuerdo a publicaciones especializadas	3,8 (1,3)	2,9 (1,4)
6. De acuerdo a indicaciones de la institución	3,2 (1,4)	3,2 (1,2)
7. De acuerdo al sentido común del formador	4,1 (0,8)	3,3 (1,1)
8. No se contrasta nada	1 (0)	2 (1,2)

Tabla 12. Contratación de la programación con la realidad contextual

Las diferencias existentes en la valoración de la selección de los participantes son tremendamente significativas, al menos visualmente, como puede apreciarse en la tabla 13

Sin entrar en el comentario de las diferencias significativas entre las dos opiniones que se comparan, podemos apuntar la existencia de dos tendencias en la selección de participantes que representan las tipologías institucionales consideradas, así como las características diferenciales que sobre el particular mantienen los programas de formación de formadores que se promueven:

- Las instituciones universitarias seleccionan mayoritariamente por currículum vitae y por experiencia profesional.
- Las instituciones privadas seleccionan, fundamentalmente, por orden de llegada a la matriculación.

Como complemento a las aportaciones que provienen de las instituciones universitarias, tenemos la siguiente cita de entrevista donde se analiza la selección de participantes:

*"Además de valorar los criterios previos de experiencia y de nivel académico, la entrevista puede decantar a la realización de un curso u otro dentro de la oferta disponible. En función de las características de la persona, podemos llegar a sugerir itinerarios complementarios o alternativos."*

SELECCIÓN PARTICIPANTES	INSTITUCIONES	
	Universidades	Privadas
1. Por Currículum Vitae	5 (0)	1,3 (0,6)
2. Por historial académico	2,7 (0,6)	1,3 (0,6)
3. Por experiencia profesional	4,7 (0,6)	2,3 (1,1)
4. Por orden de llegada a la matriculación	1 (0)	3,7 (0,6)
5. Por capacidades	2,3 (1,1)	2 (1)
6. Por capacidades y competencias	2,3 (1,1)	3 (0,8)

Tabla 13. Características de la selección e los participantes

#### 4.- Algunas conclusiones en torno a las características del diseño de los programas de formación de formadores

De acuerdo con los resultados presentados, presentamos las conclusiones valorando los resultados de acuerdo con el propósito de este trabajo: indagar en el papel de los programas de formación de formadores como conformadores de la competencia profesional de los agentes de la formación. Específicamente hemos hecho referencia al diseño de los programas, destacándose así en estas conclusiones.

Los programas de formación de formadores analizados consideran, globalmente, aspectos complementarios a las **necesidades** en su planificación. Los *intereses* y *las demandas* tienen un peso destacado, aunque en ocasiones se consideran como necesidades. Esto hace que la importancia del **contexto** está centrada en aquellos aspectos que se relacionan más con los aspectos profesionales, ocupacionales y/o laborales.

Los **objetivos** y los **contenidos** son *claros en cuanto a su formulación, especificación y amplitud. Se reconoce la selección de contenidos de acuerdo a criterios y una secuenciación pensada pedagógicamente.* Asimismo, responde esta última más a programaciones concéntricas que a programaciones cíclicas. Este posicionamiento frente a la programación de contenidos, sobre todo en lo que a experiencias se refiere, refuerza la idea que los programas de formación de formadores están basados en conocimientos y experiencias previas.

Podemos considerar que las **estrategias programadas** están bien estructuradas en el **diseño del programa**, aunque el debate de las mismas no supere a los principales implicados en el diseño del programa: formadores y coordinadores. Por otra parte, los recursos didácticos presentes, dan a entender que **la atención al participante es el recurso más extendido junto con el material concreto**. Así, se planifica una atención a los participantes. Las **actividades programadas**, en el marco de la estrategia metodológica, hacen referencia a las **sesiones presenciales** y a los **trabajos que los participantes deberán realizar**. En cambio, la **orientación vocacional apenas está presente en la programación**, salvo algunas excepciones apuntadas desde los programas cuya extensión temporal es mayor.

La **evaluación está muy presente en el diseño del programa** no manifestándose diferencias sobre el particular entre los dos tipos de programas presentes en el estudio (universitarios y de instituciones privadas). Tal vez son los participantes los que reclaman mayor protagonismo en esta fase.

Aunque los **programas están fundamentados** desde la perspectiva pedagógica y psicológica, **las referencias sociológicas y el fundamento antropológico están poco claros**. Esto sugiere dos aspectos de interés. Por una parte, lo antropológico denota falta de consenso en torno a la figura profesional del formador: responsable de formación, consultor de formación, formador a tiempo completo, formador ocasional, etc.; es decir, muchos perfiles con una especificación de las competencias poco clara. Por otra, la referencia sociológica indica una falta de presencia del contexto en los programas.

Precisamente, la insuficiente consideración del contexto hace que la **programación apenas se contraste** con la realidad.

Finalmente, podemos apuntar **dos tendencias** en la **selección de participantes**. Por una parte, la de las instituciones universitarias, que se realiza de acuerdo a criterios de experiencia, currículum e historial. Por otra, la de las instituciones privadas, que realizan la selección del orden de llegada a la matriculación o, como apuntan los expertos entrevistados, por la demanda de un cliente para la formación de formadores.

Con lo dicho, podemos caracterizar del siguiente modo, atendiendo a puntos débiles y a puntos fuertes, el diseño de los programas de formación de formadores (véase cuadro 1).

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Grupo</li> <li>• Estrategias metodológicas</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Selección de participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades</li> <li>• Estrategias metodológicas: orientación vocacional</li> <li>• Fundamentos del programa</li> <li>• Contraste</li> </ul>

Tabla 13. Características de la selección e los participantes

## 5.- Bibliografía

COMMISSION EUROPÉENNE (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, L. (1999): "Vers la définition d'un modèle national de compétences des professionnels de la formation". **Actualité de la Formation Permanente**, 160, 69-73.

FERRÁNDEZ, A. (1996): "El formador en el espacio formativo de las redes." **Educar**, 20, 43-67.

FERRÁNDEZ, A. (1997): **Didáctica i components de l'acte didàctic**. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 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.

LE BOTERF, G. (2000): **Construire les competences individuelles et collectives**. Editions d'Organisation, Paris.

LIANG, C. C. (1999): "Benchmarking competent instructional media designers in the corporate world". **Educational Media International**, 36, 4, 317-320.

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.

MULLCAHY, D. (2000): "Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond". **Journal of Vocational Education and Training**, 52, 2, 259-280.

NAVIO, A. (2001): **Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formadores**. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis Doctoral).

PARRY, S. B. (1996): "The quest for competencies". **Training**, 33, 7, 48-54, 56.

SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLUM, A.J. (1998): **Educación no formal**. Ariel, Barcelona.

1 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.

2 Comisión Europea (1995); ISFOL (1995); INEM (1996); Parry (1996); Dal Miglio y Tramontano (1999); Liang (1999); Martins (1999); Tajada y Pont (2001)

3 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.)

4 Las diferencias que pueden observarse en los programas de formación de formadores derivan entre otras influencias, de los condicionantes de la política institucional.

# LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL EN INSTITUCIONES FORMATIVAS DE FORMACION PROFESIONAL

Antonio Rial Sánchez  
Universidad de Santiago

## 1: INTRODUCCION

### 1.1 - El Concepto de calidad.

La calidad como concepto evoluciona de una manera constante y significativa, desde la 2ª Guerra Mundial, dando lugar a distintas teorías y enfoques hasta llegar a la actualidad con la denominada *Gestión de la Calidad Total*. Definida es muy complicado dado que bajo su cobijo se presentan distintas concepciones. Máxime si además esta definición es para aplicarla a acciones formativas heterogéneas que a su vez son herramientas para conseguir la calidad, bien sean éstas destinadas a la mejora de realización de operativos, bien sean dirigidas ala propia gestión de instituciones, o al control de productos y procesos.

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

.....Igual que otros conceptos o planteamientos *la calidad* está mediatizada por una parte por los avatares o peculiaridades del mundo actual, entre las que se encuentran las fuertes

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

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

Teniendo en cuenta lo anterior, la definición más precisa aplicable a las instituciones del tipo de las referenciadas es la que se apoya en el concepto de "*calidad como excelencia*", por ser el más genérico e integrador de las formas de entender la calidad, dado que se puede aplicar a contextos muy diversos y a productos, servicios, o procesos. La calidad así entendida es un objetivo que permite y exige incorporar el compromiso de todos los integrantes en la organización y si es reconocida por el contexto en donde esta opera será fuente de ventaja bien competitiva bien de reconocimiento social. En definitiva según este concepto de calidad como excelencia siguiendo la definición de (Garvin 1984)<sup>1</sup>, *la calidad implica no admitir en la realización de cualquier tarea todo aquello que no sea lo mejor. Un producto, un operativo, o un servicio es de calidad excelente cuando se aplican en su realización, los mejores componentes y la mejor gestión y realización de los procesos.*

## **1.2.- Propuesta de un Modelo de Calidad Basado en el Impacto de la Formación y la Generación de Conocimiento Organizacional.**

La implantación de un modelo de calidad nos lleva a tener en cuenta aspectos de tipo *macro* organizativo y propuestas *micro* de tipo didáctico o formativo. Las primeras suponen cambios en la organización del trabajo, e incluso en la definición de puestos si fuese necesario, aunque se puede mantener la misma estructura departamental y reforzar la coordinación con la creación de distintos grupos de trabajo o con la optimización de los existentes. Lo importante en la implantación de un sistema de calidad -en su **grado mínimo o Aseguramiento de la Calidad (AC en lo sucesivo), o en su grado máximo de excelencia Gestión de la calidad total (GCT en lo sucesivo)-**, es la implicación de todos los miembros de la organización para que a los efectos de implantación se

sientan parte de ese operativo, y comprendan y hagan suyo el resultado de ese trabajo, siendo capaces de incrementar mejorando sus actividades con el fin de conseguir el *logro* u objetivos previstos. Para ello a nivel organizativo es necesario analizar las fases, funciones, procesos clave, competencias, criterios de ejecución y posibles eventualidades. A nivel *micro* un sistema de aseguramiento de la calidad AC o un sistema de GCT, requiere un diagnóstico previo de las necesidades formativas, referidas a la ejecución de las tareas incluida las transformaciones que sufran si es el caso, ciñéndose en un principio a lo más inmediato. La norma ISO 9001 exige la determinación de estas necesidades por y para cada departamento, partiendo del principio de que quien realiza la tarea y quien debe gestionarla es el trabajador y por tanto es sobre él en donde se debe incidir para que cuente con los conocimientos necesarios incluyendo los de "*adocfrinamiento*" (tal como lo denomina Crosby (1991) refiriéndose al cambio de actitudes y a la aceptación de los nuevos valores y principios. Es por ello que esta formación tiene que partir del análisis de la realidad, - análisis del trabajo- incluyendo como contenido los específicos de las funciones del puesto y otros implícitos como son las técnicas de seguridad, evaluación y auto-evaluación de lo realizado, y otros elementos colaterales, pero no por ello menos importantes, como son la presentación del trabajo, la coordinación, la comunicación de lo realizado en definitiva todo lo referido al conocer, saber hacer, saber ser y saber estar respecto del puesto de trabajo y de su contexto. Es condición además a nivel de formación que esta incluya a todos los miembros de la Institución desde la dirección actuando en cascada hasta los miembros de menor cualificación.

### **1.3.- Normas de Certificación de la Calidad:**

Las normas ISO *International Standard Organization*, (Federación Internacional de Organismos de Normalización)<sup>2</sup> se encarga de elaborar normas con validez Internacional, para los sistemas productivos y de servicios, entre ellas están las normas ISO 9000 año 1994, publicadas en 1997, supusieron para las empresas un marco de referencia para desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad que fueron objeto de una adaptación durante 1999 estructurándolas según las necesidades actuales, se concretan en: ISO 9000: 2000 Sistemas de Gestión de Calidad-Principios y vocabulario, ISO 9001:2000 Sistemas de Gestión de la calidad-requisitos, ISO 9004: 2000 Sistemas de gestión de la calidad- recomendaciones para llevar a cabo la mejora.

Las normas ISO 9000 en su versión 2000 se articulan alrededor de un modelo de procesos que conforman un sistema interactivo que permite la satisfacción de los clientes y la mejora continua.

En general siguiendo las instrucciones de la norma ISO 9001-2000, para conseguir los objetivos que requiere el desarrollo de un proyecto de "*excelencia*", debe incluir las

siguientes fases: diagnóstico, planificación, documentación del sistema, implantación o puesta en práctica, control y mantenimiento.

Las normas EFQM o Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, elaborado en 1991 para empresas y adaptado en 1996 para PYME, consiste en la aplicación de nueve criterios, los cinco primeros llamados agentes se refieren a los medios, políticas puestas en práctica, métodos y actividades por las que se consigue la calidad de los productos. Los cuatro restantes representan una estimación de los resultados logrados. Todo ello se contabiliza a través de un sistema de puntos. Los criterios que se representan son: Liderazgo, Gestión de Personal, Política y estrategia, Alianzas y Recursos, Procesos, Resultados de las personas, resultados de los clientes, resultados de la sociedad, Resultados clave. Los cinco primeros criterios son denominados criterios agentes y se refieren a los medios plasmados en las políticas desplegadas, actividades y métodos, gracias a las cuales se consiguen mejoras en los procesos, los productos, los servicios y en general los sistemas de empresas. El modelo EFQM, cuenta con una versión específica para PYMES que conserva los nueve apartados generales adaptándolos a las peculiaridades de este tipo de empresas.

Desde nuestro punto de vista, el modelo ISO es más técnico para aplicar a las instituciones formativas, destaca por su sencillez y su fácil aplicación, requiere menos recursos personales y menos tiempo de aplicación que el modelo EFQM. Este es más recomendable para aquellas organizaciones que requieran o deben realizar auto-evaluación. No obstante la aplicación de cualquiera de los modelos requiere un estudio previo de las instituciones y en algunos casos una adaptación a las necesidades e incluso la combinación de sistemas.

En el cuadro siguiente realizamos una relación comparativa de aspectos entre la norma ISO 9000 y EFQM.

Norma ISO 9001-2000	Modelo EFQM de Excelencia
Responsabilidad de la dirección	Liderazgo Política y estrategia
Gestión de los recursos	Personas Alianzas y recursos Procesos
Realización del producto y servicio	Subyace en la filosofía de todo el modelo Resultados en los clientes
Análisis y mejora	Resultados en las personas Resultados en la sociedad
Medida y seguimiento de la satisfacción del cliente	Resultados clave
Medida y seguimiento de los procesos y productos	

## 2.- LA CREACIÓN GENERACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES FORMATIVAS DE F.P.

Las instituciones de formación cumplen un doble papel en el logro de la excelencia, por una parte los fines para lo que son creadas y los procesos que desarrollan hacen que sus quehaceres se desarrollen dentro de un sistema complejo de realizaciones en el que se combinan los factores humanos, organizativos y de medios. Por otra parte la formación forma parte de cualquier plan de calidad, en donde las actividades formativas se integran dentro del plan y se proyectan sobre todo el personal que interviene, bien para el cambio de las cualificaciones de estos o como mejora o reciclaje ajustado a los nuevos requerimientos de la organización.

En todo caso la aplicación de la calidad a las instituciones de formación, es históricamente parte intrínseca de las mismas, la evaluación en cualquiera de sus modalidades es un control de calidad sea de los aprendizajes que se van produciendo en los alumnos, sea del desarrollo del proceso, sea de la planificación o del impacto o efecto que causa. En la actualidad este proceso de evaluación está tomando forma como *gestión de la calidad*. Siendo esta temática hoy motivo de preocupación e interés transnacional, la Universidad Española está en estos momentos institucionalizando en todos los Centros las Comisiones de Calidad, que tiene como objetivo principal conseguir la Excelencia tanto en los ámbitos de docencia como en la investigación como en la propia gestión. Asimismo la Dirección General de F.P. de la Xunta de Galicia está aplicando experimentalmente en algunos centros la *Gestión de la Calidad* aplicando los criterios de la norma ISO 9000-2000 y complementarias.

La elección de un modelo para la aplicación de la calidad total depende de las características de la institución, entre los dos sistemas más conocidos (que siempre se pueden implementar por requerimientos del contexto) esta cogiendo gran auge el modelo de EFQM (*European Foundation for Quality Management*), posiblemente por tratarse de un modelo que parte de la autoevaluación, realizando un examen global sistemático y regular de los resultados de una organización comparados con un modelo considerado ya de excelencia. Comparado con el modelo de normas ISO tiene un carácter más humanista, en donde el factor humano juega un papel fundamental. En todo caso la implantación de un sistema de calidad GCT implica un primer análisis del centro formativo que considere las siguientes variables desde dos perspectivas:

- a) desde una perspectiva dinámica relacionada con:
  - proceso de relación Institucional con el exterior
  - procesos de gestión y dirección (RRHH)
  - procesos formativos
  - procesos de evaluación

- b) desde una dimensión estructural
- aspectos contextuales específicos de la institución
  - objetivos y planes desde la institución
  - estructuras de la institución
  - tejido socio-relacional de la institución
  - el conocimiento y gestión de intangibles - el impacto.

## 2.1.- Creación y Gestión de los conocimientos:

Los conocimientos y habilidades en términos de capacidades, requeridos para el desarrollo de actividades profesionales, conducen a una aproximación entre las ideas, la acción y la disposición. Sin embargo, el itinerario que requiere el desarrollo profesional del trabajador, (entendiéndose como tal el *profesional* trabajador de alta cualificación) aunque está condicionado por el desarrollo tecnológico y de la organización de la producción no puede eludir la convergencia de los aspectos cognitivo, motor y actitudinal, en la proporción y tendencias adecuadas al itinerario formativo seguido.

La trayectoria de los procesos de aprendizaje de las personas en proceso de formación para el trabajo o formaciones profesionalizadas queda determinada por cuatro factores, tales como: *organización del trabajo a realizar en el futuro*, situación que, a su vez, queda determinada por la *dinámica tecnológica*, por la *organización de la producción*, así como por las *tendencias observadas en la organización de la actividad*. Sin embargo, aunque estos cuatro ejes son comunes a todas las acciones formativas, no es menos cierto que se ponen de manifiesto de modo diferente, atendiendo a: *la simplificación y estandarización de las tareas*, con objeto de atender a la reducción del costo de las operaciones; a la ampliación de las mismas, agregando al trabajador una serie de funciones nuevas que apenas requieren la alteración de la base cognitiva; *enriquecimiento técnico*, sumando al trabajador tareas que representen nuevas habilidades y conocimientos que modifican la base cognitiva; *enriquecimiento social y de gestión*, incorporando al trabajador funciones de administración del proceso, aportando ideas para la mejora continua, de hacerse responsable de decisiones acerca del mismo. Todo tiene su razón de ser en el hecho de que la empresa o a institución como sistema se vuelve más complejo y obliga a sus integrantes a la selección permanente y a la recomposición de sus cualificaciones.

Desde los años ochenta los conceptos de *competencia* y su reconocimiento la *cualificación*, ver Rial Sánchez (1997) emergen con fuerza en los países industrializados, tratando dar respuesta a los requerimientos de mano de obra que le hace el sistema productivo o de servicios a la sociedad, la formación se tiene que realizar partiendo de la utilización de tecnologías punta, fruto de la investigación aplicada, de la información tecnológica, y de las prácticas de alumnos y profesores en procesos de discusión y retroalimentación. Es necesario utilizar nuevas metodologías respecto a las formas de enseñar, y

fundamentalmente de concebir la formación como proceso de investigación acción. Los beneficios generados rewerten en nuevas investigaciones que dan pie a nuevas formaciones y crean nuevos conocimientos científicos y tecnológicos.

Formar para las competencias implica aparcar los programas tradicionales de formación concebidos en torno a la calificación estática de los trabajadores o de los profesionales. Las demandas de calificación *líneas* que perduraron en la industria y en la propia administración durante los años 50-60, dieron paso a otras formas de organizar la producción buscando sinergias entre lo que se hacía y lo innovador, la creatividad es un valor añadido a la calificación, y es por ello que ya no vale lo que entendemos por adiestramiento o los programas basados en el conductismo, en la medida que son instrumentales y, en la mayoría de los casos, se limitan a una propuesta de tipo intelectual. Las propuestas innovadoras buscan en primer lugar ir más allá de la propia acción, teniendo en cuenta el contexto referido a los aspectos actitudinales, culturales y sociales que tienen que ver con las personas.

La modernización productiva y de los servicios tiene que ver con la calidad, productividad, eficiencia, competitividad, racionalidad, etc. Todo ello implica una descentralización o ampliación de competencias que vayan más allá de las exigidas estrictamente en el puesto de trabajo.

.....Es aquí, donde más se hace necesario formalizar figuras profesionales con capacidad investigadora y creativa, que pongan en práctica esta formación, tratando de dar armonía a dos ámbitos conceptualmente distintos: el del trabajo caracterizado por el sistema productivo y el de la formación.....

La nueva cultura productiva (entendiendo en ella los servicios) demanda una nueva cultura formativa, que en el presente y futuro va a estar caracterizada por la movilización y participación de todos los elementos presentes ( directivos, profesores, formadores, escuelas, empresas e instituciones ) en un clima productivo pero de armonía social fruto del consenso y sobre todo de la creación de una cultura colaborativa. Las instituciones de formación así concebidas tendrán que estar homologadas y actuar bajo los parámetros de calidad sometidas a los sistemas de evaluación normalizados que rigen para las demás instituciones o empresas. (ISO, EFQM...).

## 2. 2.- La gestión de competencias y los Nuevos perfiles profesionales

Desde estos dos puntos de vista referenciados en el anterior apartado, la actualidad de las Formaciones Profesionalizadoras que presuponga un éxito, pasa en primer lugar por no dissociarse de la formación integral de la persona, a la que inicialmente se tiene que dotar de las herramientas conceptuales y de las capacidades necesarias para poder seguir el paso de los futuros requerimientos que se le van a pedir en términos de nuevas cualificaciones.

Teniendo siempre presente que el trabajo es efectuado por un conjunto de personas, organizaciones, instituciones diversas procedentes de distintos campos y avatares como los que se indicaron en el párrafo inicial, todos ellos presentes en la organización de la sociedad y dinamizadores de ella, como son el económico, el tecnológico, el legislativo y en una medida muy importante el histórico (en las sociedades más primarias ligadas a los trabajos artesanales y al sector primario el componente histórico es el factor más relevante a la hora de introducir cambios). La creación de instrumentos para determinar la evolución de los propios procesos de producción necesarios para la realización de la *planificación de la formación*, implica, en primer lugar conocer la lógica específica del desarrollo del medio, que tiene una identidad constituida en el tiempo, a partir de la influencia atribuida al propio contexto geográfico: como la disponibilidad de la energía, los materiales, la distribución horaria, que condicionan la propia actuación social y le dan identidad. Resulta incontestable que el medio agrícola y el de pesca son un ejemplo, aunque actualmente convivan formas de alta explotación tecnológica, con formas tradicionales.

Los cambios de identidad se producen fundamentalmente por la evolución tecnológica. El uso de herramientas, como en la actualidad la informática, trastoca de tal manera la realización de las tareas que en algunas profesiones produce un cambio radical de su identidad, lo que conlleva modificar por completo el perfil formativo. Para seguir el paso de la evolución del trabajo, es necesario disponer de instrumentos de seguimiento tienen que incluir además de los referentes tradicionales otros que permitan seguir el paso de estos cambios, ligados fundamentalmente a la evolución de los instrumentos de producción, que sufren transformaciones constantes. La característica fundamental de este factor reside en que a veces un instrumento de producción antiguo, al transformarse (evolucionar tecnológicamente) se vuelve más sofisticado y otros integran actividades que eran realizadas antiguamente por los operadores. De aquí la necesidad de que los instrumentos de evaluación del trabajo recojan la búsqueda de similitudes y diferencias entre el trabajo tal y como se ejercía antes y la manera en que se hace hoy.

Cuando la evolución del instrumento de producción implica nuevas tareas emergen nuevos perfiles profesionales y es preciso redibujar el nuevo perfil formativo, conservando aquellos aspectos que prevelezcan y buscando formas para adquirir las nuevas competencias. Esto corrobora la necesidad de ampliar los escenarios formativos a los contextos en donde se producen los cambios, e intercambiar las informaciones de manera coordinada de forma que permita tomar medidas programáticas y metodológicas adecuadas.

**3.-PROCESOS CLAVE PARA ANALIZAR LA CALIDAD EN UN CENTRO DE FORMACION.**

Un centro de formación se circunscribe y define como una organización compleja, en el es necesario conjugar los aspectos tal como ya se indicó, dinámicos y contextuales

relacionados on elementos o factores externos, procesos propios de la gestión y la propia formación plasmada en objetivos y planes, a llevar a cabo con unos determinados medios y en un momento social concreto. La implantación de un modelo de calidad pasa por el análisis previo de las siguientes variables recogidas y categorizadas dentro de un proyecto:

- variables referidas al contexto: estudio de necesidades
- variables referidas a recursos y medios
- variables referidas a políticas que se están desarrollando
- variables sobre la gestión directiva
- variables sobre la utilización de recursos humanos
- variables sobre los currículas a desarrollar en cada acción formativa
- variables sobre los planteamientos didácticos
- variables sobre la gestión y la evaluación

Es preciso tener un diagnóstico claro y exhaustivo de lo que tenemos para poder aplicar lo que deseamos tratando de lograr la excelencia. La aplicación de la norma ISO 10015:99 *guía para aplicar referencias a educación y formación dentro de la familia de normas ISO 9000 de gestión de calidad incluye los siguientes pasos:*

- Definición de necesidades de formación:
- Diseño y planificación de la formación
- prestación de la formación
- Evaluación de resultados de la formación
- Seguimiento y mejora

La implantación de un sistema de calidad no toma una forma unívoca en todas las instituciones, sino que cada situación requiere un tratamiento específico siguiendo las orientaciones de normas específicas e incluso introduciendo ajustes correctores propios de la institución o del contexto en el que se opera

**BIBLIOGRAFÍA:**

Ferrández Arenaz, A. El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. En Herramientas, 30.

Fernández Rios, M. (1995) *Análisis y Descripción de Puestos de Trabajo*. Diaz y Santos. Madrid.

Gan, F. y otros (1995): *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona: Apostrote.

Gelpi, E. (1996): Función del sindicalismo en la formación continua. En J. Garín y otros (Eds.). *Formación para el empleo*. Barcelona: Grupo CIFO de la Universidad Autónoma.

Grootings, P. (1994): De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?. En Revista de Formación Profesional, 1, Berlín, CEDEFOP.

- HASAN, A. (1994): "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" *CEDEFOP Formación Profesional*, n.º 2, p. 14.
- Jean Favri (1993) *Formation à L'Évolution des Emplois*. Eyrolles. Paris.
- Le Boterf, G. (1991): Ingeniería y evaluación de los planes de formación. Bilbao: Deusto.
- Moreno Luzón y otros (2000) *Gestión de la calidad y Diseño de las Organizaciones*. Prentice hall. Madrid
- Rial Sánchez (1999-2000) Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega. Xunta de Galicia.
- Rial Sánchez, A. (1997) La Formación Profesional Introducción Histórica Diseño de Currículum y Evaluación. Torcuo, Santiago de Compostela
- Rial Sánchez, A. Valcarcel, Margarita (coord.) (2000) Actas I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Trabalho "O Reto da Covernancia dos Sistemas Formativos e a Millora da Calidade da Formación. Santiago Torcuo
- Borrego, Carlos; Coimbra-Joaquín; Fernández, Domingos (coord.) (200) Actas I I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Trabalho "Construcción de Competências Personales e Profissionais para o Trabalho". Instituto de Empleo e Formação Profesional. Porto
- Riesgo, L. (1983): La formación en la empresa. Madrid: Paraninfo.
- Roig Ibañez, J. (1996) *El Estudio de los Puestos de Trabajo*. Diaz y Santos. Madrid
- Tejada Fernández, J. (2000) *Perfil Docente y Modelos de Formación*. En Saturnino de la Torre y Oscar
- Barrio: Estrategias Didácticas Innovadoras. Barcelona: Octaedro.
- Wobbe, W. (1991): "Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas". *CEDEFOP. Formación Profesional*, n.º 2, p. 6.

## Desafios na Orientação Profissional

- <sup>1</sup> Citada por Moreno Luzón y otros (2000) *Gestión De Calidad y Diseño de Organizaciones*, pag.13. Edt. Prentice Hall. Madrid.
- <sup>2</sup> La Organización ISO fue creada en 1947, dada la necesidad de uniformizar criterios de los distintos sistemas normativos de los países en cuestiones que afectaban a todos ellos.
- <sup>3</sup> La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, es una organización sin ánimo de lucro formada por organizaciones o empresas miembros. Fue creada en 1988 por catorce empresas y en la actualidad cuenta con más de 800. Además de ser la propietaria del modelo EFQM de Excelencia, también gestiona el premio Europeo a la calidad y ofrece un abanico de servicios a sus socios.

# INTENÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DO 9.º ANO, NO ÂMBITO DA ORIENTAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS ALUNOS<sup>5</sup>

Luís Rocha<sup>1</sup>, Filomena Parada<sup>2</sup>,  
Bárbara Gomes<sup>3</sup>  
e Joaquim Luís Coimbra<sup>4</sup>

## Resumo

A legislação emitida no âmbito da actual Lei de Bases do Sistema Educativo sugere a influência da Escola no processo de construção dos projectos vocacionais dos alunos como uma das dimensões a considerar pelo processo educativo. Tal preocupação é formalizada através da criação do princípio educativo transdisciplinar valorização da dimensão humana do trabalho. A fim de compreender as intenções, as práticas educativas dos professores, bem como os seus conhecimentos sobre os recursos disponíveis para a intervenção ao nível do desenvolvimento e orientação vocacional, realizaram-se três focus group, cuja análise de conteúdo tem vindo a revelar: (a) um profundo sentimento de desencanto com a profissão e as condições globais de trabalho, (b) uma concepção da orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos como um problema sobretudo ligado ao fornecimento de informação, para o qual

<sup>1</sup> Psicólogo. Bolseiro de doutoramento no âmbito do Programa PRAXIS XXI – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Investigador no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>2</sup> Psicóloga. Bolsista de doutoramento no âmbito do Programa PRAXIS XXI – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Investigadora no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>3</sup> Investigadora no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>4</sup> Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>5</sup> Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional

não se consideram preparados ou são, sequer, capazes de identificar ou reconhecer os "pretextos" disponibilizados ao nível da legislação, programas e manuais.

A orientação vocacional, enquanto apoio sistemático à construção de um projecto de vida, aparece como um objectivo paralelo e transversal a todo o processo educativo, sendo função da educação escolar, no seu todo, preparar os indivíduos para a inserção na vida activa, nomeadamente ao se considerar a valorização da dimensão humana do trabalho como um domínio nuclear na formação dos indivíduos (Lei de Bases de Sistema Educativo, art.º 2.º, n.º 4). A valorização da dimensão humana do trabalho "constitui um objectivo dos ensinos básico e secundário, que deve ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e o nível ético dos alunos, levando-os à identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade" (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, art.º 9.º, n.º 2). Ao pôr em evidência o papel das preferências, interesses, valores, investimentos, representações sociais, significações construídas, relações estabelecidas, enfim das experiências de vida, na elaboração e implementação de projectos profissionais, sugere a contextualização e operacionalização da orientação e do desenvolvimento vocacional no âmbito das intervenções educativas.

À Escola compete, embora não em exclusividade, facilitar um conjunto de experiências significativas de relação e de interacção com o mundo das formações ou do trabalho, através de uma multiplicidade de intervenções não exclusivamente do domínio das actuações dos profissionais de orientação que tomem como objecto a sala de aula, o grupo de pares, a família, a comunidade ou, inclusive, o próprio mundo do trabalho, e que, de um modo sistemático e intencional, visem o desenvolvimento da dimensão vocacional (Goimbra, 1994). Como atribuições do ensino básico assomam, não só o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos como também a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escola esclarecida das vias escolares e profissionais subsequentes, ou o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991).

Contemplar a praticabilidade de disseminar objectivos de orientação no projecto educativo escolar ideia que, de resto, não é novidade, apesar de inédita no nosso país, permite disponibilizar um recurso, através do qual os professores podem, sem acrescentar mais uma intervenção ou programa, contribuir, através de actividades curriculares quotidianas, para o desenvolvimento vocacional dos alunos. Os professores, independentemente de evidenciarem ou não uma intencionalidade consciente no seu desempenho, acabam por se constituir como modelos de actuação (a seguir ou a evitar) e agentes promotores de mudança. A relação que estabelecem com os alunos permite-lhe exercer essa influência na construção das suas crenças, representações, valores, particularmente no que diz respeito ao mundo das formações e das profissões (Imaginarío, 1990, 1995).

A valorização da dimensão humana do trabalho pode constituir um instrumento de extrema utilidade no âmbito das intervenções educativas (vocacionais), na medida em que, (a) possibilita intencionalizar a acção dos professores, (b) acentua a necessidade de se adoptar uma perspectiva multidisciplinar, (c) evidencia a necessidade de se redefinirem as práticas educativas dos professores, como uma estratégia facilitadora do apoio à construção e implementação dos projectos vocacionais dos jovens. Por outras palavras, possibilita concretizar a disseminação de objectivos de orientação vocacional no currículo escolar, enquanto dimensão integrante do desenvolvimento psicológico global dos indivíduos, o que, por seu turno, constitui o objecto deste estudo. Nesse sentido, definiram-se três momentos distintos, mas complementares, de análise do currículo: enunciado, concretizado e adquirido<sup>5</sup>.

Concretamente, a análise do currículo concretizado pretende avaliar as práticas educativas utilizadas pelos professores no sentido de promoverem a valorização da dimensão humana do trabalho. Para atender a este objectivo foram seleccionados alguns indicadores:

- intenções educativas dos professores relativamente a valores ligados ao trabalho (as informações relativas a este indicador foram recolhidas através de dois questionários - o IVP e o CDM -, aplicados a professores do 9.º ano de escolaridade de diversas escolas do Grande Porto);
- ideias dos professores relativamente à dimensão da orientação vocacional enquanto objectivo educativo transdisciplinar do terceiro ciclo do ensino básico, bem como as suas práticas educativas (as informações relativas a estes indicadores foram recolhidas através de focus group - as quais constituem o objecto do presente estudo - com professores do 9.º ano de escolaridade, integrados nas mesmas escolas anteriormente chamadas a participar no projecto).

Objecto e objectivos do estudo:

As entrevistadas colectivas (ou focus group) procuraram explorar os modos de concretização do princípio transdisciplinar valorização da dimensão humana do trabalho, enquanto um meio para a intuição de objectivos de orientação e desenvolvimento vocacional no currículo do 9.º ano de escolaridade. Pretendeu-se, portanto:

- (a) conhecer as ideias dos professores relativamente à orientação e desenvolvimento vocacional, assim como as suas práticas e intenções educativas neste domínio,
- (b) compreender o conhecimento dos professores sobre os recursos disponibilizados pelo currículo enunciado para intervir a este nível,
- (c) explorar as intenções educativas dos professores relativamente a valores ligados ao trabalho, ao mesmo tempo que são indagadas as suas ideias sobre a eficácia das suas práticas (i.e., sobre o currículo adquirido pelos alunos).

### Hipóteses:

- (a) espera-se que a ideias dos professores sobre o processo de orientação e desenvolvimento vocacional, assim como sobre o seu papel, espelhem sobretudo concepções simplistas e estereotipadas sobre este domínio.
- (b) prevê-se não apenas que o objectivo educativo em estudo seja insuficientemente conhecido pelos professores, bem como que esses não reconheçam as oportunidades para a sua concretização oferecidas pela legislação, programas e manuais.
- (c) antecipa-se, ainda, que, embora reconhecendo a importância das intervenções (próprias ou de profissionais especializados) em orientação vocacional, não se sintam preparados para assumir tal responsabilidade.

### Metodologia

A fim de serem avaliadas as ideias dos professores sobre a orientação e o desenvolvimento vocacional, em geral, assim como o papel desempenhado pelos valores profissionais, enquanto indicador das relações estabelecidas entre as dimensões abordadas por este estudo, construiu-se um guião de entrevista semi-estruturado, concebido segundo a lógica do "funil". Este guião constituiu o fio condutor das focus group. Concretamente, focaram-se as seguintes dimensões:

- (a) ideias dos professores sobre a orientação vocacional, o currículo enunciado, concretizado e adquirido,
  - (b) papel desempenhado pelos significados associados ao trabalho (ou valores profissionais), enquanto um indicador da relação estabelecida quer com as ideias dos professores sobre os diferentes níveis de currículo identificados (enunciado, concretizado e adquirido) quer entre as ideias dos professores sobre a orientação vocacional e os diferentes níveis de currículo identificados (enunciado, concretizado e adquirido).
- Globalmente, estas finalidades foram operacionalizadas, introduzindo-se, para discussão pelo grupo, conteúdos que permitissem aprofundar as ideias dos professores sobre:
- (a) a orientação vocacional, especificamente sobre a sua definição e objectivos, modos de intervir, agentes envolvidos no processo e seu papel, em particular os professores,
  - (b) o currículo enunciado, em particular, sobre os dispositivos previstos na legislação, programas e manuais, visando a concretização de actividades de orientação vocacional,
  - (c) o currículo concretizado, designadamente, as estratégias utilizadas para promover objectivos ou concretizar actividades de orientação vocacional nos espaços curriculares disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares ou extracurriculares,

- (d) o currículo adquirido, em concreto, sobre o impacto das actividades realizadas nos alunos e, por fim,
- (e) sobre os valores profissionais, mormente, sobre que desempenham no processo de desenvolvimento vocacional, no processo educativo, bem como a identificação dos significados valorizados pelos alunos e a sua autoidentificação e hierarquização, nomeadamente, a nomeação dos significados que valorizam pessoalmente, os que procuram transmitir aos alunos ou os valores adquiridos pelos alunos.

Procurou-se igualmente avaliar, com base nos significados associados ao trabalho, as relações entre, por um lado,

- (a) a percepção do currículo enunciado e a percepção do currículo concretizado,
- (b) a percepção do currículo enunciado e a percepção do currículo adquirido,
- (c) a percepção do currículo concretizado e a percepção do currículo adquirido e, por outro,
- (d) as ideias sobre a orientação vocacional e as ideias sobre o currículo enunciado,
- (e) as ideias sobre a orientação vocacional e as ideias sobre o currículo concretizado,
- (f) as ideias sobre a orientação vocacional e as ideias sobre o currículo adquirido.

O tratamento do conteúdo das entrevistas colectivas baseou-se na utilização do software OSR NUD\*IST 4, pensado para o objectivo de apoiar os investigadores a trabalhar dados não numéricos e não estruturados em análise qualitativa. Este programa facilita os processos de codificação dos dados num sistema de categorias, de pesquisa de texto ou de padrões de codificação e de construção de teoria sobre os dados (OSR NUD\*IST 4, User Guide, 1997).

A fim de proceder ao tratamento qualitativo dos dados foi necessário agrupar as transcrições das entrevistas num só documento de texto, o qual, posteriormente, foi dividido em unidades. No NUD\*IST, ao documento corresponde a maior porção de texto a ser tratada como uma unidade de codificação e análise. Por sua vez, a unidade de texto diz respeito à menor parte do texto que se pretende codificar e que, neste Estudo, foi a frase.

As categorias de codificação foram, num primeiro momento, criadas a partir da estrutura do guião das entrevistas colectivas, onde se definiram os objectivos, dimensões e conteúdos a focar nas diferentes fases de concretização da recolha de dados. Contudo, à medida que o processo de codificação se ia desenrolando, foi possível constatar que tais categorias não permitiam uma leitura compreensiva ou exaustiva do conteúdo das entrevistas. Tornou-se, desde logo, necessário complexificar a estrutura inicial, seja pela criação de módulos principais não pensados a priori seja pela derivação de outros módulos-filhos do principal.

Em seguida, apresenta-se a matriz de análise das entrevistas colectivas.

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<p><i>introdução e conclusão</i> (apresentação do estudo e sua finalidade, definição dos objetivos da entrevista e regras de funcionamento do grupo)</p>	<p><i>objectivos</i> (apresentação do estudo e definição dos seus objectivos)</p> <p><i>entrevista</i> <i>regras</i> (clarificação dos objectivos da entrevista)</p> <p>(negociação das regras de funcionamento do grupo de discussão)</p>
<p><i>orientação vocacional</i> (ideias dos professores sobre a orientação vocacional, em concreto, sobre os seus objectivos e estratégias de intervenção, bem como sobre os agentes envolvidos ou outras variáveis de contexto com influência no processo de desenvolvimento vocacional)</p>	<p><i>agentes directos</i> (ideias dos professores sobre os agentes que, directamente, intervêm no processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos)</p> <p><i>papel</i> (ideias dos professores sobre o papel dos agentes intervenientes no processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos. Considerou-se existir uma referência ao papel de determinado agente sempre que se verificar uma relação entre o agente e os objectivos do processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos)</p> <p><i>variáveis contextuais</i> (ideias dos professores sobre o papel de outras variáveis contextuais, para além dos agentes, com influência no processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos. Considera-se existir uma referência a variáveis contextuais sempre que são nomeados outros aspectos, para além dos agentes, especificamente relativos ao processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos)</p>

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<p><i>orientação vocacional</i> (ideias dos professores sobre a orientação vocacional, em concreto, sobre os seus objectivos e estratégias de intervenção, bem como sobre os agentes envolvidos ou outras variáveis de contexto com influência no processo de desenvolvimento vocacional)</p>	<p><i>finalidades processuais</i> (ideias dos professores sobre as finalidades ou objectivos, bem como sobre os processos psicológicos envolvidos numa intervenção em orientação e desenvolvimento vocacional. Considera-se existir uma referência a finalidades sempre que, explicitamente, foque afirmação que, explicitamente, foque objectivos ou finalidades, bem como processos psicológicos próprios das intervenções em orientação e desenvolvimento vocacional)</p> <p><i>estratégias</i> (ideias dos professores sobre os modos de intervir no processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos. Considera-se existir uma referência às estratégias de intervenção no processo de orientação e desenvolvimento vocacional sempre que o enunciado remeter para modalidades de intervenção, mesmo que, por vezes, objectivos e estratégias se sobreponham)</p> <p><i>estatuto face à escolha</i> (ideias dos professores sobre o estatuto dos alunos face à resolução da tarefa de escolha vocacional. Considera-se existir uma referência ao estatuto face à escolha sempre que as afirmações dos professores apontarem para uma caracterização da relação que os alunos estabelecem com o mundo das formações, tendo em vista a resolução da tarefa de escolha vocacional)</p>

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<p><i>currículo enunciado</i></p> <p>(ideias dos professores sobre os dispositivos de actuação no processo educativo disponibilizados pela legislação, programas e manuais. Considera-se existir uma referência ao currículo enunciado sempre que a unidade de texto remeter para dimensões estruturais, funcionais ou de conteúdo do processo educativo, designadamente na vertente referente à orientação e ao desenvolvimento vocacional)</p>	<p><i>legislação</i></p> <p>(ideias dos professores sobre os dispositivos disponibilizados pela legislação para o enquadramento e organização do processo educativo, ao nível quer da sua estrutura quer dos modos de funcionamento preconizados)</p> <p><i>programas</i></p> <p>(ideias dos professores sobre as características gerais dos programas, nomeadamente, o seu enquadramento, estrutura, conteúdos ou extensão)</p> <p><i>manuais</i></p> <p>(ideias dos professores sobre as características gerais dos manuais, nomeadamente, o seu enquadramento, estrutura, conteúdos ou extensão)</p> <p><i>desenvolvimento vocacional</i></p> <p>(ideias dos professores sobre o processo de orientação e desenvolvimento vocacional – dispositivos de actuação; seu desenrolar e possíveis efeitos – disponibilizados pela legislação, programas e manuais)</p>

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<p><i>currículo concretizado</i></p> <p>(ideias dos professores sobre as suas intenções educativas, bem como sobre as suas práticas. Considera-se existir uma referência ao currículo concretizado sempre que a unidade de texto remeter para os objectivos, as metodologias de ensino-aprendizagem, as actividades ou os constrangimentos inerentes à prática dos professores, nos espaços curriculares e extracurriculares, designadamente no que se refere à dimensão da orientação e do desenvolvimento vocacional dos alunos)</p>	<p><i>espaços curriculares</i></p> <p>(modos de utilização, pelos professores, dos espaços e tempos curriculares)</p> <p><i>espaços extracurriculares</i></p> <p>(modos de utilização, pelos professores, dos espaços e tempos extracurriculares)</p> <p><i>constrangimentos</i></p> <p>(ideias dos professores sobre as condições de execução das actividades a implementar nos espaços curriculares e extracurriculares. Considera-se existir uma referência a esta categoria sempre que os professores mencionarem aspectos relativos aos constrangimentos dentro e fora da sala de aula, à frequência ou regularidade das actividades, bem como a outras variáveis de contexto que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem)</p> <p><i>infiltração de objectivos de o.v.</i></p> <p>(modos de utilização, pelos professores, dos espaços e tempos curriculares e extracurriculares como uma forma de intervenção no processo de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos)</p> <p>currículo adquirido</p> <p>(ideias dos professores sobre o impacto do processo educativo no processo de desenvolvimento global dos alunos)</p>
<p><i>currículo adquirido</i></p> <p>(ideias dos professores sobre o impacto do processo educativo no processo de desenvolvimento global dos alunos)</p>	

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<p><i>significados</i></p> <p>(ideias dos professores sobre os significados associados ao trabalho e à formação por si próprios e pelos alunos)</p>	<p><i>alunos</i></p> <p>(ideias dos professores sobre os significados associados ao trabalho e à formação pelos alunos)</p>
	<p><i>professores</i></p> <p>(ideias dos professores sobre os significados por si associados ao trabalho e à formação. Considera-se existir uma referência aos significados associados ao trabalho pelos professores sempre que o(a) interlocutor(a) fizer uma apreciação subjectiva sobre uma formação ou profissão)</p>
	<p><i>hierarquização</i></p> <p>(ideias dos professores sobre os significados associados ao trabalho e à formação que os alunos consideram mais importantes. Considera-se existir uma referência hierarquizada sobre os significados associados ao trabalho quando, no enunciado, for explícita uma comparação)</p>
	<p><i>expectativas</i></p> <p>(ideias dos professores sobre as expectativas dos alunos quanto aos seus projectos escolares e profissionais. Considera-se existir uma referência às expectativas dos alunos sempre que o enunciado apontar para determinado tipo de metas ou objectivos do percurso escolar ou profissional dos alunos)</p>

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<p><i>escola</i></p> <p>(diferentes dimensões do processo educativo que não podem ser limitadas ao domínio da orientação e do desenvolvimento vocacional dos alunos)</p>	<p><i>função da escola</i></p> <p>(ideias dos professores relativamente ao processo educativo e à função da escola. Considera-se uma referência à função da escola sempre que no discurso do participante for perceptível a discriminação da(s) função(ões) da escola, tanto nas suas dimensões mais expressivas como instrumentais, seja para o próprio seja para outros agentes envolvidos no processo educativo)</p>
	<p><i>envolvimento dos alunos</i></p> <p>(ideias dos professores sobre o envolvimento dos alunos no processo educativo)</p>
	<p><i>relação</i></p> <p>(ideias dos professores relativamente à relação estabelecida entre professores e alunos)</p>
	<p><i>práticas</i></p> <p>(verbalizações dos professores sobre as suas práticas e as de colegas, bem como sobre os modos de organização da escola, face a diferentes dimensões do processo educativo. Considera-se existir uma referência a práticas sempre que o enunciado apontar para atitudes, perspectivas, modos de funcionamento ou formas de estar e de lidar com diferentes situações)</p>
<p><i>outras</i></p> <p>(afirmações que, dada a sua natureza avulsa e dispersa, não cabem em nenhuma das categorias anteriores)</p>	

Núcleo Principal	Núcleo-Filho do Principal
<i>escola</i> (diferentes dimensões do processo educativo que não podem ser limitadas ao domínio da orientação e do desenvolvimento vocacional dos alunos)	<i>função da escola</i> (ideias dos professores relativamente ao processo educativo e à função da escola. Considera-se uma referência à função da escola sempre que no discurso do participante for perceptível a discriminação da(s) função(s) da escola, tanto nas suas dimensões mais expressivas como instrumentais, seja para o próprio seja para outros agentes envolvidos no processo educativo)
	<i>envolvimento dos alunos</i> (ideias dos professores sobre o envolvimento dos alunos no processo educativo)
	<i>relação</i> (ideias dos professores relativamente à relação estabelecida entre professores e alunos)
	<i>práticas</i> (verbalizações dos professores sobre as suas práticas e as de colegas, bem como sobre os modos de organização da escola, face a diferentes dimensões do processo educativo. Considera-se existir uma referência a práticas sempre que o enunciado apontar para atitudes, perspectivas, modos de funcionamento ou formas de estar e de lidar com diferentes situações)
<i>outras</i> (afirmações que, dada a sua natureza avulsa e dispersa, não cabem em nenhuma das categorias anteriores)	

Amostra		N = 18
Sujeitos		(professores do 9.º ano)
N.º de anos de ensino	0 – 10 11 – 20 > 20	12 4 2
Domínio de ensino	Humanidades Ciências Tecnologias	12 5 1

### Resultados e discussão

A apresentação e discussão dos resultados tenderá, por um lado, destacar as referências, ou expressões-chave que, recorrentemente, aparecem no discurso dos entrevistados sempre que é lançado o tema em discussão. Por outro lado, procurará sumarizar (a) as ideias dos professores sobre o processo de orientação e desenvolvimento vocacional, assim como sobre o seu papel ou o tipo de recursos disponíveis para os apoiar nas suas intervenções; (b) o seu conhecimento sobre o objetivo educativo em estudo e os modos de utilização das oportunidades oferecidas pela legislação, programas e manuais para a sua concretização; (c) a sua análise sobre objetivos, funções, práticas e condições proporcionadas pela Escola, aos vários agentes que a constituem, bem como suas repercussões ao nível da motivação e envolvimento dos mesmos.

A seleção das citações a incluir como exemplo em cada núcleo-filho do principal que compõe a grelha de análise construída, procurou, não apenas ilustrar o tipo de afirmações mais frequentemente proferidas sobre o tema como, algumas situações, reflectir a discrepância encontrada no número de referências. Por sua vez, as expressões que encabeçam cada conjunto de citações dentro de um mesmo núcleo-filho do principal constituem um segundo nível análise dos resultados, na medida em que reflectem e organizam o conteúdo das mensagens aí incluídas.

Em seguida, são apresentados os quadros que sintetizam tal análise. Importa, contudo, pedir a atenção para o facto de o núcleo principal 1 "introdução e conclusão" não se encontrar aqui representado. A especificidade dos seus conteúdos, bem como o facto de as referências aí incluídas serem da exclusiva responsabilidade dos moderadores da discussão em grupo, justificam-no, dado que o objetivo do presente texto se prende com a análise e reflexão das intenções e práticas educativas de professores do 9.º ano, no âmbito da orientação e do desenvolvimento vocacional dos alunos.

Orientação vocacional	
<i>agentes directos</i> <i>papel</i>	<p>"(...) veio, de facto, que há um grande agente principal, pelo menos, na orientação da vida futura, que são os pais e, principalmente, quando são alunos vindos de um meio familiar, socioeconómico médio-alto"</p> <p>"Claro que, depois, surgem as tais vocações da família, que são vocações económicas ou economicistas"</p>
	<p><i>família</i></p> <p>"(...) mas eu sinto a necessidade de ajuda de pessoas ligadas a isso, que tenham informação adequada, que são os psicólogos"</p> <p>"(...) o psicólogo devia ser mais para os alunos esclarecerem as suas dúvidas. Aí, é que deviam ajudar e não dizer-lhes o que eles devem fazer"</p>
	<p><i>psicólogos</i></p> <p><i>parés</i></p> <p>"(...) deixam-se levar um pouco por aquilo que o líder da turma diz e, quando um vai para uma escola profissional, vão os outros todos para a mesma escola"</p>
	<p><i>professores</i></p> <p>"Não sei, eu costumo dizer que o que se passa é que nada pode ser feito, que a escolha tem de ser deles e que não há nada que, nós professores, possamos fazer"</p> <p>"(...) eles confiam em nós, eles confiam até demasiado em nós quando somos directores de turma. Esperam demais de um director de turma"</p> <p>"(...) se calhar, era esse o problema, nós agimos de boa intenção e, se calhar, com falta de profissionalismo, no sentido de não estarmos preparados para enfrentarmos certos tipos de situações"</p>

Orientação vocacional	
<i>variáveis contextuais</i>	<p><i>nível socioeconómico ou cultural</i></p> <p>"(...) os alunos desfavorecidos a esse nível que, quanto a mim, não têm projectos de vida absolutamente nenhuns e que não são ajudados nas escolas"</p> <p>"(...) os meus alunos estão num meio social em que não têm informação em casa"</p> <p>"(...) e aquele tipo de alunos que não têm perspectivas nenhumas e não ligam nenhuma âquilo e eu nem sei se acabarão o 9.º ano. E há os outros, que vão ter saída, por causa dos pais, vivem noutro ambiente e esses, quase de certeza, que têm saída, mas são uma minoria"</p>
<i>finalidades processuais</i> <i>estratégias</i>	<p><i>falta de informação</i></p> <p>"(...) os alunos não têm informação nenhuma, nem os próprios pais."</p> <p>homogeneização de expectativas</p> <p>"e, há um bocadinho, quando falava nessa ideia de opção, eu estou inteiramente de acordo, porque eles não têm escolha, é aquilo, é aquele padrão (...) e as pessoas vêm uma saída, a única saída desta gente é tirar um curso superior"</p> <p><i>fornecimento de informação</i></p> <p>"Precisávamos de psicólogos na escola, para informar os alunos"</p> <p>"Acho, de facto, que a formação e informação nesse campo deve começar antes e ser muito mais abrangente"</p> <p>identificação de vocações, interesses, aptidões, valores...</p> <p>"(...) vão à psicóloga e apresentam uma série de opiniões"</p> <p>"Eu já lhes disse que não podiam seguir-se pelas opiniões dos colegas e deviam decidir-se pelas suas próprias aptidões"</p> <p>"Eu tenho um aluno que tem um jeito enorme para a advocacia. Eu acho que ele teria uma grande vocação"</p>
<i>estatuto face à escolha</i>	<p><i>desconhecimento da estrutura de oportunidades</i></p> <p>"Eu acho que os alunos quando chegam ao 9.º ano não sabem o que querem e, mais, chegam ao 11.º ano e ainda não sabem que área é que vão escolher no 12.º"</p> <p>"(...) também porque estão muito confundidos e têm muitas dúvidas e falta de informação sobre as escolhas que há"</p> <p>"(...) quando chegam a um certo ponto e se depararam, pela primeira vez, com o problema das áreas e dos empregos e profissões ficam completamente desamparados e sem saberem o que fazer!!!"</p> <p>"(...) e há aqueles alunos que não querem fazer nada... Têm o 9.º ano..."</p>

**Currículo enunciado**

legislação	<p><i>desconhecimento da legislação</i></p> <p>"Eu não conheço a legislação, até porque é muito extensa para a lei"          "O que está na lei é claro. Veja o estatuto da carreira docente"</p>
programas	<p><i>extensão dos programas</i></p> <p>"O ano lectivo não chega para dar a matéria toda, quer dizer... como podemos ter ainda tempo para solucionarmos estes problemas todos (o.v.)"          "Mas ao mesmo tempo, em vez de haver outro currículo, acaba por ser mais ou menos o mesmo programa (...) e qualidade não há nenhuma"          "Isto cada vez o programa é maior, mas as horas não!"          "desarticulação dos conteúdos programáticos"          "Uma coisa que o chocava era que cada programa fosse feito por cada professor para seu lado"          "(...) os programas do 10.º, 11.º e 12.º ano estão completamente desfasados do resto dos programas"</p>
manuais	<p><i>críticas à qualidade dos manuais</i></p> <p>"(...) os livros não estão bem feitos"          "Não está nos manuais o que eles querem, algo que eles não saibam já, que os ensine"          "Farto-me de ouvir dizer que há dificuldades com os manuais e que alguns até têm erros científicos"          "Hoje não há problemas nos manuais"</p>
<i>desenvolvimento vocacional</i>	<p><i>psicólogo como principal recurso</i></p> <p>"(...) os alunos chegam ao 9.º ano e vão à psicóloga"          "ausência de oportunidades de exploração"          "Para um miúdo que quer ir para música, não tem nada, nem mesmo uma disciplina de música"          "criação de disciplinas específicas"          "Agora há uma disciplina nova que fala precisamente sobre esse tipo de coisas, Informação Social"</p>

**Currículo concretizado**

<i>espaços curriculares</i>	<p><i>concepções sobre a área-escola</i></p> <p>"(...) a área-escola é muito teórica"          "E temos o tema de opção (em História) que normalmente usamos para a área-escola, que é uma coisa posposta de todo"</p>
<i>espaços extracurriculares</i>	<p><i>ausência de articulação</i></p> <p>"Fala-se na interdisciplinaridade, na área-escola, mas não há qualquer ligação"  <i>procura de soluções alternativas</i>          "Trabalhos com professores de Visual para fazer imagens e coisas em que eles se interessam mais, utilizando disciplinas que eles considerem menos chatas"          "É tudo teórico e achei que se se fizesse um trabalho mais prático, os alunos iriam aproveitar mais essa matéria (Trigonometria)"</p>
<i>constrangimentos</i>	<p><i>aproveitamento insuficiente dos espaços extracurriculares</i></p> <p>"Lá na escola há muito teatro e isso acaba por ser mal (...) é mal aproveitado. Acaba por dar só umas bases"</p>
<i>espaços curriculares</i>	<p><i>inerentes aos modos de funcionamento e organização da escola</i></p> <p>"(...) e estes projectos (festas escolares, visitas de estudo, criação de espaços extracurriculares alternativos...), que para eles são muito importantes, raras vezes se concretizam, devido a essas mesmas dificuldades levantadas pelo Conselho Directivo e pela escola"          "(...) muitas vezes, para o ensino básico, era preciso um professor com mais experiência para determinadas turmas (...) mas há quase como uma imposição e há até uma linha geral do Ministério que impõe que os quadros (activos mais velhos) devem ir para o secundário"          "As turmas são muito grandes, é impossível levá-los todos para um laboratório, é uma complicação trazer uma coisinha para a aula. É impossível fazer alguma coisa prática"</p>
<i>espaços curriculares</i>	<p><i>inerentes aos programas e manuais</i></p> <p>"(...) os manuais não ajudam nada... são enormes e não têm qualidade"          "(...) cada vez o programa é maior (...) e, além disso, não há tempo para fazer outro tipo de actividades"          "Acho que se tirássemos certas partes (dos programas), que voltamos a repetir todos os anos, ficaria mais possível de dar. Se calhar, podia-se dar outro tipo de aspectos"          "Penso que podíamos fazer essa investigação. Eles írem fazer entrevistas, eles interessam-se por isso, e em Português ajudava maravilhosamente, mas não, temos que dar aquilo tudo seguidinho. Perde-se a oportunidade de motivar os alunos naquilo que gostam de fazer"</p>

Currículo concretizado	
<i>infusão de objectivos de o.v.</i>	<p><i>modos de aproveitamento dos espaços curriculares e extracurriculares</i></p> <p>"Numa das minhas turmas da área-escola, o tema foi «Orientar para o trabalho»"</p> <p>"Agora, mesmo na área-escola, o que é que o professor pode fazer?"</p> <p>modos de promover a infusão de objectivos de o.v.</p> <p>"Tem-se feito isso, mas de uma maneira muito teórica e só esporadicamente é que realmente acontece"</p> <p>"Tem-se feito isso, mas é por acaso, porque não é esse o motivo de todas as visitas de estudo. Até porque não sei até que ponto isso terá a ver com as visitas de estudo. E que se é, não o é sistematicamente"</p>

**Curriculo adquirido**

*apreciações pela negativa*

"Eles (alunos) não vão estudar nada, só querem ir lá para fora, para o recreio"

"Cada vez mais, sempre que têm que escrever uma composição é para dizer que detestam a escola, detestam as aulas, só querem o recreio. Eu acho que, cada vez, aumenta mais o número de alunos que pensa assim"

"Uns, ainda vão aprendendo melhor ou pior, mas vão percebendo, enquanto outros, ficam por ali, sentam-se lá atrás e nem sequer ouvem nada"

*impacto de práticas alternativas de ensino-aprendizagem*

"Foram eles que fizeram o projecto (...) e eu achei graça, porque a quantidade de ideias era enorme e variadíssima (...). Eles andaram entusiasmadíssimos"

"Eu, na minha disciplina, que é Matemática (...). Tive uma resposta positiva dos alunos. Achavam e acham esquisito que andássemos a medir ângulos lá fora, tudo esquisito, mas os alunos gostavam"

"Antes de mais, fazê-los pensar. (...) Essas actividades permitem que passe a ser 10 em 100, porque eles entusiasmam-se, porque isso é descobrir. O interesse da descoberta é importante"

*(não) integração das actividades*

"Mas o que conta mais é o ser divertido (...). "Eu fui em visitas de estudo organizadas por colegas, mas acho que os colegas as preparam, eles é que se dispersam" (...)

"(entrevistador) (...) e depois a coisa vai morrendo, esquecem-se da visita ou como é?" (resposta) Morre, é morrer! (...)

*impacto da estrutura de oportunidades nos projectos vocacionais*

"E há uma coisa que eu noto. É que até ao 9.º ano eles têm objectivos que vão atingindo, depois, não queriam continuar, mas continuam, e acaba por ser uma frustração. Andam ali a marcar passo"

"(...) a única saída desta gente é tirar um curso superior (...) e isso stressa os miúdos, corçados, e têm frustrações de todo o tamanho e dizem «Tens que tirar melhor nota que aquele e tens que...» e isso é uma coisa alitiva"

**Significados**

alunos

*valorização das dimensões extrínsecas associadas ao trabalho*

"(...) genericamente, (...) quando procuram as profissões, o trabalho, no futuro, o que pensam logo é no dinheiro"

(...) "Dinheiro"

(...) "Eles fazem muita comparação" (...). "E as férias. Também ligam muito às férias" (...). "Pois é. Os carros, as casas, as roupas..." (...). "As pulseiras e essas coisas"

(...) "... o estilo de roupa e onde a compram, e é este o meio de como chegar lá, querem é ser ricos... e ficar conhecidos pelos outros"

"Eles não se importam muito de que é que vivem, mas sim como vivem"

"Eles não pensam em termos da realização pessoal, para eles o trabalho não é uma realização pessoal (...). mas (...) realização material"

*medo do investimento*

"É que o mercado de trabalho está como está, e eles, mesmo no 9.º ano ou no 10.º ano sentem-se um pouco a vaguear. Não sabem bem qual será a melhor iniciativa para eles, e isso também torna um pouco a motivação ser no ar, porque não vêem que perspectivas de futuro terão para eles"

"(...) mas alguns já sabem, mas também têm medo «Será que?» e isso também não ajuda muito"

"Acho que há aqueles que são assim «Quero mesmo este curso e, se não for capaz, pelo menos vou tentar» e há outros que andam meio perdidos e nem sabem para quê que a escola serve"

*desvalorização da escola*

"E torna-se cada vez mais difícil dar-se aulas e eles dizem que não querem saber da cultura geral para nada e que as disciplinas são uma seca e que a escola não serve para nada, porque só dá trabalho e depois não tem aplicação prática por causa do desemprego"

"Eu tenho um aluno que agora começou a desmotivar-se porque diz que quer ser independente dos pais (...). mas que começa a ver a realidade e o trabalho e os estudos e desmotiva-se completamente. E os amigos não ajudam nada porque vêm-no estudar e dizem que é um desperdício"

**Significados**

*professores*

*trabalho como um dever*

"Todas as profissões são dignas, eles devem sentir isso."

"Deve-se é ser bom no que se quer."

"Podem não gostar de uma coisa a partida, mas devem gostar"

"Eles não deviam fazer as coisas olhando-as com uma carga negativa, deviam tentar separá-las, pegar nelas e levá-las como uma obrigação sem carga negativa"

*desencanto dos professores com a profissão*

" (...) sinto-me cada vez mais frustrada em dar a minha disciplina"

" (...) eu assim sinto-me pior professora"

"Ora, o que nós temos agora, é uma realidade muito diferente (...) partimos do princípio que os miúdos são todos igualmente capacitados, todos com os mesmo gostos e todos iguais e todos vão atingir aquilo"

" (...) isto no meu tempo (...) uma pessoa podia sonhar mais. Eu quero ser isto, mas vou-me esforçar para... E agora eles podem-se esforçar e..."

*visão hierarquizada dos cursos/formações e profissões*

"De facto, tira-se o curso e depois emprego não há, aqui não há. Tira-se o curso para ter o canudinho, mas não serve para nada"

"Por exemplo, vão para aqueles cursos tecnológicos e de Animação Social e toda a gente já diz «Esses, são os de Animação Social, são os zeros»"

" (...) mas, a medida que os anos vão decorrendo, os resultados estão a piorar, a piorar... até os professores de Educação Visual dizem isto"

"Estou a pensar... eu sou professora de Inglês e dei aulas a miúdos de técnicas. O Inglês era o mesmo que Físico-Química e Matemática. Não tinha interesse nenhum ter aulas de Inglês, mas dão de qualquer maneira"

" (...) os pais querem que os filhos vão mais longe, e como vamos dizer-lhes que o filho não tem capacidades, por exemplo, dizer-lhes que deve ser troilha"

*hierarquização expectativas*

*valorização de dimensões extrínsecas e que exigam baixo esforço*

"No fundo, eles só se preocupam se os cursos têm saída, quanto vão ganhar e se os cursos são muito difíceis ou se têm uma grande carga horária ou, ainda, se são muito dispendiosos, mais nada. Se têm de trabalhar com mais empenho, não lhes interessa, nada lhes interessa"

"Numa das minhas turmas da área-escola (...) foi muito engraçado porque é uma turma que tem imenso insucesso escolar e eles escolham profissões de topo, Economia, Medicina, cursos, de facto, de primeiro nível (...) quase nenhum escolheu um curso profissional, técnico"

*função da escola*

**Escola**

*desinteresse e desresponsabilização da família face à escola*

" (...) A escola tornou-se um armazém... (...) "E depois, há os filhos da escola, que passam lá o tempo todo, almoçam, brincam, passam lá os feriados e, à noite, vêm ver se lhes abrem um bocadinho a porta" (...) "Os pais não se importam se têm boas notas, se estudam... Isso é um problema secundário. Eles têm empregos e têm de por essas crianças naquém lado. A maioria de um certo nível social é assim... (...) "E, há pais que estão sempre a trabalhar e se demitem muito disto"

*desfasamento entre a realidade e o desejável para os professores*

" (...) pelo menos, reorganizar as escolas, que acabam por funcionar mal. Mesmo os funcionários, acabam por dar-se mal. É preciso pessoal indicado para ocuparem os cargos (...) e depois são as instalações que não oferecem condições"

"A escola também pode ser uma má escola. No terreno não tem a ver com a vida"

"Acho que a escola pode dar alguma regras elementares, saber dirigir-se às pessoas, etc."

"Uma escola é um local de trabalho e tem de haver regras e pontualidade, não ser uma coisa onde se aligeira tudo"

*papel dos professores*

"Há que saber ouvir, mas isso não resolve o problema. Não estamos ali para fazer a função de pais, no fundo, a escola faz as funções todas. Temos que educar, formar"

" (...) eu acho que, efectivamente, deve ser essa a nossa função. Tem que ser a nossa função: o educar, o saber ouvir, o ser amigo, ser padre, ser psicólogo, o que for preciso"

*segundo os professores, para os alunos a escola é...*

"A escola tornou-se numa prisão e é a esse conceito de escola que temos de dar um significado diferente. As coisas não podem ficar assim. Assim, não dá"

"Se calhar ia para casa e ia lá ficar muito pior que na escola (...) E o problema é que eu acho que existem muitos não têm perspectivas futuras (...) eles têm isso na escola, eles têm isso com os colegas, a brincar no recreio" (...) "É, é a única coisa que têm de positivo na escola. É o convívio com a escola"

## Síntese das principais conclusões

A análise de conteúdo das entrevistas colectivas (focus group) tem vindo a revelar:

(a) um profundo sentimento de desencanto, acompanhado por alguma acomodação e desresponsabilização para com a profissão, descontentamento com as condições e globais de trabalho, consciência do desinvestimento da família e dos alunos na escola e, por último, ênfase nos constrangimentos que impedem ou dificultam a utilização de práticas de ensino aprendizagem mais participativas e dinâmicas, embora reconheçam a sua utilidade e importância para os alunos:

(b) uma concepção de orientação e desenvolvimento vocacional dos alunos como um problema sobretudo ligado ao fornecimento de informação e à identificação de aptidões, não se considerando preparados ou, sequer, responsáveis primários, por este tipo de intervenções, o que, pelo menos em parte, ajuda a compreender o desconhecimento relativamente generalizado do princípio educativo em estudo, bem como o não reconhecimento dos "pretextos" disponibilizados ao nível da legislação, programas e manuais.

<b>Escola</b>	
<i>envolvimento dos alunos</i>	<p style="text-align: center;"><i>desinteresse dos alunos em relação à escola</i></p> <p>"(...) não para a escola, não é para as aulas, é para ficar na conversa com os colegas"</p> <p>"Cada vez mais, sempre que têm que escrever uma composição é para dizer que detestam a escola, detestam as aulas, só querem o recreio. Eu acho que cada vez aumenta o número de alunos que pensa assim"</p> <p>"Eu reparei que há alunos sem problemas, mas que se estão marimbando para a escola"</p> <p>"Agora, o que acontece, é que na sala de aula estão completamente desorientados"</p> <p>"O aluno, uma das coisas que está a exigir, é que a escola não se transforme numa prisão"</p>
<i>relação</i>	<p style="text-align: center;"><i>valorização da relação, mas...</i></p> <p>"Eu até já tentei explicar-lhes que não é bem assim, mas eles não querem saber, porque os pais falam desses problemas em casa e, para eles, os pais é que têm razão. Depois não querem saber e fecham-se naquele mundo muito fechado que eles fantasiam e não permitem que este mude ou que alguém mude a maneira de eles verem as coisas"</p> <p>"Não é só isso. É que o professor está muito longe de chegar a um aluno. Tudo o que lhes interessa são os amigos"</p> <p>"(...) quando eles vêm ter connosco e confiam, isso demonstra um certo êxito, eles contam em nós (...) Mas, às vezes, eles esperam demais"</p> <p>"Eu ia dizer que os alunos aderem bem a essas iniciativas (visitas de estudo), porque não é tanto o que vão aprender, é a aproximação com os professores"</p>
<i>práticas</i>	<p style="text-align: center;"><i>conformismo e desresponsabilização face ao desinteresse dos alunos</i></p> <p>"Não lhes interessa absolutamente nada (...) por trás disso há problemas familiares (...) é isso que os distrai e faz com que eles se comportam de maneira diferente. A família é a chave de tudo, de todo o comportamento"</p> <p>"Estas turmas têm problemas (...) e ninguém está disposto a resolvê-los, porque ninguém está disposto a atuar esta turma"</p> <p>"A escola é assim. São todos muitos diferentes e muitos deles sem o mínimo interesse"</p> <p>"(...) metem-se em tudo o que é errado e a culpa não é dos professores. Os programas não são aliciantes, as aulas, enfim... Mas não é isso, porque há aqueles que estão interessados. Por isso, o problema não são os professores, os programas ou as aulas. Eles é que não estão interessados"</p> <p>"Eu acho que fazer mais é difícil e impossível"</p> <p>"As vezes, fazemos os alunos interessarem-se e é o muito que podemos fazer e, mesmo isso, é muito difícil"</p>

<sup>6</sup> O presente texto apenas se debruçará sobre parte do trabalho desenvolvido no âmbito da análise do currículo concretizado, especificamente sobre as práticas e intenções educativas, dos professores, relativamente à orientação e desenvolvimento vocacional dos seus alunos.

<sup>7</sup> Globalmente, é maior o número de referências a este tema nas intervenções dos entrevistadores do que, propriamente, nas alocações do professores.

## **CARREIRAS PROFISSIONAIS E (DES)ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL**

**Casimiro Ferreira Gomes**  
Conselheiro de Orientação Profissional do Centro  
de Formação Profissional de Rio Maão

1. O processo de transição para uma sociedade de tipo pós-industrial que estamos a viver tem provocado profundas alterações no mercado de emprego e na estrutura de qualificações em consequência da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização e de gestão do trabalho. Flexibilização das leis e de proliferação de formas atípicas de trabalho, precarização crescente dos vínculos contratuais, acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho (hoje fala-se mesmo em moratória educacional, isto é, adiamento da entrada no mercado de trabalho devido ao prolongamento do tempo de permanência no sistema de ensino-formação), competição cada vez mais dura pelos empregos disponíveis, situação cada vez mais frequente de passagem por vários períodos de desemprego ao longo da vida activa, maior polivalência e menor controlo hierárquico, emergência de novos perfis profissionais, são factores que modelam a nova realidade do mercado de trabalho.

Em relação à evolução da estrutura das qualificações, diferentes estudos sociológicos têm identificado tendências opostas. Enquanto uns evidenciam uma tendência para uma bipolarização entre trabalho indiferenciado e semiqualficado ao nível da execução vs. trabalho qualificado relacionado com o funcionamento geral do sistema, outros identificam uma

tendência para uma elevação geral das qualificações, manifesta quer no aumento das categorias de elevada qualificação, quer na melhoria das qualificações dos trabalhadores que se situam no nível operacional.

Face a esta incerteza, não é fácil prever o impacto da tecnologia no volume de emprego. A concretização das (novas) oportunidades de emprego depende de variáveis sócio-políticas e organizacionais e, muito particularmente, da capacidade do sistema de ensino-formação em promover o ajustamento entre a oferta e a procura de trabalhadores.

Como a modificação da estrutura de emprego consiste não apenas na criação de novos postos de trabalho ligados à produção, programação e manutenção dos novos equipamentos, mas também na redução de empregos não-qualificados ou semiqualificados ligados às operações repetitivas, certos grupos sociais estão particularmente expostos à precarização do emprego e ao desemprego.

Ainda que se confrontem perspectivas antagónicas quanto à evolução quantitativa e qualitativa do emprego em contexto de modernização tecnológica, há um relativo consenso acerca da tendência de evolução dos empregos tradicionais, os quais tenderão a diminuir em consequência da automatização e informatização crescentes. Paralelamente, fortes dúvidas se levantam quanto à possibilidade de compensação dos empregos tradicionais suprimidos pelos novos empregos ligados às novas tecnologias, bem como quanto à capacidade do sistema de ensino-formação em reconverter e actualizar os trabalhadores com qualificações desajustadas face à evolução tecnológica.

De entre os fenómenos emergentes do mundo do trabalho há um que, pelas questões que coloca à orientação profissional, merece particular destaque. Trata-se do desemprego, que coloca à orientação profissional, do desemprego estrutural. Hoje já não se pode afirmar que o mais concretamente, do desemprego estrutural. Hoje já não se pode afirmar que o desemprego é consequência da alternância dos ciclos económicos. Nestes últimos anos temos assistido a um crescimento económico que não tem sido acompanhado pelo correspondente aumento de postos de trabalho. Mais, os grandes aumentos de produtividade têm sido conseguidos à custa de diminuições significativas de postos de trabalho. Neste cenário de escassez crescente de empregos, pode admitir-se que o tempo de lazer de muitas pessoas vai aumentar, pelo que será necessário promover novas e diferentes formas de atribuição de significado pessoal e social à existência humana, o que, no limite, poderá conduzir a uma reorganização profunda da vida económica e social.

2. Face a este aumento da incerteza em torno dos itinerários profissionais, a orientação profissional já não pode ser encarada como uma intervenção destinada a apoiar adolescentes e jovens na construção e implementação de projectos pessoais e profissionais lineares, articulando, sequencialmente, as etapas **formação escolar** → **qualificação profissional** → **profissão** → **emprego**. Esta lógica, decorrente dos modelos clássicos do desenvolvimento vocacional que postulam, por esta ordem, os estádios de desenvolvimento vocacional de preparação, estabelecimento, manutenção e declínio, pressupunha a estabilidade dos atributos individuais e das características das formações e das profissões. Segundo esta

perspectiva, o problema da escolha vocacional dos jovens era reduzido a uma questão de (falta de) conhecimento na sua aceção mais racionalista – a intervenção era concebida como um mero processo de exploração de si próprio e da rede de oportunidades disponíveis com vista a uma tomada de decisão racional sobre o caminho a seguir.

Hoje, perante o actual cenário de incerteza e de imprevisibilidade que o futuro descarrega no presente, em que as relações entre formações, profissões e empregos são cada vez mais precárias e incertas, a intervenção da orientação profissional deve ser perspectivada como um processo de exploração da relação de investimento do sujeito com o mundo, passando a racionalidade da decisão para plano secundário. Nesta perspectiva, não se considera o sujeito e o mundo como duas realidades independentes entre as quais é necessário estabelecer relações. O ponto de partida é precisamente a relação que o sujeito mantém permanentemente com o mundo (escolar, profissional, social, etc.). Desta forma, a intervenção da orientação profissional consiste em criar condições para que a relação de investimento se vá progressivamente (re)construindo, proporcionando aos indivíduos experiências (contactos directos com pessoas e situações representativas da vida adulta e do mundo profissional) susceptíveis de os ajudar a transformar a sua relação com o mundo. Segundo esta concepção, aptidões, capacidades, interesses, motivações de cada um constituem não um dado a constatar, descobrir ou avaliar, mas sim atributos a construir, desconstruir e reconstruir no decurso das experiências de vida, termos de sucesso e dos insucessos que pontuam os itinerários de vida de cada um. Em termos de estratégias de intervenção, a exploração vocacional, segundo esta perspectiva, ganha pertinência através dos contactos com o mundo do trabalho e a experimentação, real ou simulada, de papéis profissionais ao contrário da anterior que assenta, em larga medida, nos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, a tónica da intervenção é deslocada da componente mental para a comportamental e, muito particularmente, para os efeitos a produzir no próprio comportamento.

Em consequência, é fundamental que a intervenção em orientação profissional promova nos jovens a compreensão de aspectos como:

- Conhecimento bastante alargado sobre o tipo de cursos e de profissões que lhes poderão interessar;
- Reconhecimento da crescente flexibilização das relações entre formações, profissões e empregos;
- Aumento da consciência sobre a natureza do mercado de trabalho e sobre a importância de levar em consideração esse mesmo mercado aquando da tomada de decisões vocacionais;
- Promoção da aquisição de competências de gestão da própria profissionalidade, capacitando os jovens para lidarem de forma mais adequada com o novo quadro de oportunidades e de constrangimentos sociais;

## DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

**Paula Prado e Castro**  
Coordenadora do NIP da Delegação  
Regional do Norte do IEFP

- Promoção da consciencialização de que a imprevisibilidade e a incerteza são, provavelmente, os únicos referenciais seguros do mercado de trabalho;
- Atribuição de cada vez maior importância à preparação para o desempenho de outros papéis sociais que não o de trabalhador.

Em síntese, a concepção de um único e grande projecto de vida a descobrir e a construir de forma mais ou menos linear não se revela congruente com a actual reconfiguração acelerada das profissões nem com a mudança imprevisível do mundo do trabalho em geral. Em contrapartida, a perspetivação da intervenção em orientação profissional como um processo de exploração da relação de investimento sujeito-mundo, revela-se um quadro conceptual mais adequado para apoiar os jovens na construção de projectos vocacionais mais adaptados. □

A dinamização, debate e reflexão centraram-se neste grupo de trabalho, em torno de duas comunicações apresentadas, uma sobre o resultado de um estudo acerca das intervenções e práticas educativas de professores do 9º ano no âmbito da orientação e do desenvolvimento vocacional dos alunos e, a outra sobre a (des)orientação profissional.

Subjacente aos desenvolvimentos do grupo 3 questões fluriam: O que é orientar hoje? Em que contextos? Qual o papel dos profissionais de orientação?

Foram abordados objectivos e modos de intervir na Orientação Profissional, agentes envolvidos no processo e respectivos papéis, em particular o dos professores, no que diz respeito à primeira comunicação.

O objectivo deste estudo tem em vista a valorização da dimensão humana no trabalho, possibilitando concretizar a disseminação de objectivos de orientação vocacional no currículo escolar, enquanto dimensão integrante do desenvolvimento psicológico global dos indivíduos. Pretendia-se conhecer as ideias dos professores relativamente à orientação e desenvolvimento vocacional, assim como as suas práticas neste domínio, compreender o conhecimento dos professores sobre os recursos disponibilizados e explorar as intenções educativas dos professores relativamente a

valores ligados ao trabalho, bem como conhecer as suas ideias sobre a eficácia das suas práticas.

Como metodologia, construiu-se um guia de entrevista semi-estruturado. Como síntese, relativamente à orientação vocacional, emergiu uma concepção de orientação vocacional dos alunos como um problema sobretudo ligado ao fornecimento de informação e à identificação de aptidões. Também se concluiu que os professores não se consideram preparados para este tipo de intervenção.

A 2ª comunicação suscitou o debate sobre questões estruturais ligadas às alterações ao nível do Mercado de Trabalho (sua organização e natureza) e as implicações no âmbito da Orientação Profissional. Concluiu-se que a Orientação Profissional deixa de ter como referência um modelo racionalista para passar a um modelo construtivista, mais dinâmico, considerando os vários contextos nos quais o indivíduo se insere e relaciona. A concepção de um único projecto de vida a descobrir e a construir de forma mais ou menos linear não se revela congruente com a actual reconfiguração acelerada das profissões nem com a imprevisibilidade do mundo de trabalho. Assim, a intervenção em Orientação Profissional como um processo de exploração da relação de investimento em Orientação Profissional como um processo de exploração da relação de investimento em Orientação Profissional – mundo – contextos, revela-se um quadro conceptual mais adequado para apoiar os jovens / adultos na construção de projectos profissionais mais adequados.

Vincou-se a ideia de que o processo de Orientação Profissional é uma intervenção ao longo da vida do indivíduo, em várias etapas do desenvolvimento pessoal, social, profissional e em vários momentos, bem como na necessidade de alargar o desempenho a outros papéis que não apenas o de trabalhador.

Foi sinalizada a ausência de coordenação ao nível dos sistemas formativos e educativos o que provoca em consequência uma desmotivação generalizada junto dos vários profissionais envolvidos.

Salientou-se que actualmente se exige aos profissionais uma maior capacidade de gestão dos procedimentos de orientação, cabendo-lhes a responsabilidade de promover comportamentos e atitudes de auto-orientação.

Finalmente frisou-se que apesar de existir um aumento significativo da procura dos serviços de orientação, continua a verificar-se um défice de recursos humanos especializados neste âmbito, nas diferentes instituições: Escolas, Segurança Social, Instituto da Juventude, etc.

Em conclusão, são vários os desafios que se colocam à Orientação Profissional decorrentes das alterações verificadas no mercado de trabalho, implicando um processo de acompanhamento contínuo e sistemático do indivíduo e das etapas do desenvolvimento pelas quais vai passando ao longo da vida, promovendo-lhes essencialmente comportamentos de auto-orientação para que se tornem mais autónomos nos seus investimentos ao nível dos vários contextos de mudança nos quais se vão inserindo.

## **Formação como Instrumento da Coesão Social e Promoção da Cidadania**

**Henrique Vaz**  
Docente da Licenciatura  
em Ciências da Educação e de Ciências  
da Educação – Universidade do Porto

## **A DIMENSÃO LABORAL DA FORMAÇÃO: UMA REALIDADE OU UMA EQUAÇÃO A REELABORAR?**

A proposta de um tema que relaciona a formação com a coesão social, por um lado, com a promoção da cidadania, por outro, desde logo permite supor uma concepção segundo a qual se atribui à formação um papel chave nas determinantes que se exercem sobre a coesão social (por via da sua construção), bem como sobre a cidadania (por via da sua promoção).

A profissão de docente de cadeiras de metodologia de investigação e a própria dimensão investigativa da minha profissão remetem-me, face a pedidos de comunicações subordinados a determinado tema, a procurar equacionar os conceitos que serão objecto da minha intervenção, e sobretudo a procurar equacioná-los tendo presente o público ao qual se dirige a minha comunicação. Porque, em última análise, é disso que se trata: comunicar. E, para assegurarmos essa mesma comunicação, é imperioso que conheçamos ou reconhecemos os códigos subjacentes a essa comunicação, neste caso, os significados ou significações que atribuímos aos conceitos sobre os quais nos pronunciamos.

Os “ruidos da comunicação” são, frequentes vezes, não mais do que o resultado de inteligibilidades diversas que se têm sobre um mesmo objecto, acreditando que, ao nos reportarmos todos a uma mesma sintaxe da construção textual estamos todos, coincidentemente, a reportar-nos a uma mesma semântica.

Não se trata, portanto, de vos vender a minha noção sobre os conceitos de formação, coesão social e cidadania, trata-se de vos explicitar os significados com os quais aqui os manusearei para melhor permitir a compreensão da reflexão que aqui proponho. Mas não entendo necessário tratar estes conceitos autonomamente, quer porque não me proponho defini-los em termos estritamente académicos (juízo que seria inadequado a esta audiência), quer porque o pedido que me foi dirigido remete, justamente para a ou as articulações que os mesmos podem estabelecer entre si.

Mas, desde logo, e até por causa da temática central destas conferências – “*A Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação: perspectivas e desafios*” - o conceito de formação parece absolutamente primordial. E, por causa das articulações que se procuram ... desenvolver entre ele e a coesão social e a cidadania, aceito procurar desenvolver renovadas perspectivas e proponho-me colocar novos desafios. Proponho-vos assim, “descobrir” a formação a partir dos outros dois conceitos: a coesão social e a cidadania. Não dispondo aqui de tempo para fazer história longamente, importa não obstante perceber como e quando (e porquê) os conceitos de coesão social e cidadania começaram a povoar o nosso léxico quotidiano, admitindo que, e para além de uma naturalização dos conceitos em modelos estereotipados, tantas vezes “demandados” pelas instituições nos próprios processos de financiamento dos planos de formação, os mesmos refletem ao menos uma quota parte de realidade, de um reconhecimento real da sua importância nas nossas vivências sociais contemporâneas.

Tratarei assim estas duas noções a partir da sua construção conceptual, procurando em cada um dos casos apontar uma situação exemplificativa da sua possível aplicação. A formação aparece, entretanto, como corolário da abordagem destas dimensões, problematizando-a fundamentalmente a partir do papel instrumental que neste papel parece ser-lhe atribuída.

1 - A actualidade da noção de coesão social não pode deixar de ser pensada a partir da ideia de que, em algum momento do desenvolvimento da sociedade rupturas importantes aconteceram no seu edifício, pondo em causa os seus alicerces, isto é, a sustentabilidade do seu equilíbrio. Se múltiplas serão as leituras sobre a coesão social e o modo de a garantir, ela não poderá conceber-se dissociada de um outro conceito que lhe anda próximo, que porventura lhe deu até propriedade, que é o conceito de exclusão social. No livro “A exclusão, estado dos saberes”<sup>1</sup>, Serge PAUGAM contrasta a noção de exclusão tal como hoje é entendida à noção de pauperismo que marcou o séc. XIX, ambas à sua maneira abordando a “nova questão social”. O pauperismo teria assim caracterizado a entrada na sociedade industrial, antes das conquistas sociais e das regulações estatais, do passo que a exclusão traduziria a crise estrutural dos fundamentos da própria sociedade industrial, após diversas décadas ao longo das quais a miséria pareceria quase ter desaparecido. Ambas as noções nos reenviariam para a precariedade do emprego, para a ausência de qualificação, para o fenómeno do desemprego, enfim, para a incerteza quanto ao futuro. Ambas exprimiriam, por último, a emergência de uma nova condição, que expressa seja pela privação material, seja pela degradação moral e, sobretudo, pela dessocialização.

Serge PAUGAM situa o surgimento desta noção de exclusão em França em meados da década de 60, período de grande prosperidade económica, designando esta então, não o fenómeno de degradação do mercado do emprego e da fragilização dos laços sociais, mas antes uma sobrevivência visível e vergonhosa de uma população mantida à margem do progresso económico e da “partilha dos benefícios” (população que não nos será de todo estranha, se recordarmos as importantes comunidades de emigrantes portugueses que à época se fixavam neste país).

Rematando a história das últimas décadas, o desenvolvimento do fenómeno exclusão e o seu aprofundamento por intermédio de políticas sociais e de investigações em torno dos seus efeitos revelam hoje, não mais um ou vários grupos sociais caracterizados por uma exclusão de facto, mas sobretudo a existência de processos que podem conduzir a estas situações extremas, uma exclusão já não fundada na oposição de interesses entre grupos sociais e na luta pelo reconhecimento social, mas antes na fraqueza, na ausência de reivindicações organizadas e de movimentos susceptíveis de reforçar a coesão identitária das populações desfavorecidas.

A exclusão pareceria construir-se assim como o reverso da desejada coesão. Numa outra perspectiva, e reportando-se à realidade portuguesa, Augusto SANTOS SILVA, Joaquim AZEVEDO e António Manuel FONSECA, em artigo intitulado “A contribuição da educação para a integração e a coesão social”<sup>2</sup> e focando a sua análise sobre o abandono escolar, referem a persistência de debilidades estruturais que travam as circunstâncias de integração social da generalidade da população, debilidades que não se circunscrevem ao plano escolar, mas que traduzem com bastante nitidez fragilidades que habitam outros sistemas sociais, com destaque para o sistema produtivo e para o mercado de emprego. Se o abandono escolar precoce corresponderia geralmente à aquisição de um primeiro trabalho produtivo, em fábrica ou no domicílio, não é menos verdade que em situação de crise, os jovens nesta situação seriam os primeiros a ser excluídos do mercado de trabalho. Mas, por outro lado, a garantia de acesso de todos os portugueses à educação escolar não seria garante, *per si*, do sucesso escolar e da obtenção de uma qualificação profissional antes do ingresso no mercado do emprego; a adicionar a este facto, o credencialismo escolar dominante impediria ainda uma maior valorização das competências que vão sendo adquiridas por uma multiplicidade de fontes de informação e de conhecimento, hoje disponíveis, isto é, à premência de uma qualificação, assegurada pelo contexto escolar, adicional-se-lhe hoje uma noção de info-exclusão que nem a própria escola permitiria ultrapassar.

Por último, um relatório da Comissão Europeia do presente ano sobre a coesão económica e social<sup>3</sup> no capítulo que dedica à exclusão social acentua que a revolução da informação possa significar que a baixa escolaridade se venha, no futuro, a tornar num elemento ainda mais determinante da pobreza, situação tanto mais evidenciada nos países menos prósperos, nos quais a diferença crescente dos níveis de rendimento poderá vir a colocar crescentes pressões sobre a coesão social.

Se as diferentes abordagens do conceito e do fenómeno da coesão social aqui brevemente exploradas revelam pontos de partida distintos – quer falamos da exclusão como explicativa dos fenómenos de dessocialização, quer falamos do papel dos sistemas educativos e dos novos problemas que levanta a info-exclusão, quer da info-exclusão associada a crescentes



para cidadãos provenientes de outros territórios, uma vez que têm de fazer depender o usufruto destes direitos de uma autorização de permanência ou, em última análise, de uma autorização de residência, estas ainda dependentes na maioria dos casos de um visto de trabalho legal (excepcionalmente a situação dos dependentes e outros casos específicos como as uniões de facto, a natureza relevante da actividade prestada, etc.). É no plano das obrigações, contudo, que uma outra faceta do exercício da cidadania parece melhor esclarecedora das suas reais possibilidades. Isto é, aquilo que inicialmente designamos pelas condições concretas do seu exercício. Importaria aqui salientar que, para além das obrigações confinadas à relação vertical cidadão-Estado, elas se referem "igualmente e sobretudo à relação horizontal com os outros concidadãos, no quadro de uma solidariedade participativa e socialmente contextualizada muito diferente da solidariedade institucional e distante que constitui o produto da delegação no Estado das obrigações tomadas necessárias numa sociedade composta de grupos sociais interdependentes".<sup>6</sup>

A cidadania e o seu exercício passariam assim, por um lado, por um conjunto de direitos vinculados maioritariamente pela organização social, tipificada na figura do Estado, direitos que são uma conquista social de todos os cidadãos (na lógica do sentido da coesão social) e, por outro lado, por um conjunto de obrigações que, para além das formalmente decorrentes da relação cidadão-Estado, estabelecem o aprofundamento do exercício dessa mesma cidadania na relação que entre si os cidadãos estabelecem (na lógica das significações da coesão social), podendo estabelecer-se aqui "uma correlação óbvia entre níveis de cidadania e níveis de desenvolvimento económico e social".<sup>7</sup>

Se esta conclusão parecerá válida para cada sociedade vista como um todo, parece lícito admitir-se que, a agudização das disparidades a nível do desenvolvimento económico e social no interior de uma mesma sociedade possa resultar numa agudização de disparidades a nível do exercício dos direitos de cidadania. E é aqui que parece oportuno ressaltar o exemplo inicial dos imigrantes para realçar. É a sua situação extrema (não parece este o momento oportuno para o fazer), mas a extensão a outros cidadãos da relevância do factor trabalho para aceder a uma mais completa cidadania, neste caso, não porque não usufruam dos direitos de cidadania, mas porque não basta nomeá-los, é necessário possuir os instrumentos que garantam o seu efectivo usufruto.

Incluem-se nestes direitos, e para além da figura central de um trabalho garante de segurança e estabilidade, o direito a uma educação e formação, também elas potencialmente favorecedoras da conquista desse trabalho. Mas, e novamente, não se trata de uma formação exclusivamente instrumental, visto lidar com situações de desequilíbrio estrutural da própria sociedade; trata-se de uma formação que é, ela própria, um exercício de cidadania. Trata-se de equacionar esta questão invertendo a ordem das palavras, passando das intenções às significações: da enunciação de uma formação para a cidadania teremos de passar a enunciar uma cidadania para a formação.

Em síntese, e procurando analisar o referente central destas conferências, é uma definição de formação, até pelos exemplos aportados – uma formação que integre em termos de exercício da cidadania uma população desfavorecida (os imigrantes e outras franjas mais desprotegidas do tecido social) e uma formação que integre indivíduos que são solicitados

a revalorizar a formação para se revalorizarem (os cursos FEA) – que entendo não se poder arcar numa visão estritamente instrumentalista porque impõe responsabilidades ao trabalho formativo, enquanto trabalho emancipatório cuja importância talvez hoje e agora comece a fazer sentido. Equacionar a dimensão laboral da formação é, justamente, intervir de um modo que, desde logo, valorize a formação como trabalho distinto, que apela a um conjunto de saberes profissionais truncados nos contextos nos quais ou sobre os quais ela se exerce; é intervir reflexivamente sobre a formação, não estritamente a partir dos testemunhos dos seus destinatários, mas dos seus próprios profissionais. Mais a mais, quando equacionamos a formação e o seu contributo para a coesão social e para a promoção da cidadania, a dimensão do sentido no "aquilo que eu estou a fazer enquanto formador" replica-me enquanto profissional sob o ponto de vista ético como sob o ponto de vista deontológico.

A coesão social como o exercício da cidadania podem ser entendidos como designios de um projecto social, que visa uma maior participação dos cidadãos, bem como a configuração de condições para essa maior participação. Mas, criar uma instrumentalidade ao exercício da formação para dar resposta a estes designios é continuar a encarar a diversidade social (e as suas profundas disparidades) como algo que se pode homogeneizar, designadamente por intermédio do exercício formativo. E, se encarmos este exercício formativo para além de 2006, isto é, para além do tempo de vida dos quadros comunitários de apoio, se o encarmos como um investimento social que depende dos nossos impostos, estritamente, é também de um investimento económico que estamos a falar, de um trabalho na corrente da produção que valorizamos socialmente porque lhe atribuímos uma função que ultrapassa o estrito conceito da instrumentalidade para lhe reconhecer uma dimensão mais estruturante do próprio projecto social.

É previsível que, no pós-2006 o investimento na formação por parte de quem a oferece (compra), bem como o investimento na actividade formativa por parte de quem a procura (vende) seja pensado de acordo com outros critérios de justiça e aplicabilidade, pois para uns como para outros se aplicará o princípio do mercado (ou seja, sem a actual omnipresença do 3º interlocutor, que é a instituição financiadora) e da maior rentabilização do investimento efectuada. Poderemos adiantar o cenário de que, face a uma procura, mais contida, a oferta se tenha de sujeitar às condições disponibilizadas pela procura, neste sentido instrumentalizando de um modo mais evidente a intervenção formativa. Mas, se tomarmos este cenário como possível, creio que renunciemos a reconhecer a importância da experiência realizada à luz de subsídios comunitários ao longo de 20 anos, creio que renunciemos a reconhecer a importância da actividade formativa como actividade profissional que pode, efectivamente, operar efeitos quer sobre a actividade produtiva, quer, mais abrangentemente, sobre preocupações no âmbito do projecto social como são a coesão social e a cidadania.

A formação entendida enquanto actividade produtiva – digamo-lo assim – também é geradora de mais-valias sociais e também é geradora de postos de trabalho; também se organiza de um modo especializado e, para tanto, também precisa de profissionais com competências demonstradas; também tem uma dimensão laboral específica com contornos próprios, que passam pela mediação entre os pedidos explícitos e as respostas às suas dimensões não explicitadas.

Carlos Valentim Ribeiro  
Organizador do PREAMP – IEFP

## COMUNIDADES APRENDENTES Inclusão e coesão social na sociedade baseada no conhecimento

A questão que me parece colocar-se, hoje, é a de saber se com base na informação e na experiência de que dispomos, continuamos a entender a formação até 2006 como um fluxo de oportunidades conjunturais ou se apostamos num esforço de organização cujos reflexos estejam para além de 2006. Parece-me igualmente que essa reflexão é cometida principalmente aos profissionais da formação, designadamente pela recusa de uma visão meramente instrumental para o seu trabalho.

Se antevirmos uma dimensão formativa ao próprio trabalho, o que significa atribuir à própria formação um estatuto de parte integrante do exercício do trabalho; se antevirmos uma dimensão formativa aos contextos de vida dos sujeitos; o que passa por não converter o significado de uma experiência no seu reconhecimento estrito enquanto carência face a um edifício qualificante de formação; se antevirmos um enquadramento social de indivíduos necessários ao tecido produtivo social para os quais a formação é, sobretudo, a construção de condições laborais dignas, susceptíveis de autorizar um pleno exercício de cidadania, construímos previsivelmente uma concepção de formação muito mais diversa, muito mais estrutural do que aquele que uma visão meramente instrumental lhe pode atribuir.

Obrigado.

Os desafios colocados à sociedade portuguesa pelo novo paradigma de organização produtiva e social referenciado por Sociedade da Informação ou sociedade baseada no conhecimento situam-se a vários níveis e áreas de desenvolvimento, nomeadamente no terreno da competitividade, da produtividade e da inovação do tecido económico e social. As também no domínio da coesão social. As medidas a tomar para vencer o atraso estrutural do país devem integrar soluções específicas, para impedir o agravamento da fractura social, que surge por via das desigualdades sociais resultantes dos mecanismos de distribuição da riqueza controlados pelos mais fortes, mas também e cada vez mais pela divisão entre os que têm e os que não têm condições para aceder ao conhecimento.

É neste registo de procura de caminhos mais solidários e mais consistentes para a participação inclusiva das populações no desenvolvimento social que se insere a estratégia e a base programática das Comunidades Aprendentes.

### 1 - Comunidades aprendentes – um conceito em construção

O conceito insere-se num espaço de referência teórica e técnica que é partilhado por dinâmicas

<sup>1</sup> PAUGAM, S. (1996). «La constitution d'un paradigme». In S. PAUGAM (orgs.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.

<sup>2</sup> A.S.SILVA, J. AZEVEDO & A.M.FONSECA (s/d). «A contribuição da educação para a integração e a coesão social». In *As Dinâmicas de Contexto - Valores e cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural*.

<sup>3</sup> COMISSÃO EUROPEIA (2002). «Unidade da Europa, solidariedade dos povos, diversidade dos territórios». In *Segundo Relatório sobre a Coesão Económica e Social*.

<sup>4</sup> RUI CAMARÃO (2002). «Posfácio». In *Relatório Nacional – Cursos de Educação e Formação de Adultos “em Observação”, 2000-2001*. Lisboa, ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

<sup>5</sup> T.H. MARSHALL (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>6</sup> HESPANHÁ, P., comunicação ao Encontro “Tendências do Desenvolvimento e Direitos Humanos”, promovido pela Associação de Profissionais de Serviço Social, em Coimbra, no Auditório da CORC, em 3 de Fevereiro de 1995, intitulando-se *Os Direitos Humanos e a Cidadania Social nas Sociedades Contemporâneas*.

<sup>7</sup> *Id.*

muito próximas quer no seu quadro conceptual, quer na sua relação com o desenvolvimento. Estamos a falar de movimentos como o das Cidades Educadoras, da Iniciativa Local Participada e dos novos mecanismos de Governança aplicados em diversas localidades e áreas territoriais de países da União Europeia e de forma embrionária também em Portugal.

Quer nestas quer noutras dinâmicas de acção estratégica que procuram concretizar de forma coerente o sentido unanimemente aceite do desenvolvimento integrado e sustentável – casos ainda dos Planos Participados e do Orçamento participativo com experiência relevante em Porto Alegre no Brasil – o que ressalta é a preocupação de introduzir novas formas de envolvimento das populações no debate e na concretização de medidas relacionadas com assuntos – do presente e do futuro - que lhes dizem directamente respeito.

Podemos referenciar três vertentes centrais da acção estratégica referida:

- A democracia participativa
- A inteligência colectiva
- As populações inovadoras

**A democracia participativa**, em formas práticas e muito concretas – envolvimento nos assuntos públicos e tomadas de decisão/posição sobre aspectos locais -, como reforço da própria democracia representativa, que se apresenta cada mais marcada pelo distanciamento entre o cidadão e as elites políticas e partidárias.

Este sentido de "intervenção participada" pode e deve traduzir-se de forma positiva e construtiva em diversos domínios da acção política, económica e social:

- Na aproximação entre a política e o cidadão;
- Na aplicação do princípio da subsidiaridade fundado na noção de proximidade;
- Na descentralização a diversos níveis (plano político, desconcentração territorial, deslocalização económica);
- Na redução dos diversos patamares da pirâmide hierárquica nas organizações, nomeadamente nas empresas e a adopção de formas de organização em rede;
- Na regionalização das acções, valorizando a cultura e as tradições das próprias regiões
- Na dinamização de iniciativas da sociedade civil
- Na valorização da "opinião pública".

Da mesma forma, pode traduzir-se em processos colectivos mais globais visando instalar no terreno mecanismos práticos de "governância", ou seja, "um sistema de governação que articula e associa instituições políticas, actores sociais e organizações privadas; em processos de elaboração e de execução de escolhas colectivas; capazes de provocar uma adesão activa dos cidadãos" (J.P. Bailly).

**A mobilização da inteligência colectiva**, ou seja a dinamização de processos de reflexão e de bate dos quais resultem abordagens diferenciadas mas convergentes e cumulativas, porque inseridas numa lógica de produção de mais – valias, não visando portanto afirmar o domínio desta ou daquela corrente de pensamento ou desta ou daquela ideia individual.

A atenção muito especial às **Populações inovadoras**, ou seja, aos grupos sociais, de menor ou maior dimensão, que são protagonistas de novas dinâmicas e de processos de transformação (mudança) marcados pelo pioneirismo, para incentivar, promover e dinamizar iniciativas prospectivas, que pelo seu valor demonstrativo, criem novos referenciais de acção.

## II - Sistemas integrados e integradores de educação

O conceito das Comunidades Aprendentes, encontra ainda fundamento nas estratégias locais de educação e formação e principalmente nas experiências em curso em torno de movimentos promotores de territórios educativos como é o caso das Cidades Educadoras. O argumento – chave que fundamenta a necessidade de cidades de diversos países do globo assumirem com alguma radicalidade as tarefas da educação e formação num plano global recusando a sectorialidade e a ultra especialização de instituições do sistema educativo é o seguinte:

No mundo contemporâneo os objectivos da educação e o processo educativo são de uma tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá ser suficiente para esta tarefa; importa pois comprometer todos os segmentos da sociedade e todas as instituições no processo educativo.

É nesta base que no movimento das **cidades educadoras** os projectos tendem a ser projectos educativos integrados e integradores. A ideia-força reside na afectação de todos os recursos existentes para cumprir um objectivo central e comum: proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento social e pessoal baseado na educação e na formação.

Ovviamente que esta dinâmica colectiva favorece a inclusão de todos os membros da comunidade e reforça simultaneamente o tecido institucional que adquire uma nova capacidade de intervenção e de credibilização junto das populações locais.

Relembremos os Princípios fundamentais da Carta das Cidades Educadoras

- Educação para a diversidade e a cooperação internacional
- Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla
- Preservar e difundir a identidade da cidade
- Infância e juventude como construtoras da cidade
- Cuidar da qualidade dos espaços
- Fomento da informação e associativismo

- Qualidade de vida como objectivo
- Integração intergeracional

É na base da aplicação destes princípios que surgem iniciativas e programas promovidos pelas cidades aderentes que passam a integrar um Banco Mundial de Experiências potencialmente utilizado por todas. Trata-se portanto de um movimento orientador, programático mas simultaneamente dinamizador de práticas e organizador de acções comuns (sobretudo baseado nas boas práticas).

No plano local, para instalar uma dinâmica baseada nos agentes territoriais do Sistema Formativo Integrado, importa em primeiro lugar identificá-los, sendo imprescindível envolver organizações e pessoas das seguintes áreas:

- associativismo
- família
- autarquias locais
- instituições educativas
- sistema produtivo

### III - Casa da Iniciativa Local – um programa da ANOP para apoiar o desenvolvimento local, profissional e pessoal

A ANOP – Desenvolvimento & Educação (Associação Nacional das Oficinas de Projectos) promove com parceiros locais (associações de desenvolvimento, associações empresariais, autarquias), desde 2001, em várias localidades do país (Arcos de Valdevez, Ponte de Lima, Viana do Castelo, Vila Real, Paredes, Paços de Ferreira, Figueiras, Lousada, Santa Maria da Feira, Oliveira de Azeméis, Montalegre, Amarante,) o **programa Casas da Iniciativa Local (CIL)** que funciona em rede e integra as seguintes áreas de intervenção:

#### CASA DA INICIATIVA LOCAL

##### Dispositivos locais

ABC Agência de Balanço de Competências

Quiosque da Vida Activa – centro de recursos locais

Oficina de Projectos – apoio (formação e orientação) a projectos profissionais

Sapo – sistema de apoio a projectos e organizações (apoio à criação de empresas e ao desenvolvimento empresarial de pequenas empresas e micronegócios)

Ponto de partida – apoio a mulheres em situações pessoais e sociais, particularmente desfavorecidas face à retoma de uma actividade profissional

Formação a distância – iniciativas deslocalizadas de formação para activos com baixos níveis de qualificação

Comunidade aprendente

Algumas CIL desenvolveram na primeira edição do programa experiências concretas de Comunidades Aprendentes. Começaram por realizar os levantamentos iniciais que contemplaram:

- Entidades locais ligadas à educação e animação sócio-cultural
- Actividades existentes com abertura à comunidade local
- Níveis de educação – formação da população local
- Tradições culturais

Criaram um primeiro quadro organizativo da participação dos actores locais, tendo identificado os chamados Agentes directos:

- Directores das escolas, jardins infantis
- Responsável pela biblioteca municipal
- Responsável pela educação do município
- Responsável pela educação e formação de adultos
- Responsável formação profissional da Associação empresarial

Para dinamizar acções na base da estratégia colectiva das Comunidades Aprendentes tinham as equipas locais da CIL (Casa da Iniciativa Local) um quadro orientador de potenciais iniciativas que, podendo servir para lançar as bases exploratórias das intervenções, não deveria substituir a pesquisa das necessidades locais e a identificação de situações mais convenientes para promover a cooperação local em torno dos temas da educação e formação.

#### Iniciativas Locais

##### Sugestões para dinamizar actividades locais

- Banco do tempo
- Banco de recursos
- Círculos locais de leitura
- Espaços abertos de aprendizagem
- Música para todos
- Contadores de Histórias
- Museu humano local
- Intergerações

Recomendava-se nas orientações para a acção das CIL para dinamizar os processos locais o seguinte:

- Incentivar iniciativas informais e de base espontânea, em detrimento das acções centradas nas acções mais tradicionais/habituais (cursos de formação, seminários,...)
- Promover a participação activa dos diversos agentes locais e favorecer a autonomização das estruturas e redes
- Estimular formas de Educação popular em torno de temas – chave como o ambiente, os direitos, os acontecimentos cívicos
- Procurar introduzir nas acções vivências colectivas de moradores e de organizações da proximidade

As áreas temáticas adelantadas para campo de experimentação forma as seguintes:

- Educação para a solidariedade social (conviver / lidar com deficientes, outros excluídos)
- Educação para a cidadania
- Educação para a iniciativa
- Educação para a protecção e valorização ambiental
- Educação para a saúde comunitária

Das iniciativas registadas no primeiro ano de actividade (fase Piloto do Programa CIL), cuja experiência não foi ainda sistematizada, podemos sinalizar as ocorridas em Amarante e Montalegre:

- Portugues para músicos da Orquestra do Norte oriundos de países como a Bulgária, a Polónia etc.
- Exposição de pintura de base local
- Acções de formação NTICs
- Bordados em parceria com as juntas de freguesia
- Recolha de lendas e histórias (bruxas e outros)
- Contar histórias e intergerações (trabalho, bens e espaços comunitários, valores)
- Cidadania: barrosa, cidadania europeia, sessões locais
- Projectos de vacarias com fonte comum

A estratégia e a base programática das Comunidades Aprendentes situa-se num eixo do desenvolvimento em primeira instância associado à educação e à formação, mas se tivermos em conta os impactos esperados no plano local deste tipo de intervenção integrada, sentimos que o seu contributo pode ser bem mais amplo e viabilizar dinâmicas de sustentabilidade relacionadas com o próprio desenvolvimento local.

Cumprir-se-á com este sentido da acção um princípio fundamental do desenvolvimento integrado e sustentável que radica na obrigatoriedade de ver associado às vertentes económica e ambiental do desenvolvimento, a referente ao social, que assegure o equilíbrio fundamental e determinante nos processos em causa.

Francisco Prego Paz  
Sindicato da UST da Galiza

## “A FORMACIÓN COMO INSTRUMENTO DA COHESIÓN SOCIAL E PROMOCIÓN DA CIDADANÍA”

**COHESIÓN:** Acción y efecto de reunirse o adherirse las cosas entre sí o la materia de que están formadas.

**PROMOCIÓN:** Elevación o mejora de las condiciones de vida, de productividad, intelectuales, etc.

**CIDADANÍA:** Calidad y derecho de ciudadano.

### IDEAS A TRANSMITIR:

Importancia do capital humano

Relación formación/cidadanía

Recoñecemento social e económico da formación

Sistema de recoñecemento da formación.

A actual concepción do Desenvolvemento Humano, na medida que pon as persoas como centro e meta do mesmo, otorga a educación en xeral, e a formación profesional e técnica en particular, un rol protagonista no proceso do desenvolvemento de capacidades e expansión de oportunidades, así como no esforzo por disminuir as manifestacións da exclusión social, e facilitar a inserción laboral. O logro dun desenvolvemento sostible con equidade e en democracia, a dinamización das potencialidades productivas dos distintos grupos pobacionais, o acceso a niveis crecentes de competitividade e a xeneración de novas

oportunidades de emprego pasan por lo **incremento da calidade do capital humano** e, por tanto, no poden ser asegurados sin que haxa total participación dos protagonistas. Sin embargo, continúan existindo restricións, segmentacións e sobreexigencias que obturan o acceso o emprego de colectivos específicos como as mulleres, maiores de 45 anos... en igualdade de condicións e impiden o seu desenvolvemento profesional e persoal, o que constitúe un dos máis estendidos mecanismos limitantes do exercicio pleno da cidadanía. Na medida en que a educación e a formación das persoas contribúa a loitar contra o desemprego e a exclusión social estará contribuíndo a unha sociedade máis cohesionada. Polo tanto, si queremos ter unha sociedade cohesionada e de cidadáns de pleno dereito, estes dereitos deberán ser respetados, comenzando por ter un traballado decente.

A pesares da lenta evolución da política educativa europea, cada vez vese con maior nitidez a necesidade de formar o cidadano europeo como membro activo e responsable desta 'nova' sociedade. A saúde e a estabilidade dos sistemas democráticos actuais, non depende só de condicións estruturais, senón tamén das actitudes e valores dos cidadáns: do seu sentido de identidade e habilidades para articular ámbitos de identificación diversos, nacional, rexional, étnico ou relixioso; da súa capacidade para tolerar e traballar xunto a persoas diferentes; da súa disposición para participar no proceso político e consecución do ben público e para asumir unha responsabilidade persoal ante cuestións tales como o medio ambiente, saúde, etc. Si o bon funcionamento e estabilidade dos sistemas democráticos e a súa cohesión social, depende deste tipo de actitudes e valores, o papel da educación/formación faise aínda máis fundamental. Ademais, é evidente que nun mundo cada vez máis global e único, xa non basta cun concepto restrinxido de cidadanía. O concepto de cidadanía está adquirindo unha dimensión máis ampla, que acompañada da maior identificación con ámbitos locais de pertencencia, xenera un equilibrio que non sempre é fácil. No noso entorno, temos un exemplo deste dobre movemento no concepto de cidadano da Unión Europea, introducido polo Tratado de Maastricht. Un concepto de cidadanía que supón, por un lado, a integración nunha unidade política máis ampla, a liberdade para circular, residir, traballar ou estudar en calquera outro país da UE, pero que, por outro lado, significa tamén unha rexionalización do cercano e o local como ámbito máis próximo de convivencia cidadana: dereito a votar, a ser elixido nas eleccións municipais no lugar no que se reside, aínda que non se teña a nacionalidade do Estado membro.

A **información e o asesoramento** teñen unha importancia decisiva a hora de evitar a maxinación. A falta de guía e de coñecemento das oportunidades leva a moita xente por un camiño equivocado. Hai que promover a información e o asesoramento profesional para axudar a todos os grupos de poboación, empregados, desempregados, demandantes de emprego, a que identifiquen a súa valía e seus puntos fortes, a obter información sobre empregos vacantes e oportunidades de formación profesional, mantendo estreitos vínculos cos servizos de emprego e colocación e cos axentes sociais.

Neste contexto a **educación/formación** empeza a aceptarse como un proceso continuo que nos acompañe **o longo de toda a vida**, así a xente de todas as idades e todas as clases de vida estará máis preparada para afrontar as novas necesidades e cambios que se plantexan. Europa está inmersa neste proceso e é importante que os seus cidadanos aprendan a ser cidadanos non só do seu país, senón tamén de Europa e do mundo. O mesmo ocorre si nos centramos na **dimensión máis profesional** da formación, decir que fai tempo que a formación deixou de ser un proceso que transcurre nunha etapa da vida das persoas para pasar a ser un proceso continuo de aprendizaxe o longo de toda a vida.

Podemos entender a **formación continua** como o conxunto de accións formativas dirixidas tanto a mellora de competencias e cualificacións, como a recualificación das empresas coa ocupados, que permitan compatibilizar unha maior competitividade das empresas coa formación persoal do traballador. E decir, non se pode esquecer o suxeito da formación: a persoa, o traballador. A empresa é un ente que se beneficia da formación dos seus traballadores, a empresa non recibe formación, son os traballadores os que a reciben. Formarse e aprender o longo de toda a vida laboral non debe ser considerado simplemente como un medio para que o individuo se adapte as cambiantes necesidades económicas. Debe contribuir a realización persoal, o desenvolvemento ocupacional, a integración social e o exercicio da cidadanía. E necesario que se produza un cambio cultural para que a xente sexa consciente da importancia do aprendizaxe continuado e reciba o incentivo apropiado para seguilo. O acceso a educación e a formación son dereitos e como tal deben ser recoñecidos a nivel nacional e europeo.

(A tecnoloxía adquirese nos mercados a uns custos determinados e con unhas características comúns. O que determina as diferenzas competitivas, do servizo, dos produtos ou dos bens que se ofrecen no mercado determinano as persoas. As persoas poden ter unha titulación, experiencia, competencias, cualificacións similares, pero a aplicación e rendabilidade económica e social que delas se consegue é diferente.)

Non podemos obviar que cando falamos de cualificación profesional, de aumentar os niveis de profesionalidade dos traballadores, éstos plantexanse a repercusión que poden obter dela, a su plasmación máis inmediata: a **promoción profesional**. As persoas miden o seu grado de cualificación en dúas claves, distintas pero complementarias: o recoñecemento social, que inclúe a satisfacción persoal por aumentar os propios coñecementos, o seu ascenso no status interno da empresa, e por un recoñecemento en termos económicos.

Os aspectos económicos poden ser considerados máis fáciles de deseñar e aplicar en función de toda unha serie de factores transparentes. A promoción interna baseada nos antigos paradigmas de xerarquías internas están deixando paso a promocións de tipo horizontal, xa que os "escalos" nas empresas tenden a desaparecer en organizacións máis "planas".

Memorandum: "...construir un Sistema Nacional de Cualificaciones baseado na competencia profesional, que sirva sobre todo a transparencia do mercado de traballo, a partir de definición de cualificacións con valor en todo o territorio nacional, e dentro de unha perspectiva europea."

Dende a nosa organización non estamos de acordo cos mecanismos ríxidos para acreditar a cualificación e competencias de espaldas o mercados de traballo. Entendemos que a xestión dos recursos humanos, das persoas e os seus coñecementos e moito máis áxil, dinámica e vertebradora. As novas profesións, os requirimentos dos novos postos de traballo non esperan a súa traslación a planos de estudo, a sistemas de educación e formación; defínense, consolidanse, avanza, cambian. As regulamentacións, a súa definición xurídica e académica, non poden asentarse e esperar que un número de traballadores acceda a elas. O se adecúan a realidade ou a realidade distánciase.

A realidade do sistema productivo indicanos que temos que afrontar o problema de **certificar competencias que non toron adquiridas a través de itinerarios formativos**. E o máis significativo, moitos traballadores de maior idade non puderon acceder a unha educación formal e, en cambio, adquiriron as súas competencias ca experiencia laboral.

Estas cualificacións que se desenvolveron a traveso da experiencia laboral e/ou a traveso da formación continua, son o bagaxe profesional e a cualificación laboral individual e colectiva que debe ser acreditada de forma racional por un sistema de formación permanente que:

- Sea de instrumento para facer efectivo o dereito o traballo e a libre elección de profesión e oficio.
- Garanta o dereito a acceder en condicións de igualdade a formación profesional e a obter a acreditación das cualificacións obtidas.
- Facilita o acceso a formación e o traballo dos grupos con especiais dificultades de integración no mercado laboral.
- Transparente e recolla cualificacións intercambiables en toda Europa.

A liberdade de pasar de un país a outro, de unha industria a outra e de unha ocupación a outra, interesa tanto os traballadores como as empresas. Co fin de favorecer e garantir este dereito a mobilidade, impónse a necesidade de que os certificados de profesionalidade sexan transparentes e intercambiables. Transparencia quere decir que tanto patronos como empregados entenden o contido e o nivel de cualificacións ocupacionais. Os individuos, empregados ou empregadores, queren saber que as cualificacións que se lles ofrecen van servir para algo no mercado de traballo e que serán reconecidas e valoradas polos patronos e a sociedade.

Si se establecen excesivos regulamentarismos que primen só a educación formal, estaremos potenciando unha dualidade: seguiranse formando e aumentarán a súa cualificación, aqueles traballadores que maior nivel formativo teñen na actualidade e desqualifícaranse, aínda máis, aqueles que non puderon acceder a unha formación recoñecida por títulos académicos.

E o máis grave, a marxinação de colectivos derivada do non-acceso a unha certificación de cualificacións profesionais adquiridas pola experiencia, levarán no so a exclusión destes traballadores nos procesos de formación, senon que, ademais, poden ser expulsados do mercado de traballo sin posibilidades de retorno o mesmo.

Todo cidadano debe posuir formación profesional reglada e a necesaria formación académica de base, máis a formación continua o longo da vida permite afrontar os cambios tecnolóxicos e organizativos de unha forma máis rápida e adecuada as circunstancias do mundo do traballo. A formación especializada, entendendo este concepto de especialización como xerador de competencias, convértese nun factor que determina o que a formación continuada quere significar: a formación que se realiza durante toda a vida laboral e persoal do traballador. Xa non estamos a falar únicamente de títulos, senón dunha formación integral da persoa.

Non se pode dicir que os títulos non teñan influencia no acceso o mundo do traballo. Pero ten, o meu modo de ver, consideracións distintas as que tempo atrás significaba un título: por unha parte, son a base de coñecementos necesarios que deberían ter o maior número de cidadáns; por outra, son visualizados como indicadores de que o traballador ten unha capacidade de adquirir os novos coñecementos para o desempeño das súas funcións profesionais.

**A formación continuada** o longo da vida, para que sexa un instrumento útil as persoas e contribúa a cohesión social, ten que contar con **mecanismos que motiven a superación** das persoas mediante os sistemas que a acrediten. O status e recoñecemento laboral vai acompañado dun recoñecemento social, sendo este, en moitos casos máis importante, para a persoa que a promoción laboral que pode conlevar a súa acreditación profesional. Persoas que é convincente facer esta reflexión, porque moitas veces esta lóxica entra en contradición coa lóxica empresarial, sobre todo con aquela que ten o seu horizonte no maior beneficio no menor tempo posible e non ten un carácter estratéxico no longo prazo e na súa imbricación no entorno social onde está radicada a empresa. O que, algúns teóricos chamaban o enfrontamento entre o capitalismo renano (Alemania, Suíza, Bélxica, Holanda ou Xapón) fronte o modelo neamericano (EEUU e Reino Unido, principalmente).

A única opción que nos pode conducir hacia a prosperidade e o progreso social, é unha inversión maior e sostible, que proporcione unhas recursos humanos de primeira fila a nivel mundial, e non polos salarios baixos, a precariedade e o deterioro das condicións de traballo. Os organismos públicos deben prestar máis atención as persoas e non limitarse a dar prioridade as políticas monetarias e económicas.

de instrumentos para tal uso. Proporcionarase fichas de traballo e todo aquel material necesario para desenvolverlo programa.

#### 1. FASES NO SEGUIMIENTO DO PROGRAMA:

##### Fase preliminar, incluíe:

Unha reunión colectiva cos beneficiarios do programa, co obxectivo de informar sobre o programa de emprego e sobre o proxecto de inserción profesional, así como dos obxectivos xerais, beneficiarios, duración, etc.  
Unha entrevista individual de orientación, onde se analizarían as distintas necesidades, confirmación do compromiso do beneficiario co proxecto de emprego, e informaríase dos métodos a empregar e das actividades a realizar. Nesta entrevista o orientador axuda a formalizalo proxecto profesional e propón diferentes medios e accións para concretar este proxecto.

##### Fase de investigación

Esta fase divídese en dous eixes: Investigación sobre si mesmo e investigación sobre o mercado laboral.  
Investigación sobre si mesmo: aquí propónse unha entrevista para analiza-la traxectoria persoal e formativa. Servirá para analiza-los intereses, motivacións, aptitudes, coñecementos xerais, etc.  
Investigación sobre o mercado laboral: tratamento das informacións que se recollen das distintas entidades potenciais beneficiarias do Programa Labora. Xirarán entorno as profesións, sectores de actividade, obras e/ou servizos a desenvolver, etc.

##### Fase de conclusión

Nesta fase final, o beneficiario realiza e avalía o proxecto de emprego onde analizará os factores que favorecerán o desenvolvemento do seu Proxecto Labora. Tamén inclúe a realización dunha síntese sobre o proxecto de inserción profesional por parte do orientador.

#### 2. PRESENTACIÓN DO PROXECTO LABORA

A construción dun proxecto sempre é dificultosa, sobre todo no inicio. Pero máis complexa é cando se carece dunhas pautas mínimas para a recollida de información e sobre todo para a súa elaboración. Para que os proxectos sexan uns procesos activos, evolutivos e adaptativos debemos ter en conta o seguinte:

- Que o demandante se faga protagonista da súa orientación e do seu proxecto
- Que os orientadores animen a confeccionar proxectos e informen e asesoren sobre o súa realización.
- E que as entidades beneficiarias sexan receptoras á presentación de ideas innovadoras.

O proxecto de emprego que deberá presenta-lo candidato nas distintas entidades basearase nun procedemento de dedución das súas competencias técnicas sobre as competencias metodolóxicas a realizar, que se apoia sobre estes catro elementos:

- Actividade profesional : descrición da actividade profesional no seu entorno técnico, presentación da empresa, a súa organización e a estratexia a desenvolver.
- Situación laboral : o candidato debe identificar e describi-las situacións de traballo que el considera como as máis representativas da súa actividade.
- Traballo real : o candidato debe identifica-las estratexias que desenvolverá para enfrontarse a situacións críticas e problemáticas.
- Aspecto dinámico do traballo : o candidato debe identifica-los procesos de reflexión que mobiliza nas súas actividades e coñece-lo seu nivel de responsabilidade. Facémola hipótese de que estes elementos demostren capacidades e saberes para desenvolver novas actividades en contextos novos e máis complexos que implican maiores responsabilidades.

##### Recollida de información

O candidato do programa realiza un expediente no cal describe as funcións e tarefas profesionais que poden ser realizadas de acordo a súa cualificación. Este expediente inclúe :

- Unha presentación persoal coas motivacións e obxectivos do candidato.
- Un curriculum vitae actualizado, orientado ó posto de traballo.
- Documentos que testifican formacións, cursos, diplomas conseguidos.
- Unha descrición dos empregos que pode realizar coa súa titulación.
- Unha descrición da súa actividade profesional : organización do traballo (autonomía, relación coa xerarquía).
- A análise da situación de traballo, ten como obxectivo identifica-las competencias e coñecementos adquiridos.
- Informacións acerca da ou das empresas a/s que pode presentar un proxecto.

##### Elaboración do Proxecto Labora

O Proxecto Labora consistiría na presentación dun proxecto que contenga as necesidades que se pretenden cubrir, os obxectivos que se pretenden realizar, as tarefas a desenvolver, a avaliación do mesmo, así mesmo como dos resultados satisfactorios e incidencia que poida ter o seu proxecto na entidade e no entorno sociolaboral.  
O candidato o primeiro que ten que facer é unha análise do posto de traballo para argumenta-lo proxecto, indicando os compoñentes da actividade profesional (condicións de traballo, organización laboral, autonomía, responsabilidades, relacións coa xerarquía,...). Tamén deberá facer unha descrición das actividades profesionais que deberá exercer apoiándose na análise da actividade e anticipando as súas evolucións. Presentará o

contexto profesional, as delimitacións e ponderacións das actividades profesionais a partir das funcións, tarefas e condicións de exercicio (autonomía, responsabilidade...), é dicir reflicte a situación no traballo.

O proxecto deberá de ter en conta o conxunto de referencias de postos de traballo ou de actividades profesionais que indican as diferentes empresas nas que pode traballar o titular do diploma, os diferentes postos de traballo, as actividades características destes postos de traballo e as posibilidades de evolución profesional. O candidato finalmente pode consultar este conxunto de referencias e verificar que as súas actividades son compatíbeis cos requisitos da titulación esixida.

### 7.3. Avaliación do programa

A avaliación ven moi motivada pola implicación do orientando na acción. Debe ser un traballo persoal, continuo e de deseño na súa elaboración que se inscribe na busca de solucións e resultados ás necesidades de partida. Esta debe estar en concordancia coa efectividade da orientación recibida e ofrecer unha maior axuda nos casos necesarios.

Temos que partir de que as necesidades son variables, sobre todo en determinados individuos, en distintos entornos sociolaborais e sobre todo nos propios postos de traballo. Debemos de pensar en dous tipos de necesidades: dende un plano persoal existe unha necesidade da xuventude de obter unha experiencia profesional e dende outro punto de vista social a contratación destes traballadores para a realización de obras e prestación de servizos de interese xeral ou social.

É moi frecuente cando analizamos os perfís dos estudos cursados das persoas nos atopamos con que non están en concordancia coa actividade laboral que veñen desempeñando, polo que fai necesario unha análise das condicións do entorno e a valoración dos interesados nos planos persoais, técnicos e metodolóxicos.

Debe ser unha avaliación que se faiga dende un proceso metodolóxico aberto e continuo, recorrendo as estratexias, procedementos e técnicas diversas e que sexa adaptable ós cambios, tendo en conta as dimensións persoais, temporais, contextuais e sobre todo á acción. Debe de estar centrada na eficacia, na participación dos destinatarios e sobre todo na calidade.

As fontes de información e a planificación dos recursos que utilizemos para obtención de datos persoais e documentais, así como analizar as toma de decisión para poder valorar os cambios desexados e finalmente estima-lo impacto que pode producir a realización dos proxectos nas persoas de cara a un desenvolvemento persoal e para as institucións como factor chave na súa intervención.

Os procedementos que se poden utilizar son a entrevista, debates, aplicación de cuestionarios, análise da exploración da información e a propia valoración das intervencións realizadas, plasmando toda esta avaliación nun informe orientador que terá un carácter aberto e activo.

## 8. CONCLUSION

O obxectivo deste traballo é presentar o proxecto profesional para a xuventude coma unha ferramenta que propicia a autoexploración, a reflexión e a autoavaliación, que achega a unha persoa ó contexto sociolaboral e que se utiliza para a planificación do desenvolvemento persoal e profesional.

Os orientadores son axentes de cambio e de acción, que deben de fomentar-lo espírito de iniciativa de elaborar proxectos de futuro nos seus orientandos, informándoos e axudándoos no deseño e confección dos mesmos. Preténdese animar ós demandantes a anticipar e xestionar a súa traxectoria profesional, a responsabilizalo do seu itinerario, dos seus éxitos e fracasos.

Esta proposta esta inscrita nun plano de intervención de proxectos orientadores que acompañen os orientandos na súa presentación de proxectos de inserción que fomenten a actividade, a participación e acción coa finalidade de anticipar e xestionar a súa traxectoria profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMPE (1999). **Comment élaborer des projets professionnels**. <http://www.ampe.fr>
- Arza, N. (2000). "A orientación profesional para a transición escola-traballo no Ensino Secundario". **Revista Galega do Ensino**, 26, 183-202.
- Aubret, J. (1999). "Rédiger un portefeuille de compétences: se reconnaître pour se faire reconnaître". **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 28 (4).
- Bisquerra, R. (2000). "Educación emocional para las transiciones". En Sobrado, L. (Ed.), **Orientación Profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral**. 277-331, Barcelona: Estel / Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- Casals, J., Masjuan, J.M. e Planas, J. (1991). **La inserción social y profesional de los jóvenes**. Madrid: MEC.
- CEE (1993). **Situación actual en el ámbito de la orientación profesional**. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Task Force: Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.
- DECRETO 148/2002, do 18 de abril, polo que se establece no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia o **Programa Labora: Xuventude con Experiencia**. (DOG, 30 de abril de 2002).
- Figuera, P. (1996). **La inserción del universitario en el mercado de trabajo**. Barcelona: EUB.

- Guichard, J. (1995). **La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes**. Barcelona: Laertes.
- Jato, E. (1999). "Los balances personales y profesionales de competencias". En Sobrado, L. (Ed.), **Orientación e intervención sociolaboral**. 109-130. Barcelona: Estel / Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- Léauté, M. (1991). "Le terrorisme du projet". **Education permanente**, 108, 71-77.
- Legrés, J. e Pémartin, D. (1985). "La psychopédagogie du projet personnel: description et évaluation d'interventions en 4ème et 3ème". **L'orientation scolaire et professionnelle**, 14 (1), 61-84.
- Lemerrier-Lünn (2001). "Le projet personnel, universitaire, professionnel, sportif, citoyen et son alienation". Actas Congreso Internacional de la AIOEP (50th aniversario) sobre **Orientación, restricciones y libertad**. París, septiembre.
- Nederlandt, P. (1993). "Projet d'études, projet d'orientation...un modèle pour y réfléchir". **Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation**, 1/93, 23-31.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). "El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?". Actas de las III Jornadas Andaluzas de Orientación. **Diagnosticar en educación**. (pp. 183-199). Granada.
- Rodríguez Moreno, M.L. e Gallego Matas, S. (1999). "El proyecto profesional. Herramienta de intervención en la función tutorial universitaria". **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, 10 (17), 179-192.
- Romero Rodríguez, S. (1999). **Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. Una metodología de intervención desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal**. Barcelona: Laertes.
- Sobrado, L. (1999). **Orientación e intervención sociolaboral**. Barcelona: Estel / Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sobrado, L. (2000a). "Rol cambiante de la Orientación en los ámbitos formativos y sociolaborales". Sobrado, L.M.(Ed.), **Orientación Profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral**. 371-409. Barcelona: Estel / Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sobrado, L. (2000b). **Orientación profesional: diagnóstico e inserción profesional**. Barcelona: Estel. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sobrado, L. (2002). "La formación en orientación profesional de los jóvenes europeos". **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, 13 (1), 51-67.
- Strullion, M. (2002). "Evaluación y balance de competencias". En **IV Master de Organización de Servicios de Orientación Profesional para o Emprego (OSOPE)**. Santiago de Compostela: Xuño.

Luis Sobrado Fernández  
José M. Lobato Martínez  
Universidad de Santiago de Compostela

## PERSPECTIVAS E PREFERENCIAS DE DESTINO NA INSERCIÓN LABORAL DOS MOZOS/AS GALEGOS/AS

### Introducción

Coa creación da Consellería de Emigración no ano 2.001, Galicia oficialmente reconécese como un pobo emigrante. No pasado non hai de milleiros de galegos para traballar fóra da súa terra, e no futuro as condicións actuais son adecuadas para que o éxodo do pobo continúe, cos problemas que elo implica de toda natureza.

Cando se fala de emigración, non é doado aportar datos sen temor a errar, pois a cuantificación do fenómeno migratorio galego é unha tarefa complicada e complexa, como a propia definición de emigración, comezando pola indefinición do termo no que aparecen as primeiras dificultades. Desta maneira cando falamos ou escribimos de emigración temos que ter en conta diferentes parámetros e connotacións. Así, en Galicia e España é necesario observar dous tipos de emigración no tempo.

Unha primeira, anterior ó ano 1.956 chamada emigración libre, e despois deste ano coa creación do Instituto Español de Emigración como organismo autónomo dependente do Ministerio de Trabajo, ademais do ingreso de España no Comité Intergubernamental para as migracións europeas, empezase a falar de emigración asistida.

Esta emigración asistida consistía en prestar unha serie de servizos ós emigrantes, entre

os que se encontraban axudas relacionadas coa preparación da viaxe, transporte, acollida, asesoramento, colocación e instalación no país receptor, etc. Ademais podemos contemplar outras moitas variables ó respecto é falar de emigración forzada, libre, clandestina, permanente, temporal, temporada, aventura, etc. Son moitos os enfoques a ter en conta, polo que a súa definición pódese dicir que é ambigua e en moitos casos interesada.

A cuantificación dunha diáspora tan impresionante é moi complicada polas dificultades de encontrar datos fiables, e polas propias peculiaridades do fenómeno, que desde sempre foi obxecto de conflictividade e connotacións negativas. Polo que os datos distázanse e comunicanse da maneira que menos impacto produzan. Na actualidade, Galicia continua tendo un alto índice de emigración, como o reflicten os datos aportados neste traballo, así como outros recollidos de instancias oficiais e medios de comunicación. Neste senso, segundo o Instituto Galego de Estatística, un ano 2.000 emigraron para traballar noutras comunidades españolas, fóra de Galicia un total de 17.281 persoas, datos nos que non aparecen as persoas que emigraron fóra de España ó estranxeiro que igualmente son un número moi significativo.

**1. Algúns factores e indicadores que inciden na inserción laboral**

A poboación total de Galicia na década dos noventa, continua coa súa perda demográfica, desta maneira e con respecto á participación da poboación galega no total de España é menor no ano 2.000 (6,76%) fronte ó 7,03% do ano 1.991. Moitos son os factores que inciden e acentúan o deterioro demográfico en Galicia, a destacar o baixo índice de natalidade e os indicadores económicos que non son os axeitados para crear postos de traballo atractivos polo que moitos dos mozos e mozas galegos optan por saír fóra das fronteiras de Galicia para incorporarse ó mundo laboral. O estancamento da poboación de Galicia queda reflectido nos datos recollidos na táboa seguinte.

**Táboa nº1**

Ano	Poboación de Galicia	Poboación de España
1.991	2.731.700	38.872.300
1.992	2.740.800	39.137.000
1.993	2.785.900	39.790.900
1.994	2.812.900	40.230.300
1.995	2.825.000	41.460.100
1.996	2.742.600	39.669.400
1.997	2.731.000	39.806.000
1.998	2.724.400	39.852.700
1.999	2.730.300	40.202.200
2.000	2.731.900	40.499.800

Fonte: Elaboración propia, a partir de B.B.V.A.; Renta Nacional de España e Informe 2000 sobre a Situación Sociolaboral da Comunidade Autónoma Galega

Mentres que o censo da poboación estabilizábase para a década dos noventa nos 2.731.700 persoas no ano 1.991 fronte ós 2.731.900 do ano 2.000, cunha diferenza pouco significativa, sen embargo para os anos mencionados aparece un factor significativo que é o envellecemento desta poboación que foi estable e progresivo ó longo da década mencionada. Así pasouse dunha poboación de 2.270.500 con idade superior ós 16 anos á situación do ano 2.000 de 2.328.300 persoas con máis de 16 anos.

As dúas causas anteriores, consideramos que están moi relacionadas entre elas, por unha banda, unha porcentaxe dos máis mozos, vense na obriga de buscar un posto de traballo no exterior, polo que moitas veces teñen ós seus fillos fóra, mentres que os que quedan en Galicia esperan a encontrar un emprego estable para decidirse a ter descendencia, e cando a teñen, en moitos casos adaptan o número de fillos á renda familiar.

Tendo en conta a renda familiar neta dispoñible para o ano 1.995, considerando a media española igual a 100 por cada unidade familiar, recollemos na seguinte táboa os índices das algunhas comunidades españolas.

**Táboa nº 2**

*Renda familiar neta dispoñible, 1.995*

Baleares	Madrid	Navarra	Rioxa	Cataluña	Andalucía	Extremadura	Galicia
136,5%	127,4%	119,3%	118,9%	116%	75,1%	75,8%	77,1%

Fonte: Elaboración propia, a partir de B.B.V.A.; Renta Nacional de España, 1.995

Pódese comprobar na táboa número dous como estamos moi ataxados no que a renda familiar dispoñible das demais comunidades, tan só estamos a niveis de comunidades como Andalucía, Extremadura, Castela – A Mancha ou Murcia. Estes datos unidos a perspectiva que no avance 1.996 – 1.999 ten unhas tendencias moi semellantes, non é de estrañar que o pobo galego tente buscar por medio dun posto de traballo, poder mellorar a súa renda familiar no exterior.

Os datos anteriores tamén coinciden cos da renda per cápita, onde Andalucía, Extremadura e Galicia son as comunidades máis desfavorecidas, mentres no lado oposto encóntranse Baleares, Madrid, Cataluña... Como estes indicadores económicos non son favorables para alcanzar unha calidade de vida digna para moitas das xentes galegas na súa terra, este motivo fai que moitas destas persoas decidan buscar empregos seguros e mellor remunerados sen ter en conta o lugar de destino, sempre que teñan certa seguridade de conseguir un posto de traballo en mellores condicións que en Galicia.

A información anterior e os avances ata o ano 1.999, deixan entrever un estancamento nas diferentes variables económicas en Galicia, pero tendo unha visión máis ampla en anos pasados, podemos comprobar como este estancamento aparece nos últimos vinte anos. Os datos que recollemos na táboa seguinte, así o parecen indicar no caso do produto interior bruto por habitante.

**Táboa nº 3**  
*Produto interior bruto por habitante*  
 (Media de España igual a cen)

Ano	Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
1.977	85,81	61,32	58,01	83,58	77,13
1.979	86,17	67,54	60,72	87,23	79,84
1.981	85,94	65,85	58,73	86,16	79,02
1.983	85,83	67,99	58,48	84,04	80,77
1.985	84,22	66,30	61,24	85,76	80,87
1.987	85,37	64,87	60,93	86,84	81,43
1.989	83,54	67,98	78,03	86,03	79,70
1.991	84,75	69,69	75,42	83,70	79,10
1.995	85,39	71,89	74,61	79,99	79,90
1.998-A	88,04	73,40	74,90	84,70	

Fonte: Elaboración propia, a partir de B.B.V.; La Renta Nacional de España y su distribución provincial. Madrid, varios anos.

Na información aportada na táboa número tres, podemos comprobar como o produto interior bruto na comunidade galega entre os anos 1.977 e 1.995, pódese considerar que ten unha evolución insignificante, pois no ano 1.977 Galicia estaba entre as últimas de España cunha media de 77,13, e para o ano 1.995 continúa sen avanzar postos con respecto ás demais comunidades españolas tendo unha media de 79,10, polo que as cifras son moi semellantes.

Os datos para o ano 1.998, que son realmente un avance, continúan na mesma liña de estancamento. Este, convertese en retroceso nas provincias de A Coruña e Pontevedra, onde os datos do ano 1.995, son inferiores ós do 1.977.

Consideramos as variables anteriores cunha influencia importante en moitos casos, cando unha persoa moza decide incorporarse ó mundo laboral, pois optan nunha porcentaxe significativa por postos de traballo e destinos fóra de Galicia, normalmente en comunidades españolas cunhas perspectivas máis favorables, e noutros casos deciden incorporarse ó mundo laboral no estranxeiro.

## 2. Deseño da investigación

O estudo realizouse no concello de Teo, situado na provincia de A Coruña e moi próximo a cidade de Santiago de Compostela, polo que é un concello con un alto índice de crecemento demográfico, e cunha poboación relativamente nova, desta maneira os seus habitantes están na súa gran maioría en idade laboral.

Os datos recollidos foron aportados por oitenta e catro mulleres con fillos e fillas de idades comprendidas entre os 18 e 30 anos. Estas mulleres subministraron información

de 234 mozos/as, o que tamén nos da unha media de case 3 fillos en idade laboral para cada unha das mulleres enquisadas.

### 2.1. Mostra

A mostra obxecto de análise está composta por un total de 234 individuos, dos cales o 49,6% son mulleres e o 50,4% son homes. Estamos ante un grupo importante de persoas mozas que están en idade de facer a súa inserción laboral, ou cunha incorporación recente ó mundo do traballo. A poboación obxecto de estudo, é orixinaria do concello de Teo, é dicir pertencente a un núcleo familiar residente e censado ó igual que os mozos/as investigados neste concello.

### 2.2. Obxectivos

O mundo laboral, é máis concretamente a inserción profesional dos máis novos é un proceso con moitas e diferentes dificultades, no presente estudo tratamos de indagar neste ámbito, fundamentalmente:

- Lugar de traballo con relación ó lugar de orixe do traballador.
- Dificultades para conseguir un posto de traballo.
- Posibles causas que inciden no posto de traballo desempeñado.

### 2.3. Instrumentos

Para alcanzar os obxectivos mediante a comprobación das hipóteses de traballo propostas, foi necesario unha serie de datos, que foron recollidos, estudados e analizados coa máxima rigorosidade, para recoller a información necesaria fíxose por medio dunha entrevista estruturada a cada unha das 84 mulleres, que aportaron información con respecto a situación laboral e profesional dos seus fillos/as con idades comprendidas entre os 18 e 30 anos.

## 3. Análise de datos e interpretación dos resultados

Os últimos datos publicados polo Instituto Galego de Estatística, son moi reveladores, en canto ó destino que elixen unha porcentaxe significativa dos traballadores e traballadoras galegos, na táboa seguinte aportamos os datos referentes ó ano 2.000.

**Táboa nº 4**

*Saídas de galegos a traballar noutras comunidades españolas*

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
1.998					14.189
1.999					15.880
2.000	17.192	1.818	2.499	5.772	17.281

Fonte: Instituto Galego de Estatística

Nos últimos anos o número de saídas a traballar noutras comunidades, está aumentando considerablemente como podemos comprobar na táboa anterior, pois no ano 1.998 foron 14.169 os galegos/as que optaron por esta vía, nos últimos datos coñecidos que corresponden ó ano 2.000, esta cifra aumentou considerablemente ata os 17.281 traballadores. Estas persoas teñen como destinos practicamente tódalas comunidades españolas, sen embargo catro destas comunidades reciben máis do 50% dos galegos/as que emigran. Coincide que estas comunidades son as que mellores indicadores económicos presentan no territorio español.

**Táboa nº 5**  
*Comunidades de destino dos traballadores galegos, ano 2.000*

	Canarias	Madrid	Cataluña	Baleares
Nº galegos/as	5.572	2.375	1.890	1.298

Fonte: Instituto Galego de Estatística

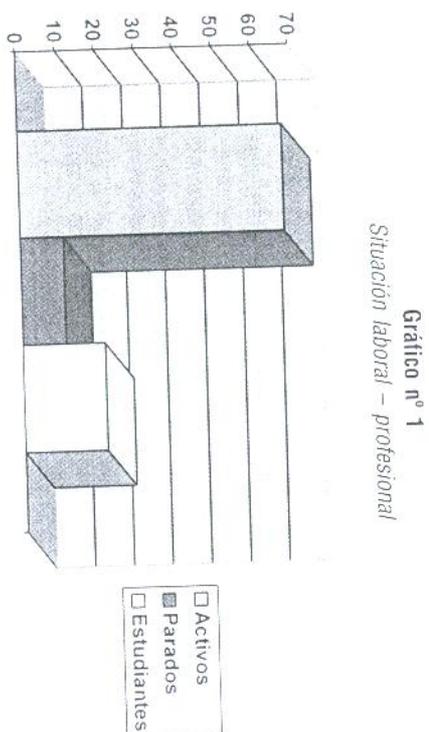
Respecto ás idades das persoas que deciden abandonar Galicia para conseguir un posto de traballo, máis do 60%, encontráanse nun rango entre os 16 e 34 anos; datos referentes ó ano 2.000, estos datos son unha consecuencia dos de anos anteriores pois son moi semellantes.

**Táboa nº 6**  
*Número de emigrantes por idades, ano 2.000*

Idade	Número de emigrantes
< 16	2.384
16 - 24	4.038
25 - 34	5.649
35 - 44	2.558
45 - 54	1.191
55 - 64	576
65 >	885

Fonte: Instituto Galego de Estatística

Tendo en conta a variable da idade, a presente investigación está centrada en persoas con idades comprendidas entre os 18 e 30 anos, os resultados referentes obtidos foron os seguintes en canto a situación profesional, quedan recollidos no gráfico seguinte:



Como podemos comprobar no gráfico anterior, o 68% da mostra teñen un traballo como asalariados por conta aliea, estes traballadores na súa maior parte teñen asinados contratos por períodos curtos, ou ben os chamados contratos por obra ou servizos. Os demais compoñentes da mostra, non teñen traballo 26 dos individuos, que significa o 11% do total, porcentaxe moi similar ós datos oficiais de parados para a comunidade galega. Mentres que o 21% restante é estudante, polo que a súa incorporación ó mundo laboral é inminente. Dos 160 mozos/as que xa están incorporados ó mundo laboral, desempeñan o seu posto profesional en diferentes zonas, polo que establecemos cinco categorías, segundo a localización do posto de traballo. Diferenciamos o lugar de traballo tendo en conta a proximidade co domicilio familiar, por tanto os diferentes ámbitos son os seguintes: Traballar no propio concello de orixe, fóra do concello de Teo neste caso pero na provincia da Coruña, a seguinte categoría estableceámola dentro da comunidade galega a excepción da provincia da Coruña, e finalmente unha cuarta localización que comprende a tódalas comunidades españolas a excepción de Galicia, e a quinta categoría onde agrupamos a aqueles traballadores que desenvolven a súa vida laboral no estranxeiro.

**Táboa nº 8**  
*Localización da zona de traballo*

Localización traballo	Número traballadores/as	Porcentaxe
Concello	59	36,8%
Provincia	47	29,4%
Comunidade	26	16,2%
Nación	16	10%
Estranxeiro	12	7,6%

Os datos da táboa anterior reflicten onde se emprazan os postos de traballo para os máis mozos/as, en canto ó concello de Teo, son datos que posiblemente non poden ser extrapolables a outros concellos galegos. Sen embargo, posúen información que hai que considerar como relevante, pois máis do 60% encontran un posto de traballo dentro da propia provincia, e a maioría no propio concello, tamén un 16% da mostra ten o posto de traballo en Galicia. Pero hai un 17,6% que ten que ataxarse da propia comunidade galega para conseguir un traballo, estes últimos son unha porcentaxe moi alta e significativa, así o entenden tamén os organismos oficiais, pois nestes momentos están en marcha algúns programas que tratan de que o impacto non sexa aínda maior.

Nesta liña de actuación está a Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, que está a asinar convenios cos concellos galegos como colaboradores do **Plan Labora da Xunta de Galicia**, para que os mozos e mozas galegos poidan acceder a un contrato de traballo dun ano de duración no seu propio concello de residencia.

Estes resultados tamén son referendados polos últimos coñecidos ó respecto do lugar de traballo dun número importante de mozos e mozas galegos, pois no ano 2.000 foron 12.071 galegos menores de 34 anos os que optaron por buscar un posto de traballo fóra de Galicia, en algunha das demais comunidades españolas, ademais hai que ter en conta tamén ó grupo dos que elixen o estranxeiro como lugar para o desempeño laboral, número este último considerable, que no caso da presente investigación significa o 7,6% da mostra.

Respecto a preparación académica da gran maioría da mostra 79% que están traballando ou en situación de demandantes de emprego, teñen estudos curtos, sen cualificación profesional, polo que aspiran a ocupacións relacionadas co servizo doméstico, hostalería, albanería, etc.

Consideramos que a mobilidade é frecuente, ademais de importante en número e polas circunstancias que rodean a esta situación de inestabilidade no traballo por parte dos máis novos, os factores segundo as nais destes mozos e mozas que inflúen na mobilidade e saída fóra de Galicia para traballar son fundamentais as seguintes:

- Inestabilidade no posto de traballo cando se consegue preto do lugar de residencia.
- Precariedade nos salarios, pois a igual traballo en algunhas comunidades españolas cobrase o triple.
- Dificultade para encontrar un posto de traballo.
- Non conseguir o posto de traballo desexado

#### **Algunhas conclusións ó respecto**

O exposto no presente traballo, indica que os máis novos teñen moitas dificultades para acceder dunha maneira digna a un posto laboral, estas dificultades incrementáanse en moitos casos coa deficiente preparación do colectivo de implicados. Esta situación provoca inseguridade e desconfianza nos propios mozos/as das súas calidades e condicións

para desenvolver con garantías un posto de traballo. Mesmo, os baixos salarios e a escaseza de traballos adecuados, provoca a gran mobilidade actual dos mozos e mozas de Galicia cara o exterior, polo que empeza a nivel institucional a preocupar a chamada "emigración xuvenil". Neste senso, e como prevención a este fenómeno a Xunta de Galicia promove o **Plan Labora**.

Ante unha situación tan complexa como a exposta no presente estudo, atopámonos ante un reto ó que é necesario dar resposta, implicando ós propios afectados e a sociedade en xeral. A solución pasa por investigar e posteriormente programar as actuacións necesarias, que deben estar enfocadas á orientación e cualificación profesional do colectivo de mozos e mozas galegos, ademais da implicación do mundo empresarial e institucional galego.

#### **Referencias bibliográficas**

- Fundación BBVA (1996) *Renta nacional de España y su distribución provincial. Año 1.995 y avances 1.996 - 1.999*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Hernández, J. (1987) *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia: Caja Murcia.
- Informe Instituto Galego de Estadística. 2.000 e anteriores.
- Informe 2.000, sobre a Situación Sociolaboral da Comunidade Autónoma Galega
- Meira Cartea, P. (1992) *La inserción social en los jóvenes de la Galicia rural: Perspectivas escolares, familiares y profesionales en un contexto local (Brion)*. Santiago de Compostela: Tesis Doctoral.
- Salvador, A. y Peiró, J. (1986) *La madurez vocacional*. Madrid: Alambra Universidad.
- Sixrei Paredes, C. (1995) *Galeguidade e cultura no exterior*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sobrado Fernández, L. (1998) *Orientación e inserción profesional*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Sobrado Fernández, L. (1999) *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estei.
- Super, D. (1967) *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Madrid: Kapellusz.

Antón Muras Puente  
A. Pablo Rama Remuñán  
Orientadores Laborais da Oficina  
de Emprego da Pontevedra - S.G.C.C.

## VINCULACIÓN DA EDUCACIÓN E A FORMACIÓN A TRAVÉS DUNHA NOVA ESTRATEXIA DE ACCIÓN: O SISTEMA DE ORIENTACIÓN INTEGRADO EN GALICIA

### *Sínpse:*

Actualmente e en termos xerais defínese a educación como o desenvolvemento das aptitudes ou facultades físicas, intelectuais e morais dunha persoa e emprégase o termo formación para referirse máis ben ó conxunto de coñecementos teóricos ou prácticos adquiridos polo estudo e a experiencia sobre unha materia determinada ou xeral. Así, mentres o primeiro caso se pode entender como un proceso instructivo amplo, desenvolvido a través dun sistema de ensino regrado e que ten por finalidade o recoñecemento das aptitudes ou competencias adquiridas mediante a acreditación dun título ou cualificación, no segundo, a formación atribúese máis ben a un proceso preparatorio, ligado máis ó mundo laboral para o cal a finalidade debe ser a practicidade ou funcionalidade das competencias adquiridas.

Na actualidade téntase superar estas diferencias e integrar ámbolos sistemas deseñando políticas, plans, metodoloxías e estratexias que sirvan para que se interrelacionen e se complementen nun único marco de referencia para a aprendizaxe e o progreso das persoas. En Galicia estanse deseñando políticas e plans para favorecer isto (Plan Galego de Formación Profesional), creando instrumentos ou organismos de coordinación (Instituto Galego

das Cualificacións), metodoloxías para lexalo a cabo (Sistema de recoñecemento e acreditación), así como estratexias que complementen todo este novo cambio (por exemplo, o sistema de orientación integrado).

No presente traballo, preténdese dar a coñecer cal pode ser-lo papel do sistema de orientación integrado en relación coa nova visión da educación e a formación en Galicia. Asumindo o reto de integra-la educación e a formación, regrada e non regrada, nun único marco de referencia, centraremos esta exposición no caso concreto de Galicia onde se elaborou unha proposta de reordenación dos tres subsistemas de Formación Profesional existentes:

- Formación Profesional regrada: Dirixida principalmente ós mozos e mozas en idade escolar e que ten por obxectivo capacitálos para exercer unha profesión e obter un título con validez académica.
- Formación Profesional Ocupacional: Dirixida fundamentalmente a persoas desempregadas ou traballadores pertencentes a sectores en crise ou reconversión, sendo o seu obxectivo a preparación para o desempeño dunha ocupación ou posto de traballo.
- Formación Profesional Continua: Dirixida á poboación activa e ten como finalidade unha mellora ou reciclaxe da súa cualificación.

A necesidade de integrar estes tres subsistemas nun único modelo, pódese xustificar polos seguintes motivos:

1. Necesidade de adapta-lo sistema de formación e cualificación ó contexto estatal e europeo.
2. Necesidade de eliminar certos prexuízos ós que estaba abocada a Formación Profesional.
3. Necesidade de mellora-la cualificación dos recursos humanos para manter e incrementa-la competitividade do tecido empresarial e productivo.
4. Necesidade de adecua-la oferta de formación ás demandas do sistema económico-productivo.
5. Necesidade de contar cun sistema de formación que dea resposta ás características e circunstancias de cada persoa e en cada momento.
6. Necesidade de poñer en práctica unha nova concepción da formación que permita solución-los problemas que formula unha sociedade baseada na adquisición de coñecementos e no ensino e a aprendizaxe permanentes.
7. Necesidade de contar cun mecanismo común que permita avaliar e certificar a competencia da poboación activa.
8. Necesidade de aproveita-los recursos persoais, técnicos e materiais dos tres subsistemas.

Para dar resposta a todas estas necesidades establécese en Galicia o Plan Galego de Formación Profesional para o período 2002-2006, o cal podemos definir como unha proposta de traballo que pretende acadar unha serie de obxectivos incluídos no mesmo, e que son os seguintes:

- Asegurar que as oportunidades e opcións de calquera persoa de adquirir formación e unha cualificación profesional sexan maiores e máis efectivas do que foron no pasado.
- Contribuír ó desenvolvemento das capacidades xerais e profesionais, ó progreso na cualificación profesional e á promoción social da xente nova e dos adultos.
- Proporcionar ás persoas unha maior motivación para o progreso na súa cualificación profesional e unha maior defensa fronte ás necesidades de cualificación que lles presenta o seu emprego, como consecuencia dos cambios nos modos de produción e do mercado de traballo.
- Proporcionar a todo o alumnado, tanto na Educación Secundaria Obrigatoria como no Bacharelato, unha Formación Profesional de base encamiñada a facilita-la súa posible incorporación á Formación Profesional específica ou o acceso a unha cualificación profesional.
- Promove-lo incremento da competitividade da economía e das empresas de Galicia, mediante a cobertura das necesidades de cualificación e de Formación Profesional que presentan o desenvolvemento e mellora dos procesos productivos.
- Contribuír á mellora do emprego, mediante a mellora das cualificacións da poboación activa e o incremento da transparencia do mercado de traballo.
- Conseguir unha Formación Profesional con niveis de calidade homologables no contexto europeo, que sexa valorada polas organizacións presentes na produción e pola sociedade, e que sexa percibida como o camiño para a empregabilidade, o progreso das persoas e o das empresas.
- Contribuír á eficacia e ó óptimo aproveitamento dos esforzos de formación e de cualificación profesional das persoas e das empresas, mediante a información e o apoio de orientación profesional que necesitan.
- Promove-la cooperación necesaria dos axentes sociais na cualificación, formación e orientación profesional da xente nova e dos adultos e o incremento dos investimentos empresariais en formación.
- Contribuír a lograr, por parte dos diversos departamentos da Xunta, unha dirección máis estratéxica, máis integrada, máis coordinada e eficaz da política de cualificación, formación e orientación profesional, vinculando máis estreitamente esta política á competitividade da economía e ás necesidades das persoas e das empresas.
- Conseguir un sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional que permita un tratamento global, coordinado e óptimo das necesidades: un sistema onde as empresas, axentes de formación, poboación activa, xente nova na procura

do primeiro emprego e poboación escolar atopen o estímulo e o apoio necesario para investir e/ou adquirirla formación que mellor se adapte as súas necesidades e posibilidades.

Entre as diferentes estratexias ou medidas que se recollen no plan para a consecución destes obxectivos, establece-se o programa integrado de Información e Orientación Profesional. Este programa pretende "contribuir á solución dos problemas e necesidades detectadas no actual sistema, tendo como perspectiva e referente o novo sistema integrado de cualificación, formación e Orientación Profesional", é dicir, o que se pretende é que a orientación profesional se adecúe e actúe sobre esta nova concepción de entendemento da formación.

O obxecto deste traballo é precisamente describir cales son esas novas demandas, e en consecuencia identificalo novo rol da orientación neste novo sistema de formación, que se pretende levar a cabo. Antes de facer esta análise prospectiva da orientación dentro do subsistema da formación profesional regrada vése relegada a un segundo plano a favor da orientación educativa, xa que os orientadores dos centros educativos centran máis as súas tarefas na información académica-profesional, na atención das necesidades educativas especiais e no proceso de ensino-aprendizaxe. No subsistema de Formación Ocupacional si se levan a cabo tarefas propias de orientación profesional, aínda que non existe unha equilibrada distribución por áreas xeográficas entre a poboación e a demanda da mesma, e ademais, ante a oferta de orientación inducida, a poboación só asiste ó redor dun 60% ás entrevistas individualizadas que se levan a cabo. Polo que concirne o subsistema de Formación Profesional Continua hai que subliñar a falta practicamente é inexistente. Ademais de todo este desequilibrio, hai que subliñar a falta de coordinación existente entre os tres subsistemas para o desenvolvemento da orientación profesional.

En canto ás tarefas que se están a desenvolver no eido da orientación profesional, pódense destacar as seguintes:

1. Axudar e acompañar as persoas no seu proceso de toma de decisións. No senso de facilitarlle alternativas ou camiños que lle permitan valorar as consecuencias negativas e/ou positivas dun determinado itinerario persoal, formativo ou profesional a seguir ou desenvolver.
2. Proporcionar unha información e análise útil do mercado de traballo. Situación actual, perspectivas, tendencias, xacementos de emprego, demandas empresariais de cualificación, sectores absorbentes de emprego, etc.
3. Asesorar para unha busca de emprego activa e planificada. Facilitando o coñecemento dos distintos canles de acceso á información e uso dos

mesmos, elaboración de plans persoais de busca de emprego, así como a práctica no manexo das diferentes técnicas existentes (currículo vitae, carta de presentación, a entrevista de traballo, test ...)

4. Orientar e informar as persoas sobre o seu perfil profesional. Entendendo isto como a descrición minuciosa de todas as tarefas, deberes, riscos, obrigacións e responsabilidades que comporta un posto de traballo, así como os requisitos esixidos a esa persoa considerada capaz, para desenvolver este traballo de forma profesional. En definitiva, trátase de identificar as características do posto de traballo (profesional) e por outra coñecer as aptitudes e actitudes persoais (profesional).

5. Actualizar e activar o currículo vitae dos demandantes de emprego.

Exclusivamente levada a cabo por orientadores profesionais do servizo público de emprego (Servizo Galego de Colocación), enmarcado dentro do subsistema de Formación Ocupacional mencionado con anterioridade. Esta tarefa consiste basicamente en poñer na mellor disposición posible os datos persoais, formativos e profesionais do usuario, coa finalidade de aumentar as posibilidades de emparellamento entre as ofertas de emprego xestionadas a través do Servizo Galego de Colocación e a demanda de servizos realizada por estes. Facer isto require ter acadado o obxectivo 4.

6. Optimizar a oferta formativa existente.

Consiste no intento de axustar a formación existente nun ámbito xeográfico concreto ás necesidades e perfís profesionais dos orientandos, tendo en conta a demanda do mercado de traballo e as perspectivas e intereses futuros dos propios interesados.

Unha vez realizada esta breve análise da situación da orientación profesional en Galicia e das súas principais actividades e contrastando todo esta información co novo sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional, podemos atrevernos a predicir que este novo escenario vai traer tamén consigo unha nova visión da orientación, o que se vai traducir en novas tarefas ou actividades a desenvolver e que de forma resumida se mencionan a continuación:

1. Traballar de forma coordinada entre os orientadores profesionais dos diferentes subsistemas. Levando a cabo plans de actuación conxuntos que favorezan un proceso de orientación sistemático e continuo ó longo de toda a vida do individuo. Para facer isto, ademais de compartir información e recursos, os orientadores deben de posuír un documento ou instrumento que recolla o itinerario académico e profesional das persoas, reflectindo as súas competencias e o nivel de cualificación acadado (por exemplo, un portafolios de competencias). Contar con este instrumento debe favorecer non só a cualificación

- dos recursos humanos senón tamén que as persoas tomen conciencia das súas necesidades, o que a súa vez os motivará para seguir formándose e actualizándose ó longo de toda a vida.
2. Axuda-los oferentes de emprego na definición das competencias requiridas ou necesarias para desenvolver-lo posto de traballo que desexen cubrir. Isto en Galicia pode tomarse fundamental debido a estrutura do tecido empresarial (fundamentalmente Pemes), carentes de departamentos de recursos humanos e selección de persoal.
  3. Concienciar e sensibiliza-los empresarios sobre a importancia que ten a formación para a cualificación dos seus empregados. Facéndolle ver-la importancia que ten isto para a súa competitividade e dándolle a coñecer-las posibilidades que permite o novo marco de formación integrado.
  4. Facilitar información ós individuos sobre as diferentes equivalencias e correspondencias existentes entre os diferentes subsistemas de formación, tendo en conta probas asesorando os interesados sobre a maneira de tramitalas, tendo en conta probas previstas, prazos, requisitos, etc.
  5. Axudar a elaborar e/ou reconducir novos perfís profesionais. Onde se terá que tomar como referente o catálogo de cualificacións e empregar como ferramenta o futuro sistema de acreditacións e equivalencias.
  7. Formar-las persoas nas competencias de tipo persoal. Tamén chamadas competencias de terceiro nivel e agrupadas en catro categorías (competencias sobre comportamentos profesionais e sociais, competencias referentes a actitudes, competencias referentes a actitudes existenciais e éticas e competencias referidas a capacidades creativas) as cales son imprescindibles para desempeñar un amplo abano de profesións.
  8. Cooperar co Servicio de deseño e acreditación das cualificacións do Instituto Galego das Cualificacións. Refírese esta tarefa a que unha das funcións principais deste servicio é a de definir-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 persoais ou de terceiro nivel son o eixe transversal de calquera profesión para o exercicio adecuado da mesma, o orientador profesional debería de propoñer-las experiencias necesarias para adquirilas, elabora-los instrumentos axeitados para avalialas e definir un modelo propio para certicalas.

En resumo, tentouse expoñer neste traballo unha pequena visión prospectiva do papel que pode xoga-la orientación profesional na integración das diferentes políticas e sistemas de educación e formación en Galicia, partindo da situación e características actuais da mesma.

#### Bibliografía e lexistación básica

- CEDEFOP (1996). La calidad de la enseñanza y la formación profesional en Europa. Cuestiones y tendencias. Berlín: Autor.
- Comisión Europea (1994). Guía del usuario del sistema general de reconocimiento de cualificaciones profesionales.
- IWAG-KEI. Instituto Vasco de cualificaciones y FP.(2000). Catálogo modular integrado de formación asociado al sistema de cualificaciones profesionales del País Vasco: Gobierno Vasco.
- Jato Seijas, E (1998). La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias. Barcelona: Estel.
- Ramirez del Rio, A (1997). Valoración de la formación. Madrid: Kriker.
- Rodríguez, M.L (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas. Barcelona: Barcanova.
- Roiç J (1996). El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal. Madrid: Diaz de Santos.
- Sobrado Fernández, L (1998). Orientación e inserción profesional. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L (1999). Orientación e intervención sociolaboral. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L (2000). Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral: 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 guías para o mercado laboral: Consellería de Familia. Promoción do emprego. Muller e Xuventude.
- Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Instituto Galego das Cualificacións.(DOG do 19 de abril).
- Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.(BOE do 10 de enero)
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.(BOE do 4 de octubre)

Orde do 19 de maio de 1997 pola que se regula o funcionamento do Servicio Galego de Colocación (DOG do 6 de maio).

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 do 4 de marzo).

Corrección 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).

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.(BOE do 16 de Marzo).

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.(BOE do 4 de maio)

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 do 10 de xuño).

Luis Sobrado Fernández  
Ana I. Couce Santalla  
Raquel Rial Sánchez  
Universidade de Compostela

## DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOXIAS NA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL

### INTRODUCCIÓN

Os cambios sociais, económicos e técnicos aumentaron a demanda social de educación e formación durante o século XX, así como a evolución de modelos teóricos en psicoloxía e socioloxía e provocan un novo concepto de orientación. A sociedade cambiante do mundo actual, implicando non só as novas tecnoloxías, senon tamén os novos métodos de traballo, presenta o "manexo do cambio" como un grande desafío para tódolos ámbitos e sectores. En definitiva, asistimos ó nacemento dunha nova "sociedade da información" onde a xestión, a calidade e a velocidade de información conviñense nun factor clave da competitividade: para o conxunto da industria e como servizo prestado ós consumidores finais, as tecnoloxías da información e a comunicación condicionan a economía en totalas súas etapas.

Neste contexto, a Orientación non pode entenderse allea a esos cambios, e debe dar resposta ós retos e desafíos do futuro.

Mos últimos anos as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) foron creando o seu propio espacio no campo da Orientación nas súas tres principais dimensións:

- Observación, análise dos fluxos (movementos dentro do sistema) e seguimento individual dos usuarios.

- Documentación e devolución da información.

- Axuda individual ó coñecemento de si mesmo.

O incremento de instrumentos TIC de axuda á orientación prantexou un interrogante sobre as condicións da súa utilización.

A Orientación dos alumnos, estudantes e adultos é unha preocupación social: "o feito é que debemos aprender a orientarnos", "a Orientación é asunto de todos", "...Sen embargo, se hai moitos protagonistas, todos non son intercambiables. Para que haxa oportunidades de éxito, necesitase unha definición do papel de cada un e un reparto equilibrado.

O concepto de educación para a orientación prantexase en tres dimensións: conciencia de si mesmo, coñecemento do ámbito socio-económico e coñecemento da formación.

Para poñer en práctica este concepto desenvólvense varios métodos. Os que recurren ás TIC ofrecen perspectivas de realización de prácticas de autonomía que interesan ós responsables das institucións e tamén ás editoriais. As institucións de educación e formación atópanse fronte a unha oferta de instrumentos, de calidades desiguais, destinados a facilitar a súa tarefa de orientación.

A partir destas comprobacións, xurde a idea dun reparto de responsabilidades e das tarefas. Trátase de delimitar o campo de competencias de cada un e de precisar as condicións de uso de cada instrumento.

Para cada programa informático, as modalidades definirían o contexto de uso, o modo de rexistro dos resultados e as persoas habilitadas para utilizar o programa.

As TIC en Orientación presentan unha serie de valores engadidos que poderían sintetizarse en: calidade dos servizos de orientación, acceso para os grupos desfavorecidos, redución de custos e amplo acceso á información sobre oportunidades de estudo e traballo no estranxeiro.

O debate relativo ás TIC en Orientación xira en torno a unha serie de cuestións clave: potencialidades e límites, calidade dos servizos proporcionados, competencia dos operadores... Watts (1997) expón algunhas recomendacións para aproveitar ó máximo o potencial das TIC a través de:

- a participación de tódolos potenciais destinatarios,
- un papel de control desenvolvido polas institucións públicas
- a formación dos orientadores.

A dimensión virtual en orientación, entendida como aplicación das TIC á mesma, enfrenta diferentes posicións. De calquera xeito, a optimización total das TIC pasará por entender que a orientación virtual non substitúe a relación persoal co orientador, e que as TIC son instrumentos para integrar e soportar os servizos de orientación.

As tecnoloxías da información e da comunicación poden xogar un papel relevante na orientación, aínda que estas non deban substituír a relación cara a cara entre técnico e

usuario, senón máis ben constituir un instrumento de apoio a ser utilizado en algúns momentos do proceso orientativo. Instrumento que en algúns casos é óptimo para superar as distancias físicas e alcanzar un gran número de persoas.

A tecnoloxía, de feito, pode favorecer o suministro de información, sen embargo pode constituir unha barreira discriminatória entre aqueles que a posúen e os que non, entre quen sabe utilizala e quen non. O primeiro problema pode ser en parte superado grazas á instalación de medios en lugares públicos: o problema da capacidade de utilizalos require a intervención dunha figura capaz de facilitar o acceso, a descodificación e a comprensión da mensaxe por parte dos usuarios, o técnico en orientación.

## 1. NOVOS ROLES E FUNCIÓNS DO ORIENTADOR

As novas tecnoloxías (principalmente da comunicación e información) están transformando profundamente numerosos aspectos da vida económica e social, como os métodos e relacións de traballo, a organización das empresas, sistemas de produción, xestión, comercialización, os obxectivos da formación e o modo en que as persoas se comunican entre si. Así mesmo, o **perfil** e a **competencia profesional** requeridas para o desempeño dunha ocupación vense modificados pola propia introdución e aplicación das mesmas. Polo tanto estas poderosas modificacións inciden de maneira directa tanto no emprego coma na formación. Créanse novos materiais, utilízanse novas enerxías e trabállase con novas ferramentas para o que se necesita un tipo de cualificación que difire substancialmente do que ata agora coñecemos.

En plena sociedade do coñecemento, a verdadeira riqueza relaciónase coa produción e a difusión do coñecemento e dependerá do esforzo que se faga en temas de investigación, educación e formación e na súa capacidade de promover políticas para a innovación. Os pilares de esa sociedade do coñecemento fundamenteanse nunha formación ó longo da vida. O orientador, entendido como mediador dun proceso que se produce ó longo da vida, a orientación, esixeselle un nivel elevado de competencias na xestión e na análise da información.

As Novas Tecnoloxías da información e da Comunicación (NTIC) estanse introducindo en tódolos ámbitos e contextos da sociedade. Os técnicos de orientación atópanse no epicentro desta transformación non só na súa dimensión profesional, senón tamén na súa dimensión ética de axentes sociais. A Orientación e a labor do Orientador enfrentase de forma permanente a novos retos que precisan dunha adaptación dos roles e funcións dos mesmos ás demandas dunha sociedade tecnoloxizada. As necesidades cada vez máis complexas da sociedade da información na que nos atopamos inmersos, precisan de profesionais da orientación mellor capacitados e preparados para dar respostas tanto

ós entornos nos que desenvolven a súa actividade, como tamén en contextos sociais, familiar, productivo, etc.

Polo que respecta ó mundo do traballo, o desenvolvemento tecnolóxico trouxo consigo a creación de novas profesións e a desaparición de outras. Esto deu lugar a novas necesidades de formación ligadas á demanda dunha actualización profesional constante, de onde provén o concepto de aprendizaxe ó longo da vida que máis adiante abordaremos con maior detalle.

Atopámonos nunha época de grandes cambios, pero tamén de gran desorientación: aumento de períodos de transición, aumento de profesións donde escoller, diminución de experiencias persoais ás que facer referencia á hora de escoller... todos estes aspectos dan lugar a un aumento da demanda de orientación.

O aumento de períodos de transición conleva claramente tamén un aumento das tipoloxías dos usuarios, facendo que a orientación se atope con que ten que responder a adultos cunha considerable profesión ás súas espaldas, que desexan requalificarse ou que necesitan intervencións de reinserción profesional, xóvenes que se enfrentan ó seu primeiro emprego cunha gran carga de formación teórica e unha experiencia case nula....

O conxunto potencial de usuarios de servizos de orientación vese tamén influenciado pola mobilidade xeográfica (a inmigración, por exemplo)... todos estes factores fan que en a orientación teña que enfrentarse con frecuencia ante temáticas complexas, que en ocasións achéganse á fronteira da exclusión social, máis que de inserción profesional.

As novas esixencias orientativas determinan así o paso dun modelo de orientación ó longo da vida. Paralelamente a isto, a orientación asume nos últimos anos unha importancia crecente, transformándose en instrumento de integración entre instrución, formación profesional e traballo, favorecendo por medio dunha relación dinámica e continua, un punto de encontro entre as esixencias do individuo (motivacións, intereses, competencias)

e as oportunidades dadas pola oferta formativa do mercado laboral. Para ofrecer resposta exhaustiva ós cambios mencionados, faise necesario desenvolver unha nova tipoloxía de estruturas que integren diversas funcións, e que traballen en rede, non só entre eles, senón con outros servizos da zona, así como unha nova perspectiva do perfil do orientador actual e as funcións que terá que asumir.

Este novo perfil do orientador precisa o desenvolvemento de competencias que faciliten facer fronte ós avances tecnolóxicos, axudar a colectivos "con fracaso" e dificultades de adaptación social, multiculturalidade crecente, etc. Ademais a competitividade que provoca o mundo productivo leva a procesos formativos máis dinámicos e unha mobilidade e adaptación ás demandas da sociedade sin precedentes en décadas anteriores.

Todas estas necesidades deberá cubri-las o orientador a través de diversas estratexias e formas de entender a acción orientadora. Pero sen lugar a dúbidas, os recursos

tecnolóxicos ofrecen grandes posibilidades de optimización dos procesos de intervención. Así o sinalan autores como Sanz e Sobrado (1998) ou Álvarez e Rodríguez Espinar (2000, 2001) ó analizar os roles e funcións que a sociedade actual esixe ós orientadores. Sanz e Sobrado (1998: 48) sinalaron o rol de axente de cambio socioeducativo e dentro do mesmo unha actividade profesional que nos parece especialmente interesante: "Empregar novos recursos multimedia e tecnoloxías innovadoras no desenvolvemento das súas tarefas como son o vídeo, a informática, Internet, redes de comunicación, etc. Dacordo con esa idea, pódese afirmar que na actualidade (e moito máis no futuro inmediato) o orientador ten que ser capaz de desenvolver os seguintes roles e funcións relacionadas coas novas tecnoloxías:

- Coñecer as principais ferramentas e desenvolvementos tecnolóxicos deseñados especificamente para a acción orientadora e aplicacións de outras áreas que igualmente podan ser útiles en determinados programas de intervención.
- Coordinar nos centros o uso da NTIC por parte dos titores cando se dedican á acción orientadora.
- Diseñar programas de intervención baseados nas NTIC ou que integran as mesmas na súa consecución final.
- Axudar ós usuarios a utilizar as NTIC e a desenvolver destrezas específicas de forma que sean capaces de buscar a información, organizala e adecuala ás súas demandas.
- Implementar sistemas integrados no uso de NTIC que permitan ós usuarios a resolución dos problemas que lle vaian xurdindo, a través dun proceso de autoorientación e autoaxuda permanente.
- Axudar ós usuarios a entender e a integrar a información nos seus procesos de aprendizaxe, adquisición de experiencias e competencias....

## **2. APLICACIÓN DAS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E DA COMUNICACIÓN NA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL**

Producíronse importantes cambios no mundo da industria e dos servizos coa introdución de innovacións tecnolóxicas que alteran algunhas profesións, fan que desaparezan outras e crean moitas novas. Por este motivo é esencial que a resposta tanto da sociedade no seu conxunto como de onde o posicionamento individual sexa a adaptación a estes cambios, xa que as súas repercusións chegaron ó traballo, ó ocio, á vida cotidiá, en xeral.

A utilización conxunta das posibilidades ofrecidas polas telecomunicacións e a informática para crear, almacenar, seleccionar, transformar e transmitir todo tipo de información en calquera das súas formas: textos, sons e imaxes, fixo que nacera un amplo espectro

de aparatos, técnicas, e métodos que están transformando rapidamente a sociedade industrial en sociedade informatizada.

## 2.1. PRINCIPAIS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E DA COMUNICACIÓN

### a) Tecnoloxías que utilizan internet

Internet é un instrumento de comunicación, nacido para permitir a comunicación e o intercambio de información. As informacións intercambiadas en internet son do mesmo tipo ca información que pode ser utilizada e manipulada por un ordenador persoal calquera: textos escritos, imaxes, sons dixitalizados e/ou programas; coa diferenza de que aquí se permite tanto recibir como difundir a información.

Detrás das pantallas e dos teclados dos ordenadores conectados a internet están as persoas, e isto é o que a fan aínda máis interesante. Esta é quizais a súa característica fundamental: internet é un recurso informativo e un lugar de interacción cultural, social, económica e persoal.

Como xa se dixo, cada intercambio informativo é unha forma de interacción social e a rede é o lugar de innumerables interaccións sociais. Como tipoloxías "clásicas" de uso social da rede pódense citar as seguintes:

- O *correo electrónico* ou e-mail: foi unha das primeiras funcións postas a disposición por internet e seguramente aínda é unha das máis importantes e utilizadas, por ser un eficaz medio de comunicación interpersonal. A través do correo electrónico é posible intercambiar tanto mensaxes (archivos de texto) como calquera outro tipo de arquivos, se se utilizan os instrumentos oportunos.

- Os sitios *word wide web* ou páxinas web, que foron, cronoloxicamente falando, a última función de internet que se desenvolveu.

As principais características que fan das web unha verdadeira revolución no panorama dos instrumentos de comunicación, pódense resumir en: difusión planetaria, facilidade de utilización, a súa organización hipertextual, a posibilidade de transmitir/recibir información multimedia e a simplicidade de xestión para os administradores de información.

A web preséntase como un espazo informativo limitado constituído por documentos multimedia interconectados por medio dunha rede de conexións.

- Outro aspecto ben coñecido de interacción social é o representado polos *newsgroup*, as listas de discusión e os *chat*.

Os *newsgroup*, tamén chamados "conferencias" son áreas de discusión pública, e xeralmente non moderada, que consiste en deixar anuncios sobre unha temática nun taboero virtual. Cada persoa pode acceder a eles para ler as mensaxes deixadas

polos demais e/ou para introducir novas mensaxes ou comentarios sobre as xa existentes.

As *listas de discusión* permiten o intercambio de comunicación dentro dun grupo predefinido de persoas. Unha lista non é outra cousa máis ca un listado de direccións de correo electrónico, e calquera persoa interesada en inscribirse, pode engadir automaticamente o seu nome. Estas persoas poden entrar en contacto recíproco e intercambiarse mensaxes (de maneira que cada mensaxe enviada por unha persoa sexa recibida por todas as demais).

Os sistemas de *chat* textual son instrumentos que permiten o desenvolvemento de verdadeiras conversacións (entre 2 ou máis persoas) mediatizadas pola escritura a través dun teclado dun ordenador. Trátase de interaccións entre distintas persoas en tempo real.

- Por último, están os instrumentos máis recentes: os programas para a telefonía e a videotelefonía via internet (as *audio/videokonferencias*), que permiten utilizar a rede como vehículo para poder establecer, en tempo real e a precio moito máis baixo, un tipo de comunicación directa.

Actualmente tanto a audio como a videoconferencia son utilizadas por unha franxa de usuarios relativamente restrinxida.

A *audiokonferencia* aseméllase moito a unha chamada telefónica, coa principal diferenza de permitir un maior número de participantes.

A *videokonferencia*, pola contra, presenta potencialidades moito maiores, en canto permite utilizar todos os instrumentos que soen estar presentes nunha sala de reunións, e desenvolver as mesmas actividades (intercambiar datos, ver documentos e dispositivos, poñer vídeos, mostrar obxectos, ...) reducindo moito os custos e o tempo que soen invertirse na organización dunha reunión entre persoas que viven en lugares afastados. En xeral, por tanto, pódense destacar dúas tipoloxías de interacción comunicativa entre as persoas, no seu manexo coas TIC:

**Comunicación asincrónica:** as formas de comunicación onde os suxeitos se comunican "en diferido", cunha apreciable desviación temporal entre o envío da mensaxe, a súa recepción e a eventual resposta. A esta categoría pertencen o correo electrónico, as listas de discusión e os *newsgroup*.

**Comunicación sincrónica:** formas de interacción onde o intercambio informativo ten lugar en tempo real, sen mediar pausas significativas entre a mensaxe e a súa recepción. Neste grupo estarían os *chat* e as *audio/videokonferencias*.

### b) Tecnoloxías que non utilizan internet

Existen algunhas tecnoloxías que non necesitan a conexión a internet, pero que sen embargo poden ofrecer aplicacións interesantes. Entre as máis comúns pódense enumerar

as seguintes: a audio/videoconferencias, a televisión dixital, o teletexto, a liña de axuda (help line) e as retransmisións por televisión e radiofónicas.

É posible efectuar tanto *audio* como *videoconferencias* sin a conexión con internet. En ámbolos dous casos habería que afrontar gastos superiores, aínda que a cambio dunha maior calidade, velocidade de transmisión dos datos e, polo tanto, funcionalidade.

Polo que respecta ás *audioconferencias*, éstas realízanse como unha chamada normal, excepto no caso no que o número de participantes sexa maior a dous. Neste caso haberá que dirixirse a un operador ou establecer unha conexión a internet.

A videoconferencia, sin conexión a internet, require un hardware especial, cámara de vídeo e software comercial.

A tecnoloxía de transmisión dixital (*Televisión dixital*) respecto á tecnoloxía tradicional analóxica, ofrece unha gama de frecuencia máis ampla, o que se traduce, ademais dunha mellora de definición de imaxe, no incremento da dispoñibilidade de canais.

O *teletexto* é un instrumento de fácil acceso para todos na televisión da casa, polo que aínda garante, hoxe en día, unha audiencia máis ampla que internet, pero sen permitir forma algunha de interactividade.

A *línea de axuda* (línea 900 ou help line) permite, en relación ós temas definidos polos administradores do servizo, ofrecer un apoio a unha ampla franxa de usuarios e remitidos ás estruturas presentes na zona, en caso de que non fose posible satisfacer a demanda informativa solicitada.

As *retransmisións de televisión e radiofónicas*, son dous medios que con frecuencia se ven relegados á sombra das novas tecnoloxías, esquecéndose a potencialidade de difusión que teñen. Segundo a traxa horaria de transmisión do programa, permíten alcanzar diversas tipoloxías de usuarios e préstanse á realización de programas temáticos. A televisión presenta claramente un valor engadido, que é o que constitúe a posibilidade de grabar e retransmitir situacións reais, que soen ser moito máis ricas en contido semántico respecto ó texto escrito.

## 2.2. APLICACIÓN DAS NOVAS TECNOLOXÍAS NO SECTOR DA ORIENTACIÓN

As tecnoloxías da información e da comunicación poden encontrar múltiples aplicacións no sector da orientación, dependendo do obxectivo que se desexa conseguir e dos actores involucrados no proceso de comunicación, ven sexan emisores ou destinatarios. Tomando como referencia un estudio levado a cabo na Comunidade Andaluza sobre a aplicación das novas tecnoloxías na Orientación Profesional, a continuación ofrece-se unha táboa na que se intentan relacionar cada unha destas variables, co fin de establecer nexos de unión entre as novas tecnoloxías máis frecuentes e a súa utilización na orientación educativa e profesional.

Ambito de Aplicación	Obxectivo	Instrumento ou tecnoloxía
Servicios para o sistema de orientación	Reparto de recursos  Asistencia técnica  Formación e reciclaxe profesional	<input checked="" type="checkbox"/> Plataforma web (con listas de discusión, bases de datos, newsgroup, ...) <input checked="" type="checkbox"/> Correo electrónico <input checked="" type="checkbox"/> Chat <input checked="" type="checkbox"/> videoconferencia <input checked="" type="checkbox"/> Internet <input checked="" type="checkbox"/> videoconferencia
Utilización das TIC entre os técnicos	Búsqueda de información  Colaboración sobre temáticas comúns	<input checked="" type="checkbox"/> Internet <input checked="" type="checkbox"/> Listas de discusión <input checked="" type="checkbox"/> Newsgroup <input checked="" type="checkbox"/> Correo electrónico <input checked="" type="checkbox"/> chat <input checked="" type="checkbox"/> audioconferencia <input checked="" type="checkbox"/> videoconferencia
Información e orientación a distancia para os usuarios	Difusión da información a nivel europeo, nacional, rexional, comarcal e/ou local  Orientación a distancia	<input checked="" type="checkbox"/> Sitio web (con correo electrónico, listas de discusión, ...) <input checked="" type="checkbox"/> Videoconferencia <input checked="" type="checkbox"/> televisión dixital <input checked="" type="checkbox"/> Teletexto <input checked="" type="checkbox"/> Programas de televisión <input checked="" type="checkbox"/> Programas radiofónicos <input checked="" type="checkbox"/> Sitio web (instrumentos de autoanálise) <input checked="" type="checkbox"/> Correo electrónico <input checked="" type="checkbox"/> Videoconferencia <input checked="" type="checkbox"/> televisión dixital

Táboa 1

Á vista dos datos ofrecidos na táboa pódese falar de tres grandes ámbitos de aplicación das tecnoloxías da información e da comunicación na orientación:

- As entidades promotoras de orientación (concellos, asociacións, administracións públicas, etc.), que poden utilizar as tecnoloxías para ofrecer servizos de asistencia técnica ó sistema de orientación, dirixidos principalmente a poder compartir instrumentos e competencias, pero tamén a suministrar información centralizada ós seus usuarios.
  - Os centros de orientación, que principalmente utilizarán as novas tecnoloxías para favorecer a comunicación entre eles e os outros servizos da zona, con vistas a unha maior e mellor integración.
  - Os usuarios da orientación, que principalmente poderán utilizar as tecnoloxías para adquirir información e recibir orientación e asesoramento a distancia.
- As tecnoloxías para a información e a comunicación son por tanto aplicables ós fluxos comunicativos presentes no interior do sistema de orientación (ver figura 1).

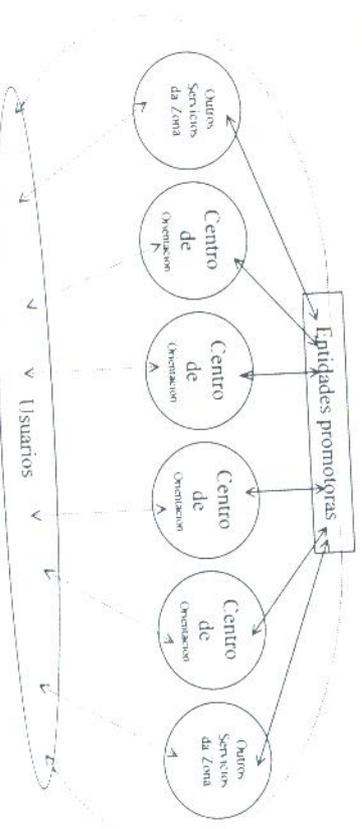


Figura 1

Tendo en conta os tres ámbitos referenciados anteriormente, cabe sinalar que unha primeira posible aplicación das TIC no sistema de orientación debe estar dirixida a ofrecer unha plataforma de recursos en uso en todo o sistema de orientación, de tal forma que sexa posible encontrar e descargar material metodolóxico e bibliográfico, utilizar listas de difusión para indicar citas e manifestacións de interese, participar en foros temáticos moderados, etc. Asímismo será posible insertar unha base de datos dos servizos presentes na zona, tanto aqueles que desenvolven actividades de orientación como aqueles outros cos que un técnico de orientación podería necesitar interactuar con vistas a prestar un servizo completo e de calidade (centros de ensinanza reglada, universidades, organizacións de formación profesional, servizos sociais, asociacións, sindicatos, etc.). Unha segunda liña de actuación podería facer referencia á prestación de asistencia

técnica ós servizos de orientación, prevendo a utilización de instrumentos de comunicación asíncrona (o correo electrónico) e sincrónica (videoconferencias e chat). Ó fronte deste servizo debería estar un ou varios técnicos.

Un terceiro instrumento de interese para os técnicos de orientación podería ser un sistema de formación e reciclaxe on-line (utilizando módulos formativos, titor de apoio, videoconferencias temáticas, ...)

A existencia dunha plataforma de recursos con estas características permite que os seus usuarios poidan participar favorecendo de ese modo formas de reparto do coñecemento e aprendizaxe en colaboración.

Na utilización das TIC por parte dos técnicos de orientación, cabe destacar a importancia de Internet como fonte de información, dado que dita información pode adaptarse ás diversas tipoloxías de usuarios do servizo e das súas esixencias informativas. Internet tamén ofrece a posibilidade de buscar información para enviala periodicamente ós usuarios a través dunha lista de debate (ou discusión) ou de newsgroup.

Outra das aplicacións das TIC por parte dos técnicos de orientación atópase na importancia de facilitar, incrementar, mellorar e potenciar os fluxos comunicativos entre os centros de orientación e os outros servizos da zona (correo electrónico, chat, audio e videoconferencia, ...). Estimular o coñecemento recíproco dos centros de orientación representa o primeiro paso hacia unha maior integración dos recursos presentes na zona.

Os centros de orientación deben coñecer en profundidade a zona na que operan, non só dende o punto de vista das características socio-económicas e ocupacionais, senón tamén no relativo á presentación de outros servizos ó cidadán. Un instrumento útil para lograr esta meta pode ser o dispoñer dunha base de datos situada na plataforma do sistema, permitindo así o reparto dos recursos.

Na utilización das novas tecnoloxías por parte dos usuarios de orientación, destaca como principal función o permitir ofrecer información e/ou asesoría a distancia, co fin de satisfacer unha demanda que de outro modo podería quedar sin resposta pola imposibilidade de mobilidade do usuario (minusvalías, falta de medios de transporte, etc.) ou mesmo pola falta de expertos dispoñibles (zonas rurais, por exemplo).

As novas tecnoloxías ofreceránlle ós seus usuarios, entre outras, as seguintes vantaxas:

- Acceder á orientación tipoloxías de usuarios moi dispersas na zona (a través de sitios web, correo electrónico, videoconferencias, ...).

- Acceder a módulos formativos a distancia (coa videoconferencia, a televisión dixital, os programas de radio e televisión, etc.) que favorezan o acceso á aprendizaxe ó longo da vida.
- Acceder facilmente a fontes informativas completas (sitios web, correo electrónico, telexto, ...).

Por canto respecta á difusión da información hacia o usuario, as organizacións promotoras do servizo de orientación deben ter un papel destacado, promovendo a difusión de

todas informacions que son comúns a todos centros, para que estes as poidan utilizar na súa labor de orientación.

A realización dunha páxina web por parte do centro de orientación pode considerarse oportuna dado que permite reagrupar todos recursos e os instrumentos informativos nun mesmo lugar, facéndos facilmente localizables e contribuíndo a caracterizar o sitio como un punto de referencia para os seus usuarios.

Unha vez postos en rede, os distintos recursos poden ser consultados libremente por todos aqueles que dispoñen dun ordenador conectado a Internet. O igual ca un libro, internet permite unha lectura individual e autónoma dos sitios por parte dos que as utilizan, e a consulta está desvinculada dos horarios de apertura, da dispoñibilidade de estruturas físicas, do lugar de residencia dos usuarios, e da presenza física de técnicos cualificados.

### 3. IMPACTO E REPERCUSIÓNS DAS TECNOLOXIAS DA INFORMACIÓN E DA COMUNICACIÓN NA ORIENTACIÓN

Para que unha tecnoloxía teña efectos xeneralizados e implicacións importantes sobre un ámbito determinado, é necesario que:

- Xenere un amplo conxunto de novos produtos e/ou servizos.
- Teña aplicacións en moitos sectores.
- Reduza os custos e mellore o funcionamento dos procesos, produtos e sistemas existentes.
- Obteña unha aceptación social xeneralizada cunha oposición mínima.
- Teña perdurabilidade ó longo dun período de tempo.
- Xenere fortes intereses basados na rentabilidade percibida e nas vantaxas competitivas.

De feito, non todas innovacións actuais teñen as mesmas consecuencias sociais e económicas.

A asesoría a distancia, a través dos medios asincrónicos, conta coa vantaxe de poder ser ofrecida sin límites de espazo nin de tempo, é dicir, sin a obrigaón por parte do usuario nin do técnico de orientación de ter que estar presente nuns horarios concretos nun lugar específico.

O correo electrónico pode ser anónimo; isto facilita a comunicación de problemas ou situacións que serían difíciles de abordar en persoa, cara a cara. Cando os profesionais da orientación usan o correo electrónico, poden avaliar os e-mail, detectar cales necesitan intervención de axuda psicolóxica, buscar listas de lugares para remitir ás persoas ós servizos apropiados, etc.

O uso de internet, a condición de que se utilicen sitios con estruturaón adecuadas, permite polo tanto ofrecer un servizo plenamente satisfactorio a unha grande parte das solicitudes dos usuarios.

Buscar documentación nas páxinas web abre un campo novo, casi infinito de documentos moi variados. Este traballo de investigación debe acompañarse dunha aprendizaxe das técnicas de investigación de documentos e dunha reflexión sobre o tipo e a validez dos mesmos.

Internet ofrece moitas vantaxas para os profesionais da orientación: é fácil de usar, a información é atractiva e está lista e dispoñible cando un a precisa; os servizos de orientación tradicional requiren máis inversión de tempo para buscar información.

Pola contra un servizo de asesoría a distancia debe ter en conta tamén outros elementos:

- O feito de que non todo o mundo teña ordenador e de que polo tanto, os servizos non pode constituir unha barreira discriminatória e de que polo tanto, os servizos non cheguen ós usuarios que realmente necesitan a axuda.
- Existe a posibilidade de que non se saiban utilizar estes medios, ou se usen inadecuadamente e sexan atendidos por persoas non habilitadas.
- Son moitas as dificultades de veracidade que presenta a información que se atopa en internet.
- Na asesoría individual cara a cara, o aspecto físico e a linguaxe corporal (postura, tono da voz, mirada, movementos) intégranse nun todo único cos contidos do argumento do cliente, dándolle ós contidos un significado distinto.
- A non presenza física do cliente significa tamén que non se pode avaliar dende o punto de vista do aspecto tanto físico como psicolóxico e/ou fisiolóxico.
- Ver ó orientando dá pistas sobre o seu temperamento, e esta impresión pode ter un efecto sobre as estratexias que lle sexan propostas ou elaboradas ó respecto.
- Na asesoría a distancia o único aspecto evaluable é a mensaxe escrita. Neste caso a impresión da persoa orientada ven dada polo contido da súa mensaxe (polas cousas que di), pero tamén pola forma do contido (a sintaxe, o ritmo, é dicir, o que di). Neste caso é necesario que o asesor/orientador teña unha boa capacidade de comprensión dos matices da linguaxe. Por outro lado, ter que escribir obriga ó cliente a expoñer o seu caso e a súa petición dun modo máis sintético e mellor articulado ca na linguaxe oral; aspectos que poden axudar ó orientador.
- Escribir é máis pesado e require máis tempo que cando se fala. As respostas por escrito do orientador tenden por iso a ser sintetizadas. Se o argumento require unha resposta demasiado longa sempre queda a posibilidade de dirixir á persoa a un sitio de internet, a un libro ou a un encontro directo co orientador.
- No coloquio cara a cara é moi doado facer preguntas e recibir respostas. Se na orientación a distancia o cliente ou o orientador fan unha afirmación que require profundización, é necesario pola contra escribir outra mensaxe, e esperar horas ou días para obter unha resposta. Isto conleva unha diminución da tensión, que en xeral desaconsella o intercambio de moitas mensaxes, limitando a sesión estándar de orientación a distancia a unha mensaxe de interrogación do cliente e unha mensaxe de resposta do asesor. Aínda tendo toda a información necesaria é

aconsellable recurrir a encontros cara a cara, para levar a cabo unha avaliación máis completa, que teña en conta matices e que requira polo tanto, o exame do aspecto físico, o temperamento e a comunicación non verbal do orientado.

En conclusión, o asesoramento a distancia pode ser un instrumento válido para que un certo número de clientes podan ter respostas concluintes que, de outro modo, (por motivos de tempo ou distancia dos lugares de orientación) non conseguirían, pero teñen algunhas limitacións nas súas posibles aplicacións.

O uso das novas tecnoloxías pode axudar ós profesionais da orientación a facer un traballo máis efectivo e chegar á maioría da poboación. A combinación de usar internet como recurso orientador e de desenvolver unhas páxinas web, é unha maneira innovadora de continuar ofrecendo un servizo de información fora dos servizos de orientación educativa e profesional e dos seus horarios de apertura.

Parace difícil que a tecnoloxía vaia a substituír o traballo dos profesionais da orientación. Sen embargo, pode ser usada como un complemento ou instrumento de apoio no proceso de axuda e asesoramento, extendendo as posibilidades dos profesionais da orientación de contactar e conectarse cun maior número de xóvenes e adultos. Os orientadores poden e deben sensibilizar ás persoas para que usen estes servizos extra e se beneficien de eles. Isto posiblemente poda levar a mellores resultados nos servizos e sistemas de orientación.

#### **4. APLICACIÓN EUROPEA DAS TIC APPLICADAS A ORIENTACIÓN: Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida en la Comisión Europea**

Se ben é certo que a panorámica europea das TIC aplicadas á Orientación abarcará aspectos varios (rede Euroguidance, ICP Platform: plataforma de comunicación e información na rede Euroguidance, debates sobre videoconferencia,...), entendemos que, se asumimos a formación ó longo da vida como pilar prioritario da sociedade do coñecemento na que estamos inmersos, o Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, documento máis recente da Comisión Europea, é un aspecto fundamental, con impacto directo nas políticas de formación e orientación, e cun obxectivo clave que é empregar un debate de alcance europeo para definir unha estratexia global de actuación da educación e da formación permanente.

O Consello Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 marca un momento para a orientación da política e a acción na Unión Europea. Nas súas conclusións afirmábase que Europa evolucionou indiscutiblemente hacia unha era do coñecemento, con todo o que eso implica para a vida cultural, económica e social. Os modelos de aprendizaxe, vida e traballo están cambiando rapidamente. Isto significa que non só os individuos terán que adaptarse ó cambio, senón que tamén deberán cambiar as maneiras de actuar. As conclusións do Consello Europeo de Lisboa confirman que a tendencia a unha

aprendizaxe ó longo da vida debe acompañar a transición hacia unha economía e unha sociedade basadas no coñecemento para que ésta poda ter éxito. Por eso, os sistemas europeos de educación e formación están no centro dos próximos cambios e tamén teñen que adaptarse.

A aprendizaxe permanente xa non é só un aspecto da educación e a formación; ten que converterse no principio director para a oferta dos servizos e a participación a través do conxunto indivisible de contextos didácticos. Na próxima década debe facerse realidade esta visión. Todos os que viven en Europa, sen excepción, deben ter as mesmas oportunidades para adaptarse ás demandas que impoñen a transformación social e económica e para a participación activamente na concepción do futuro de Europa. Os Estados membros, que son responsables dos seus respectivos sistemas de educación e formación deben guiar esta realidade.

O presente Memorandum comenza expoñendo por que é necesario a aplicación da aprendizaxe permanente. No seu capítulo dous argumentábase que a promoción da cidadanía activa e o fomento da capacidade de inserción profesional son obxectivos igualmente importantes e interrelacionados desa aprendizaxe. No capítulo tres sinala que a magnitude do cambio económico e social que agora se produce, require un enfoque totalmente novo para a educación e a formación. A aprendizaxe permanente é o concepto común que debe englobar tódolos tipos de ensinanzas e aprendizaxes. Para levarlo á práctica, é preciso que todos traballen xuntos e con eficacia, como individuos e como organizacións. Como resposta o capítulo catro propón seis mensaxes clave que ofrecen un marco estruturado para o debate aberto sobre a realización da aprendizaxe permanente. Estas mensaxes baséanse na experiencia adquirida a escala europea mediante os programas comunitarios e o Ano europeo da educación e da formación permanente (1996). Cada un deles inclúe unha serie de preguntas con respostas que deben axudarnos a definir claramente os ámbitos prioritarios de actuación.

Destas seis mensaxes clave para estruturar o debate, dúas interveñen directamente na relación entre TIC e orientación: a mensaxe número 5 (Redefinir la orientación y el asesoramiento, é dicir, reconsiderar a orientación); e a mensaxe número 6 (Acercar el aprendizaje al hogar, a sea, unha aprendizaxe cada vez máis cerca da casa).

##### *- Mensaxe clave nº 5: Redefinir la Orientación y el asesoramiento.*

O obxectivo clave desta mensaxe é lograr que tódolos cidadáns de Europa, ó longo de toda a súa vida, poidan acceder facilmente a unha información e un asesoramento de calidade acerca das oportunidades de aprendizaxe.

No pasado, a case totalidade das persoas só se desplazaban unha vez na vida entre a educación, a formación e o mercado laboral, e facían na súa xuventude. Actualmente, todos podemos necesitar información e consello sobre como proceder en varios momentos das nosas vidas, e ás veces, de forma bastante imprevisible. Para sopesar as opcións e tomar decisións necesítase certamente información pertinente e detallada,

pero tamén os asesoramentos profesionais poden axudar. Neste contexto, requirese un novo enfoque que considere a orientación como un servizo continuamente accesible para todos, que obvie a distinción entre orientación educativa, formativa e persoal e que abarque a novos colectivos. Isto incluína un enfoque máis activo, e tamén implica que se actúe de forma positiva para prevenir e compensar os fracasos na aprendizaxe e os abandonos durante a educación ou a formación.

No futuro o cometido dos profesionais en orientación e asesoramento poderían describirse como "mediación". Os servizos de orientación e asesoramento deben evolucionar hacia un estilo de servizo máis integral, capaz de atender a diversas necesidades e expectativas de colectivos variados, e deben estar dispoñibles a escala local. É responsabilidade do sector público acordar e fixar normas mínimas de calidade e definir as cualificacións para suministrar estes servizos, a pesar de que nalgúns estados, moitos servizos de orientación foron privatizados total ou parcialmente, invertindo as empresas en servizos de orientación para os seus empregados.

A información contextual sobre as modalidades de orientación e asesoramento a distintos niveis xeográficos poden completarse con datos sobre si os cidadáns coñecen as posibilidades que se lles ofrecen e sobre se están satisfeitos cos servizos que se lles prestan. Podería desenvolverse unha tipoloxía de servizos de orientación e asesoramento educativos no contexto de desenvolvemento dunha clasificación de servizos e actividades de educación e aprendizaxe. Para ser eficaces, os repertorios neste ámbito terían que incluír datos relativos tanto ós individuos como ós centros de orientación.

*- Mensaxe clave nº 6: Acercar el aprendizaje al hogar.*

Esta mensaxe prantexa como obxectivo ofrecer oportunidades de aprendizaxe permanente tan próximas ós interesados como sexa posible, nas súas propias comunidades e, cando proceda, cón apoio das tecnoloxías da comunicación.

A información sobre educación e aprendizaxe debe estar a un nivel xeográfico o máis cercano posible ó da intervención, que é, polo xeral, o nivel máis cercano. As autoridades rexionais e locais foron adquirindo unha importancia crecente nos últimos anos. A prestación de educación e formación é unha das áreas que se inscriben nesta tendencia, a maioría da xente aprende, desde a infancia ata a velez, no seu entorno local.

A diversidade cultural é unha marca distintiva en Europa. Se ben algunhas localidades particulares poden ter características e problemas diferentes, todas comparten unha especificidade xeográfica e unha identidade únicas. O carácter distintivo e familiar da comunidade ou rexión á que un pertence da confianza e establece nexos sociais. Estes recursos son importantes para dar sentido á aprendizaxe e apoiar o seu éxito.

Con oportunidades variadas e localmente accesibles de aprendizaxe permanente, a poboación non se verá obrigada a desplazarse da súa rexión de orixe para estudar ou recibir formación, aínda que tamén debe ter a oportunidade de facelo se o desexa, e

a propia experiencia da mobilidade xa resultará positiva. Para algúns grupos, como as persoas con discapacidade, non sempre é posible desplazarse fisicamente. Nestes casos só poden lograr unha aprendizaxe en igualdade se se acerca a aprendizaxe ós propios interesados. As TIC ofrecen un importante potencial para chegar a poboacións dispersas e aliadas con poucos custos, non só para aprender, senón como medio de comunicación que contribúe a manter a identidade dunha comunidade a través de longas distancias. Para acercar a aprendizaxe ó fogar requirese unha reorganización e redistribución dos recursos, con obxecto de crear centros de aprendizaxe adecuados nos entornos cotidianos onde se reunan os cidadáns.

Como conclusión para este punto podemos dicir que aínda que xa existe información estatística sobre a aprendizaxe permanente, segue a haber algunhas lagoas importantes que se poñen de manifesto a cada paso que se da hacia a concepción dunha política concreta. O concepto de aprendizaxe permanente é moi amplo, e para estudialo é necesario determinar claramente os temas que hai que tratar con prioridade. Tamén temos que recoñecer a imposibilidade de medir algúns dos seus aspectos. O obxectivo debe ser combinar os intereses e necesidades dos diversos axentes participantes na posta en práctica da aprendizaxe permanente, de tal maneira que podan facerse unha representación e un seguimento adecuado do que, indubablemente constitúe unha realidade complexa.

**A MODO DE CONCLUSIÓN**

Sendo os orientadores o eixo de transmisión do servizo de orientación, non basta con contar con excelentes profesionais para dar un bo servizo. O que comezou chamándose Sociedade da Información foi evolucionando ata unha Sociedade do Coñecemento, xa que a gran velocidade de cambio e a excesiva dispoñibilidade de información fai que o factor do éxito esté non tanto no acceso a tales informacions, senón á correcta xestión das mesmas. Polo tanto, contar co máximo de información e organizada da mellor forma posible é indispensable para que o orientador poda desenvolver a súa tarefa. A súa propia capacidade profesional baséase en gran medida no coñecemento constante da realidade que o rodea e nunha continua actualización.

Son os mesmos instrumentos que provocaron este desenvolvemento social os que poden axudar á Orientación a mellorar a súa capacidade para dar un servizo axustado ás necesidades do mercado. As posibilidades nas que as novas Tecnoloxías da Información e a Comunicación poden axudar ó proceso orientador son variadas e, sen substituír ningunha práctica das desenvolvidas ata agora, inciden de maneira transversal en todas elas, ó facer de soporte e permitir a integración dos servizos de orientación. Faise necesaria a activación de canles de comunicación eficientes e eficaces entre os centros, que permita a activación rápida en cada situación da profesionalidade idónea para dar resposta ás necesidades dos usuarios, incluso nas zonas máis remotas e/ou cunha presenza inferior de servizos. A aplicación das NTIC por parte dos técnicos de orientación no seu quefacer diario facilita, incrementa, mellora e potencia os servizos prestados

asi coma os fluxos comunicativos entre os centros de orientación e os outros servizos da zona. Estimular o coñecemento recíproco dos centros de orientación representa o primeiro paso hacia unha maior integración dos recursos presentes na zona, e que se deben ter presentes na labor de orientación.

A implementación de mecanismos e plataformas para compartir o coñecemento, favorecer formas de divulgación e repartición da información que consistan ós técnicos consultarse reciprocamente, conseguir rápidamente materiais, referencias metodolóxicas e instrumentos, A introducción das tecnoloxías da información e da comunicación nos servizos de orientación teñen que ter un coste en recursos humanos mínimo. O tema oficial é "utilizar" a informática, non é "facer" informática. Dende este punto de vista faise necesario ofertar cursos de formación continua relacionados co manexo, uso e aproveitamento das novas tecnoloxías da información e da comunicación, ofrecer medios e recursos tecnolóxicos, ...

Para sacar o máximo partido á estrutura tecnolóxica débese favorecer o cambio de mentalidade laboral con respecto á operatividade na rede, eliminando os obstáculos que hoxe por hoxe residen na cultura organizativa a través dun traballo de sensibilización e formación nas novas modalidades de traballo on-line. Tamén se debe promover o traballo en rede non soamente entre os servizos de orientación, senón tamén cos outros servizos da zona (escolas e colexios, institutos, universidades, organizacións de formación, servizos sociais, etc.).

## BIBLIOGRAFÍA

- Adel, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7, Novembro.
- Beitini, G. E Colombo, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Plados.
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1, Febreiro.
- Cebrián, M. e Ríos, J.M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje Permanente*. Consejería de Trabajo e industria de la Junta de Andalucía (1997). Oriénta. Sevilla.
- Gozzi, C. (1998). *La videoconferenza: cos'è, come funziona, cosa può fare*. Aster.
- Homs, O. (1999). El futuro de la formación en Europa. En Sobrado, L. *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Programa ADAPT (2000) *La Orientación Profesional en Andalucía. Análisis de la situación actual y del potencial de aplicación de las Nuevas Tecnologías*. Junta de Andalucía.

Dirección General de Empleo e Inserción.

Rodríguez Dieguez, J.L. e Sáenz (1995). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.

Rodríguez Espinar S. (1995). Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds): *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.

Rodríguez Espinar S. (1994). Presente y futuro de la Orientación. *III Jornadas Universitarias*. Cervera: UNED.

Rodríguez Moreno M<sup>e</sup> L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del Orientador*. Barcelona: Barcanova.

Rodríguez Moreno M<sup>e</sup> L. (1992). El mundo del trabajo y las funciones del Orientador. Barcelona. *Actas de las III Jornadas Andaluzas de Orientación*. Granada: FETE-UGT (183-199).

Sañinas, J. (1998). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: Las redes como herramientas para la formación. En Cebrián, M. et al. *Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza-Aprendizaje*. Málaga: ICE/UMA.

Sanz, R. (2002). Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los Orientadores. En Sobrado, L. *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.

Sanz, R. E Sobrado L. (1998). Roles y funciones de los Orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, 2, 25-57.

Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, 1, 83-102.

Sobrado, L. (1998). *Estratexas de Orientación Psicopedagóxica no Ensino Secundario*. Santiago de Compostela: Lavovento.

Sobrado, L. (1998). *Orientación e Inserción Profesional*. Barcelona: Estel.

Watts, A.G. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de Síntesis*. Berlín: CEDEFOP.

Watts, A.G. (1994). *Los servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1999). *Novvelles competences pour un avenir different*. Louvain-laNeuve Bruselas: VUBPRESS.

Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1999). *New skills for new futures: Higher Education and Counselling Services in the European Union*. Bruxelles: VUBPRESS-VUB. University Press.

**DESEMPREGO(S)**

## SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EM TORNO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL/TRABALHO

**Carlos Manuel Gonçalves**

Assistente da Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto. Membro do Instituto de Consulta  
Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

**Joaquim Luis Coimbra**

Professor Associado da Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação na Universidade  
do Porto. Membro do Instituto de Consulta  
Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

A partir da revolução industrial, século XVIII, o trabalho foi alvo de análise por parte dos vários domínios do saber, nomeadamente pelas Ciências Humanas e Sociais, desde a Economia, às Ciências Políticas, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia e mesmo a Teologia. Se é verdade que a literatura tem sido vastíssima sobre as análises sociais, políticas e jurídicas do trabalho, não têm sido tão frequentes as reflexões sobre o valor, sentido e significados que as pessoas lhe atribuem. No entanto, a problemática do trabalho só poderá ser rigorosamente analisada a partir de uma concepção global do mundo e do homem. Por isso, mais recentemente, as ciências mais centradas na dimensão subjectiva do humano — a Psicologia, a Filosofia e a Teologia — têm abordado esta temática a partir de um ponto de vista mais existencial e humano, centrado nos sentidos e significados do trabalho com uma preocupação de o humanizar, procurando ser um contraponto às leituras mais instrumentais, utilitaristas, materialistas movidas por lógicas marcadamente economicistas ao serviço da legitimação dos grandes grupos económicos e dos grandes impérios que controlam o mundo, com a pretensão de serem os fiscalizadores da ordem universal e os garantes da justiça através de mecanismos de segurança.

## 1. Transformações históricas do significado atribuído ao trabalho

Como em muitas outras situações, o recurso à etimologia pode ser um processo que nos pode ajudar a perceber o sentido do trabalho. De facto a palavra "trabalho" deriva da palavra latina *tripalium* (três paus) que no latim popular designava um dispositivo ainda hoje chamado "tronco", usado para ferrar animais de grande porte tal como os bois e os cavalos. Daí o verbo *tripalare*, que significa, torturar (Freitas, 1998). Por isso, o significado de algo penoso e difícil ter andado sempre associado ao trabalho, que era, até à Idade Média, uma actividade desempenhada pelos escravos ou pessoas de baixa condição social.

Esta concepção do trabalho, como um esforço árduo e penoso, está associado aos mitos de origem, com um forte sentido existencial e antropológico da condição humana, expresso, de forma clara, na cultura judaico-cristã, de que a sociedade ocidental é subsidiária, no mito/metáfora fundacional dos humanos primordiais, relatada no primeiro livro da Bíblia (Génesis, 3, 16-19). Vale transcrever para releer e construir significados do mito de origem:

*Deus disse à mulher: "multiplicarei os sofrimentos do teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o teu domínio". E disse em seguida ao homem: "Porque ouviste a voz da tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te tinha proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias da tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrochhos e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás-de tornar" (Génesis, 3, 16-19).*

Fazendo uma breve hermenêutica contextualizada ao mito fundante da experiência dos humanos primordiais, convém ter em conta, em primeiro lugar, que não é um relato histórico, mas um mito, que pretende, como todos os mitos, atribuir significado subjectivo à experiência humana que resiste a todas as tentativas de objectivação/coisificação por parte dos humanos; por isso, penso ser perverso e manipulador lê-lo como um relato histórico. Segundo, não é legítimo construir significados selvagens do relato bíblico (feministas, machistas, divisão do trabalho em função do género...) descontextualizando o mito do seu ambiente histórico, cultural e antropológico. Saliente-se que é um texto do ano 500 antes de Cristo, de uma cultura oriental e patriarcal, onde o homem tem uma ascendência sobre a mulher, ainda com actualidade nas culturas islâmicas, donde o mito é originário. Penso que para o nosso objecto de análise o que é importante é percebermos que o mito reflecte significados existenciais/antropológicos do homem de fé/religioso procurando atribuir sentidos à sua experiência humana/espiritual que transporta tantas mais marcas de luta, dor, e penosidade quanto mais os humanos vão traçando as suas trajetórias de vida à margem da relação com o Criador. Assim, o trabalho penoso da luta pela sobrevivência da viabilização do projecto humano passa pela

transformação da terra amaldiçoada — consequência da transgressão primordial —, numa nova terra, num diálogo amoroso com o Criador, através de uma actividade árdua e dura que progressivamente se vai aproximando da terra/paraíso.

**Durante a idade média (alta e baixa)**, imbuída de uma cosmovisão teocêntrica, e provavelmente fazendo uma leitura historicista do mito fundante referido, o trabalho foi percebido, sobretudo, como uma actividade corporal depreciativa, enquanto *opera servilia* (trabalho servil), por isso exclusivamente realizado por escravos (os servos da Gleba) e classes sociais inferiores. As classes altas, os monges e o clero, dedicavam-se às e operas liberais (ciência, arte, gramática, serviço religioso e socio-caritativo público), enquanto que a nobreza se dedicava-se à guerra e à fruição do lazer (caça, jogos e festas na corte...), não sendo consideradas estas actividades mais nobres como trabalho. A este propósito, e mais uma vez recorrendo à etimologia, o vocábulo "escola" (*scholē, schule, schola...*) tem origem na palavra grega *scholē*, que quer dizer, de facto, "fazer". Na cultura grega, com o seu dualista ontológico corpo/espírito, corporizado mais tarde na cultura ocidental pelo cartesianismo, o trabalho corporal era considerado fundamentalmente como uma actividade indigna dos homens livres, obstaculizando a fruição do ócio, da contemplação, da arte, e das actividades de reflexão filosófica dos sábios na *Agora* (Wissen, 1998).

**Na modernidade**, com a emergência dos ideais humanistas do renascimento há uma transformação na atitude face ao trabalho. Max Weber no seu célebre livro sobre a "ética protestante e o espírito do capitalismo" (1990), analisa a relação histórica do trabalho com a Igreja Protestante, concretamente com o calvinismo. Segundo a ética calvinista, os humanos devem servir a Deus mediante um "trabalho zeloso", e face ao sucesso económico do trabalho, torna-se evidente a escolha dos eleitos por parte de Deus. Surge assim uma nova atitude menos negativa da concepção do trabalho — trabalho enquanto colaboração com Deus —, mas, nem por isso, menos determinista e segregacionista, porque legítima, perversa e perigosamente, as diferenças sociais a partir de uma eleição divina, discriminando os humanos: os eleitos abastados e os não eleitos desfavorecidos. Assim sendo, o trabalho é um meio para os humanos colaborarem com Deus na obra da Criação, não se circunscrevendo, como na Idade Média, ao trabalho físico/corporal, mas também as actividades científicas, criativas e de ensino devem ser consideradas como tais, alargando-se, a partir de então, o conceito de trabalho. A partir do século XVIII, por influência das grandes transformações económicas e sociais produzidas com a revolução industrial, o trabalho adquiriu o sentido moderno de esforço árduo e penoso em ordem a conseguir um nível de qualidade de vida mais digna. Assim, regista-se uma viragem decisiva de sentido: de uma condição social de inferioridade, o trabalho afirma-se como um dispositivo eficaz de autonomia e superação de situações sentidas como gravosas à condição e dignidade humana. Durante o séc. XIX e até finais

dos anos 60, com o crescente desenvolvimento industrial das sociedades ocidentais e a emergência do operariado, o trabalho, geralmente efectuado por relações salariais dependentes, evolui para uma categoria social central, transformando-se o seu significado antropológico e ético. Assim, regista-se claramente uma viragem: o trabalho, enquanto colaboração com Deus, como no início dos tempos modernos, dá lugar ao trabalho como acto produtivo e autonomização do homem; ou seja, há o desvio de uma visão teocêntrica para uma perspectiva antropocêntrica. O sentido do trabalho como *sur* do *rosto* dá lugar à *venda da força do trabalho*, desvinculando-se dos iniciais princípios éticos e morais que o legitimavam. Como diz Sennet (1999): "as qualidades do bom trabalho não parecem ser as qualidades do bom carácter". É neste registo que deve ser lida e percebida a valorização marxista do trabalho. Para Marx, o trabalho é a única fonte criadora da vida humana: é pelo trabalho que o homem se torna homem; "o

trabalho criou o próprio homem e a sociedade" (*cit. in* Haro, 1977). A partir dos anos 70 e sobretudo os anos 80, pelo desenvolvimento e utilização das novas tecnologias à indústria, foi-se progressivamente reduzindo o número de pessoas e o tempo de trabalho no sector primário e secundário havendo uma maior racionalização dos processos de produção, pela utilização das tecnologias de ponta, registando-se um aumento da mais-valia na produção com menos recursos humanos. Como reflexo deste novo fenómeno, regista-se um rápido crescimento no sector dos serviços, ou seja, há uma crescente terciarização da economia ocidental com incidências óbvias na transformação do espectro do mundo laboral, alterando-se vertiginosamente a geografia dos empregos: algumas profissões tornam-se obsoletas, implicando a reconversão das mesmas pela formação que passou a ser uma exigência ao longo da vida, e emergem novas profissões relacionadas com as novas exigências civilizacionais, como o design, o marketing e manutenção e controlo da qualidade, as relações internacionais, a segurança, os tempos livres, a cultura, o apoio social. Simultaneamente, emergem profissões mais inovadoras no domínio da informática: das telecomunicações, da robótica, dos serviços financeiros. Face a este cenário turbulento, a competência profissional deixou de ser um conceito fixista para ser um bem em permanente aquisição no e para o trabalho, mediante a formação ao longo da vida para evitar os riscos da obsolescência profissional.

Por fim, são óbvias as mudanças profundas da sociedade salarial, proveniente da cultura salarial do proletariado industrial, para um mundo do trabalho mais complexo, mais imprevisível, menos normativo e mais criativo. Do teletrabalho ao trabalho no domicílio, da exploração das formas electrónicas de prestação de serviços (via internet), a novas formas de trabalho de serviços sociais, do desenvolvimento consistente do trabalho a tempo parcial à conciliação entre o part-time e a reforma parcial evitando o "efeito guilhotina" da passagem à reforma, colocam novos cenários e desafios ao mundo do trabalho com implicações imprevisíveis que levarão incontornavelmente a novos significados atribuídos ao mesmo.

**Neste início do século XXI e num mundo global,** face ao decréscimo das oportunidades de aceder ao mundo do trabalho e, simultaneamente, ao aumento crescente do desemprego nos Países Ocidentais desenvolvidos, porque os grandes eixos da produção de bens se deslocaram para os Países de Leste e para a Ásia — onde a mão de obra é mais barata, tornando os produtos mais competitivos —, há quem prognostique que nestas economias neo-liberais poderão, talvez, garantir um rendimento base aos seus cidadãos, mas não é certo que garantam um posto de trabalho no sentido profissional (Rifkin, 1996). Neste cenário possível, onde escasseiam as oportunidades de actividades de voluntariado, paradoxalmente em abundância, um leque de possibilidades de actividades de voluntariado, com elevado valor socio-afectivo e comunitário, como a ajuda a idosos e a incapacitados, Contudo, estas realidades novas vêm colocar uma questão incontornável: se não se pode aceder a uma oportunidade de trabalho profissional, é ou não legítimo aceitar um trabalho social não remunerado? Naturalmente que é possível esta possibilidade e tem sido aproveitada por pessoas que estão no desemprego. No entanto, gera nas pessoas alguma ambiguidade e desconforto em termos de auto-estima e autonomia, porque se continua a atribuir ao trabalho um significado de participação e reconhecimento sociais devendo, por isso, comportar a respectiva remuneração do serviço prestado. A actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes fundadoras de sentido para a vida humana. Quem não tem emprego parece estar condenado socialmente a uma vida dependente de outros, e mesmo que tenha um rendimento social base parece estar à margem do jogo social. A ideia do cidadão "produtivo" está tão enraizada nas sociedades que uma pessoa a quem seja recusado o acesso ao emprego corre o risco de perder toda a sua auto-estima e o seu sentido de cidadania. O emprego é bem mais do que uma fonte de rendimento, é frequentemente a medida do valor pessoal. Estar desempregado é senti-se improdutivo e cada vez mais destituído de valor (Rifkin, 1996, 265). Como exemplo ilustrativo, veja-se o efeito social do rendimento mínimo garantido em termos das representações sociais, os sujeitos que dele usufruem são considerados vadios, os subsídio-dependentes dos fundos estruturais europeus, os parasitas sociais e esbanjadores dos nossos impostos... Esta temática, que implica inevitavelmente uma transformação dos significados em torno ao trabalho, remete-nos para o próximo ponto desta reflexão, a centralidade que o trabalho ou actividade profissional tem na vida das pessoas.

## **2. Centralidade da Actividade Profissional**

Nas últimas duas décadas, nas sociedades ocidentais desenvolvidas, quando surgiu a ilusão do mito do pleno emprego, várias investigações sublinharam uma mudança radical nos significados atribuídos ao trabalho, afirmando que este perdeu o seu valor central no quotidiano das pessoas. Esta convicção parece ser veiculadora de um significado

mais intrínseco e subjectivo do trabalho, ultrapassando a visão redutora e instrumental do mesmo, como o emprego garante da sobrevivência e de um estatuto social. D. Meda em "O Trabalho um valor em extinção" (1999), afirma que se esgotou a força de convicção da utopia duma sociedade do trabalho entendida, até há dois séculos atrás, numa mera lógica economicista, redutível ao acto de produção. A vida e a cultura das sociedades dos indivíduos não se esgota na produção; são, sobretudo e fundamentalmente, a relação e a dimensão interpessoal os ingredientes imprescindíveis da viabilização do projeto pessoal e social. O acesso à sociabilidade, à utilidade social e à integração psicossocial faz-se através do trabalho economicamente produtivo mas, sobretudo, através de actividades com lógicas e dinâmicas inter-relacionais e afectivas ao serviço da promoção do homem, onde a racionalidade instrumental é condimentada com as emoções: como as actividades criativas, a reflexão, o lazer, a convivência comunitária.

**Mas será verdade que o trabalho perdeu mesmo a sua centralidade?** Se analisarmos as transformações profundas registadas no final do século, no que respeita ao tempo diário e semanal dedicado ao trabalho, teremos de constatar que houve uma diminuição do mesmo, apontando-se hoje o modelo do tempo parcial de trabalho como uma possível solução para a crise de mercado do emprego, permitindo aos sujeitos espaços de liberdade para a auto-rectação e para o investimento noutras actividades não remuneradas, nas quais as pessoas se possam realizar, como as actividades culturais e de lazer, actividades de serviço comunitário e dedicação às crianças e aos velhinhos. Neste sentido, a actividade profissional parece ter perdido a sua centralidade em termos de exclusividade, para se valorizar outras dimensões com um carácter cultural, psicossociais e comunitárias.

**Contudo, há quem discorde de que se tenha operado esta mudança tão radical,** registando-se, pelo contrário, nestes tempos de crise em que as oportunidades de emprego escasseiam ou assumem formas de precaridade, uma crescente relevância do trabalho como um bem precioso a prosseguir, disputar e preservar. A transição para a sociedade dos tempos livres, de prestação de serviços e da informação, nunca colocou em causa o significado do trabalho remunerado para satisfação das exigências do consumo e do sentimento de auto-estima e de integração social. Investigações recentes sublinham que o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial, tendo mais relevância do que os objectivos de realização pessoal, os amigos, a cultura e o lazer: apenas a família se sobrepõem à dimensão profissional do estatuto social, que dá a um sujeito o sentido da sua dignidade e leva os outros a respeitá-la, está inevitavelmente ligado ao emprego. Os desempregados, os beneficiários da Segurança Social e os destituídos de um estatuto profissional estão humilhados constituindo-se numa nova forma de exclusão social (Schnapper, 1998). Assim, poderíamos concluir que, nas sociedades ditas desenvolvidas, o trabalho não perdeu importância na vida das pessoas, mas esta não se esgota nas actividades

profissionais, como acontecia na época da industrialização e nas décadas do após guerras; ou seja, a vida não consiste só no trabalho remunerado (dimensão instrumental e produtiva da profissão); mas pode ser enriquecida com outros investimentos que a complementam, como a família, as actividades domésticas, os tempos livres, as actividades culturais (Laville, 1999)... são as dimensões mais intrínsecas do trabalho ao serviço da auto-realização.

Deste modo, a integração da dimensão profissional nas outras dimensões da existência humana, não sendo nem uma dimensão ao lado das demais e menos ainda explicadora exclusiva e determinística das mesmas (Campos, 1989), implica incontornavelmente uma transformação do significado do trabalho sublinhando-se novas exigências, como: a criatividade; o desafio, as experiências de êxito, a corresponsabilidade a qualidade das relações de trabalho, o trabalho em equipa... Esta concepção emergente da actividade profissional vai esbatendo progressivamente as polarizações segmentadas dos mundos da experiência humana, a saber, o trabalho e o lazer; mas para que tal suceda e se complementem mutuamente, o mundo do trabalho terá que se ir configurando de tal forma que se torne interessante e rico em experiências, ou seja, mais próximo daquilo que se experiencia no mundo do lazer (Laville, 1999).

### 3. Estudo sobre os significados que os Portugueses atribuem ao trabalho

#### Amostra

Com o objectivo de analisar e perceber como os portugueses constroem significados para a sua experiência profissional, nesta viragem de um novo milénio, foi realizado um primeiro estudo, que faz parte de uma investigação mais alargada, com uma amostra de 422 sujeitos que se situam em diferentes etapas da sua vida, a saber, adolescentes que se encontram ainda numa fase de formação preparando a sua entrada no mundo do trabalho (nº 264), adultos que já estão no mundo do trabalho (nº97) e adultos desempregados (nº 82); para verificar se existem diferenças em relação aos significados que atribuem ao trabalho. O estudo foi realizado na região Norte de Portugal em contexto escolar com os adolescentes, em vários contextos de trabalho com os adultos empregados e em dois Centros de Emprego do Grande Porto para os desempregados.

O subgrupo da amostra dos adultos empregados e reformados (ver quadro 1) não reflecte a realidade portuguesa por ser constituído por uma população predominantemente de quadros superiores e intermédios onde os dados foram recolhidos: dois Centros comunitários, um Hospital Central do Grande Porto, um Hotel de 5 estrelas, duas Escolas do Ensino Secundário e uma Universidade Sénior. Os principais envezamentos da amostra residem principalmente nas variáveis de nível socio-económico — predominando a classe média (63,2%) — e o nível de escolaridade: formação Superior (64,9%).

Quadro 1  
Caracterização da Amostra dos Adultos (Nº97)

	= ou < 30 anos	= ou < 40 anos	= ou > 40 anos:
<b>Idade</b>	40,2%	27,8%	32%
<b>NSE</b>	Média Alta 10,5%	Média 63,2%	Média Baixa 26,3%
<b>Religião</b>	Católica 82,4%	Agnósticos 17,6%	
<b>Estado Civil</b>	Casado 61,8%	Solteiro 24,8%	Divorciado 4,1% Viúvo 8,2% União de Facto 1,1%
<b>Gênero</b>	Masculino 38,1%	Feminino 61,9%	
<b>Escolaridade</b>	2º ciclo 8,2%	3º ciclo 3,2%	Secundário 23,7% Ens. Superior 64,9%
<b>Anos de Trab.</b>	<= 1º ano 16,7%	<= 10 anos 25,8%	<= 20 anos 25,8% > 20 anos 32%
<b>Situação Prof.</b>	Empregado 79,4%		Aposentado/reformado 20,6%

Quadro 2  
Caracterização da Amostra dos Adultos Desempregados (Nº82)

	= ou < 30 anos	= ou < 40 anos	= ou > 40 anos:
<b>Idade</b>	42%	32,1%	25,9%
<b>NSE</b>	Média Alta 0,5%	Média 13,4%	Baixa 86,1%
<b>Religião</b>	Católica 65,9%	Agnósticos 34,1%	
<b>Estado Civil</b>	Casado 30,5%	Solteiro 48,8%	Divorciado 12,2% União de Facto 8,5%
<b>Gênero</b>	Masculino 63,4%	Feminino 36,6%	
<b>Escolaridade</b>	1º ciclo 19,5%	2º ciclo 20,7%	3º ciclo 24,4% Secundário 21,0% Ens. Superior 13,6%
<b>Anos de Trab.</b>	1º ano 4,7%	<= 5 anos 28,1%	<= 10 anos 21,9% > 10 anos 45,3%
<b>Situação Prof.</b>	Desemp. C. Dur. 42,5%	Desemp. L. Dur. 50%	Procura 1ª emp. 7,5%

Quadro 3  
Caracterização da Amostra dos Adolescentes (Nº262)

	14 a 15 anos			
<b>Idade</b>				
<b>Religião</b>	Católica 86,3%	Agnósticos 13,7%		
<b>NSE da Família</b>	Média Alta 1,3%	Média 40,6%	Média Baixa/Baixa 58,1%	
<b>Tipo Família</b>	Intacta 84,5%	Monopar. 7,2%	Divórcio 7,6%	União de Facto 1%
<b>Escolaridade</b>	1º ciclo 35,4%	2º ciclo 24,4%	3º ciclo 15,4%	Secundário 11,8% Ens. Sup. 13%
<b>Dos Pais</b>				
<b>Gênero</b>	Masculino 55,6%		Feminino 44,4%	

### Procedimento

Os sujeitos da amostra foram confrontados com esta única questão aberta: "Que ideias (representações, pensamentos e sentimentos) lhe surgem espontaneamente quando pensa em trabalho/emprego/actividade profissional? Responda à questão usando apenas palavras soltas (substantivos, adjetivos e verbos) que reflectem o que pensa e sente sobre o seu trabalho, por exemplo: *chateo, criativo, transformar...*" Foram produzidas 516 palavras diferentes com uma média de 7.75 palavras por sujeito. As palavras com maior frequência foram agrupadas dentro do mesmo campo semântico definindo-se posteriormente categorias para cada grupo de palavras. Este trabalho foi analisado por um grupo de 4 especialistas que deram vários contributos para a inclusão de cada palavra no respectivo campo semântico bem como para a definição das categorias.

### 3.1. Apresentação dos resultados

Embora a amostra dos adolescentes seja mais representativa do que a dos adultos, permitindo tirar conclusões mais generalizáveis para a população, o que não acontece com a dos adultos empregados, que é uma pequena amostra selectiva, que de forma alguma representa o universo dos portugueses que estão no mundo trabalho, como se poderá comprovar com a breve caracterização do quadro 1, pode-se, no entanto, fazer algumas reflexões exploratórias sobre os significados que atribuem ao trabalho.

**Quadro 4**  
Dimensões dos significados atribuídos ao trabalho pelos adultos empregados, adultos desempregados e adolescentes

Adultos Empregados.	Adultos Desempregados.	Adolescentes
Dim. Realização Pessoal (DRP): 19,9%	(DEP): 16,9	(DEN): 27,5%
Dim. Interpessoal (DI): 19,6%	(DET): 15,2%	(DEP): 15,8%
Dim. Emocional Neg (DEN): 17,9%	(DRP): 14,9%	(DIT): 13,8%
Dim. Emocional Positiva (DEP): 13,6%	(DI): 14,4%	(DRP): 13,7%
Dim. Criativa Trabalho (DCT): 13,3%	(DEN): 13,9%	(DET): 13,6%
Dim. Investimento no Trabalho (DIT): 13,1%	(DCT): 12,9%	(DCT): 7,9%
Dim. Econômica do Trabalho (DET): 2,6%	(DIT): 11,8%	(DI): 7,7%

**Quadro 5**  
Palavras mais eliciadas pelos adultos empregados, adultos desempregados e adolescentes

Adultos	Adultos Desempregados	Adolescentes
Cansativo: 23 (23,7%)	Criatividade: 36 (43,9%)	Dinheiro: 109 (41,6%)
Responsab.: 20 (20,6%)	Dinheiro: 28 (34,1%)	Cansativo: 67 (25,6%)
Realização: 20 (20,6%)	Chatice: 18 (22%)	Responsa.: 43 (16,4%)
Criatividade: 20 (20,6%)	Amigos: 14 (17,1%)	Chatice: 41 (15,6%)

**Quadro 6**  
Dimensões dos significados atribuídos ao trabalho pelos adultos e adolescentes

Adultos	Adolescentes
Dim. Realização Pessoal (DRP): 17,4%	D. Emocional Negativa (DEN): 27,5%
Dim. Interpessoal (DI): 17,1%	D. Emocional Positiva (DEP): 15,8%
Dim. Emocional Neg (DEN): 16%	D. Investimento Trabalho (DIT): 13,8%
Dim. Emocional Positiva (DEP): 15,2%	D. Realização Pessoal (DRP): 13,7%
Dim. Criativa Trabalho (DCT): 13,1%	D. Econômica Trabalho (DET): 13,6%
Dim. Investimento (DIT): 12,4% D.	Criativa Trabalho (DCT): 7,9%
Dim. Econômica do Trabalho (DET): 8,8%	D. Interpessoal Trabalho (DI): 7,7%

**Quadro 7**  
Palavras mais eliciadas pelos adultos e adolescentes

Adultos	Adolescentes
Criatividade: 36 (31,3%)	Dinheiro: 109 (41,6%)
Cansativo: 36 (20,1%)	Cansativo: 67 (25,6%)
Dinheiro: 35 (19,6%)	Responsabilidade: 43 (16,4%)
Responsabilidade: 32 (17,9%)	Chatice: 41 (15,6%)

Da leitura dos resultados salientam-se, de seguida, os mais relevantes para uma posterior reflexão:

- (a) Relativamente aos resultados dos adultos pode perceber-se que existem duas constelações de dimensões do trabalho que se agrupam de forma equivalente: (i) a primeira, constituída pelas dimensões da realização pessoal (19,9%), a dimensão interpessoal do trabalho (19,6%) e a dimensão emocional negativa (17,9%); (ii) a segunda, que se relaciona com a dimensão emocional positiva (13,6%), a dimensão criativa do trabalho (13,3%) e o investimento no trabalho (13,1%); (iii) finalmente, num plano mais secundário, a dimensão económica do trabalho (2,6%) — ver quadro 4.
- (b) Quanto ao subgrupo dos adultos desempregados as várias dimensões estão bastante equilibradas, não se registando uma grande discrepância entre elas, embora atribuam maior significado às dimensões económicas do trabalho (15,2%) quando se compara com o subgrupo dos adultos empregados (2,6%) — (Quadro 4).
- (c) Quando se agrupa a amostra dos adultos, regista-se que as várias dimensões se organizam de forma semelhante ao subgrupo dos adultos empregados (Quadro 6).
- (d) Relativamente aos adolescentes, surge em primeiro lugar, e de forma saliente, a dimensão emocional negativa (27,5); de seguida, valorizam, de forma equivalente, uma constelação de dimensões: dimensão emocional positiva, investimento no trabalho, realização pessoal, dimensão económica. Em terceiro lugar, surge uma segunda constelação de dimensões: a dimensão criativa e a dimensão interpessoal ou socio afectiva do trabalho.
- (e) Quanto às palavras mais eliciadas pelos adolescentes em termos do significado do trabalho foram: dinheiro (109 — 41,6%) e cansativo (67 — 25,6%); os adultos empregados: cansativo (23 — 23,7%) e responsabilidade, realização e criatividade (20 — 20,6%); os adultos desempregados: criatividade (36 — 43,9%) e dinheiro (28 — 34,1%). Os adultos evocaram predominantemente verbos e substantivos, enquanto que os adolescente produziram sobretudo substantivos:



## **Cursos EFA – uma (re)orientação para a cidadania**

**José Pedro Amorim**  
**Luís Imaginário**

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

- Ritkin, J. (1996). *La fin du travail*. Paris, Editions: La Découverte & Syros.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Wach, M. (1997/98). Risk values in cross-cultural perspective. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 87-92.
- Weber, M. (1990). *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Presença.
- Wissen, V. G. (1998). Existe um direito humano do trabalho? *Communio*, 4, 317-331.

### **RESUMO**

Após uma breve contextualização político-social justificativa da premência dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, enceta-se uma caracterização das suas duas fases: (i) o reconhecimento e validação de competências reconhecimento e validação de competências é entendido enquanto processo de reflexão individual e em grupo, promotor do autoconhecimento, porque centrado nas experiências pessoais, sociais e profissionais vividas, e representando, finalmente, uma possibilidade e oportunidade de posicionamento dos aprendentes no percurso educativo; quanto (ii) ao processo de educação e formação propriamente dito, releva-se o que ele tem de libertador, conscientizador (Freire, 1972), orientado(r) para a acção, percursor de autonomia e, em suma, promotor de desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente ao nível (do exercício) da cidadania. Isto porque os cursos EFA criam espaço à vivência de experiências significativas e desafiantes, seguidas de momentos de reflexão e integração, havendo as necessárias (ao desenvolvimento pessoal e social) relação de apoio (por parte do mediador, dos formadores e do grupo de pares) e continuidade temporal, Terminando, e assumindo uma intervenção psicológica feita neste domínio, ainda que

identificando as suas principais especificidades, opta-se por percorrer um caminho peloado de subjectividades (riquezas e potencialidades), onde se tenta a identificação de mudanças ocorridas nos sistemas pessoais (em dimensões psicológicas como o autoconceito, a auto-estima, a (auto e hetero)confiança, a autonomia) e contextuais dos aprendentes (desde logo, ao nível familiar – que, juntamente com as mudanças dos sistemas pessoais, influirão certamente na mudança dos grupos e comunidades de pertença, pelo que, superando-se o nível de análise crítica da realidade, há lugar à transformação e (re)construção, pelo sujeito, do seu mundo e contexto próximo).

## **1 – Breve contextualização político-social justificativa da presença dos Cursos de Educação e Formação de Adultos**

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) visam incrementar os níveis de qualificação escolar e profissional dos adultos\* (aqui entendidos como maiores de 18 anos) formalmente pouco escolarizados (que não possuam a escolaridade obrigatória correspondente ao seu grupo etário: de quatro, seis ou nove anos, portanto) e preferencialmente, desempregados. Constituem, por isso, uma segunda oportunidade para pessoas (maioritariamente mulheres, já que correspondem a 83,5% dos aprendentes destes cursos (Araújo & Fernandes, 2002)) que, em determinada altura das suas vidas, tiveram que, pelas mais diversas razões, interromper o seu percurso educativo, que possuem poucas qualificações profissionais, que se encontram desempregadas ou em risco iminente de desemprego e que, muitas vezes, vivem próximas da – ou em situações de – exclusão social (Mogueira, 2000).

## **2 – Caracterização dos Cursos EFA**

### **2.1. Primeira fase: reconhecimento e validação de competências**

A fase de reconhecimento e validação de competências (RVC), além de favorecer a integração dos aprendentes no contexto educativo/formativo, compreende essencialmente momentos de reflexão individual e em grupo, centrada nas experiências pessoais, sociais e profissionais vividas. Assim sendo, promove-se o auto e heteroconhecimento, a autoconfiança e começa a construir-se a confiança interpessoal. Ademais, pretende-se que a pessoa, auxiliada pelo mediador e, em alguns momentos, pelos formadores das quatro áreas da formação de base, reconheça competências e saberes adquiridos em situações formais, não-formais e informais [mas igualmente 'pontos fracos' e 'pontos fortes'], e identifique, de acordo com o Referencial de Competências-Chave (Alonso et

al., 2001), evidências das competências e saberes que possui, de modo a serem igualmente reconhecidos e finalmente validados por um júri.

Pela sua especificidade, o RVC produz desde logo o distanciamento desejável e desejado do modelo escolar, bem como a apropriação, pelos aprendentes, que o vivido não foi tempo perdido, foi acumulação, congregação e não dispersão, (pre)enchimento e não esvaziamento ou despojamento. Por fim, permite a cada um sentir-se "retotalizado" (Silva, 2002, p. 51).

Em suma, o RVC constitui um momento estruturante destes cursos, porque, valorizando e recuperando do *passado* o 'tesouro' esquecido ou escondido, possibilita a edificação, no presente, das condições necessárias à ocupação, pelo aprendente, e de acordo com os princípios andragógicos, do centro do processo e ao seu comprometimento na condução do mesmo, e constitui alicerce à construção de projectos (para o *futuro*) de educação/formação, profissionais e, até, de vida<sup>3</sup>.

Finalmente, possibilita o posicionamento dos aprendentes no percurso educativo/formativo, sendo que o currículo e a aprendizagem, em vez de se centrarem nas carências e se organizarem a partir do que não se sabe, vão antes, numa perspectiva positiva e optimista, privilegiar as potencialidades, experiências, saberes e competências adquiridos pelos aprendentes ao longo da vida (Silva, 2002), considerando os diferentes contextos sócio-económicos e culturais em que estão inseridos. Isto porque ignorar, desvalorizar, minimizar ou rejeitar a experiência dos aprendentes adultos, implica "rejeitar a própria pessoa, pois um adulto pouco escolarizado, (...) tudo o que muitas vezes 'tem', faz valer e funda a sua dignidade é a sua experiência de vida" (Imaginarío, 1997, p. 181). Assim sendo, e considerando que a aprendizagem dos adultos é autónoma, experiencial, reflexiva, orientada por motivações intrínsecas, centrada na resolução de problemas e na satisfação de necessidades, devem ser eles os responsáveis pelo desenho do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alonso et al., 2001, Imaginarío, 1997, Knowles, 1985).

### **2.2. Educação/Formação**

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos constituem uma oferta integrada de educação e formação, dado que "o currículo se desenvolve paralelamente em torno de uma componente de formação de base e de uma formação profissionalizante, assentes, respectivamente, em competências-chave e em competências específicas profissionais, definidas em referenciais próprios" (ANFEA, 2000 c, pág. 3).

A formação de base está organizada em quatro áreas de competências-chave: Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, sendo que as primeiras são efectivamente instrumentais relativamente à última, "que por isso se colocará num plano (...) da expressão de comportamentos (de cidadania e de empregabilidade), tornada possível pela apropriação

de competências que aquelas propiciaram" (Alonso *et al.*, 2001, p. 97). Detendo esta área de competências-chave uma "importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício. [...] ela é, simultaneamente, o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas" (Alonso, 2000, pp. 25-26). Por último, e porque a experiência dos aprendentes e consente esperar que sejam competentes, tanto a nível instrumental como expressivo, e que se comportem "apropriadamente em relação a objectivos de cidadania e empregabilidade que prosseguem no seu dia-a-dia" (Alonso *et al.*, 2001, p. 97), importa referir que o objectivo fundamental é então "convocar, mobilizar, rendibilizar, valorizar em suma, [essas] competências avulsas de que [os aprendentes] serão portadores" (op. cit., p. 100).

A Linguagem e Comunicação, implicando a leitura e interpretação da realidade, a sua representação simbólica, a emissão-recepção de mensagens, a leitura e a escrita (Alonso *et al.*, 2000), representa um contributo essencial no sentido i) do desenvolvimento global do aprendente, já que, estabelecendo associações entre antigos e novos conhecimentos, desenvolve e enriquece os seus esquemas cognitivos (Alonso *et al.*, 2001); e ii) da sua conveniente inserção social, dado o inegável carácter social das linguagens verbais (orais e escritas) e não-verbais (op. cit.).

As Tecnologias da Informação e Comunicação referem-se "genericamente à instrumentalização da acção e da comunicação humanas" (Alonso *et al.*, 2000, p. 34) e correspondem à capacitação dos aprendentes para a identificação e domínio das tecnologias existentes e emergentes, principalmente do computador pessoal, "por se tratar de um equipamento que pode conter e combinar uma grande variedade de dispositivos, tecnologias e programas diferentes. (...) que oferece as condições para suscitar ambientes apropriados para uma aprendizagem das tecnologias, designadamente das tecnologias da informação e da comunicação" (Alonso *et al.*, 2001, p. 55), facilitando-se, assim, o acesso, o processamento e a produção de informação (op. cit.).

A Matemática para a Vida compreende i) a "utilização do número como simbolização, medida e cálculo, formas, grandezas, quantidades" (Alonso *et al.*, 2000, p. 34); ii) a observação crítica e a compreensão da realidade circundante, através da sua medição, ordenação, sequenciação e do estabelecimento de grandezas e relações (op. cit.); iii) a problematização e resolução de problemas; e iv) a acção racional e controlada sobre a realidade (Alonso *et al.*, 2001).

O módulo Aprender com Autonomia visa i) promover o autoconhecimento dos aprendentes; ii) elevar a sua auto-estima, assim como a auto e heteroconfiança; iii) facilitar a aquisição de hábitos de trabalho em equipa e o (re)conhecimento de qualidades e características na interacção com os outros; iv) cativar para o processo de aprendizagem; v) desenvolver eventualmente, representações pouco favoráveis relativamente à formação; vi) desenvolver técnicas facilitadoras da aprendizagem; vii) promover nos aprendentes uma atitude e acção sobre os seus projectos de vida; e, finalmente, viii) criar bases de fomento e

sustentação do aprender a aprender (trabalhado contínuo ao longo de todo o percurso educativo/formativo) (vd. ANEFA, 2000 a). Este módulo, conforme se verifica, integra, pese embora a sua curta duração, aqueles que podemos consagrar como objectivos essenciais do modelo EFA: orientar para a acção, promover a autonomia, facilitar o aprender a aprender [nas quatro dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors *et al.*, 1996)], promover o desenvolvimento pessoal e social e, integradamente, o desenvolvimento profissional.

A formação profissionalizante orienta-se pelos referenciais específicos do IEFEP e visa essencialmente a obtenção de qualificação profissional que, se prevê, permita "uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como em trajectos formativos subsequentes" (ANEFA, 2000 b, p. 9). Esta componente de formação inclui, obrigatória (nos cursos B2+B3 e B3) ou desejavelmente (nos níveis B1, B1+B2 e B2), formação em contexto real de trabalho.

De relevar ainda os Temas de Vidas, "diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca" (Alonso, 2000, pp. 25-26), que, abrangendo todas as áreas e componentes de formação, funcionam "como nutriente de conhecimento e contextualização das competências" (op. cit., p. 25). Não se trata, por isso, de "tematizar os temas" elencados na nota 5, mas antes de os experienciar, construir para eles sentido, tomar sobre eles posição – no sentido da análise crítica da realidade e do exercício da cidadania.

Sumariando, os cursos criam espaço à vivência de experiências/acções significativas e desafiantes, seguidas de momentos de reflexão e integração, havendo as necessárias relações de apoio (por parte do mediador, dos formadores e do grupo de pares) e continuidade temporal. Não se ensinam competências (vd. Perrenoud, 1999, *in* Silva, 2002), criam-se antes condições que estimulam a sua construção, reconstrução e co-construção.

Em jeito de nota final, é necessário considerar, pese embora a sua indispensabilidade, as dificuldades de aplicabilidade do Referencial de Competências-Chave, justamente pelas múltiplas, distintas e distantes, interpretações que suscita e que demandam necessário e constante compromisso, investimento, reconstrução dialógica – não no sentido da uniformização das práticas, mas sim dos critérios de validação i), da melhoria das práticas, bem como da rendibilização do próprio referencial.

### 3 – Mudanças percebidas nos sistemas pessoais e contextuais dos aprendentes

Antes de mais, importa clarificar a natureza deste registo de mudanças: é que elas são, como se disse, produto percebido, significação construída (e, por isso, fálvel, subjectiva, sub ou sobrevalorizadora) a partir das observações diárias (nomeadamente

de situações em que os aprendentes evidenciam a operacionalização de determinadas competências), da recolha de testemunhos, da análise dos registos de avaliação dos diversos cursos promovidos pela UniNorte, da experiência de mediação das acções, da formação desenvolvida na área de Cidadania e Empregabilidade, finalmente, da vantagem de ser, há um ano, interveniente neste projecto/processo de educação/formação de adultos.

As evidências do desenvolvimento pessoal e social, bem como profissional, dos aprendentes são tantas e tão diversas, que a tentativa de captura e síntese (obrigatória) é incómoda e ingrata. Mais fácil seria admitir que esse desenvolvimento pode ser acompanhado a partir das validações que vão sendo feitas... No entanto, observar os saberes quotidianamente, em acção, é substancialmente mais opimo, totalizante, desafiante, motivante e construtivo. É de facto um privilégio e concessão vir testemunhando os momentos de partilha de experiências, valores, saberes e aprendizagens, que temos tentado ao máximo apre(ender), extremamente gratificante fazer/tomar parte de um processo que os aprendentes costumam fazer equivar a um "despertar", "rejuvenescer" ou a um "abrir de horizontes". E é deveras delicioso (a)provar as actividades que vão desenvolvendo na formação e profissionalizante, desde as refeições que confeccionam (nos cursos de Nutrição e Confeção de Refeições) aos jardins e espaços verdes que (re)criam e revitalizam (nos cursos de Jardinagem e Espaços Verdes).

Também os projectos integradores da exploração dos Temas de Vida constituem fecundo exemplo destes desenvolvimentos: *inter alia*, i) os espectáculos de teatro, música e poesia realizados pelos aprendentes para auditórios constituídos por elementos pertencentes ou não à comunidade educativa/formativa; assim como ii) o boletim informativo que temos vindo a desenvolver, no âmbito da área de competências-chave de Cidadania e Empregabilidade, cujas sucessivas edições permitem verificar a crescente complexidade, pertinência, consistência e acurácia da análise crítica que os aprendentes fazem da sua realidade mais ou menos próxima, bem como a germinação de projectos/acção, e no que refere particularmente à consecução dos objectivos de cidadania e empregabilidade/profissionalizante; Jardinagem e Espaços Verdes.

Área de formação competente do computador pessoal é talvez a "conquista" mais Todavia, a utilização competente do computador pessoal é talvez a "conquista" mais apreciada pelos aprendentes, que os leva a, muitas vezes, abreviar o almoço para mais aproveitarem essa hora nas salas de informática. Considere-se que eram pessoas que, as mais das vezes, nunca haviam trabalhado com um computador e que passaram a, enquanto utilizadores, saber informatizar os seus trabalhos, dominando a simbologia informática, executar tarefas várias em diversos programas, navegar na Internet, clar e utilizar uma conta de e-mail.

Relativamente à matemática merece saliência a desconstrução, que esta nova abordagem tem produzido, do receio/medo que ela comumente provoca.

Chegam-nos também ecos de mudanças produzidas a nível familiar, sobretudo de mulheres que renunciavam determinada e terminantemente a atitudes de "submissão" que vinham assumindo, exigindo "mais respeito e consideração" e redefinindo novos limites e fronteiras relacionais. As mudanças nos sistemas contextuais são também perceptíveis através das "queixas" que, tantas vezes, as formandas trazem de casa e que nos transmitem a fim de lograrem aliviar ou minorar esse remorso de "não ter tempo para os filhos e maridos".

Observam-se ainda crescentes qualidade, exequibilidade e concrecibilidade dos projectos de vida construídos.

Mas, conforme se disse, nada se compara aos testemunhos dos próprios aprendentes, pelo que melhor será dar voz àqueles que muito têm feito para a recuperar: "Eu quero mais da vida/ Eu quero destruir de tudo/ O que ela me oferecer/ Eu quero saltar mais alto/ Que qualquer um/ Pois não tenho qualquer ferida./ Sou eu afinal quem esquece/ Que a vida são só dois dias/ E que a minha alma envelhece/ Sem aviso, nem piedade./ E vem mais tarde a idade./ Que não perdoa os pecados feitos./ E não traz de volta a meninice/ E as brincadeiras que em branco/ Eu colaria com um sorriso./ Por isso, imponho este juízo./ De amar e ser amada./ De ajudar e ser ajudada./ Mas nunca deixar passar o tempo./ Sem dar conta da proximidade da solidão.../ E saber que um dia./ Tinha alegria no coração!..." (Manuela Ribeiro, 2002).

#### 4 – Alguns pontos finais à guisa de conclusão

Ainda que portadores apenas da experiência de intervenção psicológica no âmbito dos Cursos EFA, entendemo-los (pro)motores do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos aprendentes, porque, com base nas suas características idiossincráticas, tentam promover a complexidade, integração, flexibilidade, diferenciação, auto-organização e autonomia dos processos que regulam esse desenvolvimento. E, de facto, esta aprendizagem/actividade autopoietica do sujeito é indispensável à acção, no que respeita, nomeadamente, i) ao conhecimento sobre a realidade e à sua análise crítica, ii) às disposições para agir e iii) aos processos psicológicos subjacentes à construção de significados e à implementação de projectos (Menezes, 1999, p. 16).

Sendo assim, a preocupação dos cursos EFA não pode ser avançar respostas para os problemas dos aprendentes, nem podem reservar lugar, tampouco, à imposição de grelhas de leitura da realidade externas, extrínsecas e estranhas ao sujeito. Eles devem antes visar o *empowerment* dos aprendentes, para que, "eles próprios, elaborem da forma mais flexível e criativa possível as suas necessidades e as formas de lhes dar resposta, num processo eminentemente colaborativo e de negociação" (op. cit., p. 31). Para além disso, não podem sonegar-se as mudanças (percebidas) nos sistemas

contextuais, famílias e outros grupos sociais, institucionais e comunitários, igualmente "autores no processo de produção de significados e de implementação de projectos de acção" (Menezes, 1999, p.22).

Terminando, e dado o défice de cidadania da população portuguesa, pode considerar-se que houve efectivamente um reconhecimento sócio-político<sup>1</sup>, que o saber, nas suas dimensões cognitivas (saber), comportamentais (saber-fazer) e atitudinais (saber ser/estar/tomar-se<sup>11</sup>), é "força", emergência, libertação ou conscientização (Freire, 1972, 1973), e (re)orientação dos *cogni-excluídos*? Admitindo que a exclusão se processa com base em défices de informação, mas, mais do que isso, de conhecimento!<sup>12</sup> declarados vivos em regime de morte civil?<sup>13</sup> (Santos, 1998, p. 7) para a acção participativa e para a iniciativa, a coesão social, a cidadania e a democracia.

## Bibliografia

- ALONSO, Luísa (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber mais*, nº 5, Abril-Junho de 2000.
- ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho*. Vol. I. Lisboa: ANEFA.
- ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima (2001). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos. Aprender com Autonomia*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000 a). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Documento de Trabalho*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000 b). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a acção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000 c). *Cursos EFA. Percursos flexíveis de Educação-Formação de Adultos. Caderno da Revista Saber mais*, nº 5, Abril-Junho de 2000.
- ARAÚJO, Simone Silva; FERNANDES, Conceição Monteiro (2002). Perfil da população adulta envolvida em acções de educação, formação e certificação – da iniciativa ou monitorizadas pela ANEFA. *Cadernos S@BER +*, nº 13, Abril-Junho de 2002.
- DELORS, Jacques; MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORHHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; MANZHAO, Zhou (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- IMAGINÁRIO, Luís et al. (1997). *Adaptação/Reinserção de Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Quaternaire Portugal. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- KNOWLES, Malcolm & ASSOCIATES (1985). *Andragogy in action – applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc..
- MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- NIETZSCHE, Friedrich (1998). *Assim Falava Zarathustra*. Lisboa: Relógio D'Água.
- NOGUEIRA, Inácio (2000). Projecto EFA: Enquadramento(s), centralidade(s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. *Caderno da Revista Saber mais*, nº 7, Outubro-Novembro de 2000.
- ORWELL, George (2002). 1984. Porto: Público Comunicação Social SA.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva.
- SILVA, Olívia Santos (2002). Construir o currículo, a partir do vivido. *Revista S@BER +*, nº 13, Abril-Junho de 2002.

<sup>1</sup> Nota-se que 62,6% da população portuguesa possui uma escolarização que não ultrapassa os 6 anos (Alonso et al., 2001). Para além disso, e a despeito dos níveis de literacia serem efectivamente baixos, os de certificação são porventura mais baixos (Benavente, 1999, in Alonso et al., 2001).

<sup>2</sup> De notar a mais verificada externalidade das referidas razões: impossibilidades financeiras, desadaptação ao sistema escolar, necessidade de cuidar dos irmãos ou mesmo oposição dos pais, que entendiam que às filhas aprovalaria muito mais dedicarem-se a actividades domésticas.

<sup>3</sup> Conviã todavia notar que, em alguns casos, o RVC não é fonte de satisfação, nem tão pouco de motivação para a aprendizagem, parecendo representar antes uma "ameaça" a que os indivíduos resistem – quando esse "vemexer" o passado torna presentes episódios passados de sofrimento e dor que conflituam incontrolavelmente com o objectivo do processo: antes de mais, a descoberta pelo próprio do seu "tesouro" de competências.

<sup>4</sup> Este "paralelismo" exige clarificação, pelo facto de a aprendizagem de competências-chave ou transversais demandar articulação com – e integração da – "aprendizagem de competências profissionais específicas, de forma a que o desenvolvimento profissional se processe intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social" (Alonso et al., 2001, p. 10). Na prática, corresponde ao que se tenta trabalhar/atingir nos projectos/actividades integradoras e, consequentemente, na exploração dos Temas de Vida.

<sup>5</sup> Temas como saúde, consumo, paz e democracia, ambiente e ecologia, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, racismo, defesa e preservação do património, educação rodoviária, desporto, estética e arte, lazer e tempo livre, sexualidade, religião, etc..

<sup>6</sup> Mormente aqueles que decorrem no Espaço Intercooperativo da Academia José Moreira da Silva, CEES, CRL, e da Cooperativa de Produção dos Operários Pedreiros Portugueses.

<sup>7</sup> E projectam-se outros florescimentos e frutescências! E aqui, desde logo, a importância do processo de simulação de cooperativas, tendo em vista a capacitação dos aprendizes para a criação do seu próprio emprego, nomeadamente através de inserção ou de candidaturas ao ProDesCoop (Programa de Desenvolvimento Cooperativo).

<sup>8</sup> Formanda de um curso de Nutrição e Contecção de Releções de nível B2.

<sup>9</sup> "Capacidade de produção de si próprio" (Menezes, 1999, p.20).

<sup>10</sup> Afortunadamente, contário ao desse Ministério da Verdade orwelliano, que publicava na sua fachada "IGNORÂNCIA E FORÇA" (Orwell, 2002, p. 31).

<sup>11</sup> A importância do saber-ser/tornar-se está, de resto, bem presente na filosofia de Nietzsche, quando defende "torna-te incessantemente naquele que és" ou quando, através de Zarathustra, adverte os seus discípulos: "Agora, mando-vos perder-me e encontrar-vos a vos próprios" (1998, p. 90).

<sup>12</sup> Admitindo que a exclusão se processa com base em défices de informação, mas, mais do que isso, de conhecimento!

<sup>13</sup> Tendo em vista a legitimação da "contratualização das interações económicas, políticas, sociais e culturais" (op. cit., p. 7).

Ângela de Bragança

Claudia Santos Silva

Joaquim Luis Coimbra

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Educação  
Instituto de Consulta Psicológica  
Formação e Desenvolvimento

## O OUTRO LADO DO DESEMPREGO - CONSEQUÊNCIAS EMOCIONAIS E AFECTIVAS

Quando somos crianças todos nos perguntamos o que queremos ser quando formos grandes; em adolescentes, pressionam para a escolha de uma profissão futura; em adultos, a questão "O que faz?", é utilizada frequentemente; Estas perguntas que são feitas ao longo do ciclo desenvolvimental, espelham o importante papel que o trabalho representa quer para os indivíduos, quer para os outros, sendo parte integrante da identidade de cada um. Quando o indivíduo é confrontado com uma situação de desemprego, não se trata simplesmente da questão de perder o seu estatuto de trabalhador, mas, acima de tudo, da perda que ocorre ao nível da integridade da sua imagem pessoal.

As últimas décadas têm sido marcadas por grandes transformações socio-económicas, pela internacionalização e globalização, e alterações profundas no mercado de trabalho (fruto de um desenvolvimento do problema da subcontratação, difusão de novas tecnologias de informação e comunicação, relações salariais mais precárias, etc.). Estas modificações afectam, de forma crescente, os trabalhadores, traduzindo-se numa diminuição do volume de emprego e aumento do desemprego e trabalho precário. O trabalho, enquanto actividade remunerada, desempenha um papel central na vida dos

indivíduos, sendo parte integral da sua identidade, e constitui um dos pilares da organização social. As consequências da sua ausência apresentam-se como devastadoras no que respeita ao bem-estar psicológico do sujeito, tendo repercussões em todas as dimensões da sua vida. Esta situação torna-se ainda mais preocupante numa época pausada pela ameaça permanente da falta de emprego, pela precariedade do mesmo, por um futuro que surge povoado pela incerteza e instabilidade que guiam a construção de projectos de vida, pelo desemprego como acontecimento normativo (a probabilidade deste atingir os jovens à saída de uma formação inicial é maior que a de não atingir - um em cada três jovens já se viu confrontado com uma situação de desemprego). Como qualquer outra transição de vida, podendo mesmo ser equiparável às crises de perda ou luto, o desemprego dá lugar a mudanças de longo prazo ao nível da imagem que o sujeito possui de si e do mundo, exigindo uma reformulação da relação que estabelece com este.

Estas mudanças relacionam-se com o significado e função que o trabalho tem para cada pessoa, daí a complexidade inerente à sua definição. Para alguns, o trabalho é principalmente um instrumento para a obtenção do sustento básico, uma fonte de rendimentos, enquanto para outros funciona também como um mecanismo através do qual a auto-expressão e outras necessidades sociais são satisfeitas ou preenchidas.

Não se poderá esperar, portanto, que as consequências da perda de trabalho numa cultura e período em que ele é tido como um "mal necessário" sejam as mesmas que numa cultura e tempo onde, apesar de ainda lhe ser atribuído um sentido de esforço, obrigação, ele é visto por muitos como fonte de realização pessoal e como parte integrante da identidade humana.

Para percebermos o significado e valor que cada um atribui ao trabalho é importante ter em conta variáveis pessoais e familiares, a história vocacional e profissional, variáveis do contexto macro-económico, objectivos de vida, benefícios retirados da actividade laboral, valores profissionais, etc.:

Além disso, é importante realçar que, embora se considere, muitas vezes, que o emprego/trabalho não satisfatório será preferível a uma situação de desemprego, muitos autores consideram que os efeitos do desemprego e do emprego insatisfatório são similares, sendo que o problema do trabalho não é só haver ou não haver, é também de ser ou não alienante." (Pais, 2001, pp. 183), e muitas vezes, determinados tipos de

trabalho, pelo vazio que criam, fazem sentir como se se estivesse no desemprego. Apesar do estudo das causas inerentes ao desemprego ser essencial para a compreensão das suas implicações, não constitui objectivo desta comunicação qualquer explanação acerca das mesmas. É sobre as consequências deste acontecimento de vida no bem-estar psicológico do sujeito que nos pretendemos debruçar, entendendo desde logo que elas centram-se não a diversos níveis, que serão categorizados neste trabalho em consequências emocionais (intraindividuais) e afectivas (relacionais).

Embora serem tidos estes conceitos como sinónimos na literatura existente, encontrando-se sempre interligados, consideramos que serão conceitos diferentes. Assim, optamos

por entender por emocional toda a consequência intraindividual advinda do desemprego, ou seja, as consequências que afectam o indivíduo em termos intrapsíquicos (ex. depressão, ansiedade, perda de auto-estima, etc.); e por afectivo, toda e qualquer consequência interindividual, ou seja, aquelas que se situam ao nível das relações do indivíduo com os sistemas em que se insere (ex. família, rede de apoio social).

Um aspecto importante a salientar prende-se com o facto de, apesar da divisão proposta, constituírem também variáveis moderadoras, sendo que, apesar da divisão proposta, dever-se-á sempre ter em conta a complexidade das suas relações de causa-efeito.

Em termos emocionais, verifica-se que a perda da actividade laboral tem implicações profundas no equilíbrio psicológico do indivíduo (depressão, ansiedade, stress, decréscimo da auto-estima, sentimentos de fúria e agressão, diminuição do sentido de competência pessoal e da motivação para o trabalho e realização, desânimo, etc.), pondo em causa as bases em que assenta a identidade do indivíduo e o seu nível de satisfação com a vida, sendo capaz ainda de alterar, de modo significativo, as rotinas do dia-a-dia, as relações e papéis sociais, e os aspectos centrais da percepção do self e dos outros. Afectivamente, a perda de trabalho possui importantes implicações nos sistemas em que o sujeito se insere, nomeadamente ao nível dos papéis conjugal e parental, e em termos das redes sociais de apoio, podendo fazer emergir uma identificação ou sentimento de pertença a um novo grupo de pares (o dos desempregados).

Apesar dos papéis familiares e de trabalho serem, em muitos aspectos, mutuamente sustentadores, existem momentos em que entre o trabalho e a família poderão surgir grandes conflitos. Alguns destes aparecerão, por exemplo, quando a tensão produzida por um dos papéis afecta o desempenho do sujeito no outro. Como já referido anteriormente, factores de stress relacionados com o trabalho, nomeadamente uma situação de desemprego, poderão criar uma grande tensão, irritabilidade, fadiga, depressão e apatia. Deste modo, pressupõe-se que será difícil ser um esposo atencioso ou um pai dedicado quando se está deprimido ou irritado (ibidem).

Assiste-se, por vezes, à emergência ou ao agudizar de conflitos e tensões, motivados pelo declínio do estatuto do sujeito (principalmente no que respeita aos homens) no seio da família, pelo questionamento e desafios à sua autoridade, pelas pressões financeiras. Um dos maiores impactos da perda de emprego na família situa-se ao nível da mudança de papéis e estatutos entre marido e mulher, podendo resultar em roturas emocionais graves na família.

É importante notar que estas consequências em termos de papéis dependerão também de problemas já existentes (que serão exacerbados pelo desemprego) e, serão mais nítidas entre casais que se caracterizam por estereótipos a este nível.

O desemprego parece provocar também uma diminuição do apoio social, das redes sociais dos indivíduos, pela redução que provoca do contacto social e pelo papel que o trabalho possui como estruturante das relações humanas.

A redução da participação do sujeito nas actividades sociais, consequência possivelmente

inevitável da falta de dinheiro, estará também interrelacionada com uma sensação de inadequação por parte do indivíduo, um sentimento de não ser verdadeiramente membro da sociedade, do grupo em que decorrem essas actividades. O isolamento social parece também ser originado por sentimentos de vergonha e estigma, frequentes entre os desempregados, e funcionar como forma de protecção da sua auto-estima.

Embora exista, como já referenciado, uma visão negativa da sociedade em relação aos desempregados, e sejam poucas as pessoas que conseguem, face a pressões sentidas também a este nível, construir alternativas positivas no que respeita ao seu estilo de vida, após uma situação de perda da actividade laboral, alguns sujeitos parecem lidar de modo construtivo com este acontecimento de vida.

Parece poder concluir-se que este período de transição, à semelhança de todos os outros, constituirá um momento oportuno para a reflexão, (re)descoberta e mudança de prioridades, no sentido daquilo que o indivíduo considera mais importante (Harrington, T., 1997).

Como toda a situação de crise, também este acontecimento de vida exige do sujeito uma (re)organização de si próprio e da relação que estabelece com o mundo, prosseguindo equilíbrios cada vez mais complexos, e logo, promotores do desenvolvimento.

No que respeita à compreensão destas consequências, é essencial ter em conta importantes variáveis que parecem moderar esta relação. Aspectos como o género, expectativas vocacionais e investimento educativo, apoio social, auto-estima e auto-conceito ou estilo atribucional influenciam fortemente os mecanismos de coping utilizados pelo sujeito, criando ainda diferentes etapas de reacção ou resposta ao desemprego.

#### - Género

Parece existir uma certa negligência ou falta de atenção relativamente às consequências afectivas e emocionais da perda de trabalho nas mulheres (Leana & Feldman, 1991). Esta situação poderá relacionar-se com a existência de estereótipos relativamente à importância do trabalho para os sujeitos do sexo feminino. Em primeiro lugar, os homens são vistos como responsáveis pelos encargos da família, partindo-se, assim, do princípio que para estes a perda do trabalho será mais traumática do que para as mulheres. Em segundo lugar, pressupõe-se, tradicionalmente, que as mulheres adaptar-se-ão melhor ao desemprego, na medida em que o trabalho é visto como menos central para a sua identidade. Além disso, parece ser perspectivado como sendo um dos vários papéis das mulheres, surgindo os de "esposa" e "mãe" como de primeira importância, ou ao mesmo nível que o de trabalhadora. Pelo contrário, os homens são vistos como tendo pouca

escolha, a não ser planear a sua vida em volta do trabalho.

Em terceiro lugar, e de acordo com as questões da segregação em termos de género, as mulheres estão menos representadas ao nível da autoridade, remuneração e estatuto hierárquico no mundo de trabalho. Desta forma, quando perdem os seus empregos, a

perda não é vista como sendo tão importante como é para os homens, na medida em que os empregos em si também não são vistos como sendo tão importantes.

Apesar destes estereótipos poderem descrever grande parte das mulheres, não caracterizam a sua totalidade - aquelas que são a principal fonte de rendimento, de quem depende o sustento dos filhos, que entraram nos empregos não tradicionais, etc.

Perante tudo isto, a perda de emprego poderá ser mais desgastante para as mulheres que para os homens, já que, no geral, estas encontram maiores dificuldades ao nível da obtenção de um novo emprego, tendem a ficar desempregadas durante mais tempo e, quando encontram novos empregos, a remuneração é muito inferior que para os homens. Além disso, os homens continuam a ter um acesso privilegiado a empregos onde existe uma maior perspectiva de progressão. As consequências da perda dependerão sempre, em última escala, de circunstâncias pessoais e ocupacionais e da centralidade do trabalho nas suas vidas.

No que respeita aos mecanismos de coping utilizados por homens e mulheres, verifica-se que os resultados das investigações não são consistentes, embora alguns referiram que existirão diferenças. Os homens tenderão a usar mais, enquanto mecanismo para lidar com o fenómeno do desemprego, actividades focadas no problema, ou seja, comportamentos e actividades que visam eliminar directamente a fonte de stress (perda de emprego). Exemplos destas estratégias são a procura activa de emprego, procura de formação, mudança de área geográfica de trabalho, etc.. As mulheres, por seu lado, tenderão a usar mais, enquanto mecanismo de coping, estratégias focadas nos sintomas de stress (ex.: solidão, ansiedade, etc.), como por exemplo, actividades relacionadas com a procura de apoio financeiro, apoio social e psicológico, serviços de voluntariado, etc..

O "condicionamento" social, as práticas educativas e as expectativas sociais serão responsáveis por estas diferenças. Alguns autores consideram que, no processo de socialização, as mulheres serão mais encorajadas a um maior direccionamento para as pessoas, enquanto aos homens serão mais incitados a manter as preocupações com o desempenho e a realização. Além disso, as mulheres tendem a focar-se no processo de luto relativamente ao trabalho, e a interpretar esta perda como uma rejeição pessoal, enquanto os homens tendem a perceber a perda de emprego como menos pessoal, concentrando-se em arranjar um novo trabalho.

Outros estudos, contudo, não apoiam as conclusões referidas, considerando que homens e mulheres usam ambos estratégias de coping instrumentais e expressivas.

A este nível consideramos essencial salientar que, na nossa opinião, as estratégias de coping funcionais não se restringem àquelas que pressupõe a resolução do problema, pela transformação da relação que o sujeito estabelece com o mundo, mas abarcam também as que se relacionam com a gestão das emoções, manutenção da auto-estima e de uma visão positiva, principalmente face a situações irremediáveis. Os dois tipos de mecanismos são, assim, fundamentais para a adaptação do sujeito às transições que enfrenta.

### - **Habilitações Literárias e Qualificações Profissionais/ Expectativas Vocacionais/ Investimento**

Ao nível dos efeitos destas variáveis moderadoras, parecem existir resultados contraditórios. Se por um lado é verdade que os sujeitos com menos habilitações poderão experimentar com maior severidade, as implicações advindas da perda de emprego, pelo facto de perspectivarem um menor controlo sobre a situação e maiores dificuldades em termos da obtenção de um novo trabalho, pelas características que apresentam; por outro, também se compreende que a vivência de uma situação de desemprego acarrete graves consequências para os sujeitos mais qualificados, não só pela maior contrariedade que o trabalho poderá possuir em termos da sua identidade, mas também pelas expectativas mais elevadas que possuem acerca de si próprios e das possibilidades de relação com o mundo. Deste modo, verifica-se que os efeitos destas variáveis se encontram intimamente relacionados, podendo concluir-se que as consequências advindas da perda de emprego dependerão não só do grau de habilitações e qualificações da pessoa, mas também das suas expectativas vocacionais e investimento que imprime à sua actividade laboral.

### - **Apoio Social**

O apoio social pode funcionar como amortecedor do impacto da tensão financeira provocada pela situação de desemprego, e das consequências que este possui ao nível do bem-estar psicológico dos indivíduos, funcionando, muitas vezes, como factor catalizador de uma maior motivação para a procura de emprego. Podem diferenciar-se dois tipos diferentes de apoio: instrumental e emocional ou social (ex.: conforto, estima incondicional, etc.). Estudos levados a cabo postulam que o apoio social de tipo instrumental estará mais fortemente associado com o uso de estratégias proactivas por parte do sujeito, face à situação de desemprego, na medida em que ele se foca numa ajuda objectiva relativamente a um problema concreto. O apoio social de cariz emocional poderá relacionar-se com ambas as formas de coping - por um lado, ligar-se-á a estratégias de escape ou fuga, pelo facto de fornecer ao sujeito sentimentos de apoio e aceitação incondicional, independentes do seu comportamento; por outro, ajudará a construir percepções de confiança e auto-eficácia, por parte do indivíduo, que lhe permitirão sustentar pensamentos e acções proactivas em relação à situação. Uma questão ainda relacionada com esta variável diz respeito ao facto de alguns autores considerarem que o apoio social de um indivíduo poderá também ser visto como reflexo ou indicador do seu grau de adaptação a uma nova realidade. Uma das tarefas inerentes às transições relaciona-se exactamente com a reorganização e optimização das redes sociais de apoio do sujeito, podendo-se, deste modo, inferir acerca da sua adaptação, pela análise do papel que ele parece desempenhar a este nível.

### - **Auto-estima e Auto-conceito**

Como visto anteriormente, uma situação de desemprego poderá levar à diminuição da auto-estima e do auto-conceito do indivíduo. Contudo, será importante notar que estas variáveis também podem moderar a relação entre a perda de emprego e as suas implicações, pelas próprias conexões que estabelecem com outras, como é o caso do estilo atribucional, das expectativas vocacionais, etc..

Antes de mais, é importante fazer-se uma distinção entre auto-estima privada (perspectiva de cada um acerca da relação de si com os próprios ideais) e auto-estima pública, que envolve a tomada de perspectiva de outros significativos na avaliação de si próprio, uma vez que as investigações nesta área referem que os sujeitos desempregados demonstram uma auto-estima pública e privada mais pobre que os empregados. Assim, os desempregados experimentarão de forma mais frequente sintomas depressivos, já que estes não só se relacionam com o fracasso do sujeito em alcançar os seus ideais, como o fracasso em responder às expectativas sociais.

Estudos demonstram que as avaliações percebidas, ou seja, as percepções que a pessoa possui acerca da forma como é vista pelos outros, parecem ter influências importantes ao nível do auto-conceito e, consequentemente, da auto-estima. Os sujeitos desempregados parecem acreditar que são avaliados mais negativamente por vários grupos sociais (amigos, família, empregadores, pessoas desempregadas e pessoas em geral) que as pessoas empregadas. Tudo isto chama a atenção para a importância do apoio social, e para o facto de outras consequências advindas da perda de emprego, como a diminuição dos contextos de acção, terem influências importantes a este nível.

### - **Estilo Atribucional**

Identifica-se, normalmente, um locus de controlo externo e um interno, que se subdivide em dois outros estilos - estilo comportamental (quando a pessoa considera que a forma como se comportou numa situação específica foi a causa de determinadas consequências) e estilo relacionado com o carácter (caracterizado por uma atribuição das causas dos acontecimentos ao carácter, à maneira de ser da pessoa).

Alguns autores defendem que as pessoas com um estilo relacionado com o carácter tenderão a experimentar mais problemas ao nível do bem-estar psicológico (sintomas depressivos, ansiedade, etc.) quando confrontadas com consequências negativas de algum acontecimento. Isto dever-se-á ao facto de atribuírem as causas destas consequências à sua personalidade ou carácter, e este ser visto como algo que se mantém mais ou menos igual ao longo do tempo. Deste modo, estes indivíduos considerar-se-ão incapazes de prevenir outros acontecimentos desta natureza.

De forma contrária, os sujeitos com um estilo comportamental, ao atribuírem as causas

de determinada consequência negativa ao seu comportamento naquela situação específica, e acreditando que são, assim, capazes de mudar o modo como se comportam se essa situação surgir de novo, parecem não experimentar problemas a nível psicológico. Se considerarmos a situação de desemprego, poderemos colocar a hipótese de que os sujeitos com um estilo relacionado com o carácter experienciado, pelas características definidas anteriormente, mais problemas emocionais e afectivos decorrentes da perda do trabalho que os sujeitos com um estilo comportamental.

Dados de várias investigações sugerem que, para os indivíduos desempregados, o serem que a sua condição se deve a forças externas e não a défices pessoais - estilo atribucional externo - é uma estratégia que lhes permite lidar com a situação de desemprego, mantendo a sua auto-estima: o respeito por si próprio.

Um locus de controlo interno será, contudo, necessário para ultrapassar a situação, para adoptar uma postura proactiva, acreditando que a perda de emprego não se deveu a défices pessoais, mas o sujeito pode fazer algo para obter um novo emprego. A este nível, será importante promover, então, um estilo interno comportamental, de forma que a pessoa sinta que é capaz de lidar de modo adaptativo com a crise.

Encorajar estes indivíduos no que respeita a acreditar que são intervenientes nos seus destinos e que só com suficiente esforço pessoal encontrarão emprego, pode ter, no entanto, um efeito ainda mais negativo se os seus esforços não resultarem na obtenção de um trabalho.

#### - Etapas de Reacção ou Resposta ao Desemprego

Vários modelos postulam a existência de determinadas etapas, à semelhança do processo de luto, na resposta ou reacção ao desemprego. Estas fases funcionarão como um guia para a compreensão da forma como os sujeitos experienciarão este acontecimento traumático, não devendo ser interpretadas como etapas rígidas pelas quais todos os indivíduos invariavelmente passarão.

De entre vários modelos teóricos, optamos por salientar o Modelo de Kaufman. Este modelo defende a existência de quatro fases de resposta ao desemprego.

A primeira fase é caracterizada por choque, alívio e relaxamento. Embora o impacto inicial seja de choque, o autor postula que este parece ser rapidamente substituído por uma redução do stress anterior à perda de emprego (na sua antecipação). Muitas vezes estes sujeitos não se sentem desempregados, negando o facto, escondendo da família e da sociedade de forma a evitar a aquisição da "identidade de desempregado". Seguir-se-á, normalmente, um período de alívio e relaxamento, em que os sujeitos se encontram se-á, normalmente, um período de alívio e relaxamento, em que os sujeitos se encontram confiantes e com esperança de encontrar um novo emprego, logo que se sintam preparados para tal, e em que mantêm relações normais com a família e amigos. Muitos sentem a perda de emprego como uma oportunidade de mudança. É importante notar que o relaxamento e confiança em relação ao futuro é influenciado pelos factores contextuais, nomeadamente económicos (oportunidades do mercado de trabalho).

A segunda etapa é a fase de esforço. Neste período os sujeitos concentram todos os seus esforços na procura de emprego. Esta parece ser também uma fase de grande apoio e encorajamento por parte da família e amigos. Durante este período, os sujeitos sentem que ainda possuem o controlo da sua vida. Parece existir ainda uma grande necessidade de voltar a trabalhar para alcançar de novo uma segurança em termos económicos, e recuperar a auto-estima.

A fase de vacilação, dúvida e fúria surge como a terceira na reacção ao desemprego. Depois de vários meses de insucesso na obtenção de emprego, há uma redução nos esforços de procura, e parece começar a existir um questionamento por parte das pessoas relativamente à sua capacidade para encontrar um emprego. Estas dúvidas são acompanhadas por níveis elevados de ansiedade, esforços desconcertados para a reduzir, vários problemas ao nível da identidade vocacional, diminuição do sentido de mestria, sentimentos de obsolescência, etc. Muitos começam a considerar uma mudança ao nível da carreira, uma reconversão profissional, outros parecem empenhados, de forma rígida, na sua profissão e resistem a qualquer mudança.

Os elevados níveis de frustração e fúria que parecem ocorrer nesta fase, surgem associados a problemas familiares (consequências afectivas/relacionais) e financeiros. Por vezes, esta fúria torna-se interna, levando a perturbações psicossomáticas, ou dirigidas a outros (família, amigos). Poderão ainda ocorrer perdas ao nível da identificação do sujeito com o trabalho, aspirações profissionais, iniciativa, etc..

A quarta e última fase é a fase de resignação e afastamento, na qual o estado psicológico dos indivíduos tende a estabilizar. Esta etapa é caracterizada por uma perda de motivação como reacção à frustração de não conseguirem arranjar emprego. Ocorre também, muitas vezes, uma perda do sentido de controlo sobre a vida e o futuro.

Quanto maior for o período durante o qual o sujeito se encontra desempregado, mais rígida se tornará a sua identidade profissional, de forma que o indivíduo parece só aceitar empregos que estejam de acordo com a sua experiência e formação. Isto poderá funcionar como uma forma de protecção da auto-estima, na medida em que colocando as exigências em níveis bastante elevados, poderão recusar os trabalhos que não correspondem a estas exigências, evitando assim passar pela situação de poderem, mais uma vez, ser rejeitados por um determinado emprego.

Nesta última fase, surgem ainda sentimentos de menor ansiedade em relação ao futuro, desânimo, aceitação da situação, baixa auto-estima, diminuição da necessidade de voltar a trabalhar, baixa capacidade de iniciativa, baixas aspirações, realização, etc.. Apesar da aparente aceitação da perda, parecem continuar a existir sintomas psicossomáticos. Este e outros modelos de resposta ao desemprego chamam a atenção para uma questão sobre a qual valia a pena reflectir: de que modo as intervenções levadas a cabo, por exemplo, nos Centros de Emprego, poderão beneficiar deste suporte teórico? Poderão ser desenhadas intervenções contextualizadas e adaptadas às diferentes fases em que se encontram os utentes deste tipo de serviço?

Após o trabalho de investigação realizado, avançam-se algumas implicações para a intervenção que consideramos importantes.

Quando se fala de desemprego, fala-se de um problema político, económico e social. Deste modo, seria ideal que qualquer projecto de intervenção neste âmbito tocasse todas estas áreas, assumindo-se como um projecto integrado. A nossa proposta aqui centrar-se-á na intervenção psicológica como um dos elementos ou valências de um plano de acção deste tipo.

Os objectivos primordiais de intervenção relacionam-se, assim, com a promoção de uma vivência adaptativa da condição de desempregado, e com o apoio e acompanhamento dos sujeitos ao nível da sua integração social e profissional.

As abordagens utilizadas e os objectivos de intervenção serão diferentes para cada indivíduo e, consoante o cliente se prepare para uma transição antecipada (intervenção de cariz preventivo ou promocional), ou esteja efectivamente a lidar com uma situação de crise (intervenção remediativa).

As implicações que retiramos, ao nível de estratégias de intervenção de cariz preventivo ou promocional, centram-se, essencialmente, no domínio da educação de carreira, visando, em termos globais, preparar os indivíduos para as transições que surgem neste âmbito. Torna-se, deste modo, cada vez mais importante trabalhar a questão do desemprego com os jovens nas escolas (por exemplo no âmbito da Orientação Vocacional), e mesmo com os adultos nos seus postos de trabalho (no âmbito da formação contínua ou da educação de carreira), de forma a que seja possível, por um lado, desconstruir determinados estereótipos e crenças irrealistas acerca do desemprego e do mercado de trabalho; e por outro, potenciar uma educação e preparação para a incerteza, insegurança e transitoriedade que caracterizam as actividades laborais, para os voos de borboleta que marcam o presente de uns e colonizam o futuro de outros.

A Orientação Vocacional deverá ajudar os sujeitos a efectuarem escolhas que estejam de acordo com as suas preferências e interesses, mas promover, também, a consciência da importância da elaboração de projectos de vida consonantes com o realismo das oportunidades.

Poderá ainda ser interessante efectuar uma intervenção de tipo pró-activo, preferencialmente junto dos jovens, no sentido de promover o desenvolvimento de dinâmicas de coping individual relativamente à mudança do mundo laboral. Desta forma, poder-se-á proporcionar a aquisição de competências que permitam ao sujeito, quando (e se) confrontado com uma situação de desemprego ou risco de desemprego, lidar de um modo funcional e adaptativo com a crise.

Será essencial também trabalhar as questões ligadas à importância da aprendizagem e formação ao longo da vida. Cada vez mais há uma necessidade de educação/formação contínua, de forma a que os indivíduos sejam capazes de se adaptar às exigências (novas competências, conhecimentos, formas de estar e ser) de um mercado de trabalho em constante transformação.

Ao nível dos licenciados, estas questões poderão ser abordadas e reflectidas no âmbito dos Programas de Promoção de Competências de Empregabilidade:

As experiências de trabalho interrelacionam-se com as várias dimensões de vida do sujeito. Deste modo, uma situação de crise, como a perda de emprego, poderá afectar todos os sistemas que o indivíduo integra. A gestão de carreira surgirá como um processo que poderá ajudar o indivíduo a reflectir sobre estas questões, e a gerir, de forma equilibrada, os vários papéis que possui. Num processo contínuo cabe aos indivíduos reunir informações relevantes acerca de si próprios e do mundo de trabalho; desenvolver uma imagem real das suas capacidades, interesses, valores, estilo de vida, bem como de trabalhos e organizações alternativas; definir objectivos de carreira realistas e baseados nestas informações; desenvolver e implementar uma estratégia para a prossecução dos objectivos estabelecidos, e, finalmente, obter feedback acerca da eficácia desta estratégia e da relevância destes objectivos.

Mesmo fazendo uso dos seus recursos de coping e dos da sua rede social de apoio, o indivíduo desempregado poderá não conseguir ultrapassar esta situação de crise. Desta forma, o sujeito precisará de recorrer a ajuda profissional. No entanto, existem determinados aspectos que impedem esta procura de ajuda, nomeadamente, a preservação de sentimentos pessoais de respeito por si próprio, que os indivíduos desempregados creem poder perder se aceitarem ajuda; medo de que os profissionais possam "normalizar" a sua situação, e consequentemente os persuadam a resignar-se a uma condição de desemprego, e a tendência destes sujeitos a esconderem dos outros a gravidade dos seus problemas, devido a sentimentos de choque; estigmatização ou vergonha.

Assim, em termos de intervenções de cariz remediativo, esta resistência deverá ser compreendida como uma reacção normal, com vista à manutenção da integridade pessoal numa situação de crise. Ao nível da intervenção, dever-se-á, assim, trabalhar com, e não contra, esta resistência, fazendo da construção da relação um dos principais objectivos de qualquer processo, na medida em que este será facilitador de todos os outros. Tratando-se, na maior parte dos casos, de pessoas extremamente desmotivadas e deprimidas, uma outra tarefa será conseguir que estes sujeitos voltem a ser activos, sendo importante encontrar algo que eles possam fazer, algo no qual possam realmente empenhar-se e investir, não esquecendo que este empenho requer uma autoconfiança perdida ou subvalorizada pelo desemprego. Será importante também incentivar o sujeito à exploração de cenários possíveis para a continuidade da sua expressão pessoal, recolhendo informações, antecipando obstáculos e dificuldades, simulando e testando alternativas, etc..

Trabalhar ao nível da auto-culpabilização que muitas vezes caracteriza estes indivíduos, e da sua auto-imagem e autoconfiança será essencial. O objectivo é ajudá-los a recuperarem uma imagem positiva, de alguém que é útil e que tem capacidade para responder da melhor forma a uma situação de crise, perspectivando ainda os desafios desenvolvimentais, colocados por esta, como importantes oportunidades de crescimento.

Um outro aspecto fundamental relaciona-se com a importância de trabalhar com o indivíduo ao nível da revisão dos seus papéis e na (re)adaptação do seu estilo de vida a uma nova realidade. O sujeito deverá ser capaz de retirar de outras dimensões da sua existência um sentido de realização pessoal que complete (ou em algumas situações substitua) aquele proveniente do trabalho.

Apesar de se poderem descrever características e aspectos mais ou menos comuns no que respeita às consequências afectivas e emocionais do desemprego, há questões relacionadas com a forma como a crise é vivenciada que dependem da idiossincrasia do sujeito, dos significados que ele constrói acerca da situação, dos contornos dos vários sistemas que ele integra, etc..

Neste sentido, será importante que o psicólogo faça inicialmente, e conjuntamente com o cliente, uma avaliação global da situação, de modo a que se procurem identificar as áreas ou dimensões problemáticas (ex.: depressão, ansiedade, problemas conjugais, isolamento social, défices ao nível de competências de empregabilidade, etc.) e, de acordo com estas, se estabeleçam planos e modalidades de intervenção.

Um aspecto que consideramos importante realçar prende-se com o facto de ser necessário ser prudente no que se refere a objectivos de promoção de competências de empregabilidade, já que a não obtenção de um emprego poderá implicar o agravamento do desânimo sentido pelos indivíduos que se encontram desempregados. Será, assim, fulcral trabalhar previamente ao nível do estilo atribucional dos sujeitos, dos seus mecanismos de coping, e da reconstrução dos significados elaborados acerca da experiência de desemprego, para que eles se encontrem capazes de lidar de forma funcional e proactiva com as eventuais dificuldades no que respeita à reinserção profissional.

Dentro das competências de empregabilidade, será fundamental trabalhar ao nível das competências afectivas de trabalho, nomeadamente, as atitudes perante este, valores e hábitos profissionais, na medida em que funcionam como variáveis moderadoras em termos afectivos. A motivação e disponibilidade psicológica e emocional do sujeito para a aprendizagem de novas tarefas (muitas vezes necessária devido à obsolescência de competências e conhecimentos), integração e desempenho de novos papéis, e identificação com os objectivos e cultura das organizações da modernidade dependerão, em larga medida, dos seus hábitos, valores e atitudes profissionais.

A identificação de determinados grupos de risco, com vista à promoção de programas preventivos, é apontada na literatura como um dos aspectos essenciais a desenvolver. Apesar de se poderem encontrar sujeitos que, pelo seu nível de auto-estima, motivação, sentido de mestria, propensão para a depressão, histórias de vida marcadas por outras experiências de perda de trabalho, podem ser vistos como numa situação de maior risco ou vulnerabilidade relativamente às implicações do desemprego, a este ponto colocamo-nos uma questão importante: face ao actual mundo de trabalho, não faremos todos parte de um grupo de risco?

E...agora! Onde nos encaixaremos nas viagens destes sujeitos que, numa parte do seu percurso, se cruzam com a nossa? Não possuindo qualquer mapa dos destinos a prosseguir, restar-nos-á ajudar os indivíduos a construir uma nova rosa dos ventos para um caminho que se apresenta como incerto, evidenciando a cada passo cruzamentos que só revelam direcções temporárias, nunca se sabendo onde nos poderão guiar! Como salienta Castro (1997), a Orientação Vocacional possui, no mundo actual, um papel primordial cabendo-nos a nós, enquanto profissionais do desenvolvimento humano, apoiar os sujeitos ao nível da elaboração e concretização de projectos que englobam novas e diferentes possibilidades de formação e trabalho, procurando encontrar formas de viver e lidar com uma realidade em que não existe formalmente lugar para todos! Todos nós, teremos que reconhecer e aprender que a realização pessoal e profissional pode ser alcançada não só a partir do trabalho, mas fundamentalmente, através da combinação dos papéis que compõem a única carreira de que parece poder-se falar: a da própria vida.

## ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE(S)

## Trabalho, significados e definições: qual(is) a(s) relação(ões)?<sup>1</sup>

**Filomena Parada**

Psicóloga. Bolseira de doutoramento no âmbito do Programa PRAXIS XXI – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Investigadora no Instituto de Consulta Psicológica. Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**Joaquim Luís Coimbra**

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica. Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

### Resumo

Ser humano implica esforços activos de interpretação da experiência, a procura de sentido e significado nos acontecimentos que nos envolvem, principalmente num momento como o actual, que, entre outros aspectos, favorece a reflexão sobre formas de impulsionar a reconceptualização da função e significados assumidos pelo trabalho na existência. E, pois, objectivo do Estudo, explorar e compreender as possíveis formas de definir o acto de trabalhar, os significados que lhe estão associados, bem como a(s) relação(ões) estabelecida(s) entre tais dimensões. O instrumento utilizado foi o MOW-A, especificamente, os itens relativos às componentes do significado de trabalhar e à definição do acto de trabalhar. Globalmente, os resultados sugerem, não apenas modos distintos de conceptualizar e de construir significado sobre o trabalho como também a existência de uma divisão (tradicional) nas sociedades ocidentais entre pré-ocupações

personais e as ocupações sociais impostas a qualquer indivíduo que, necessariamente, se reflectem nas várias dimensões que dão corpo à realidade (múltipla e complexa) do trabalho.

A ideia de que "os seres humanos activamente criam e constroem as suas realidades pessoais" (Mahoney & Lyddon, 1988, p. 200), defendida pelas teorias construtivistas, permite enfatizar tanto a primazia do significado pessoal como o papel activo da pessoa enquanto co-criadora de significado ou, ainda, a natureza auto organizativa e desenvolvimentalmente progressiva das estruturas de conhecimento de si próprio e do mundo (Neimeyer & Neimeyer, 1993). Dito de outro modo, ser humano implica esforços activos de interpretação da experiência, a procura de sentido e significado nos acontecimentos que envolvem cada um de nós. Subjaz a qualquer uma destas asserções a convicção de que as pessoas possuem a capacidade para, em simultâneo, perceber padrões de constructos regularmente recorrentes no mundo envolvente e os organizar hierarquicamente em sistemas (Kelly, 1955).

Obviamente que, pese embora sejam salientados sobretudo os aspectos idiossincráticos subjacentes aos processos de construção da realidade, tal não significa que dimensões sociais ou culturais sejam negligenciadas. É assumido pelo modelo que os sistemas de constructos pessoais, entre outros aspectos, não escapam aos constrangimentos das ideologias dos sistemas sociais em que os indivíduos se encontram inseridos (Neimeyer, 1987), sendo, justamente, no seio deste processo de interacção sujeito-mundo que as teorias pessoais, que permitem a contextualização e a interpretação das experiências em curso, são elaboradas. Concretamente, no que se refere ao trabalho, a experiência constitui o meio através do qual os indivíduos constroem a sua visão sobre um certo domínio ou profissão (e.g., as suas exigências em termos das capacidades, interesses, preferências), bem como a sua visão sobre si próprios (e.g., as suas capacidades, interesses, reputando). Significados anteriores são transformados e outros (novos) são construídos, repercutindo-se tais transformações quer na estrutura pessoal dos sujeitos, isto é, na representação dos indivíduos sobre si próprios e do mundo (vocacional), quer nas regras tácitas utilizadas na construção e na organização da existência.

O actual momento de evolução histórica, dadas as múltiplas e complexas transformações (económicas, culturais) de que o trabalho e o emprego vêm sendo objecto, tem vindo a constituir-se como uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre formas de impulsionar a revalorização e, até, a reconceptualização da função e significados assumidos pelo trabalho na vida, seja das pessoas seja das sociedades em que estas se integram (Mêda, 1999). Hoje por hoje, assiste-se a uma *mutação profunda* no modo de organização das estruturas económicas, políticas ou socioculturais da actualidade que, entre outros aspectos, cria a necessidade de se reflectir sobre a vida contemporânea, especificamente sobre o significado do trabalho na existência humana. Todavia, é ainda evidente alguma dificuldade, nomeadamente a nível cultural, em imaginar ou aceitar que a natureza do trabalho se encontra a mudar, não obstante o facto de, tal como já foi referido, as suas principais estruturas continuarem a operar de acordo com um modelo cada vez mais desajustado às necessidades dos sujeitos, em particular às das camadas mais jovens da população (Sainsaulieu, 1998).

## Objectivo do estudo

Explorar e compreender as possíveis formas de definir o acto de trabalhar, os significados que lhe estão associados, bem como a(s) relação(ões) estabelecida(s) entre tais dimensões, enquanto modo de compreender como é que o desempenho de determinadas actividades ou papéis (profissionais, de vida) se coaduna (ou não) com a resposta às necessidades manifestadas (aos significados construídos) pelos indivíduos (Manuele-Adkins, 1992). A opção pelo estudo dos significados deriva de dois tipos de razões, por um lado, o reconhecimento do papel desempenhado pelos significados no modo como as pessoas se constroem e compreendem a si próprias e ao mundo envolvente como sujeitos interrelacionados, processo através do qual é edificado um sentido coerente e significativo para a existência. Por outro lado, até à data, o significado de trabalhar vem sendo abordado, essencialmente, com base no estudo dos valores, crenças ou interesses manifestados pelos indivíduos em relação a este domínio. As recentes e profundas transformações nas características (económicas, culturais, sociais) do trabalho, bem como o (concomitante) aparecimento e expansão de um conjunto de abordagens do desenvolvimento vocacional (em particular, as construtivistas) – nas quais o significado desempenha um papel fulcral – levaram a que, gradualmente, os significados comecem a assumir maior relevo.

## Hipóteses

No que diz respeito ao *MOW* – A, a extensa utilização com diferentes amostras, no que se refere à idade dos sujeitos, género, nível educacional ou estatuto profissional, bem como a sua relativa estabilidade, permite antecipar o aparecimento de uma estrutura factorial de primeira ordem em tudo semelhante à que vem sendo descrita nos vários estudos no âmbito da investigação do Meaning of Working (*MOW*) (Claes & Quintanilla, 1994; Harpaz et al. 1992; *MOW* International Research Team, 1987; Vilela, 1997). Assim, prevê-se que cada componente agregue os itens das 5 grandes componentes do significado de trabalhar tal como elas foram (a priori) definidas, isto é, em termos da centralidade do trabalho, das normas sociais do trabalho (direitos ou deveres), dos objectivos e resultados valorizados de trabalhar (nas suas dimensões mais instrumentais ou expressivas) ou, ainda, da identificação com o papel de trabalhar baseada, sobretudo, nos aspectos relativos às tarefas desempenhadas, aos produtos desenvolvidos ou ao tipo de profissão e organização a que o indivíduo pertence.

De igual modo, no que respeita as definições de trabalhar, espera-se que a estrutura de *clusters* encontrada vá de encontro à que vem sendo nomeada pelo grupo de trabalho do *MOW* International Research Team (*Ibidem*). Prevê-se, então, a identificação de 4 *clusters*, apontando, respectivamente, para uma definição do acto de trabalhar concreta (assente em dimensões relativas, por exemplo, ao auferimento de um salário, à sua realização num local e em momentos específicos), social (baseada, entre outros aspectos, na participação e contribuição social proporcionadas pelo trabalho), enquanto dever

(sublimina, sobretudo, a previsibilidade a inevitabilidade das tarefas a desempenhar) e, por fim, enquanto um "tardo" (acentua as dimensões penosas e de esforço associadas ao trabalho).

Tal como já foi anteriormente referido, neste estudo, é defendida a adopção de uma visão holística da existência, centrada nos significados construídos pelos indivíduos no decurso das suas experiências de vida. De novo, interessa pedir a atenção para o facto de, entre nós, uma parte substancial da definição (pessoal, social) dos sujeitos derivar da sua actividade profissional (e.g., Rorach, 1980), pelo que, antes de mais, há que procurar perceber o modo como as 5 grandes componentes do significado de trabalhar se relacionam com os modos de definir o acto de trabalhar. Concretamente, espera-se que as dimensões encontradas do significado de trabalhar apresentem uma razoável capacidade preditiva relativamente aos modos de definir o acto de trabalhar, visto ambas as variáveis dizerem respeito a diferentes aspectos de uma mesma e complexa realidade – as concepções pessoais do trabalho.

### Instrumento

O instrumento utilizado foi o *Meaning of Working Questionnaire – Version A* (MOW International Research Team, 1987), concretamente os itens relativos quer às 5 grandes componentes do significado do trabalho quer à sua definição. As 5 grandes componentes do significado de trabalhar são:

- (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 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 distribuíam um total de 100 pontos por cinco contextos de vida, designadamente, o lazer, a comunidade, o trabalho, a religião e a família implica o balanceamento da importância assumida pelo trabalho em relação a vários outros contextos de vida.

- (b) *normas sociais 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 padrão é responsável pela sua formação ou colocação noutra 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.

- (c) *produtos valorizados de trabalhar* – ao propor aos sujeitos a ordenação de 6 possíveis produtos do acto de trabalhar (concretamente, se encararm o trabalho enquanto modo de obter estatuto e prestígio, um rendimento, de estabelecer relações interpessoais ou enquanto uma forma de estar ocupado(a), de servir a sociedade ou de realizar actividades intrinsecamente interessantes e realizadoras), permite discernir quais as dimensões preferenciais de investimento dos indivíduos neste domínio.

- (d) *identificação com o papel de trabalhador* – a fim de melhor se compreender os modos como cada um se identifica com o seu trabalho, aos sujeitos, pede-se que ordenem 5 papéis de trabalho diferentes, designadamente, se se reportam às tarefas que desempenham, à organização em que se encontram inseridos, o produto ou serviço prestado ou, ainda, à sua actividade profissional ou profissão, *(ou significados associados)* a que as pessoas atribuem uma maior importância.

- (e) *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 prioritários 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 "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", "um salário", "boas condições físicas de trabalho", "muita autonomia" que os respondentes têm de ordenar crescentemente, isto é, do menos para o mais importante.

Por sua vez, o pressuposto que preside à construção da questão relativa à *definição do acto de trabalhar* considera que essa actividade assume uma multiplicidade de significados, os quais variam consoante as pessoas, as épocas, os locais/regiões, as sociedades ou as culturas. Assim, houve o cuidado de procurar incorporar, directa ou indirectamente, a generalidade das concepções prévias de trabalhar, propostas nos vários estudos empíricos realizados até à data, nos itens que constituem a questão. Entende-se por definição de trabalhar os modos como as pessoas encararam o trabalho, ou seja, os significados associados à sua conceptualização. Aos sujeitos é pedido que escolham as 4 afirmações (de entre 14) que, para si, melhor definem quando uma actividade significa "trabalhar". As afirmações são, respectivamente, "se se realiza num local de

"trabalho", "se há alguém que diz o que é para fazer", "se é fisicamente exigente", "se faz parte das tarefas, se a sua realização é uma maneira de contribuir para a sociedade", "se, através da sua realização, se ganha o sentimento de pertença", "se é intelectualmente exigente, se a sua realização decorre num determinado período de tempo (por exemplo, das 9h às 17h30)", "se dá mais valor a alguma coisa, se é desagradável", "se se recebe dinheiro pela sua realização", "se se tem de prestar contas por aquilo que se faz", "se se é obrigado a fazê-la", "se outros lucraram com isso".

### Amostra

A amostra do estudo (tabela 1) é constituída por 233 sujeitos de ambos os géneros (55,4 % do género masculino e 44,6 % do género feminino), dos quais 49,4% estão empregados, e 50,6% estão desempregados (destes, 47,5% encontram-se à procura do primeiro emprego). As suas idades variam entre os 17 e os 30 anos, sendo o valor médio encontrado de 23,4. Quanto ao nível educativo, constata-se que 33,5% apresenta apenas um grau de formação igual ou inferior à escolaridade básica, 47,6% completou qualquer uma das modalidades de ensino secundário e, por fim, 18,9% 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.

**Tabela 1.** Distribuição global dos sujeitos

Sujeitos		N = 233	
Idade Média	23,4	dp = 3,54	
	(mínimo 17 e máximo 30)		
	24,0		
Mediana			
Gênero	Feminino	44,6 %	(104)
	Masculino	55,4 %	(129)
Estado civil	Solteiro	82,8 %	(192)
	Casado	15,5 %	(36)
	Divorciado	1,7 %	(4)
	< ou = 9º ano	33,5 %	(78)
	Ensino Secundário	47,6 %	(111)
	Ensino Superior	18,9 %	(44)
Nível educativo	Empregados*	49,4 %	(115)
	Desempregados*	50,6 %	(118)
Estatuto face ao emprego			

\* Destes 118 participantes 56 encontram-se à procura do 1º emprego.

Uma análise um pouco mais pormenorizada destes dados (tabela 2) 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).

**Tabela 2.** Distribuição dos sujeitos em função da idade, género, nível educacional e estatuto face ao emprego

		< ou = 9º ano			
		ensino secundário	ensino superior		
mais novos* (N=111)	empregados (N=43)	32,6%	29,2%	58,1%	70,8%
	desempregados (N=68)	60,4%	39,6%	0,0%	0,0%
empregados (N=72)	empregados (N=72)	12,5%	9,1%	38,9%	54,5%
	desempregados (N=50)	40,0%	45,8%	50,0%	41,7%
mais velhos** (N=122)	empregados (N=72)	12,5%	9,1%	38,9%	54,5%
	desempregados (N=50)	40,0%	45,8%	50,0%	41,7%

\* Neste subgrupo, 19 são participantes do género feminino empregados (44,2%) e 24 são participantes masculinos com emprego (55,8%). Em simultâneo, apenas 29,4% dos participantes femininos se encontram desempregados (N=20), sendo este valor para os elementos do género masculino de 70,6% (N=48).

\*\* Neste subgrupo de participantes, 54,2% são elementos do género feminino empregados (N=39) e 45,8% são participantes masculinos com emprego (N=33). Em simultâneo, 52,0% dos participantes femininos encontram-se empregados (N=26) contra 48,0% dos seus congéneres masculinos (N=24).

## Resultados

### (a) Análise factorial

Foi efectuada uma análise factorial exploratória, com rotação Varimax, dos dados estandarizados do 38 itens que compõem as 5 grandes componentes do acto de trabalhar. A análise conjunta do gráfico referente à percentagem de variação cumulativa explicada e do scree plot sugeriu a opção por uma estrutura com 6 factores, cuja solução elucida 35,9% da variância comum e apresenta composição (ver tabela 3) relativamente diferente da usualmente relatada em outras investigações (Claes & Quintanilla, 1994; MOW International Research Team, 1987; Quintanilla & Claes, 2000; Vieira, 1997). Os itens que preenchem cada uma das componentes têm, obrigatoriamente, uma saturação  $>0,25$  nessa componente e  $< 0,25$  em todas as outras. Cada factor é igualmente constituído por itens com polaridades opostas, apontando para diferentes modos de organizar a existência, especificamente, no que se refere a áreas alternativas de investimento, prioridades esperadas ou crenças. O conjunto original de componentes do significado de trabalhar é constituído pelas seguintes dimensões: (a) centralidade do trabalho, representando a importância (absoluta e relativa) do trabalho na vida das pessoas; (b) normas ligadas às obrigações e normas ligadas aos direitos são os 2 factores relativos ao item normas sociais do trabalho; (c) em relação aos resultados, factores relativos ao item normas sociais do trabalho; (d) em relação aos resultados, definiriam dimensões de produção de um rendimento, autoexpressivas, aprendizagem e oportunidades de progressão, conforto, contactos interpessoais, serviço social e religioso; (e) quanto à importância que diferentes papéis de trabalhar têm para os indivíduos (ou identificação com papéis de trabalho), extrairam-se 4 factores; a saber: identificação com a tarefa, produto ou serviço, com a empresa ou organização e identificação com a profissão (MOW International Research Team, 1987).

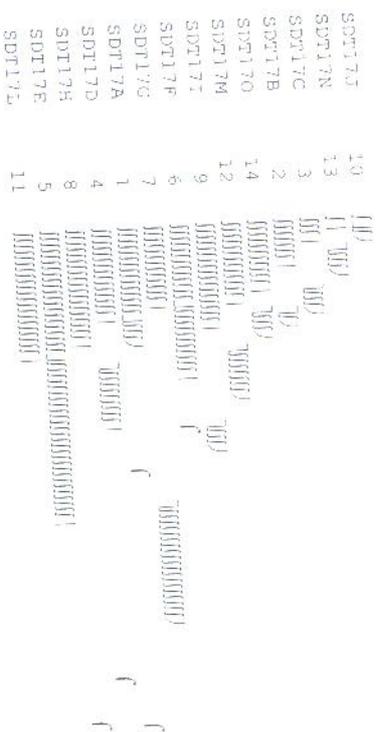
A fim de procurar identificar definições do acto de trabalhar que mais se aproximem entre si, com base nas escolhas pessoais dos participantes no estudo, foi realizada uma análise de clusters segundo o método de Ward. Tal procedimento permitiu identificar grupos de definição homogêneos, o mais possível distintos dos demais. Em seguida, na figura 1, são esquematicamente apresentados, sob a forma de um dendrograma, os resultados obtidos pela análise de clusters.

**Tabela 3.** Saturações e percentagens de variância para as componentes extraídas do MOW-A

Factor/ identificação do item	Saturação do item
<b>Factor 1 (8,5%) – Combinação de dimensões de segurança e de desafio (DSD)</b>	
SDT131 – bom salário	0,66
SDT13E – muita variedade	-0,55
SDT13A – muitas oportunidades para aprender coisas novas	-0,55
SDT13G – emprego estável	0,53
SDT13J – boas condições físicas de trabalho	0,50
SDT13F – trabalho interessante	-0,50
SDT13O – horário de trabalho adequado	0,42
SDT13L – muita autonomia	-0,39
<b>Factor 2 (6,8%) – Combinação do relacionamento interpessoal com as tarefas desempenhadas (CRTI)</b>	
SDT12D – o tipo de pessoa com que trabalho	0,72
SDT13B – boas relações interpessoais	0,70
SDT12A – as tarefas que realizo enquanto trabalho	-0,58
SDT12A – as tarefas que realizo enquanto trabalho	-0,34
SDT10A – trabalhar até ao estado de fadiga	-0,59
<b>Factor 3 (5,9%) – Dimensões para além do trabalho (DPAT)</b>	
SDT11D – importância relativa da religião	-0,55
SDT11B – importância relativa da comunidade	0,55
SDT15G – Todas as pessoas na nossa sociedade deveriam ter direito a um trabalho interessante e significativo	0,50
SDT15F – Dever-se-ia esperar que um trabalhador pensasse em maneiras melhores de realizar o seu trabalho	0,50
SDT15E – Quando é necessária uma mudança nos métodos de trabalho, o chefe deveria pedir sugestões aos empregados antes de decidir o que fazer	0,50
<b>Factor 4 (5,2%) – Dimensões do trabalho como um dever (DIT)</b>	
SDT14 – importância absoluta do trabalho na vida de uma pessoa	0,50
SDT10C – trabalho como uma maneira útil de servir a sociedade	0,48
SDT15B – é dever de todos o cidadão capaz contribuir para a sociedade através do seu trabalho	0,47
SDT11A – importância relativa do lazer	-0,44
SDT12B – a minha empresa ou organização	0,42
SDT12C – a minha empresa ou organização	0,38
SDT15C – o sistema educativo na nossa sociedade deveria preparar todos as pessoas para um bom emprego, se estas realizarem um esforço razoável para isso	0,37
SDT15I – Deveria ser dado um emprego a todos aqueles que desejassem trabalhar	0,36
SDT15J – Um trabalhador deve dar valor ao seu trabalho, mesmo que este seja aborrecido, sujo ou desqualificado	0,36
<b>Factor 5 (5,0%) – Combinação dos produtos do trabalho com estatuto profissional (CPTEPI)</b>	
SDT12C – o produto ou serviço que realizo	0,64
SDT12E – o tipo de profissão que tenho	-0,54
SDT10B – trabalhar proporciona um rendimento que é necessário	0,53
SDT15H – um trabalho monótono e simples é aceitável desde que o ordenário seja justamente compensador	0,34
SDT15H – correspondência entre os requisitos do emprego e as suas capacidades e experiência	0,25
<b>Factor 6 (4,6%) – Combinação da família com os produtos do trabalho (CFPT)</b>	
SDT11E – importância relativa da família	-0,75
SDT10C – trabalhar mantém ocupado	0,44
SDT15D – as pessoas na nossa sociedade devem investir uma soma importante do seu rendimento regular em poupanças para o futuro	0,37
SDT15A – Se as competências de um trabalhador se desatualizam, o seu dano é compensável pela sua formação e colocação	0,27

(b) Análise de clusters

Figura 1. Dendrograma relativo à utilização do método de Ward na análise de clusters.



(c) Regressão Múltipla

Realizou-se uma regressão múltipla standard utilizando as componentes do significado de trabalhar como variáveis independentes e os padrões de definição do acto de trabalhar (um cluster de cada vez) como variáveis dependentes (ver tabela 4).

Tabela 4. Regressão múltipla standard das componentes do significado de trabalhar nas definições de trabalho

Variaáveis	Dimensões de investimento	$r$	$r^2$
DSB10	-0.16	0.17	0.24
CRIT	0.04	0.02	0.25
DEPAT	0.03	0.03	0.38
DT10	-0.09	0.11	-1.03
CRTEP	0.07	0.04	0.69
CI P1	0.04	-0.01	0.10

F: 16.2261 1.672

Dimensões de empregar

Dimensões de empregar	$r$	$r^2$
DSB	0.27	0.28
CRIT	-0.42	0.01
DEPAT	0.16	0.00
DT10	0.03	0.07
CRTEP	-0.02	0.04
CI P1	0.09	0.06

$R^2 = 0.04$   
Adjusted  $R^2 = 0.02$   
 $R = 0.21$

$R^2 = 0.08$   
Adjusted  $R^2 = 0.05$   
 $R = 0.28$

F: 16.2261 = 3.44\*\*  
\*\*p<0.01 e \*p<0.05

Discussão

Contrariamente ao esperado, a estrutura factorial das cinco grandes componentes do significado de trabalhar, bem como os clusters relativos à definição de trabalhar, não replicaram os resultados normalmente referidos pelos investigadores que vêm utilizando o MOW. Contudo, importa relembrar que, de algum tempo a esta parte, muitas e profundas alterações têm vindo a ocorrer nas características do trabalho. Nos dias de hoje, tal como, entre outros, referem Wynn e Dwyer (1999) os indivíduos, especialmente os da geração pós-1970, constroem as suas identidades num contexto global marcado pela precariedade de emprego, por exigências cada vez maiores de criatividade, flexibilidade e produtividade, pelo alongamento do período de tempo dedicado à educação e à formação, ou, ainda, por uma sequência menos e menos previsível de acontecimentos (pessoais, vocacionais) conducentes a transições (normativas) de vida (Arnold, 1997; Arnold & Jackson, 1997; Azevedo, 1999; Hansen, 2001). Em certa medida, é lógico conjecturar que os resultados do estudo reflectem tais mudanças, o que, em simultâneo, consente o questionamento dos pressupostos a priori sobre os quais os vários itens do questionário que funcionam como indicadores, quer para a aferição do significado de trabalhar quer para a sua definição. De facto, não apenas as estruturas e contextos em que o significado (psicológico) é construído se têm vindo a modificar, também algo de semelhante vem sucedendo com o que enforma e dá sentido às trajetórias de vida (Tedesco, 2001). A fim de melhor contextualizar a discussão dos resultados obtidos com a regressão múltipla, importa, talvez, pedir novamente a atenção para alguns aspectos anteriormente mencionados. Concretamente, é da compreensão da sequência de acontecimentos de vida e do modo como estes são percebidos e integrados no presente, bem como projectados no futuro, que resulta o significado da acção (Guignon, 1998). As acções realizadas e os significados construídos não são senão o resultado da relação (dinâmica, de investimento, de vinculação) permanentemente negociada entre sujeitos (ou agentes) e meio envolvente, visando a sua apropriação e transformação (Campos & Coimbra, 1991; Neimeyer, 1987). A ênfase deve, assim, ser colocada na importância do significado nos processos subjacentes ao desenvolvimento (vocacional), especificamente, no que se refere aos que são (a) construídos pelos sujeitos a partir das suas experiências; (b) assumidos pelo trabalho nas suas existências ou (c) associados à escolha de um determinado estilo de vida (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994, no prelo). Guichard (2002), ao proceder a uma reflexão crítica sobre alguns dos aspectos que dão forma ao modo como as pessoas constroem e dão significado à vida e ao trabalho, refere, entre outros aspectos, precisamente o facto de, ainda hoje, algumas das principais correntes de investigação empírica que se debruçam sobre o tema não serem suficientemente discriminativas quanto aos elos (subis) de ligação entre as variáveis macro e microcontextuais que aí actam ou, mesmo, quanto aos modos como operam em todo este processo. Possivelmente, os resultados do estudo são disso um reflexo.

Tal como é sugerido por Clot (1999), as actividades de trabalho, pelo menos nas sociedades ocidentais industrializadas, implicam uma divisão entre as *pré-ocupações* pessoais e as *ocupações* sociais impostas a qualquer indivíduo. De acordo com o autor, apenas as actividades profissionais permitem a uma pessoa enquadrar-se num sistema (de relações) em que a sua posição e função são definidas e nomeadas independentemente de quem, no momento, as ocupa concepção que vai de encontro ao conteúdo das afirmações que constituem o item relativo ao significado de trabalhar. Não obstante, o autor igualmente reconhece e salienta o papel primordial que mais e mais, vem cabendo ao trabalho, enquanto modo de construir e dar significado à existência. Se, por um lado, o trabalho constitui (ainda) o elemento primário de integração social das pessoas, por outro lado, aspectos como a crescente escassez de emprego, a diminuição do tempo global de vida dedicado ao exercício de uma actividade profissional ou a não determinação a priori das escolhas vocacionais, acabam por levar as pessoas a sentir a necessidade de que o seu trabalho seja significativo e em estreita relação com o resto das suas vidas. De resto, a generalidade das dimensões obtidas com a análise factorial exploratória dos itens referentes às cinco grandes componentes do significado de trabalhar são disso ilustrativas. Provavelmente, como, uma vez mais, é notado por Guichard (2002) – e contrariamente ao que, tudo o indica, sucedeu com o instrumento utilizado, em especial com o item respeitante à definição do significado de trabalhar, mais do que apontar domínios ou dimensões de investimento aos sujeitos, há que lhes dar a liberdade de, por si próprios, enunciarem o quê e em que circunstâncias faz sentido e tem significado. Por outras palavras, importa não separar as actividades (nesse caso, as actividades profissionais) dos contextos específicos em que ocorrem, na medida em que os microcontextos são, também eles, entidades imbuídas de significado em permanente construção e reconstrução.

## Referências Bibliográficas

- Arnold, J. (1997). Nineteen propositions concerning the nature 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.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Claes, R. & Quintanilla, A.R. (1994). Initial career and work meanings in seven European countries. *The Career Development Quarterly*, 42, 337-352.
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental perspective*. [Paper presented at the "23rd International Congress of Applied Psychology". Madrid, July].
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (no prelo). Constructivist career intervention: The ecological-developmental model and methods. *The Career Development Quarterly*.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Guichard, J. (2002). *Comments on the symposium "Exploration and commitment on youth's career development"*. Paper presented at the 8th Biennial Conference of the EARA, European Association for the Research on Adolescence.
- Guignon, C. (1998). Narrative explanation in Psychotherapy. *American Behavioral Scientist*, 41, (4), 558-577.
- Hansen, L.S. (2001). Integrating work, family, and community through holistic life planning. *The Career Development Quarterly*, 49, 261-274.
- Harpaz, I., Claes, R., Depolo, M., & Ruiz Quintanilla, A. (1992). Meaning of work of career starters. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 81-104.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Mahoney, M.J. & Lyddon, W.J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, 16, (2), 190-234.
- Manuele-Adkins, C. (1992). Career counseling is personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 4, 313-323.
- Meda, D. (1999). *O trabalho: Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Neymeier, G.J. & Neimeyer, R.A. (1993). Defining the boundaries of constructivist assessment. In G.J. Neimeyer (Ed.), *Constructivist assessment: A casebook*. Newbury Park: SAGE Publications, 1-30.
- Neimeyer, R.A. (1987). An orientation to personal construct therapy. In R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds.), *Personal construct therapy casebook* (pp. 3-19). New York: Springer Publishing Company.
- Quintanilla, A.R. & Claes, R. (2000). MOW research programs. In Katz, J.A. (Ed.), *Databases for the study of entrepreneurship* (vol. 4) (pp. 335-391). New York: Elsevier Science.
- Rohrlich, J.B. (1980). *Work and love: The delicate balance*. New York: Harmony Books.
- Sainsaulieu, R. (1998). L'identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, (1), 77-93.

- Tedesco, J.C. (2001). Jóvenes, construcción de la identidad y educación. Paper presented at the Conference "Jóvenes, construcción de la identidad y educación", Porto, Portugal.
- 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.
- Wyn, J. & Dwyer, P. (1999). New directions in youth transition. *Journal of Youth Studies*, 2, 5-21.

**Paulo Jorge Santos**  
Faculdade de Letras  
Secção Autónoma de Educação  
Universidade do Porto

## INTERVENÇÃO VOCACIONAL DE INSPIRAÇÃO CONSTRUTIVISTA: A DISCUSSÃO DE DILEMAS VOCACIONAIS EM GRUPOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

### Resumo

Sendo as trajetórias profissionais dos indivíduos crescentemente mais imprevisíveis e incertas, tem-se assistido, nos últimos anos, à valorização de uma dimensão subjectiva da carreira e à alteração de alguns dos pressupostos centrais da Orientação Escolar e Profissional. Neste contexto, um conjunto de perspectivas teóricas e de intervenção de inspiração construtivista e narrativa, com origem no campo da psicoterapia e da consulta psicológica, tem vindo a ganhar uma relevância crescente. Nesta comunicação, após se proceder à caracterização sumária dos modelos atrás referidos e do contexto social no qual emergem, descreve-se uma técnica de intervenção vocacional – a discussão de dilemas vocacionais em grupos de Orientação Escolar e Profissional – que tem sido utilizada com alunos que se encontram a concluir a escolaridade obrigatória. Um dilema vocacional consiste numa situação hipotética na qual um personagem é confrontado com uma situação em que se vê perante a necessidade de efectuar uma escolha vocacional face a várias alternativas possíveis, cada uma das quais com vantagens e inconvenientes. O objectivo da discussão de dilemas vocacionais em grupo consiste em colocar em confronto diferentes perspectivas, por forma a promover uma avaliação mais complexa, diferenciada e integrada das variáveis que envolvem escolhas

<sup>1</sup> Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional.

<sup>2</sup> Dizem respeito, por um lado, "ao que os indivíduos querem do trabalho e, por outro, às funções que o trabalho desempenha para os indivíduos" (MOW International Research Team, 1987, p. 73).

vocacionais, e analisar em conjunto dilemas similares que os participantes tenham experienciado no passado. Descreve-se a discussão de dilemas vocacionais, em particular o papel do responsável pela intervenção, e sugerem-se propostas futuras de investigação.

## 1. TRABALHO E CARREIRA NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

É hoje um lugar comum afirmar que, especialmente nos países mais desenvolvidos, as sociedades estão a sofrer um conjunto profundo e alargado de transformações económicas e sociais. Estas transformações têm vindo a modificar a organização dos sistemas sociais criando aquilo que alguns autores apelidaram de sociedade pós-industrial, sociedade da informação ou sociedade do conhecimento (Tractenberg, Streumer & Zolingen, 2002; Watts, 1998; Wijlers & Meijers, 1996). As alterações científicas e tecnológicas, com especial ênfase nas tecnologias de comunicação e informação, e a emergência de novas realidades à escala planetária, como é o caso da globalização económica, parecem ser apenas alguns dos sinais mais visíveis das mudanças a que fizemos referência.

O mundo do trabalho é um dos que mais impactos tem sofrido com a emergência das novas formas de organização social. Na realidade, é possível afirmar que é neste domínio que se têm registado, embora com ritmos e características diferentes, consoante os países ou as áreas de produção de bens ou serviços, por exemplo, as modificações mais visíveis que parecem marcar as novas tendências de transformação das sociedades contemporâneas. A competição entre organizações e blocos económicos tornou-se substancialmente mais intensa, o que implica responder muito mais rapidamente do que outrora às mudanças dos mercados através da introdução de alterações na organização das estruturas produtivas e comerciais. Para as empresas isso representa um enorme esforço no sentido de se transformarem em organizações mais flexíveis. Para o sociólogo Richard Sennett (2001) as formas modernas de flexibilidade, que traduzem novos sistemas de poder, manifestam-se a três níveis: (a) reinvenção descontínua das instituições; que passa pela reengenharia das organizações; pelo downsizing dos empregos e pelo outsourcing de funções; (b) especialização flexível, que consiste em colocar produtos mais variados cada vez mais depressa no mercado; e (c) concentração sem centralização, que implica que níveis mais baixos das organizações assumam maiores responsabilidades pela consecução das metas fixadas em níveis superiores.

Novas formas de organização do trabalho, novas profissões e novas características de profissões já existentes, tendem igualmente a emergir. As estruturas organizacionais tendem a evoluir para sistemas caracterizadas por processos de gestão e hierarquia laborais mais flexíveis e horizontais. As grandes empresas, que empregavam milhares de trabalhadores, e que constituíam outrora o orgulho das nações mais industrializadas, tendem a ser substituídas por uma rede de pequenas e médias empresas (Collin & Watts, 1996; Reich, 1996). Os níveis de desemprego, especialmente na Europa, permanecem elevados (El-Agraa, 2001; Roberts, 1997; Tractenberg et al., 2002), apesar de a situação ter conhecido, nos últimos anos, alguma melhoria (Lee, 2000). Simultaneamente, o

tempo dedicado à formação inicial dos indivíduos tem vindo a aumentar, não somente porque os empregos disponíveis que exigem uma baixa qualificação escolar e profissional têm diminuído (Lee, 2000), mas porque uma maior percentagem de indivíduos aspira a formações e profissões de nível superior (Alves, 1998; Chisholm & Hurrelmann, 1995), fazendo com que se assista a uma desvalorização generalizada das qualificações académicas e profissionais (Roberts, 1997).

Todas estas transformações têm vindo a modificar profundamente o conceito de carreira (Collin & Watts, 1996; Paavy, 1997; Vähmönönen, Keskinen & Parilla, 1994). Tradicionalmente carreira significava algum tipo de progresso hierárquico no seio de uma organização que funcionava de forma relativamente estável e previsível. Embora este modelo nunca tenha sido verdadeiramente universal, na medida em que se aplicava essencialmente a homens oriundos de classes sociais favorecidas (Arnold, 1997), o facto é que ele funcionou como inspirador para as intervenções que se propunham ajustar pessoas e profissões. A carreira burocrática, na designação de Kanter (1989), resultava de uma determinada forma de organização social e económica. Por sua vez esta organização implicava que a realidade social fosse percebida como objectiva e susceptível de avaliação e intervenção com a finalidade de otimizar a rentabilidade económica e social. Não é mera coincidência que a abordagem Taylorista da organização do trabalho seja contemporânea da proposta de Frank Parsons (1909) de intervenção vocacional. Em ambos os casos os métodos de organização ou sociológica percebida como objectiva, baseavam-se numa realidade psicológica ou sociológica percebida como objectiva, susceptível de ser apreendida e modificada de acordo com uma abordagem científica.

Actualmente esta que se alicerçava numa epistemologia positivista, abordagem os percursos de carreira que os indivíduos tendem a realizar são mais imprevisíveis e a inserção no mercado de emprego por parte dos trabalhadores mais jovens ou menos qualificados tende a ser mais difícil (Chisholm & Hurrelmann, 1995; Kraus, 1998). As relações laborais entre empregadores e trabalhadores são mais precárias e instáveis, pelo que o "contrato psicológico" entre a organização e o trabalhador já não se estrutura numa perspectiva de longo prazo, mas tende a ser mais restrito e orientado segundo uma lógica de troca marcadamente económica (Taylor, 1994). Para usar as metáforas de Azevedo (1999), a carreira tem evoluído de um modelo de voo de pássaro, marcado por trajectórias lineares, relativamente previsíveis, para outro que designa de voo de borboleta, mais caótico e desordenado.

Faça às alterações sociais e económicas que atrás referimos, que modificaram profundamente o conceito de carreira, as características e objectivos da consulta vocacional têm vindo a sofrer, igualmente, modificações significativas. Sem pretendermos ser exaustivos na identificação destas alterações gostaríamos de salientar dois pontos que podem servir para evidenciar as mudanças que a intervenção vocacional parece estar a atravessar. Em primeiro lugar, tem-se vindo a defender que a consulta vocacional terá que ser crescentemente acessível à generalidade dos indivíduos ao longo de toda a sua vida activa (Collin & Watts, 1996; Duarte, 1996; Kidd & Killeen, 1992; Law, 1996) e não centrar-se, quase exclusivamente, no processo de escolha de um curso ou na ajuda ao

nível da transição para o mercado de trabalho. Se os ambientes de trabalho tendem a ser menos lineares e, simultaneamente, mais exigentes, torna-se então necessário providenciar estruturas de apoio à população activa para responder a estes novos desafios. Esta necessidade é particularmente evidente em momentos de transição mais significativos, como sejam, por exemplo, a perda ou mudança de emprego, especialmente junto de populações desfavorecidas no mercado de trabalho (e.g., minorias étnicas, indivíduos com baixas qualificações académicas e profissionais).

Em segundo lugar, está a assisir-se à valorização de alguns dos pressupostos centrais da carreira e, consequentemente, à alteração de alguns dos pressupostos centrais da intervenção vocacional. Contrariamente ao que acontecia no passado, tal como era advogado pelas concepções psicológicas mais tradicionais, a concepção de self como mera expressão de um conjunto de características susceptíveis de serem avaliadas de forma objectiva (o que Peavy [1997] designou, numa expressão feliz, o "self psicométrico") tem sido crescentemente colocada em causa. Neste sentido, tem-se enfatizado uma intervenção que potencialize uma perspectiva subjectiva de carreira por parte dos indivíduos que recorrem à consulta vocacional (Collin & Watts, 1996; Sawickas, 1992, 1993, 1995). É neste contexto que um conjunto de perspectivas teóricas e de intervenção de inspiração narrativa (Cochran, 1990, 1997; Peavy, 1991, 1993, 1997), com origem no campo da psicoterapia e da consulta psicológica (ver McLeod, 1996), tem sido proposto. As narrativas que os indivíduos desenvolvem sobre as questões de natureza vocacional e não vocacional, que permitem atribuir significado ao mundo pessoal e social, passam a constituir o material privilegiado de trabalho da consulta subjectiva e é de assinalar que este interesse da psicologia vocacional nesta dimensão subjectiva da carreira emerge num contexto em que crescentemente se acentua o processo de individualização dos percursos de vida dos indivíduos (Arnold & Jackson, 1997; Chisholm & Hurrelmann, 1995; Kraus, 1998; Roberts, 1997; Smithson et al., 1998), decorrente da crescente erosão dos padrões tradicionais de carreira e das consequentes dificuldades em criar narrativas pessoais, coerentes e significativas, num mundo gradualmente mais complexo e fragmentado (Sennett, 2001).

## 2. DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Uma das características que parece ser consensual identificar em termos das exigências do mercado de trabalho actual é a necessidade de elevação das capacidades dos trabalhadores (Lee, 2000; Pires, 1994). Com efeito, face à introdução de tecnologias crescentemente sofisticadas ao nível da produção de bens e serviços, torna-se necessária uma sólida formação inicial em termos educacionais e profissionais que permita o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que transforme os indivíduos em elementos competitivos no mercado de emprego. Todavia, a aprendizagem e formação iniciais constituem apenas o início de um percurso. A aprendizagem ao longo da vida para todos os que pretendem responder aos desafios da vida contemporânea, ao nível

social e do trabalho, tornou-se uma prioridade da agenda política e transformou-se numa necessidade incontornável.

Embora sejam essencialmente as profissões que se inserem nos sectores mais modernos da economia que exigem um elevado nível de competências – os trabalhadores que Reich (1996) designou de analistas simbólicos – o facto é que, embora de forma desigual (Bradley, Erickson, Stephenson & Williams, 2000), a elevação das competências a uma generalidade da população activa parece constituir uma necessidade das economias mais desenvolvidas. Por contraponto às competências específicas, associadas a um determinado sector, profissão ou processo de trabalho, as competências gerais e transferíveis têm assumido uma crescente importância na medida em que se tornaram particularmente valiosas num mercado de trabalho caracterizado pela mudança e pela necessidade constante de adaptação aos novos desenvolvimentos tecnológicos e processos de produção (Azevedo, 1999; Pires, 1994; Jones (1996), por exemplo, sustenta que estas competências, que designa competências fundamentais, podem ser divididas em quatro grupos: 1) competências básicas (leitura, escrita, matemática, falar e ouvir); 2) competências de pensamento (pensamento criativo, resolução de problemas, tomada de decisão e visualização); 3) competências relacionadas com pessoas (negociação social, liderança, capacidade de trabalho em equipa e sensibilidade à diversidade cultural); 4) qualidades pessoais (auto-estima, auto-gestão e responsabilidade pessoal). O desenvolvimento deste tipo de competências, em especial a flexibilidade e a capacidade de empreendimento, parece ser um factor crucial na 'empregabilidade' dos indivíduos no seio das economias actuais.

Ao mesmo tempo as pessoas têm vindo a ser consideradas como responsáveis pela gestão da sua carreira (Lee, 2000; Smithson, Lewis & Guerreiro, 1998). De acordo com Arnold & Jackson (1997) se o desenvolvimento vocacional implica, actualmente, um maior número de transições, "... a aquisição de competências para uma gestão efectiva da carreira vai tornar-se mais importante para todos nós" (p. 432). Idêntica opinião têm Tractenberg et al. (2002) que afirmam que "... a capacidade de gestão da carreira de cada um, de escolher objectivos de carreira e de vida próprios, a capacidade de aprendizagem em experiências de trabalho por forma a manter a capacidade de sustentação da carreira profissional, tornou-se uma das mais cruciais competências que deve ser apreendida" (p. 91). Em suma, parece ser hoje evidente que, por forma a manterem-se competitivos no mercado de trabalho, os indivíduos necessitam de possuir e desenvolver um conjunto de competências pessoais ao mesmo tempo que assumem uma

responsabilidade crescente no processo de gestão das suas carreiras. É inevitável que a consulta vocacional reflita estas mudanças propondo novas estratégias e finalidades de intervenção (Vännöntönen et al., 1994). Parece-nos que as abordagens desenvolvimentistas construtivistas, propostas por vários autores ao nível do desenvolvimento psicológico (Kohlberg, 1984; Parry, 1970; Piaget & Inhelder, 1966; Selman, 1980), podem assumir um papel importante no âmbito da intervenção ao nível da carreira. Estas teorias sustentam que o conhecimento opera a partir de um princípio de construção e não de mera representação da realidade, sendo os indivíduos, inseridos num determinado sistema

cultural, responsáveis pela construção dessa mesma realidade. Ao longo do processo de desenvolvimento as estruturas cognitivas vão-se transformando no plano qualitativo a partir da interacção dialéctica entre o sujeito e o meio. Cada momento de relativo equilíbrio destas estruturas (equilíbrio dinâmico e não estático, bem entendido) configura um determinado estágio de desenvolvimento. A sucessão de estádios opera-se no sentido de uma maior complexidade, flexibilidade, diferenciação e integração do pensamento (Lourenço, 1997). O desenvolvimento psicológico, nas suas diversas dimensões (cognitivo, moral, interpessoal, etc.), resulta da complexificação das estruturas cognitivas, resultante da acção dos sujeitos sobre o mundo, acção esta que é um ingrediente fundamental do próprio processo de desenvolvimento psicológico. Como afirmou Piaget (1990), referindo-se à em termos da intervenção psicológica. Como afirmou Piaget (1990), referindo-se à importância dos métodos activos em educação, "(...) compreender é inventar ou reconstruir através da reinvenção" (p. 31) ou, de uma outra forma, "(...) conhecer um objecto [ físico, psicológico e social ] é agir sobre ele e transformá-lo" (Piaget, 1969, p. 45).

A consulta vocacional, baseada numa perspectiva construtivista, procura intervir junto de indivíduos, ao nível individual ou em grupo, proporcionando-lhes situações que mobilizem e desequilbrem as suas formas habituais de pensamento, com o objectivo de possibilitar o desenvolvimento para níveis superiores de cognição com maior diferenciação e autonomia da sua auto-organização pessoal (McAuliffe, 1993). Para atingir este objectivo torna-se necessário uma metodologia de intervenção que deve, segundo Gonçalves e Machado (1989), combinar três ingredientes centrais: (a) acção, que implica uma interacção dialéctica com o meio ambiente através de oportunidades de aprendizagem apropriadas; (b) confrontação, que pressupõe um desafio que se coloca aos processos de conhecimento dos indivíduos e que introduz um elemento de conflito cognitivo; (c) finalmente, um momento de integração, no qual a experiência assimilativa se integra numa nova estrutura de pensamento mais complexa.

As intervenções de inspiração construtivista, cujas principais características acabamos de esboçar, podem desempenhar um papel particularmente importante no contexto de intervenção vocacional, nomeadamente no desenvolvimento de competências gerais e transferíveis, particularmente importantes no contexto actual do mercado de trabalho. Todavia, é importante salientar que, neste âmbito, a designação de competência refere-se a uma capacidade, relativamente circunscrita, passível de ser treinada e exercitada, sem que grande importância seja atribuída ao contexto no qual essa competência se manifesta. Neste sentido, as competências são passíveis de uma abordagem tradicional ao nível da instrução. Aprender a utilizar uma máquina fotográfica, por exemplo, pode, nesta definição, ser considerada uma competência, sendo susceptível de ser ensinada de uma forma relativamente directa.

Todavia, a questão assume contornos completamente diferentes quando falamos de competências do tipo das competências gerais e transferíveis que já mencionamos. O pensamento criativo, a capacidade de negociação social, a flexibilidade cognitiva ou qualquer outra competência desta natureza não são passíveis de treino, pelo menos no

sentido corrente desta expressão. Elas devem ser vistas como o resultado do desenvolvimento psicológico e social dos indivíduos e não dependentes de um processo de mera aprendizagem e adição de competências que podem ser ensinadas através de estratégias de natureza instrutiva. Como afirma com pertinência Martin (1990), numa análise crítica ao treino de competências psicológicas:

(...) as competências psicológicas não podem ser separadas das disposições e conhecimentos, organizados em rede, às quais se encontram profundamente ligadas. Este argumento conduz à conclusão suplementar de que a psicologia não pode ser disponibilizada através de treino de competências mas apenas através de uma educação mais compreensiva que vai muito além do treino de competências per se (p. 404).

Acreditamos que a educação compreensiva de que fala Martin (1990), aplicada à intervenção vocacional, poderia beneficiar se tivesse como rationale teórico uma concepção construtivista na medida em que esta privilegia, precisamente, o desenvolvimento de estruturas de pensamento e não a mera aquisição de competências discretas que constituem o objectivo de alguns programas de intervenção psicológica de discutível utilidade e eficácia.

No campo da psicologia vocacional alguns autores têm defendido posições próximas daquela que temos vindo a propor. Meijers (1998), por exemplo, sustentou que o desenvolvimento da identidade vocacional implica um processo de aprendizagem que designa por aprendizagem de ordem elevada. Esta implicaria uma situação em que o novo conhecimento é incorporado de uma forma activa no conhecimento já construído e na qual os indivíduos são encorajados a desenvolver actividades que visam uma aprendizagem orientada para o significado.

Em resumo, estas propostas enfatizam a necessidade de uma intervenção vocacional que não se limite a mudanças periféricas do sistema pessoal dos indivíduos. Pelo contrário, sugerem que se privilegie mudanças de natureza mais estrutural e qualitativa (ver Knefelkamp & Steptiza, 1976; Welfel, 1982) ou, para utilizar a terminologia de Lyddon (1990), mudanças de segunda ordem, que pressupõem uma alteração dos pressupostos centrais dos indivíduos acerca do self e da realidade.

### 3. DISCUSSÃO DE DILEMAS E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

A teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1984) constitui uma das mais importantes contribuições da escola construtivista para a psicologia do desenvolvimento. Colocando-se em oposição à tradições maturacionista e ambiental, que dominaram as concepções do desenvolvimento psicológico durante várias décadas, e tendo por inspiração os trabalhos de Dewey e Piaget, Kohlberg concebeu uma teoria do desenvolvimento moral alicerçada num exigente programa de investigação. Ele demonstrou que o raciocínio moral passa por uma evolução de natureza qualitativa,

consubstanciada em estádios e níveis de desenvolvimento, no sentido de uma maior complexidade moral e cognitiva (Lourenço, 1998).

A teoria de Kohlberg ultrapassa em muito as fronteiras da psicologia do desenvolvimento e a sua importância para a consulta psicológica e para a delimitação de programas de intervenção no desenvolvimento humano não deve deixar de ser enfatizada (ver Hayes, 1994). O seu trabalho ao nível da educação moral foi tão importante quanto as investigações que conduziu sobre o desenvolvimento moral. A primeira estratégia que foi utilizada na promoção do desenvolvimento moral foi a discussão de dilemas morais em grupo (Lourenço, 1998). Estes dilemas, que são igualmente utilizados na avaliação do desenvolvimento moral, constituem situações nas quais um personagem se confronta com diferentes cursos de acção moral. Demonstrou-se que esta estratégia é eficaz quando conduzida de forma adequada e ao longo de um período de tempo relativamente prolongado (Kohlberg, 1987; Lourenço, 1998; Vandemplas-Holper, 1998).

Na discussão de dilemas morais e, de uma forma geral, nas estratégias de educação moral de inspiração kohlberguiana, a ênfase é colocada no desenvolvimento do raciocínio (Kohlberg & Mayer, 1972; Lourenço, 1998). Como nem todos os indivíduos apresentam níveis de raciocínio idênticos, sendo uns mais complexos do que outros, a discussão provoca o confronto entre diferentes modos de resolver um problema, ou seja, por outras palavras, um desequilíbrio socio-cognitivo. A existência deste conflito, associado a outras palavras, um desequilíbrio socio-cognitivo, parece constituir o principal elemento às oportunidades de tomada de perspectiva social, parece constituir o principal elemento que explica o avanço para níveis mais elaborados de raciocínio (Berkowitz, 1985).

Foi com base nesta estratégia de desenvolvimento moral e nas propostas narrativas do desenvolvimento vocacional que nos inspiramos para criar dilemas vocacionais com o objectivo de serem utilizados com grupos de consulta vocacional constituídos por estudantes portugueses que frequentam o 9º ano de escolaridade (ver o dilema do João em apêndice).

Com a utilização da discussão de dilemas vocacionais em programas de intervenção vocacional promove-se o desenvolvimento vocacional de jovens procurando-se atingir vários objectivos: (a) abordar e fazer com que os indivíduos tomem consciência; integrem nas suas decisões um conjunto de elementos que influenciam as suas escolhas; (b) permitir o confronto entre diferentes perspectivas, permitindo uma comparação desafiante entre opiniões de diferentes graus de complexidade; (c) aumentar a interacção e a coesão entre os membros do grupo; (d) discutir experiências reais vividas pelos jovens como forma de exploração e integração das mesmas; (e) desenvolver capacidades de análise, síntese, flexibilidade, resolução de problemas, discussão e empatia.

A discussão de dilemas não deve centrar-se exclusivamente no dilema em si. A nossa experiência levou-nos a concluir que um dos elementos mais importantes desta técnica consiste na exploração e confrontação das experiências, expectativas, motivações e estratégias de confronto que os alunos experimentaram em situações reais próximas das descritas no dilema. No caso do dilema do João importa abordar a forma como, por exemplo, os jovens lidam com as pressões dos pais e da família ao nível das escolhas vocacionais, identificando algumas estratégias potencialmente mais eficazes

para lidar com a situação. Desta forma, as narrativas individuais de cada membro do grupo são partilhadas, procurando-se criar condições para que novas perspectivas sobre os episódios relatados possam fazer com que os alunos reavalien de uma forma positiva e produtiva os seus pontos de vista e elaborem estratégias mais apropriadas para lidar no futuro com situações semelhantes.

A discussão de dilemas reais ou de narrativas pessoais permite, ainda, incorporar na dinâmica do grupo um elemento a que atribuímos grande importância no âmbito do desenvolvimento e escolha vocacionais. Referimo-nos aos aspectos afectivos e emocionais, com efeito, a discussão em grupo tende, normalmente, a ser fortemente investida no plano afectivo, principalmente quando são abordados casos reais. Por exemplo, num dos grupos em que utilizamos o dilema do João uma aluna descreveu ao grupo, bastante emocionada, a dificuldade que experimentava quando abordava com os seus pais os seus projectos escolares e profissionais que colidiam com as expectativas que aqueles alimentavam relativamente ao seu futuro. A discussão destas narrativas em grupo encerra um potencial de desenvolvimento que alguns autores no campo da psicologia moral têm vindo a salientar (ver Tappan, 1998 para uma abordagem narrativa de promoção do desenvolvimento moral baseada no trabalho de Lev Vygotsky).

A atenção dada às variáveis afectivas no processo de desenvolvimento e escolha vocacionais tem merecido um crescente interesse por parte de investigadores e profissionais. Parece ser hoje crescentemente aceite que os modelos racionalistas do comportamento humano, que dominaram a maior parte das teorias vocacionais, em particular as respeitantes aos modelos de decisão, são claramente insuficientes e incompletos (Blocher, 2000; Gelatt, 1989; Phillips, 1997), tornando-se necessário incorporar variáveis emocionais nas abordagens vocacionais teóricas e de intervenção (ver Kidd, 1998). Idêntica evolução tem-se registado noutras áreas da psicologia (Schwarz, 2000), e mesmo noutras disciplinas das ciências sociais, nas quais os processos de decisão são igualmente objecto de estudo (Dahlbäck, 1995; Zey, 1992). Como afirma de forma lapidária Law (1996), o desenvolvimento vocacional é sempre investido no plano emocional.

Os dilemas vocacionais que temos utilizado são normalmente apresentados ao grupo através de uma leitura realizada pelo psicólogo, recebendo cada elemento um exemplar escrito do mesmo. As principais características dos dilemas vocacionais são as seguintes:

- o dilema coloca o personagem face a duas ou mais opções possíveis, constituindo a escolha entre as várias alternativas de acção, com base numa determinada justificação, a resolução do dilema;
- o dilema deve ser plausível, procurando criar uma situação realista que permita uma maior identificação e envolvimento dos membros do grupo com a situação apresentada;
- o dilema coloca em confronto várias dimensões que frequentemente se encontram presentes no processo de decisão vocacional (no caso do dilema do João coexistem, em confronto, a sua opção pessoal juntamente com a opinião dos colegas e da mãe);

- o dilema procura retratar diversas variáveis como emoções (e.g., o medo do João em mudar de escola), valores e crenças (e.g., a mãe do João que acredita que quem não possui um curso universitário não consegue obter um emprego), presentes em simultâneo nas situações de escolha vocacional.

No decurso da discussão de dilemas vocacionais o psicólogo deverá ter respeitado alguns princípios básicos por forma a garantir a qualidade dos processos e dos resultados. Os mais importantes são os seguintes:

- assegurar as condições para que a discussão em grupo se processe de forma organizada e num clima de respeito mútuo pelas diferentes opiniões;
- estimular os alunos a clarificarem as suas opiniões, explicitando as razões que as sustentam, e facilitar o confronto entre alternativas de valor desigual;
- ajudar a desenvolver nos alunos uma postura de escuta empática face às opiniões dos seus colegas e a responder de acordo com as suas posições, sem que a discussão se transforme numa situação anárquica ou conflituosa;
- actuar como elemento catalisador da discussão, intervindo de forma a clarificar e complexificar a análise das situações, mas sem pretender substituir os elementos do grupo enquanto geradores de situações de desafio;
- apelar para experiências passadas dos alunos, similares à descrita no dilema, e que possam servir como tema de discussão para o grupo;
- procurar fazer com que os alunos desenvolvam uma análise abrangente das situações que integre dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais.

O recurso à discussão de dilemas vocacionais em grupos de consulta vocacional parece apresentar vantagens ao nível da criação de uma atitude activa face aos problemas e às escolhas vocacionais. Simultaneamente, constitui um dos objetivos desta técnica de intervenção desenvolver um conjunto de competências que se afiguram fundamentais para o desenvolvimento vocacional e para a gestão de carreira dos indivíduos. Arnold (1997) salientou a importância que o desenvolvimento cognitivo adulto pode desempenhar num meio social e laboral inseguro e turbulento como aquele que é prevalente nas sociedades contemporâneas. As capacidades cognitivas complexas específicas da idade adulta, que algumas teorias têm descrito recorrendo a abordagens distintas (e.g., pensamento pós-formal, sabedoria, experiência), só são passíveis de serem construídas se um ambiente rico de experiências de aprendizagem e reflexão for proporcionado aos indivíduos. Por outro lado, as capacidades mais complexas só podem ser desenvolvidas se outras capacidades mais básicas forem previamente construídas (Law, 1996). Acreditamos que a discussão de dilemas vocacionais pode ser particularmente útil para atingir este objetivo.

Torna-se necessário avançar no futuro com uma avaliação mais formal e estruturada do impacto no desenvolvimento vocacional de adolescentes da discussão de dilemas. Até ao momento esta avaliação não foi ainda concretizada. Naturalmente que uma das questões que se levanta prende-se com a avaliação da eficácia de programas

desenvolvimental-constructivistas que procuram atingir resultados mais duradouros e não somente ultrapassar dificuldades mais imediatas dos indivíduos. Se os objetivos deste tipo de programas são mais ambiciosos ao nível do desenvolvimento dos indivíduos, então torna-se necessário recorrer a outros índices de avaliação da eficácia da intervenção para além daqueles que são utilizados mais frequentemente, como, por exemplo, o nível de decisão vocacional (ver Barak & Friedkes, 1981; Elaad, 1993). Capacidades de gestão de carreira, reflexão, monitorização do self e da situação, planeamento e negociação vocacional, intervenção vocacional, julgamos que os conceitos de diferenciação da eficácia das intervenções vocacionais, que Meimyer (1988, 1989, 1992) aplicou ao campo da psicologia vocacional, tendo por base a teoria de Kelly (1963), poderiam desempenhar, igualmente, um papel importante neste contexto, na medida em que permitem colocar em evidência dimensões da estrutura pessoal dos indivíduos suscetíveis de fundamentarem uma apreciação da qualidade psicológica de eventuais ganhos relacionados com os programas de intervenção.

Embora a discussão de dilemas vocacionais constitua uma técnica que se encontra ainda na sua infância, o seu uso tem revelado resultados encorajadores. Impõe-se, por isso, uma análise mais sistemática das suas potencialidades, nomeadamente através do recurso a amostras com diferentes características daquelas que temos utilizado (e.g., jovens adultos) e a outras formas de apresentação dos dilemas, nomeadamente através de dramatizações ou da visualização de pequenos filmes, que permitam um envolvimento mais rápido e uma identificação mais imediata com a situação a analisar.

### Referências

Alves, N. (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajetórias. In Manuel V. Cabral & José M. Pais (Eds.), *Jovens portugueses de hoje* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.

Arnold, J. (1997). Nineteen propositions concerning the nature of effective thinking for career management in a turbulent world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 447-462.

Arnold, J., & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 427-433.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.

Barak, A., & Friedkes, R. (1981). The mediating effects of career indecision subtypes on career-counseling effectiveness. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 120-128.

Berkowitz, M. W. (1985). The role of discussion in moral education. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Blocher, D. H. (2000). *Counseling: A developmental approach* (4th ed.). New York: Wiley.

Bradley, H., Erickson, M., Stephenson, C., & Williams, S. (2000). *Myths at work*. Cambridge: Polity Press.

- Chisholm, L., & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18, 129-158.
- Cochran, L. R. (1990). Narrative as a paradigm for career research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 71-86). New York: Praeger.
- Cochran, L. R. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collin, A., & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 385-398.
- Dahlbäck, O. (1995). The scope of the rational choice perspective in sociological research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25, 237-261.
- Duarte, A. F. (1996). Uma nova formação para um novo mercado de trabalho. *Format*, 21, 4-23.
- El-Agraa, A. M. (2001). *The European Union: Economics & policies* (6<sup>th</sup> ed.). Harlow: Prentice Hall.
- Elad, I. (1993). Career indecision of demobilized soldiers in Israel. *Psychological Reports*, 73, 1083-1088.
- Galatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.
- Gongalves, O. F., & Machado, P. P. (1989). Cognitive therapies and psychological development: An introduction. In Oscar F. Gongalves (Ed.), *Advances in the cognitive therapies: The constructive-developmental approach* (pp. 1-9). Porto: APPORT.
- Hayes, R. L. (1994). The legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for counseling and human development. *Journal of Counseling and Development*, 72, 261-267.
- Jones, L. K. (1996). A harsh and challenging world of work: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 74, 453-459.
- Kanter, R. M. (1989). When giants learn to dance. New York: Simon & Schuster.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kidd, J. M., & Killeen, J. (1992). Are the effects of careers guidance worth having? *Changes in practice and outcomes*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 219-234.
- Knefelkamp, L. L., & Sleptiza, R. (1976). A cognitive-developmental model of career development – An adaptation of the Perry scheme. *The Counseling Psychologist*, 6, 53-58.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. 2: *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, 16, 335-341.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets: Le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 105-121.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy, and practice* (pp. 46-71). London: Routledge.
- Lee, E. (2000). The future of work and changes in employment structure. *Comunicação apresentada na International Conference for Vocational Guidance*, Berlin, Germany.
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (2<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lyddon, W. J. (1990). First and second order change: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies. *Journal of Counseling and Development*, 69, 122-127.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 68, 402-407.
- McAuliffe, G. J. (1993). Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 72, 23-28.
- McLeod, J. (1996). The emerging narrative approach to counselling and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 173-184.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207.
- Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. *The Counseling Psychologist*, 16, 440-475.
- Neimeyer, G. J. (1989). Personal construct systems in vocational development and information-processing. *Journal of Career Development*, 16, 83-96.
- Neimeyer, G. J. (1992). Personal constructs and vocational structure: A critique of poor reason. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (pp. 91-120). Greenwich, CT: JAI Press.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Paavy, R. V. (1991). *Constructivism and the practice of storied counselling*. *Comunicação apresentada na International Conference for Vocational Guidance*. Lisboa, Portugal.
- Paavy, R. V. (1993). *Constructive counselling: A prospectus*. *Guidance and Counselling*, 9, 3-12.

- Peavy, R. V. (1997). *Sociodynamic Counseling*. Victoria, BC: Trafford.
- Perry, W. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. *New York: Holt, Rinehart & Winston*.
- Phillips, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1990). Para onde vai a educação? Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Press Universitaires de France.
- Pires, A. L. (1994). As novas competências profissionais. *Format*, 10, 4-19.
- Reich, R. (1996). O trabalho das nações. Lisboa: Quetzal.
- Roberts, K. (1997). Prolonged transitions to uncertain destinations: The implications for careers guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 345-360.
- Savickas, M. L. (1992). New directions in career assessment. In D. H. Montross & C. J. Shirkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 336-355). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7, 205-215.
- Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3, 188-201.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sennett, R. (2001). *A corrosão do carácter*. Lisboa: Terramar.
- Schnapper, D. (1998). *Contra o fim do trabalho*. Lisboa: Terramar.
- Schwartz, N. (2000). Emotion, cognition, and decision making. *Cognition and Emotion*, 14, 433-440.
- Smithson, J., Lewis, S., & Guerreiro, M. D. (1998). Percepções dos jovens sobre a insegurança no emprego e as suas implicações no trabalho e na vida familiar. *Sociologia: Problemas e práticas*, 27, 97-113.
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 2, 141-160.
- Taylor, K. F. (1994). Whatever happened to vocational guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 22, 447-455.
- Trautenberg, L., Streumer, J., & Zöllinger, S. (2002). Career counseling in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 85-99.

- Vähämäntönen, T. T. E., Keskinen, P. A., & Parilla, R. K. (1994). A conceptual framework for developing an activity-based approach to career counselling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, 19-34.
- Vanderplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse - maturité et sagesse*. Paris: PUF.
- Watts, A. G. (1998). Reshaping career development for the 21st century. Inaugural professorial lecture. University of Derby, United Kingdom.
- Weitel, E. R. (1982). The development of reflective judgment: Implications for career counselling of college students. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 17-21.
- Wijers, G. A., & Meijers, F. (1996). Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 185-198.
- Zey, M. (1992). Criticisms of rational choice models. In Mary Zey (Ed.), *Decision making alternatives to rational choice models* (pp. 9-31). Newbury Park: Sage.

## O DILEMA DO JOÃO

Nos últimos meses o João tem pensado muito na escolha que terá que fazer no final do 9º ano de escolaridade. Depois de ter frequentado as sessões de Orientação Escolar e Profissional no Serviço de Psicologia e de Orientação da sua escola ele decidiu-se pelo Curso Tecnológico de Desporto. Por um lado, as características e as matérias que iria estudar neste Curso eram muito do seu agrado. Por outro, não tendo a certeza de querer continuar a estudar depois do 12º ano ele escolheu uma alternativa que lhe permitia aceder ao Ensino Superior, se fosse o seu desejo futuro, ao mesmo tempo que lhe dava a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho após terminar o 12º ano. Todavia, quando foi informado que o Curso Tecnológico de Desporto não iria funcionar na sua escola no ano lectivo seguinte tudo mudou. A ideia de deixar a escola que frequentava desde o 7º ano de escolaridade deixava-o um pouco amedrontado. Nenhum dos seus colegas tinha feito uma escolha semelhante à sua e mudar-se sozinho para uma nova escola não era nada do seu agrado.

Os seus dois melhores amigos tinham feito uma escolha completamente diferente uma vez que tinham optado pelo Curso Geral de Ciências Sócio-Económicas, tendo como projecto candidatar-se ao Ensino Superior a cursos da área da Economia ou Gestão. Eles estavam constantemente a tentar convencê-lo a mudar de ideias por forma a ficarem todos juntos na mesma turma.

Por outro lado, os seus pais não concordavam nada com os seus planos uma vez que queriam que o seu filho fosse para a Universidade. "Nos dias de hoje quem não vai para a Universidade não consegue um emprego", disse-lhe numa ocasião a mãe.

O João está cada vez mais confuso. A sua única certeza é que dentro de algumas semanas ele tem que se matricular num curso do Ensino Secundário e não sabe o que fazer da sua vida.

## DE PAIS PARA FILHOS: O SENTIDO DO TRABALHO COMO HERANÇA

**Inês Nascimento**

Assistente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Aluna do 4.º ano do Curso de Licenciatura e em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**Joaquim Luís Coimbra**

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

Face a um cenário de perda da capacidade socializadora de duas das instituições tradicionalmente responsáveis pela formação dos mais jovens - a família e a escola - torna-se cada vez mais urgente reflectir acerca do impacto que o reconhecido fracasso dessas estruturas sociais ao nível da transmissão de referências fundamentais à interpretação do mundo e à construção da identidade (Giddens, 1997; Tedesco, 1999), poderá ter no modo como as novas gerações aprendem a dar sentido às múltiplas dimensões da sua existência e se orientam para projectos de vida socialmente úteis e pessoalmente gratificantes. Partindo do princípio segundo o qual a viabilidade e sucesso do processo de socialização depende da natureza da ligação afectiva entre o modelo e o receptor (Berger & Luckmann, 1966; Bowlby, 1982; Euler et al., 2001), considera-se que é no contexto emocional das relações pais-filhos, que os indivíduos internalizam mensagens e constroem os significados que lhes permitirão identificar-se e posicionar-se de um certo modo em relação ao mundo em geral, e ao mundo do trabalho em particular. A família de origem aparecerá, assim, perspectivada como o contexto primário das aprendizagens que os jovens realizam acerca da realidade do trabalho. A hipótese que se pretende explorar é a de que a forma como os pais encararam a sua identidade profissional e o grau no qual investem no seu trabalho, se traduz num conjunto de

consequências emocionais que, uma vez experimentadas pelos filhos, são susceptíveis de interferir no processo de transmissão e apropriação pelos filhos dos conteúdos significativos das experiências parentais em termos da sua relação com o trabalho. Considera-se, desta forma, que as repercussões do investimento dos pais no trabalho e da sua responsabilidade às necessidades dos filhos), podem influenciar o processo de transmissão através do qual, ao longo do seu processo de desenvolvimento, os jovens constróem e associam ao trabalho diferentes significados. Neste sentido, é a própria conceptualização da família como espaço relacional de identificações, que serve de ponto de partida para a assunção de que o contexto familiar desempenha um papel chave no nível da socialização das novas gerações para o valor do trabalho.

Os riscos e as vantagens do trabalho parental para os filhos têm sido mais frequentemente estudados no que diz respeito aos efeitos desenvolvimentais do emprego materno, estando os investigadores interessados em avaliar o impacto que a ausência da mãe do contexto familiar e, por conseguinte, a privação das crianças de interações regulares com a figura materna, poderá ter a nível do desenvolvimento de certas capacidades e competências cognitivas e socioemocionais.

Uma vez que a mãe é, geralmente, a figura cuidadora primária, a relação mãe-filho tende a ser vista por alguns autores como especialmente crítica em termos do desenvolvimento subsequente da criança o que explica a expectativa, bem representada na literatura psicológica, de implicações mais sérias para o desenvolvimento das crianças do trabalho da mãe comparativamente ao do pai, uma figura supostamente mais distanciada da vida familiar a quem, essencialmente, cumpre o sustento económico da família e cujo trabalho familiar a quem, normalmente, mais esperado.

era, até há algum tempo atrás, normativamente mais esperada. A entrada no mercado de trabalho de um número cada vez maior de mulheres, veio, no entanto, tornar-se um factor de maior paridade nos papéis sociais assumidos por homens e mulheres. O estatuto clássico de "ganha pão" deixou de ser um exclusivo masculino e passou, por isso, a ser menos tolerável que a participação do homem na vida familiar se reduziu a essa função instrumental. As questões da divisão das tarefas domésticas e da partilha de papéis, mesmo que ainda não inteiramente resolvidas, ganharam outra visibilidade e assiste-se a uma revalorização do papel paterno que tem traduzido na forma como os próprios homens passaram a encarar a experiência de paternidade. A investigação tem vindo, mesmo, a apontar pistas interessantes no que se refere à influência das condições de trabalho dos homens a nível dos valores que são postos em prática na educação dos filhos, sendo de salientar o facto dessa influência ser decisiva na definição das expectativas de ambas as figuras parentais em relação ao comportamento dos filhos quando a mãe não se encontra a trabalhar (Radin, 1981 cit. In Parcel & Managhan, 1994). A existência de variações no envolvimento dos indivíduos com o trabalho e a parentalidade, que não se compadeçam das caracterizações mais tradicionalistas dos papéis sexuais, requer que se preste igual atenção às repercussões no processo de desenvolvimento dos filhos do emprego de ambas as figuras parentais. De facto, esta preocupação com os efeitos positivos ou negativos do emprego das figuras

parentais, e da figura materna em particular, para as crianças releva, em parte, da expectativa de que o trabalho fora de casa é susceptível de diminuir, no contexto da relação pais-filhos, o capital social do qual depende a identificação da criança com os objectivos e valores parentais podendo, dessa forma, comprometer a futura realização e sucesso psicológico e socioeconómico dos filhos (Coleman, 1988). De algum modo, o que aqui está em questão é o pressuposto de um efeito a longo prazo das influências precoces que as crianças terão sofrido pela sua exposição, na família de origem, a certas condições ou padrões de trabalho parental. Partindo do princípio da persistência dessas influências na produção de certos resultados desenvolvimentais, os proponentes desta perspectiva consideram que o esforço dos pais para o incremento do capital social da família num determinado ponto do desenvolvimento dos filhos, poderá vir a dar os seus frutos num momento posterior da vida daqueles (Coleman, 1988). Deste ponto de vista, o trabalho dos pais, sobretudo ao nível da primeira infância, mostrar-se-ia incompatível com a tarefa socializadora da família porquanto reduziria as oportunidades de estabelecimento de laços afectivos suficientemente robustos para permitir a apropriação pelos filhos das dimensões significativas da experiência e filosofia de vida dos seus pais.

Tirando o facto de ser uma perspectiva que peca por um certo determinismo e até por algum radicalismo na forma como concebe a desajustabilidade do não trabalho, tem o mérito de chamar atenção para dois aspectos fundamentais da potencial influência do trabalho parental a nível do futuro dos jovens. Em primeiro lugar, a noção de capital social remete de forma muito clara para a importância dos pais investirem na construção de relações afectivamente seguras com os filhos que permitam a estes últimos explorar a realidade no sentido da definição e diferenciação da sua identidade. Os dividendos, deste investimento, manifestam-se, justamente, na possibilidade das novas gerações, a partir da identificação com os pais, interiorizarem um conjunto de princípios orientadores de vida e de normas socio-culturais, susceptíveis de se constituírem como eixos estruturantes da sua acção no futuro. Esta concepção do capital social é, assim, bem eloquente da centralidade da interacção pais-filhos e da dimensão afectiva no que se refere ao processo de transmissão e internalização pelos jovens dos conteúdos da cultura e da experiência familiar, o que está bem de acordo com o princípio segundo o qual a viabilidade e sucesso do processo de socialização depende da natureza da ligação afectiva entre o modelo e o receptor (Berger & Luckmann, 1966; Bowlby, 1982; Euler et al., 2001). Efectivamente, é no contexto emocional das relações pais-filhos, que os indivíduos interiorizam certas mensagens e constróem os significados que lhes permitirão identificar-se e posicionar-se de um certo modo em relação ao mundo em geral.

Em segundo lugar, a ideia de que o trabalho dos pais pode concorrer com a oportunidade para o estabelecimento óptimo de laços afectivos entre pais e filhos, permite pensar a família de origem como um contexto importante a nível das próprias aprendizagens que são proporcionadas aos mais jovens quanto ao significado e ao lugar que o trabalho deverá ocupar na vida de cada um. Trata-se aqui de ver o trabalho dos pais e as estratégias que os pais utilizam na conjugação do papel profissional com o papel parental como um assunto que não diz apenas respeito aos pais mas que, na medida em que

tem implicações na relação pais-filhos e na vida dos próprios filhos, é também fonte de experiência para os filhos.

A forma como os jovens experimentam, ao longo do seu crescimento, as consequências emocionais da orientação preferencial ou dominante dos pais para a parentalidade ou para o trabalho, é suscetível de interferir no aproveitamento que os filhos fazem das experiências parentais em termos da construção da sua futura identidade de trabalhadores. O investimento dos pais no trabalho pode encorajar os jovens a pensar no que significa e no que implica para os pais trabalhar, mas sendo o processo de formação de identidade um processo prospectivo, poderá também permitir que o jovem comece a configurar uma certa perspectiva quanto ao significado que o trabalho poderá vir a ter nas suas próprias vidas (Erickson, 1968). A relação dos pais com o trabalho pode, por isso mesmo, ser concebida, como o ponto a partir do qual os jovens exploram os valores, as ideologias, as expectativas, as exigências e as gratificações associadas a essa área da vida, antecipando a importância para si e para as suas identidades enquanto adultos do papel de trabalhador.

É justamente a este nível que se mostra pertinente explorar os antecedentes familiares que poderão estar associados aos significados que as novas gerações atribuem ao trabalho, não tanto para determinar similaridades substantivas nas definições subjetivas de "trabalho" de pais e de filhos, mas para perceber um pouco mais acerca dos processos que estão na origem de padrões de continuidade e de descontinuidade intergeracional no que se refere à saliência psicológica do trabalho e à sua importância relativa na estrutura de identidade dos indivíduos. Trata-se de perceber o papel de trabalhadoras nos pais como fonte de experiências pessoais que são importadas e integradas na dinâmica das relações familiares, que são vividas de forma variante também pelos filhos, e que ao influenciar a qualidade afectiva da relação pais-filhos, condicionam o grau no qual os significados associados ao trabalho são transmitidos generativamente de pais para filhos ou se vão perdendo em cada geração intergeracional.

Importa, contudo, desde logo, sublinhar que a transmissão intergeracional não é necessariamente assimétrica, ou seja, dirigida unilateralmente das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Os filhos também participam na co-construção desses papéis e significados e podem criar ou recriar os padrões de investimento que lhes estão associados (Milkie, 1997).

Com efeito, embora a internalização e a integração no seu sistema de crenças do modelo de "trabalho" que lhes é transmitido pelos pais lhes permita uma primeira aproximação à realidade do papel de trabalhador, enquanto agentes reflexivos, os jovens também interpretam as opções, as oportunidades e os constrangimentos que os pais socializados em sua relação com o trabalho fazendo a crítica dos significados para que são socializados e construindo os seus próprios esquemas simbólicos de interpretação da realidade do trabalho. Admite-se, portanto, que o processo de transmissão do valor do trabalho, longe de consistir na simples assimilação das mensagens veiculadas, explícita ou implicitamente pelo comportamento parental, também envolve a selecção e a resignificação dos conteúdos transmitidos (Schonpflug, 2001). Por conseguinte, o que os jovens aprendem a partir

da relação com os pais, não será tanto o significado que os pais dão ao trabalho mas sim certos princípios e quadros de leitura da realidade que lhes permitirão decidir o sentido a dar ao trabalho na sua própria existência.

Presume-se que é, justamente, a partir das características da relação pais-filhos que se estrutura a matriz cognitiva e emocional que possibilita aos jovens organizar as suas percepções, compreender subjectivamente as motivações que levam os pais a investir no trabalho, personalizar a visão do mundo do trabalho que lhes é transmitida nas condições de origem e recriar os significados que aí são veiculados adaptando-os às condições da sua identidade e ao contexto socio-histórico da sua existência. Na medida em que o envolvimento dos pais com o trabalho é suscetível de interferir na qualidade da interacção pais-filhos então, a natureza da vinculação que se estabelece entre ambos torna-se um factor crítico da socialização das novas gerações para o trabalho. E são duas as razões principais desta preponderância da vinculação pais-filhos no processo de transmissão intergeracional do valor do trabalho: por um lado, como já foi referido, a vinculação está associada à intensidade da adesão emocional às figuras-modelo e ao grau no qual o receptor se identifica com a versão que o modelo lhe transmite relativamente ao significado do trabalho; por outro lado, as experiências dos filhos no que se refere aos recursos afectivos e atencionais que os pais disponibilizaram para si, estão na origem de certas estruturas cognitivas-emocionais que influenciam o modo como os indivíduos constroem significado para os acontecimentos da sua vida (Bowly, 1982; Main et al., 1985; Steele & Steele, 1994).

Consoante os investimentos dos pais no trabalho sejam complementares ou concorrentes aos investimentos na parentalidade, consoante a relação dos pais com o trabalho seja construída e mantida à custa da relação pais-filhos ou esta última se desenvolva a salvo dos investimentos no trabalho, estruturar-se-ão vínculos afectivos mais ou menos seguros (Nascimento & Coimbra, no prelo). A investigação revela que a orientação dos pais em relação ao trabalho pode estar relacionada com a importância que as relações têm na sua vida, podendo especular-se que a saliência relativa que o trabalho e a parentalidade tenham para os pais possa influenciar o tipo de vinculação dos filhos. Indivíduos com vinculações seguras valorizam o trabalho mas tendem a valorizar mais as relações e não permitem que o trabalho interfira nessas relações (Hazan & Shaver, 1990). Assim, é de supor que o grau de investimento dos indivíduos no papel de trabalhador possa variar em função do grau no qual estejam interessados em preservar a qualidade da relação com os seus filhos.

Daquí se depreende que, sempre que os custos relacionais do investimento dos pais no trabalho não forem compensados por um esforço de manutenção da proximidade emocional, a hipótese dos filhos verem os pais como modelos a seguir tornar-se-á mais remota. Mas mais ainda. Os prejuízos que a dedicação dos pais ao trabalho são suscetíveis de provocar na relação com os filhos, podem não só impedir a identificação com as figuras parentais como podem dar lugar à formação de um modelo subjectivo de trabalho predominantemente negativo. Se o envolvimento dos pais com o trabalho é percebido pelos filhos como penalizador para eles, e não existe uma relação afectiva segura capaz

de minimizar as perdas afectivas e atencionais daí resultantes, é provável que a lição a reter pelos filhos seja a de que o trabalho não deve ter precedência sobre o investimento na parentalidade. As consequências emocionais experimentadas pelos filhos podem, efectivamente, estimular a construção de certos significados a partir dos quais virão a avaliar o seu futuro envolvimento com o papel de trabalhador como mais vantajoso ou desvantajoso para si e, pondo-se a si próprios no lugar do outro que é o filho, para os seus próprios filhos.

## FORMAÇÃO/INSERÇÃO DE JOVENS

**Luisa Ribeiro**  
**Isabel Menezes**  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto - Portugal

**EFEITOS DO CONTEXTO  
EDUCATIVO NAS ATITUDES  
E COMPORTAMENTOS  
POLÍTICOS DOS JOVENS  
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS  
DE UM ESTUDO  
COMPARATIVO NA ÁREA  
METROPOLITANA DO PORTO**

**Resumo**

São apresentados os resultados de um estudo levado a cabo junto de 349 jovens que frequentam um curso de formação profissional de aprendizagem em alternância ou um curso de ensino secundário, analisando os efeitos do contexto educativo nas suas concepções, atitudes e comportamentos políticos, tais como concepções de cidadania, interesse político, eficácia política, actividade política futura e experiências políticas. A eficácia e as experiências políticas são analisadas em relação a um fenómeno significativo em Portugal, que conduziu a uma intensa mobilização popular: o processo de referendo e independência de Timor Leste.

Os resultados indicam que os formandos da aprendizagem em alternância apresentam níveis superiores de eficácia política e utilizam mais a internet enquanto meio de participação política, em comparação com os estudantes do ensino secundário. Por outro lado, estes apresentam níveis superiores de participação política em geral.

**O papel dos contextos de vida na cidadania e na política**

Segundo uma perspectiva desenvolvimental-ecológica, que privilegia a abordagem holística

do sujeito, em estreita relação com os seus contextos de vida, as experiências de vida dos indivíduos assumem o papel de mediadoras do desenvolvimento pessoal. A escola e outras instituições da sociedade civil, tais como associações (por exemplo, de defesa do ambiente, ou de solidariedade social), têm um papel importante na promoção da cidadania, enquanto contextos de vida significativos no desenvolvimento dos jovens. A preparação dos futuros cidadãos é um objetivo explícito da educação (Figueiredo & Silva, 2000) em diversos países da União Europeia. A escola e a comunidade podem ser vistas como um palco em que os jovens podem praticar o exercício da cidadania (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001), construindo activamente o seu papel de cidadãos.

**Dimensões observadas numa amostra de 349 jovens Portugueses**

São apresentados os resultados de um estudo que teve como objectivo analisar a influência do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens. Numa altura em que as questões da cidadania se colocam com grande relevância, interessa perceber o papel de dimensões contextuais, concretamente no que diz respeito à escola, em dimensões pessoais do domínio político e da cidadania (Figura 1).

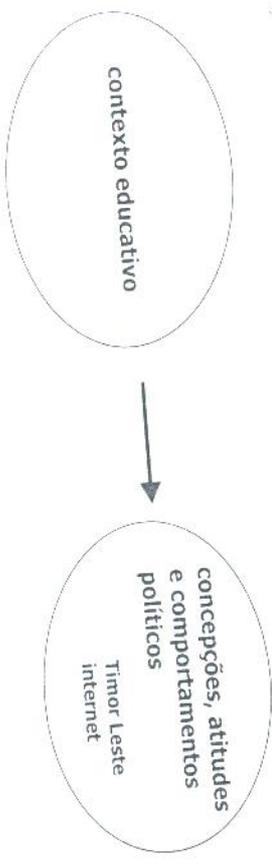


Figura 1 - Dimensões observadas neste estudo.

No primeiro caso, foram considerados dois percursos educativos distintos (Figura 2): os cursos do ensino secundário, de carácter geral e tecnológicos, e os cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância, de nível III (com duração também de três anos, conferindo equivalência ao 12.º ano). Esta opção tem sido assumida noutros estudos, tanto a nível nacional como europeu, que têm demonstrado que estes dois percursos educativos produzem efeitos diferenciados em matéria de promoção do desenvolvimento dos jovens (Ichilov, 1991; Lind, 1996).

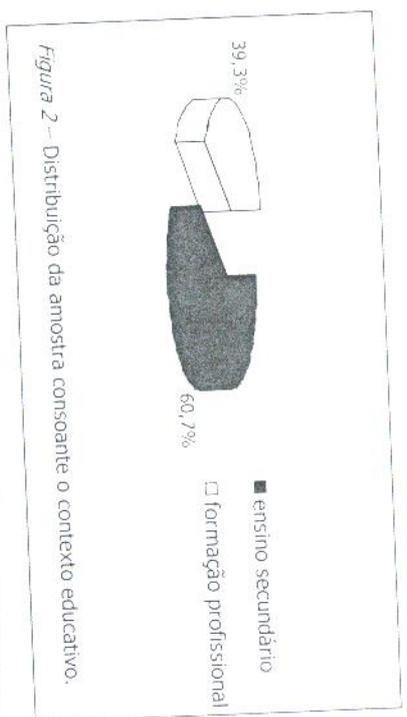


Figura 2 - Distribuição da amostra consoante o contexto educativo.

Uma dimensão também observada, que permitiu caracterizar a qualidade das experiências que os jovens vivenciam no contexto educativo, diz respeito às oportunidades existentes para assumirem reais responsabilidades – desempenho de papéis – e para reflectirem acerca dessas experiências, contando com o apoio de outros significativos – reflexão guiada (Lind, 1996). Estas duas variáveis contemplaram experiências na escola (quer nas aulas, quer fora do espaço lectivo) e nas instituições da sociedade civil. No segundo caso, as dimensões pessoais incluíam concepções, atitudes e comportamentos políticos, que têm sido amplamente considerados em investigações nacionais e europeias (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; NCES, 2001; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999; Torney-Purta et al., 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Neste estudo, foram observadas as concepções de cidadania, permitindo aceder às percepções dos jovens acerca do que é um bom cidadão, ou seja, que tipo de características são valorizadas em termos das responsabilidades e deveres (e não tanto dos direitos) de cidadania. Por outro lado, foi observado o interesse político, considerado um pré-requisito para a participação responsável por parte dos cidadãos (Torney-Purta et al., 2001), indispensável ao bom funcionamento do sistema democrático. A eficácia política, frequentemente associada à participação política (Roef & Knoke, 1999), permitiu examinar até que ponto os sujeitos se sentem confiantes e competentes para influenciar o decurso dos acontecimentos políticos e qual a sua crença na abertura e receptividade do governo. A actividade política futura diz respeito às disposições dos sujeitos relativamente ao seu comportamento político no futuro. Assumindo que a participação política constitui uma característica central da democracia, é fundamental atender às experiências políticas dos jovens enquanto fonte de informação acerca do repertório de comportamentos característicos desta população.

A inclusão destas variáveis permitiu a caracterização da forma como os jovens vivem a dimensão política, analisando, por exemplo, os seus níveis de interesse e de participação política. A eficácia política e as experiências políticas foram observadas em geral e em relação a uma situação específica que gerou uma intensa mobilização da sociedade portuguesa: o processo de independência de Timor Leste, com a realização do referendo

em 1999. Tentou-se, desta forma, perceber em que medida situações concretas poderiam influenciar o envolvimento político dos jovens.

Um outro aspecto que mereceu especial atenção foi a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), nomeadamente a internet, como forma de participação política dos jovens (passiva, como recolha de informação, ou activa, enquanto meio para expressar uma opinião, por exemplo). O impacto da internet como forma de participação política tem sido analisado por vários autores (Haythorntwaite, 2001; Ichilov, 1999; Katz, Rice & Aspden, 2001; Kavanaugh & Patterson, 2001; Wellman, Haase, Witte & Hampton, 2001), havendo mesmo referências a que vivemos numa era de democracia electrónica (Monteiro, 1999). Assim, este meio é comparado com outros meios de comunicação, como a televisão, o jornal e a rádio, averiguando até que ponto a internet constitui uma via de participação política a que os jovens recorrem, ou se, pelo contrário, não lhes está acessível.

**Caracterização da amostra e procedimento**

Dos 349 jovens (Figura 3), 50,7% são rapazes e 49,3% são raparigas. A idade média é de 18,23 (dp=1,50), oscilando entre 16 e 26 anos, tendo sido agrupados em 3 categorias: 16/17 anos (40,2%), 18/19 anos (42%) e 20 anos ou mais (17,8%). O nível sócio-cultural foi observado através de um índice de literacia familiar, definido a partir do número de livros em casa, que tem sido já utilizado em estudos internacionais, provando ser um bom predictor da realização académica e do conhecimento cívico (Torney-Purta et al., 2001). O número de livros em casa representa a ênfase colocada na educação, os recursos disponíveis para adquirir literacia e o apoio académico que um adolescente encontra na sua família. Nesta amostra, 35,7% dos sujeitos referem ter entre 1 e 50 livros em casa, 30,3% afirmam ter entre 51 e 100 livros e 34% apontam para mais de 100 livros.

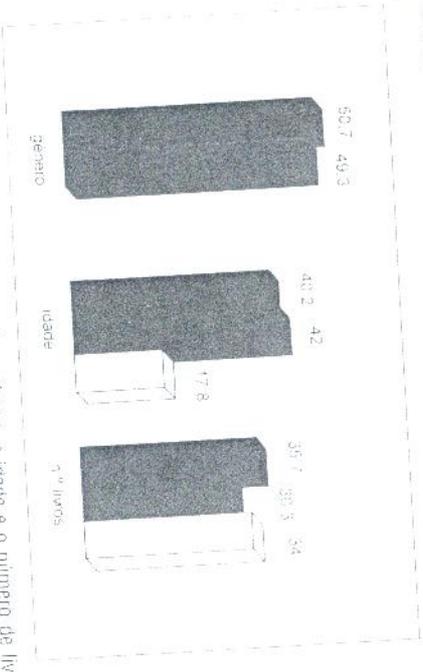


Figura 3 – Distribuição da amostra consoante o género, a idade e o número de livros (%).

Os sujeitos responderam a um questionário anónimo administrado a turnas inteiras na sala de aula, durante o horário lectivo normal.

**Objectivos do estudo**

Este estudo tem como objectivos principais:

- Caracterizar as concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens (incluindo o impacto da situação política específica de Timor Leste e a utilização da internet);
- Analisar os efeitos do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens.

**Caracterização das concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens**

Relativamente às concepções de cidadania, e de acordo com o que era esperado, a população juvenil parece estar a construir concepções do que é um bom cidadão em que valoriza, em primeiro lugar, a dimensão social da cidadania (Quadro 1), nomeadamente a ajuda aos outros, ser um bom parceiro de família e um bom trabalhador. A dimensão activa da cidadania, como por exemplo, entrar em contacto com políticos ou escrever artigos, surge em segundo lugar, enquanto que a cidadania convencional é a menos valorizada pelos jovens. Exemplos desta vertente são: interessar-se e conversar sobre assuntos políticos, votar nas eleições, ser militante de um partido político.

Em relação ao interesse político, 84,4% dos jovens referem interessar-se pouco ou nada por assuntos políticos, enquanto que 88,8% manifestam bastante ou muito interesse por assuntos da actualidade. Estes resultados, apontados já por Hahn (1998), confirmam a hipótese que tinha sido previamente formulada.

No que diz respeito à eficácia política, verificamos, ao contrário do que era esperado, que os níveis de eficácia política em relação a Timor Leste não são os mais elevados, em comparação com os níveis de eficácia política colectiva. No entanto, as diferenças encontradas podem ser explicadas pelo facto de os jovens terem sido mais realistas e concretos nas suas respostas aos itens referentes à situação concreta em Timor Leste, enquanto que nos itens relativos à eficácia política colectiva poderão ter sido mais vagos, retratando as suas crenças em abstracto. Não é de surpreender que a média da escala de auto-eficácia política tenha sido a mais baixa, tendo em conta que este factor é constituído apenas por dois itens, os quais dizem respeito à capacidade dos jovens para influenciarem ou convencerem outras pessoas a votar num determinado partido ou a concordarem com as suas opiniões sobre assuntos políticos.

Quanto à actividade política futura, constatamos que as actividades passivas, tais como a utilização dos meios de comunicação e o falar com pessoas significativas sobre assuntos políticos, surgem claramente em primeiro lugar. Seguidamente, surge a participação política de carácter social e, por fim, a participação política convencional.

Estes resultados vêm de encontro à hipótese que tinha sido previamente formulada.

<p><b>Percepções do papel de cidadão</b></p> <p>1<sup>o</sup>. Cidadania social 2<sup>o</sup>. Cidadania activa 3<sup>o</sup>. Cidadania convencional</p> <p><b>Interesse político</b></p> <p>1<sup>o</sup>. Interesse por assuntos de actualidade 2<sup>o</sup>. Interesse por assuntos políticos</p> <p><b>Eficácia política</b></p> <p>1<sup>o</sup>. Eficácia política colectiva 2<sup>o</sup>. Eficácia política Timor Leste 3<sup>o</sup>. Auto-eficácia política</p> <p><b>Actividade política futura</b></p> <p>1<sup>o</sup>. Utilização dos meios de comunicação 1<sup>o</sup>. Falar com pessoas significativas 3<sup>o</sup>. Participação activa social 4<sup>o</sup>. Participação política activa convencional</p> <p><b>Experiências políticas</b></p> <p>1<sup>o</sup>. Experiências passivas Timor Leste 2<sup>o</sup>. Experiências passivas em geral 3<sup>o</sup>. Experiências activas Timor Leste 3<sup>o</sup>. Experiências através da internet 5<sup>o</sup>. Experiências activas em geral</p>
---

Quadro 1 – Setação resultante das diferenças de médias encontradas entre os vários factores identificados em cada dimensão observada.

Verificamos, então, que os jovens se encontram mais predispostos para, no futuro, se envolverem em actividades passivas, tais como acompanhar as notícias através da televisão e dos jornais e falar sobre assuntos políticos com outras pessoas, principalmente os pais e os amigos. Os comportamentos que implicam uma participação mais activa por parte dos jovens são menos preferidos por estes. De qualquer forma, e como era esperado, os sujeitos estão mais predispostos a participar em actividades relacionadas com movimentos sociais do que em acções mais directamente conotadas convencionalmente como políticas e que impliquem uma postura bastante activa. O voto, apesar de se incluir nas actividades políticas convencionais, continua a ser um comportamento que os jovens consideram que irão adoptar no futuro, tal como acontece na investigação de Hahn

(1998) e de Torney-Purta et al. (2001)]. As disposições dos jovens em relação à sua participação política futura correspondem, no geral, às concepções que constroem acerca do papel de cidadão.

Relativamente às experiências políticas, os resultados vêm de encontro ao que era esperado, na medida em que as actividades passivas são claramente o alvo primordial da preferência dos jovens, em comparação com as actividades que implicam maior mobilização e envolvimento activo dos indivíduos. Aliás, não podemos deixar de salientar a reduzida participação dos jovens em actividades ligadas quer à cidadania social, quer à cidadania convencional. Por outro lado, o grau de participação política dos jovens é superior no caso de Timor Leste (apesar de também reduzida) em comparação com a participação em geral, confirmando a hipótese previamente formulada. A internet, apesar de apresentar valores superiores em relação à participação activa em geral, não parece, de facto, ser uma ferramenta utilizada pelos jovens enquanto forma de obtenção de informação política e de participação política. A televisão e os jornais continuam a prevalecer enquanto meios de comunicação e de informação política, tal como demonstram também as investigações de Hahn (1998), NCES (2001) e Torney-Purta et al. (2001).

#### Efeitos do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens

Uma das questões que este estudo pretende analisar prende-se com a influência do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos, comparando um curso do ensino secundário com um curso de formação profissional em alternância. Em relação a este aspecto não eram esperadas relações particulares entre as variáveis, assumindo, esta questão, um carácter essencialmente exploratório. Verificamos que os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores de eficácia política colectiva e de eficácia política em relação a Timor Leste, em comparação com os estudantes do ensino secundário. Estes resultados podem sugerir que as experiências dos jovens nos cursos de formação profissional contribuem para o desenvolvimento de crenças associadas a uma maior responsividade do governo às necessidades e interesses dos cidadãos. Naturalmente, não podemos afirmar que as diferenças encontradas são um efeito da frequência do curso e não decorrentes de características destes grupos pré-existentes à escolha. Mas as especificidades do ensino profissional (maior ligação ao mundo do trabalho, temas mais concretos, ligados à prática, e menos académicos, grau de envolvimento e autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem) poderão estar, efectivamente, a contribuir para um desenvolvimento diferencial destas crenças.

Por outro lado, observamos que os estudantes do ensino secundário tiveram mais experiências políticas activas em geral do que os formandos da aprendizagem em alternância, enquanto que estes utilizaram mais a internet enquanto forma de informação e participação política do que aqueles. Será que os estudantes do ensino secundário

têm mais disponibilidade de tempo para participar em actividades políticas, uma vez que a formação profissional decorre em horário preenchido durante todo o dia? Será que estas diferenças se devem antes a uma maior disponibilidade para o envolvimento? Será que a diferença na utilização da internet se deve ao facto de os cursos de formação profissional serem mais práticos, mais técnicos, onde as tecnologias desempenham um papel importante e estão mais acessíveis? Futura investigação será necessária para aprofundar a relação entre estas variáveis, identificando os factores de cada um dos percursos formativos que poderão estar na base destas diferenças, nomeadamente através de estudos longitudinais. No entanto, parece importante destacar que os dois contextos implicam diferenças, cujo sentido não é necessariamente desfavorável para a formação profissional, como a associação entre a opção por estes cursos e o insucesso escolar podia fazer esperar.

### Efeitos do contexto educativo nas experiências de vida

Neste ponto, analisaremos os efeitos que o contexto educativo produz nas oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada, comparando cursos do ensino secundário com cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância. Verificamos que nos cursos de formação profissional de participação nas aulas, através são proporcionadas aos jovens mais oportunidades de participação nas aulas, da manifestação da opinião acerca das matérias, da apresentação de trabalhos nas aulas, da dinamização de debates e da escolha de temas pelos alunos. Nos cursos do ensino secundário, parece haver menos flexibilidade nas práticas utilizadas dentro da sala de aula, não havendo tanto espaço para a participação activa dos alunos na condução do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os estudantes do ensino secundário referem mais experiências de participação em grupos fora da escola ligados, nomeadamente, à protecção e defesa do ambiente, à cultura e recreação e à solidariedade com Timor Leste. Estas diferenças podem dever-se ao facto de os formandos da aprendizagem em alternância possuírem menos tempo livre (atendendo ao horário preenchido em que decorre a formação), estando mais centrados na transição e preparação para a vida activa. O facto de não existirem diferenças ao nível das actividades dentro da própria escola leva-nos a concluir que estas oportunidades são pouco significativas na vida dos jovens, quer frequentem um curso do ensino secundário, quer frequentem um curso de formação profissional.

### Conclusões

Na globalidade, este estudo vem de encontro a alguns padrões que a investigação tem identificado relativamente à vivência da cidadania e da política no período da adolescência e juventude, e que constituem preocupações sentidas em diversas entidades, desde as

instituições educativas às organizações políticas e governamentais. Assim, verificamos que os jovens rejeitam o envolvimento em assuntos ou actividades que percebem como políticas, tratando-se este de um domínio que não compreendem e relativamente ao qual tendem a alhear-se. Tal é visível em todas as dimensões observadas neste estudo, nomeadamente, nas concepções de cidadania, no interesse político, na eficácia política, na actividade política futura e nas experiências políticas. Deste modo, não consideram que seja importante um cidadão conversar sobre assuntos políticos com outras pessoas, que militante de um partido político, entrar em contacto com políticos ou estar disponível para ser candidato a um cargo político. A grande maioria dos jovens refere interesse pouco ou nada por assuntos políticos. Pouco mais de metade dos jovens manifesta entender a maioria dos assuntos políticos, ou distribuir panfletos, recolher em comícios, ou usar emblemas de partidos políticos, ou distribuir panfletos, recolher assinaturas para uma petição, ser candidato a um cargo político, aderir a uma organização política, ou entrar em contacto com políticos. As suas experiências políticas actuais, relativamente às mesmas actividades, são praticamente inexistentes. Constatamos, também, como vimos, a prevalência das actividades passivas sobre as activas. Estes resultados vêm de encontro aos de outras investigações neste domínio (Hahn, 1998; NGES, 2001; Torney-purta et al. 2001).

No entanto, alguns dados revelam potencialidades que podem ser exploradas. Por exemplo, e tendo em conta a sociedade actual fortemente mediatizada, os jovens manifestam um elevado interesse por assuntos de actualidade, considerando importante que um cidadão se mantenha informado através dos meios de comunicação social. Valorizam a dimensão social da cidadania, o que inclui, por exemplo, a participação em actividades para ajudar as outras pessoas, a adesão a associações de interesse público e a recolha ou oferta de donativos a instituições de solidariedade social. Acreditam que vale a pena participar em diversas actividades (por exemplo, de associações, manifestações) com o objectivo de manifestarem o que pensam e possuem a crença de que uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela. O sentimento de eficácia política estende-se ao domínio pessoal, escolar e relativo a Timor-Leste. Em relação ao futuro, consideram que não utilizar os meios de comunicação social para se manterem informados sobre assuntos políticos e falar sobre assuntos políticos com os pais, amigos e colegas. Mostram-se também predispostos a votar nas eleições, a fazer greve, a aderir a uma associação ou organização e a recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social. Em relação às suas experiências políticas actuais, os jovens utilizam a televisão para se informarem sobre assuntos políticos e falam com os pais sobre esses assuntos.

Assim, uma importante implicação dos dados obtidos é a da necessidade de repensar as intervenções sociais para a promoção da cidadania. Salientamos que esta é uma tarefa partilhada por diversas instituições, desde a escola, a família, o grupo de pares, as organizações da comunidade, os meios de comunicação social e a cultura política e que decorre de forma explícita e implícita, accidental e intencional. Ora, os resultados indicam a importância de desmistificar, junto dos jovens, o conceito de política, clarificando

que se trata de algo que diz respeito a todos e que influencia a vida de todos os cidadãos: os assuntos pelos quais os jovens manifestam interesse – os assuntos da actualidade – são também políticos, a participação em actividades de associações é também uma experiência política, a própria escola é uma organização que, como todas as instituições sociais, tem um carácter político. Além disso, torna-se importante proporcionar experiências aos jovens que aumentem o seu grau de compreensão relativamente aos assuntos políticos, combatendo a rejeição por assuntos considerados demasiado complexos. Devemos ter em conta a imagem degradada que os jovens possuem relativamente aos políticos, aos partidos políticos e aos candidatos a cargos políticos, que se reflecte na reduzida confiança política e num cinismo crescente. A valorização da dimensão social da cidadania pelos jovens, em detrimento da dimensão política convencional, pode também estar relacionada com esta imagem negativa, aliada ao facto de actualmente as sociedades enfrentarem problemas complexos que requerem soluções exigentes, tais como a exclusão social e a pobreza.

Se atendermos ao papel específico da escola, os efeitos encontrados em contextos de educação/formação distintos salientam a importância de intencionalizar as práticas educativas no sentido da promoção da cidadania. Assim, os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores de eficácia política (colectiva e relativa a Timor Leste) e de participação política através da internet. Por outro lado, os estudantes do ensino secundário apresentam valores superiores de participação política activa em geral. Naturalmente, será necessário intensificar os esforços de investigação para clarificar os factores que poderão estar na base destas diferenças. Mas, mais do que afirmar a importância da educação para a cidadania nos vários contextos de educação/formação, interessa desenvolver projectos de intervenção educativa eficazes, que produzam efectivamente mudanças na forma como os jovens vivem a política e a cidadania. Realçamos ainda o facto de os resultados do estudo não reforçarem a desvantagem tendencialmente apontada aos formandos da aprendizagem em alternância, em comparação com estudantes do ensino secundário.

Ademais, os dados obtidos relativamente à situação específica de Timor Leste chamam, também, a atenção para a importância do significado afectivo das situações políticas. Assim, esta dimensão deve ser tida em conta no planeamento de intervenções de promoção da cidadania. Um envolvimento activo será provavelmente mais intenso em projectos e experiências relevantes e significativas do ponto de vista dos jovens.

Ora, a ênfase nas experiências de participação que envolvam uma postura activa na resolução de problemas concretos é tanto mais importante quanto verificamos que as preferências dos jovens recaem sobre as actividades passivas, tais como a exposição às notícias e o falar com outras pessoas sobre assuntos políticos. Mesmo no caso de Timor Leste, os jovens acompanharam o processo de independência deste território e falaram sobre o assunto, mas tal não correspondeu a uma participação elevada em actividades concretas de mobilização na sociedade civil. Assim, os contextos de vida devem permitir aos jovens ensaiar novos papéis e responsabilidades que impliquem um envolvimento mais activo, no seu repertório de comportamentos. Mas é importante

reforçar que estas experiências de acção devem ser acompanhadas de momentos de reflexão, no contexto de uma relação significativa, se o objectivo é produzir uma integração pessoal dos significados da participação cidadã. Na globalidade, sublinhamos ainda que, nesta amostra, em congruência com a investigação neste domínio, as questões da política e da cidadania não parecem mobilizar os jovens – o que reforça a necessidade de um maior investimento das várias instituições sociais na promoção da cidadania nas jovens gerações.

## Bibliografia

- Braga da Cruz, M. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Bertrand Editora.
- Figuerado, C. C. & Silva, A. S. (2000). *A educação para a cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Haythornthwaite, C. (2001). The Internet in everyday life. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 363-382.
- Ichilov, O. (1988). Family politicization and adolescents' citizenship orientations. *Political Psychology*, Vol. 9, No. 3, 431-444.
- Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. *Comparative Education Review*, Vol. 35, No. 3, 430-446.
- Ichilov, O. (1998). Patterns of citizenship in a changing world. In O. Ichilov (Ed.) *Citizenship and citizenship education in a changing world*. London: The Woburn Press.
- Katz, J. E., Rice, R. E. & Aspden, P. (2001). The Internet, 1995-2000. Access, civic involvement, and social interaction. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 405-419.
- Kavanaugh, A. L. & Patterson, S. J. (2001). The impact of community computer networks on social capital and community involvement. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 496-509.
- Lind, G. (1996). *Educational environments which promote self-sustaining moral development*. Paper presented at the 1996 meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Monteiro, N. P. (1999). *Democracia electrónica*. Lisboa: Gradiva.
- NCES (2001). *What democracy means to ninth-graders: U. S. results from the International IEA Civic Education Study*. U. S. Department of Education.
- Reef, M. J. & Knoke, D. (1999). Political alienation and efficacy. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of political attitudes*. Academic Press.

- Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (Ed.) (1999). Measures of political attitudes. Academic Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen. IEA, Villaverde Cabral, M. & Machado Pais, J. (1998). Jovens Portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997. Oeiras: Celta Editora.
- Wellman, B., Haase, A. O., Witte, J. & Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 436-455.

#### Ângela de Bragança

Licenciada em Psicologia, com pré-especialização na área de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos pela Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

#### José Manuel Castro

Docente Convidado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

## EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO: ARMA DE REINSERÇÃO OU ARMADILHA DE EXCLUSÃO?

O Plano Nacional de Emprego estabeleceu para o período 1998-2002 um conjunto de objetivos e metas com vista à elevação da estrutura dos níveis de qualificação escolar e profissional da população activa. Pretende-se, assim, assegurar uma oferta de educação e formação que permita um maior cumprimento da escolaridade básica, associada a uma formação qualificante, possibilitando o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abrindo mais e melhores perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, foi lançada uma nova modalidade de formação - "Formação Socio-Profissional" - que se apresenta como uma resposta integrada de educação/formação. Os itinerários de qualificação que se inscrevem nesta modalidade permitem a realização de percursos formativos flexíveis, completos ou a completar ao longo da vida. São destinatários deste tipo de projecto públicos-alvo diversos, centrando-se este trabalho sobre aquele que se refere a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham concluído o 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano de escolaridade). Pela frequência deste tipo de acções, os formandos podem obter uma qualificação de nível 1, com equivalência ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. A estrutura destes itinerários fundamenta-se na interacção permanente entre

o processo de aquisição de competências técnicas e o de desenvolvimento de capacidades de natureza transversal, tanto no que se refere às do tipo académico como às de carácter pessoal, social e relacional.

É no âmbito de uma intervenção levada a cabo com um grupo de jovens em risco de exclusão social, formandos de uma Acção de Formação Socio-Profissional na área da "Jardinagem e Espaços Verdes", que pretendo apresentar algumas reflexões acerca do trabalho do profissional de Psicologia junto deste tipo de população, na qualidade de formador na área do "Desenvolvimento Pessoal e Social".

A intervenção desenvolveu-se junto de 15 jovens adolescentes em risco de exclusão e estruturou-se em 16 sessões (37 horas). Em virtude da desistência de vários elementos e expulsão de dois formandos por mau comportamento, numa fase inicial do processo de DPS, o grupo passou a ser composto por apenas 6 elementos. A média de idades situava-se entre os 15 e os 17 anos.

Para uma melhor compreensão da população-alvo desta intervenção, na medida em que todo o processo foi estruturado e influenciado pelas suas características, e este será o público-alvo típico ou privilegiado da modalidade de formação referida, considero que será importante debruçar-me sobre alguns aspectos-chave da sua caracterização.

Todos estes jovens eram oriundos de bairros sociais, nomeadamente, de Ramalhe, Pastelera, Campinas, Rainha D. Leonor, etc., apresentando histórias de insucesso escolar e desistência precoce do sistema de ensino (alguns sujeitos com 17 anos possuíam unicamente a 4ª classe, os restantes havia concluído o 5º ano de escolaridade). Além disso, alguns destes indivíduos estavam a ser acompanhados pelo Tribunal de Menores, em virtude de actos praticados por si (ex.: furtos) ou situações familiares complicadas (ex.: vítimas de maus tratos).

Uma das características principais deste grupo relacionava-se com o comportamento anti-social de vários dos seus membros. Não sendo objectivo desta comunicação uma caracterização da delinquência, será importante, contudo, realçar o facto de muitos destes jovens poderem ser considerados sujeitos para quem a prática de actos anti-sociais é um aspecto central do seu estilo de vida, apresentando, outros, formas moderadas de expressão da actividade anti-social. A expulsão de dois elementos do grupo prendeu-se exactamente com este tipo de comportamentos, na medida em que para além de insultarem os formadores, recusaram-se a executar as actividades propostas, destruíram material, chegavam a consumir droga (fumavam haxixe) no contexto de formação. Após a sua exclusão e a desistência de outros elementos (por desmotivação, opção por um trabalho ou internamento numa instituição, por parte de um dos indivíduos), os sujeitos que se mantiveram na formação tiveram desde o início posturas bastante complicadas, apesar de menos que aquelas referidas anteriormente.

Desde o início que o processo havia sido difícil pela resistência e recusa em participar nas actividades propostas, pela provocação e o pôr à prova os limites do formador, pela

postura de avaliação que muitas vezes assumiram (numa tentativa de controlo do poder), etc.. Os sujeitos que não evidenciavam um comportamento disruptivo eram extremamente apáticos e desmotivados. Esta desmotivação e apatia podem ser interpretadas como aspectos característicos de muitos adolescentes, mas também como fruto da sua permanência no curso se relacionar com pressões familiares e não com o facto desta acção fazer sentido para eles.

A apatia evidenciada foi clara também ao nível do levantamento de necessidades. Não sugerindo qualquer tema como objecto de trabalho, teceram apenas alguns comentários relativamente às sugestões que foram sendo feitas. De entre várias temáticas propostas (ex.: Comunicação e Relação com os Outros; Família, Religião, etc.), o tema "Sexualidade" foi o que pareceu de maior interesse para os sujeitos, pela própria importância que esta assume na fase da adolescência (maturação sexual, estabelecimento de relações de intimidade, etc.). Neste âmbito, foi possível constatar a existência, por parte dos sujeitos, de uma grande lacuna ao nível da informação sobre os métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis, e ainda de preconceitos em relação à homossexualidade, prostituição, etc..

A ausência de regras e competências de comunicação básicas foram também necessidades levantadas e, assim, aspectos trabalhados. A discussão em grupo e o debate de determinadas questões (ex.: aborto, dilemas apresentados, etc.) eram sempre complicados, na medida em que os sujeitos falavam todos ao mesmo tempo, não respeitavam a opinião do outro, sendo bastante agressivos perante argumentos contrários aos seus. Os vários elementos do grupo caracterizavam-se por um estilo de relacionamento interpessoal agressivo e por grandes dificuldades ao nível da tomada de perspectiva social e da antecipação das consequências das suas acções (pensamento sequencial) - características associadas ao comportamento anti-social. A investigação acerca dos indivíduos com este tipo de comportamento revela que para além de défices ao nível das competências de auto-controlo da impulsividade, de incapacidade de regulação das respostas emocionais a estímulos geradores de ansiedade, estes sujeitos possuem ainda défices no modo como aprendem a realidade. Há uma tendência para escolherem respostas agressivas por acreditarem que o seu comportamento agressivo irá por termo ao comportamento aversivo do outros, além da existência de crenças positivas acerca da agressão (acreditam que esta é socialmente associada a uma imagem de força e poder).

No que respeita à intervenção, ao nível da orientação vocacional, levada a cabo numa fase anterior a este processo, será importante salientar o facto de me deparar, no terreno, com indivíduos sem projectos de vida a médio e longo prazo, para quem a formação e educação não eram valorizadas, ou que seguiam o projecto social implícito. A frequência do curso servia, para a maioria, para ganhar algum dinheiro (bolso de formação, subsídios), passar um bocado o tempo e fazer a vontade aos encarregados de educação. Pretendia-

se com esta intervenção promover a exploração dos interesses e projectos dos indivíduos, incluindo a forma como esta acção de formação se encaixava no seu projecto de vida, e a tomada de consciência da sua situação face ao emprego, percebendo as dificuldades que as pessoas sem uma qualificação e escolaridade mínima possuem ao nível da inserção no mercado de trabalho e da própria integração na sociedade actual, tentando de algum modo contribuir para um aumento da sua motivação para a frequência do curso. Será importante, contudo, não esquecer que estes sujeitos que já abandonaram a escola, possuem recordações bastante negativas acerca do seu sucesso e satisfação, desvalorizando, deste modo, a construção de projectos.

Além disso, como poderiam eles ter projectos pessoais e profissionais, ou aquilo a que nós chamamos projectos? Primeiro vivem o dia-a-dia, depois porque investir na educação e formação se nada disso é valorizado nos contextos em que se integram? Com os modelos que possuem (bens e dinheiro sem muito esforço e trabalho), porque esperamos que eles tenham consciência da importância da educação/formação numa sociedade em permanente transformação? Porque esperamos que se apercebam da necessidade de construir projectos de vida realistas, adequados a um mundo que segregava e exclui todos aqueles que não conseguem acompanhar as suas evoluções?

A fama, as minas, os triunfos, as palmas, as vitórias que lhes prometem outro tipo de actividades, na maioria ilícitas, são muitas e à mão de senear!<sup>1</sup>

Questiono-me se fará sentido a intervenção com estes sujeitos, numa lógica de lhes proporcionar experiências ricas e desafiantes, que lhes possibilitem a saída do ghetto e o contacto com outras realidades e possibilidades? Não serão, muitas vezes, estes percursos formativos armadilhas de exclusão, pelos critérios externos de funcionalidade que impõem e que podem roubar aos indivíduos estratégias de acção que são parte de um instinto de sobrevivência em contextos de vida marcados pela rotina das rusgas, policiais e episódios de tiroteios, numa terra em que domina a lógica de "Olho por olho, dente por dente"? Não provocarão a desenraização de uma cultura própria do ghetto, sem criarem condições para uma verdadeira integração social? Não constituirão muitas destas medidas iniciativas (na maior parte das vezes descontextualizadas para os grupos a que se dirigem) que visam principalmente ocultar números na taxa de desemprego? Apesar das mudanças que pude sentir ao nível da relação destes sujeitos com os outros, tendo em conta toda a complexidade do problema em causa, tudo aquilo que não seja uma intervenção no interior dos seus contextos de vida, ao nível do sistema pessoal e dos transpessoais (muito para além dos atendimentos com alguns pais) dificultará qualquer mudança. Será necessário desenhar intervenções cada vez mais contextualizadas e globais, que permitam o trabalho ao nível das várias dimensões de vida de um sujeito e que terá que ser visto como um todo - incluindo o(s) contexto(s) que o integram e permitam a sua expressão. Será necessário também um maior acompanhamento deste tipo de público-alvo para que a frequência destas acções possa cumprir os objectivos

que prossegue, e possam ainda ser levadas a cabo intervenções que, ao nível da Orientação Vocacional, consigam auxiliar os indivíduos na construção de projectos de vida que, embora devendo seguir uma lógica realista e consonante com o mundo actual, sejam sentidos como seus.

Como referido no Segundo Relatório sobre a Investigação no Domínio da Formação Profissional na Europa, "a educação formal e a formação profissional não servem de protecção contra todas as agruras da vida, mas podem ser armas valiosas quando utilizadas na altura e na medida certa". Com que peso, conta e medida poderão ser armas de reinserção ou armadilhas de exclusão?

Que a integração dos sistemas de educação e formação não procure unicamente atingir aquilo que considerava serem os seus ideais e os do mundo de hoje, mas saiba adaptá-los àqueles que parecem viver à margem deste ou em mundos paralelos! Não queira lançar-se ao mar com o primeiro navio que surge ou com o que no projecto parece ser veloz, possante mas... depois não consegue lidar com os ventos e correntes contrárias!

## FORMAÇÃO À DISTÂNCIA E E-LEARNING

**Miguel Ángel Carretero**  
Profesor de la Universidad de León  
España

## **SIETE PREGUNTAS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA TELEFORMACIÓN EN FORMACIÓN LABORAL**

### **Introducción.**

Nos encontramos en 2002. ¡En el siglo XXI! Las cosas han cambiado mucho en formación laboral, ¿o no tanto? Veamos: casi sin darnos cuenta, hemos pasado de un tipo de formación casi exclusivamente presencial en el aula donde se juntaban en tiempo y espacio el monitor y los alumnos a otra modalidad, la teleformación en la que ambos suelen estar separados tanto en tiempo como en espacio.

La Sociedad Industrial ha evolucionado de manera natural hacia lo que conocemos como Sociedad de la Información y aún mucho más allá, hacia la Sociedad del Conocimiento. El poder no radica ya en la posesión de bienes materiales, fundamento de la llamada Sociedad Industrial, sino en la posibilidad de acceder a información privilegiada. Hoy es posible por medio de las denominadas Nuevas Tecnologías obtener todo tipo de información sobre casi cualquier asunto en cualquier lugar del mundo al momento, pero con tanta información que llega a nuestros televisores y ordenadores ¿qué podemos hacer? ¿Cuál nos interesa y cuál no? ¿Cuál es verdadera y cuál no? El paso siguiente es saber qué hacer con ella, de ahí la necesidad de generar y gestionar el conocimiento. Se hace necesario contar con criterios de selección que nos permitan decidir qué nos interesa y para qué. Surge así la Sociedad del Conocimiento.

Los avances tecnológicos hacen posible que podamos formarnos obtener información y formación sobre casi cualquier cosa, obteniendo para ello los conocimientos situados en lugares del mundo apartados de nuestra residencia y a cualquier hora del día, así como comunicarnos con otra persona por muy alejada que se encuentre de nosotros. Mediante el ordenador, podemos obtener, por tanto, información, formación y comunicación. Desde cualquier lugar del mundo y en cualquier momento. La utopía (fuera del espacio) y la ucronía (fuera del tiempo) se han hecho posibles en este principio de siglo.

Tanto la Sociedad de la Información como la de la Comunicación están trastornando muchas de las tendencias establecidas por la llamada Revolución Industrial en lo referido a localización geográfica y temporal del trabajo y del trabajador. En un futuro cercano, la mayoría de las tareas apenas tendrán que ver con objetos materiales que haya que manufacturar de manera tangible sino con los llamados "intangibles", es decir, con la información y el conocimiento. El teletrabajo ya es un hecho. No es necesario que el trabajador acuda donde está el trabajo, sino que este puede acudir donde se encuentra el trabajador.

Entre las características de la antigua Sociedad Industrial estaba la de producir y vender en lugares cercanos, algo que ha cambiado enormemente con la globalización. Los lugares de producción, venta y consumo de un producto o servicio pueden estar muy alejados. Otra de las características de la antigua Sociedad Industrial era su clara diferenciación en etapas bien marcadas en la vida de las personas. Había una etapa en la que los futuros trabajadores se dedicaban a aprender y otra en la que se dedicaban a trabajar. Ahora se han diluido y alargado. Es necesario desaprender y aprender de nuevo continuamente, van desapareciendo los trabajadores manuales y surgen los nuevos trabajadores del conocimiento.

¿Cómo ha sido todo esto posible? Principalmente gracias a la aparición y difusión de las Nuevas tecnologías de la Información y las telecomunicaciones, concretadas en dos adelantos enormes: el ordenador -una mezcla de sofisticado videoteléfono y máquina de escribir- y los avances en las redes de telecomunicación. Los ordenadores nos permiten mediante una llamada telefónica, acceder a distancia a enormes cantidades de información en forma de páginas que podemos leer en su pantalla, así como escribir y enviar mensajes en forma escrita o hablada. Se amplía el multimedia, la combinación de varios medios y formatos para presentar la información, por ejemplo, texto, hipertexto, gráficos, imagen y sonido, para lo que se utiliza el teléfono, el fax, la televisión, el vídeo, el ordenador y las redes de telecomunicaciones. La aparición simultánea de estas redes o autopistas de telecomunicaciones permite lograr altas velocidades de conexión de voz y datos en forma rápida y barata.

A finales del siglo pasado aparece la informática personal y se pasa de los grandes y desconocidos ordenadores aislados en enormes salas a pequeñas unidades de sobremesa

con una configuración cliente/servidor. Surgen aplicaciones o programas de manejo enormemente sencillo, con iconografía intuitiva, lo que divulga su uso y aparece la posibilidad de digitalizar todo tipo de documentos, incluyendo texto y datos, sonido e imagen. Se populariza el módem doméstico y el lector de CD Rom, Internet, "la red de redes" se vuelve accesible y los precios de equipos, aplicaciones y acceso a redes se hacen competitivos.

Todo eso ha hecho posible la Sociedad de la Información, que a su vez ha traído nuevas concepciones del tiempo y del espacio, nuevas formas de vida, la "televida" (el telehogar, la telebanca, la telemedicina, la teleenseñanza) y una nueva forma de trabajar en una nueva sociedad, el teletrabajo y por supuesto la teleformación. Por eso, la formación laboral no puede ser ajena a esta modalidad dada la importancia que está teniendo.

### 1: ¿Qué es la teleformación?

En un mundo en permanente cambio, las organizaciones tratan de evolucionar también de manera permanente y poder sobrevivir. Para lograrlo prevén las posibles evoluciones productivas y sociales y realizan las transformaciones formativas precisas de manera permanente de sus colaboradores, que incluye la formación laboral, para continuar siendo competitivas y útiles a la sociedad.

Así entendemos por formación laboral continua el proceso formativo generado y aplicado por las organizaciones empresariales, dirigido a sus colaboradores con el objetivo de mejorar y adaptar sus conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo con los cambios sociales y productivos emergentes, que les permitan permanecer en un mercado laboral en constante evolución con suficiente competencia estratégica. Recordando a Saramago, en una vez descubierta la formación es como un viaje continuo que no acaba nunca: "El viaje no termina jamás. Solo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración... El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje". El objetivo de una actividad formativa -de un viaje- es iniciar otro, el del trabajo diario con más preparación y conocimientos.

Hasta ahora este proceso tenía lugar casi exclusivamente de manera presencial. De acuerdo con esas necesidades estratégicas de formación y mediante cita previa, el monitor y los alumnos se encontraban en un determinado tiempo y espacio para realizar el proceso formativo. La minoritaria modalidad de formación a distancia. Las primeras actividades de formación a distancia tenían lugar mediante el correo tradicional o el teléfono.

Sin embargo, desde hace pocos años, gracias a la divulgación de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se está imponiendo la modalidad de la

teleformación. Se trata de una modalidad de formación a distancia, también llamada "e-learning" que utiliza como método el autoestudio de materiales especialmente preparados y como medios de comunicación las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, especialmente el ordenador y las redes de telefonía. La comunicación entre monitor y alumnos se establece tanto en forma sincrónica (instantánea) mediante el teléfono, la videoconferencia o los "chats" como en forma asincrónica (diferida) mediante el correo electrónico y los foros. La formación sale del aula y coloniza el ciberespacio, un espacio virtual pero efectivo.

Sus desventajas parecen claras: la distancia, la falta de contacto presencial –cara a cara, los diseños tediosos de algunos cursos que los convierten en "pasapáginas"; la poca familiaridad con el medio, la complejidad técnica y la retroalimentación diferida. Pero también lo son sus enormes ventajas: la posibilidad de acceder a gran variedad de conocimientos desde cualquier lugar y en cualquier momento que decidamos, la capacidad de aumentar la reflexión, ya que no hay que responder rápidamente, como en el aula a las cuestiones planteadas, la flexibilidad en el aprendizaje y la posibilidad de aprender en forma colaborativa o cooperativa.

La teleformación se ha divulgado mucho últimamente, pero no lo ha hecho de manera coherente ni profesional. Es muy amplia la oferta de teleformación, pero de muy baja calidad. Los formadores debemos estar atentos a no dejarnos caer en el hipnotismo o encantamiento que produce el uso de estas Nuevas tecnologías y recordar que la teleformación es un medio más, pero no es el medio, el único medio posible para formar. La teleformación tiene sus indicaciones, sus objetivos y trastocarlos conduce no sólo al fracaso sino al condicionamiento negativo del alumno hacia esta modalidad. También debemos recordar que la formación presencial continúa siendo necesaria y que la formación en modalidad exclusiva a distancia soporta por el momento, grandes índices de abandono.

## 2: ¿Por qué se aplica la teleformación en formación laboral?

Las empresas, preocupadas siempre por la falta de recursos, parecen haber descubierto en la teleformación la piedra filosofal para facilitar y asegurar la formación continua de sus colaboradores de una manera barata y despreocupada. Frente a la anterior necesidad de contar con centros de formación, bien propios o alquilados y asumir gastos mensuales de mantenimiento, material docente, traslados y permanencias de los alumnos y monitores así como las necesarias labores administrativas, aparece una modalidad que prescinde de todo ello. Otro apartado a tener en cuenta con la instauración de esta modalidad formativa es la desaparición o reducción del llamado "lucro cesante".<sup>4</sup>

Con la teleformación se hacen innecesarias las inversiones en aulas, el proceso formativo es asumido de manera activa y autónoma por los alumnos, ya no es preciso agruparlos físicamente para realizar el curso y los monitores pueden atender a un mayor número

de alumnos. Desaparece la necesidad de traslados y permanencias en lugares distintos a la residencia habitual del trabajador, se automatizan las tareas administrativas y se reduce el lucro cesante. El alumno puede acceder a los contenidos del curso desde cualquier lugar y en cualquier momento. Puede acceder a información complementaria y realizar consultas al tutor, bien en forma sincrónica o diferida.

Para establecer esta modalidad se hace necesaria una primera inversión en la infraestructura tecnológica y en la confección o compra de materiales didácticos apropiados, pero una vez realizada, la iniciativa y la precitación por su programación pertenecen a los trabajadores. Los rastreadores de tiempo de conexión en los programas formativos y el registro de la actividad del alumno permiten a los tutores conocer los tiempos de conexión del telealumno, su permanencia en cada página y sus avances formativos.

Con la teleformación se pretende acortar tiempos y costes de formación, condensar conocimientos para ofrecerlos de manera sencilla y clara, adiestrar o formar más que educar, reducir o eliminar la formación presencial, alargar la formación a distancia y delegar la responsabilidad del proceso formativo en el alumno.

Ante la necesidad del aprendizaje continuo de los trabajadores/as, la teleformación permite el acceso inmediato y democrático al conocimiento con un enorme ahorro de costes, el acceso y disponibilidad de materiales y la comunicación con autoridades en la materia. Ofrece grandes oportunidades formativas, ya que permite el acceso a simulaciones y casos prácticos y ofrece nuevas soluciones propias y ajenas a nuevos problemas de manera inmediata y flexible, y permite experimentar y aprender con ellas más rápidamente. Facilita la generación, transferencia y gestión del conocimiento de manera rápida y eficiente. La teleformación permite el aprendizaje colaborativo o cooperativo al estimular la interacción entre sus participantes y permitir el aprender de otros y con otros. El secreto de esta nueva modalidad de aprendizaje está en compartir.

Pero frente al hipnotismo que la teleformación pueda provocar, hay que recordar que sólo es un medio más, que se trata de un proceso en incipiente evolución y en el que concurren demasiadas variables como para simplificar y vulgarizar su uso. No es una modalidad que sirva para todo ni para todos. Es sabido que la prolongada permanencia frente a la pantalla del ordenador suele provocar cansancio y no resulta el medio idóneo de formación para aquellos trabajadores que permanecen su jornada laboral frente a ellas. La teleformación no es la panacea, no es una modalidad que sirva para todo ni para todos. La vieja máxima de formación que dice que el medio está en función del alumno y no al revés, sigue vigente.

## 3: ¿A quién se puede aplicar la teleformación?

Nuestros niños nacen en un mundo donde las nuevas tecnologías ya no lo son tanto y las asumen de manera natural y cotidiana. Sin embargo, en los adultos que hemos decidido incorporarlas a nuestra vida diaria se está produciendo una evolución en nuestro

interior que nos conduce de seres "analógicos" a "digitales", pero también una enorme brecha de exclusión entre tecnófilos y tecnófobos, es decir, entre quienes las aman y quienes las odian, entre quienes las utilizan y quienes las temen o desprecian. Los principales promotores de la teleformación son los dirigentes empresariales por las razones expuestas en el apartado anterior. Sin embargo, nosotros como formadores debemos valorar que no todos los trabajadores y no todos los procesos formativos son susceptibles de teleformación.

Los telealumnos que se incorporen a un proceso de teleformación deben contar con un mínimo dominio de habilidades y conocimientos informáticos que les facilite el tránsito por el curso sin graves problemas. Pero también deben contar con automotivación, perseverancia, autodisciplina, responsabilidad, orientación a resultados, independencia o autonomía, experiencia laboral previa, satisfacción laboral, ganas de autosuperación y habilidades de comunicación adecuadas.

Con respecto a los tutores, su papel debe ser más el de orientador y motivador del alumno que el de formador tradicional. El objetivo principal que debe perseguir es hacer al alumno responsable y protagonista del proceso formativo utilizando al principio un tipo de tutoría proactiva y luego meramente reactiva. Por eso deben contar con conocimientos suficientes de la especialidad a impartir, dominio de habilidades y conocimientos informáticos, así como formación como tutores que les permita estimular y mantener la motivación y participación del alumnado, administrar los recursos de manera óptima, realizar un seguimiento de la actividad y el aprendizaje del alumno, independientemente del tiempo de estudio del alumno y proporcionar soluciones rápidas a las dudas planteadas.

Deben poder solucionar las dificultades de sus alumnos, respondiendo lo más concretamente posible a cada pregunta formulada de manera clara y breve, con un lenguaje y una escritura cuidada, tratando de mostrarse cercanos y amables y animando a la respuesta. También necesitan contar con mentalidad abierta, confianza en los alumnos y en el proceso, una dirección orientada a resultados y estar muy atentos a la percepción que tiene el alumno del proceso formativo para proporcionarle una adecuada atención a sus reclamaciones y sugerencias.

Los diseñadores por su parte deben conjugar dos facetas fundamentales: pedagógica y técnica. El medio, en este caso la teleformación condiciona el mensaje, el diseño del curso.

#### 4. ¿Cuándo se debe aplicar la teleformación?

En formación laboral, una de las preguntas fundamentales que solemos hacernos los formadores se refiere al momento de realizar el proceso de formación laboral ¿fuera o dentro de jornada?, ¿mitad y mitad?

En la sociedad industrializada de hoy en día, el trabajador tiende a valorar mucho su tiempo fuera del trabajo y muchos tienen la sensación de "vender su tiempo" en horario laboral para "ganar tiempo" de ocio. Obligarles a acudir a un proceso formativo, aunque sea a distancia, dentro de ese horario pueden vivirlo como una pérdida de calidad de vida. Ante una propuesta como esta suelen preguntarse qué ganan con ello, pero también qué pierden, si merece la pena el esfuerzo, si es necesario, si hay amenazas sobre su puesto de trabajo o sus condiciones laborales y si se trata de un mero capricho de su jefe o de la empresa.

El gestor de formación debería realizarse parecidas preguntas, pero, además, si el ahorro de horas laborales y la sobrecarga que supone para el trabajador la formación fuera del horario laboral, generará descontento o producirá resistencias, si puede explicar claramente por qué no puede hacerse la formación dentro del horario laboral o si hay coherencia entre la formación propuesta y la situación profesional laboral real. También debería preguntarse si se hubiese planteado esta posibilidad hace tiempo y por qué, si hay un compromiso conjunto gestores de la empresa - trabajadores, si recibirán los trabajadores algún tipo de compensación a cambio, si están claramente definidos los objetivos y si son pertinentes -si dan respuesta a los problemas- y si son necesarios. También si se trata de una necesidad estratégica real, si es una situación coyuntural o si se repetirá más adelante.

La tentación de situar en el ciberespacio los contenidos de formación para que el trabajador conecte con ellos desde su propio domicilio y fuera del horario laboral de manera autónoma y con sus propios recursos de conexión es demasiado grande para los empresarios, sin embargo, hemos de recordar, acudiendo a nociones de psicología básica que: "Nadie apoya nada que perjudique a sus propios intereses" y que "Nadie apoya nada que no le beneficie de una u otra forma." En este sentido debemos también recordar a Aristóteles cuando decía: "Todo acto forzoso se vuelve desagradable."

Por último, y desde un enfoque de Calidad, hemos de tratar de ofrecer no sólo el acto formativo, sino el placer de formarse que proporciona y alimenta el placer de aprender. La pregunta clave es: ¿estamos en condiciones de conseguirlo? Si nuestros clientes internos -nuestros alumnos- están satisfechos, también lo estarán nuestros clientes externos, objetivo principal de toda organización.

#### 5. ¿Para qué se aplica la teleformación?

La teleformación es útil en el aprendizaje a distancia de ciertos contenidos teóricos y ciertas habilidades facilitadas por simuladores y cuestionable en el cambio de actitudes. La posibilidad de acceso a más y mejores recursos didácticos y la comunicación con profesores especialistas facilitan la formación inmediata y precisa con flexibilidad y prontitud, pero no en todos los campos ni para el logro de todos los objetivos educativos.

Los cursos ofrecidos pueden ser básicamente de dos clases:

- De autoestudio, en los que el diseño del curso presenta los contenidos y formula preguntas o actividades resueltas posteriormente para que el alumno pueda comprobar su grado de aprendizaje. Suelen ser breves, monotemáticos y pueden contar o no con servicio de tutoría.
  - De plan de estudio: son más prolongados en el tiempo, abarcan diversas materias, cuentan con materiales en diversos formatos y ejercicios a corregir por el tutor y el seguimiento es individualizado para cada alumno.
- Las materias que se pueden aprender con esta modalidad en el entorno laboral son muchas, como formación en TIC, conocimiento del funcionamiento de software, aprendizaje de idiomas, perfeccionamiento profesional como por ejemplo cursos de ventas, habilidades directivas, seguridad e higiene y los propios de cada sector.

## 6: ¿Con qué medios se aplica la teleformación?

Básicamente se precisa como hardware, un ordenador multimedia conectado mediante un módem con videocámara a Internet o a una Intranet, con un ancho de banda suficiente como para garantizar una velocidad de conexión y descarga de archivos en un plazo adecuado. Como software se pueden utilizar programas generales que incluyan tratamiento de textos, programas para hacer presentaciones, base de datos y hoja de cálculo. Otros programas necesarios son navegadores, programa de videoconferencia, correo electrónico, etc.

- Los materiales de estudio pueden ser:
- Paquetes ejecutables que pueden ser descargados en forma local o comprados en formato CD Rom.
  - Páginas en formato HTML que pueden ser visitadas en forma "on line" o descargadas para trabajar con ellas más tarde.
  - Libros en formato papel o electrónico.
  - Videos.
  - Cassettes o cd's de sonido.

## 7: ¿Cómo se aplica la teleformación?

Es impartida a distancia e incorpora las nuevas tecnologías de la Información y la Telecomunicaciones (TIC) como materiales de autoestudio. A la interactividad típicamente vertical de formador-alumno, introduce la interactividad horizontal: formador-formador y alumno-alumno.

Permite tanto la comunicación sincrónica (llamadas telefónicas, videoconferencia o "chats") como asincrónica (preguntas a los tutores y foros)

Para planificarla se deben de tener en cuenta por este orden:

1. La estrategia empresarial, los objetivos formativos –y no otros- que aconsejan la formación y en concreto, la teleformación. La pregunta que cabe hacerse es: ¿puede hacerse este proceso de formación en manera presencial? Si no es así, hágase en forma de teleformación.
2. Las necesidades de los alumnos: flexibilidad en el acceso desde distintos lugares, en el tiempo de formación y en el nivel personalizado de conocimientos. Muchos contenidos formativos empresariales se quedan obsoletos en poco tiempo, por eso esta modalidad es una solución eficaz.<sup>6</sup>
3. Necesidades de los formadores, conocimientos, dominio de la tecnología y la tutoría.
4. Los presupuestos económicos, viabilidad financiera que permita la emisión y el acceso a la teleformación.
5. Las posibilidades tecnológicas ¿Hay sustrato tecnológico suficiente para soportar esta modalidad formativa sin restricciones ni demoras?
6. El diseño de la acción docente, el gran reto. Hasta ahora encontramos cualquier diseño, hasta unas páginas en formato PDF que incluyan unas breves preguntas se considera como teleformación. Hay una enorme falta de contenidos adaptados específicamente a este entorno. ¿Dónde están los pedagogos diseñadores de teleformación?

Con respecto al diseño de las actividades formativas en este medio hay que pensar en ir más allá de la mera enseñanza programada y resultados previstos. Como escribía Lobo<sup>7</sup> en su Exhortación a los cocodrilos: "Recordaba una figura de tamaño natural, llamada Madame Dolores, a la que se le metía una moneda en el ombligo y soltaba una tarjeta con el futuro impreso, todos los futuros idénticos, una enfermedad grave pero curable, la boda con un caballero bondadoso, un vale en baro, una herencia inesperada, y de hecho la figura acertaba porque realmente los futuros eran todos iguales." Algo parecido sucede con muchos cursos de autoestudio donde al contestar una pregunta "se sueltan" las respuestas de manera estereotipada y sin posibilidad de matización alguna. Mientras en formación presencial el alumno escucha, habla, escribe y lee, en demasiados programas de teleformación el alumno sólo lee y como mucho responde preguntas cerradas, lo que produce la sensación de estar frente a un proceso formativo deshumanizado..

Se deberían abordar el aprendizaje desde planteamientos significativos y constructivistas que fomenten la interactividad y que tengan al alumno como protagonista del proceso formativo y abordar su concepción de manera sencilla y en un entorno técnicamente amigable y original. Deben permitir el aprendizaje a partir del error y el desarrollo del

sentido crítico, así como de habilidades cognitivas y metacognitivas que mediante actividades permitan la transferencia. A partir de un diagnóstico previo de los conocimientos del alumno y mediante orientación deben posibilitar que éste transite libremente por el curso.

Para lograr la innovación y el avance en "e-learning" es preciso que caminen juntas las capacidades tecnológicas y pedagógicas de los diseñadores de actividades formativas en este entorno. Lo sucedido hasta ahora, el desfase entre el auge de las primeras y la ignorancia de las segundas no conduce más que al desequilibrio y al condicionamiento negativo de los alumnos hacia las nuevas tecnologías. Las prisas por incorporarse a la modernidad no siempre son buenas consejeras. Se trata de resolver, no sólo necesidades que a corto plazo, sino de entender, descubrir y desarrollar las inmensas posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen. Es necesario pensar a medio y largo plazo e implicar en esta reflexión a todos los actores del proceso educativo: alumnos, profesores, desarrolladores, proveedores, etc.

Hay varias formas de aplicación que contemplan desde el simple autoestudio con materiales idóneos, pasando por el autoestudio más teleformación al autoestudio más teleformación más formación presencial e incluso la telepresencia en forma de videoconferencia. Esta última posibilidad permite y amplía la formación a distancia en forma de impartición de clases o conferencias, realización de tutorías sincronicas y evaluación del proceso formativo entre otras. Una forma eficaz puede ser la siguiente: teleformación más tele tutoría diferida para adquirir conceptos básicos, ayuda "on line" en forma de tutoría para resolución de dudas y formación presencial para realización de casos prácticos que integren y aseguren el conocimiento adquirido.

El tiempo máximo de estudio en esta modalidad se debería de establecer en una hora diaria, por lo tanto, en cinco o seis a la semana. Se debe pensar en facilitar los contenidos en formato papel ya que facilita al alumno el aprendizaje de los contenidos, sobre todo en cursos largos.

Una nueva modalidad formativa como esta necesita un espacio virtual de aprendizaje, necesita un nuevo lenguaje que combine el conocimiento de las nuevas tecnologías y lo que pueden ofrecer al discente para ofrecer los contenidos pedagógicos de manera creativa, atractiva y eficaz.

La teleformación debe ser aplicada como un medio más, y no de manera exclusiva. Debe integrarse en las programaciones previstas de formación y no se debe plantear su uso como una actividad aislada del resto y que a su vez aisle al alumno. Tampoco su exclusividad es recomendable, porque en algunas ocasiones sus fuentes no son fiables o resultan escasas. No se debe plantear un conflicto entre teleformación y formación presencial. Al contrario, deberíamos hablar de complementariedad. Cada una tiene sus indicaciones y puede cumplir diferentes objetivos en diferentes plazos. Aplicar una u otra solución a un problema de formación le corresponde al especialista en formación.

## CONCLUSIONES

Resulta fundamental investigar las posibilidades de este nuevo medio educativo tratando de adecuarlo a la consecución de los objetivos educativos, y no al revés. Es imprescindible pensar ante todo en el alumno y buscar qué tipo de valor –incorporación universal al conocimiento, eliminación de desplazamientos, rapidez y facilidad de acceso- añaden las nuevas tecnologías a su desarrollo personal. Pero también es necesario lograr el punto de encuentro entre la tecnología y la tecnofilia de la población, procurando incrementar el grado de alfabetización tecnológica y procurando que los diseños educativos resulten amigables y útiles. Es necesario que se planteen desde este nuevo medio y pensando en él para lograr el éxito del gran reto de estos momentos: la incorporación cotidiana de las nuevas tecnologías a la sociedad.

La teleformación es una modalidad formativa más, pero no debe ser considerada la única ni la más recomendable. Mediante teleformación no se diseñarán contenidos complicados o que no resulten rentables por tratarse de contenidos muy cambiantes o que vayan a aplicarse a pocos alumnos. En esta modalidad resulta difícil estructurar el conocimiento y se tiende a seleccionarlo, simplificarlo y parcelarlo para que el alumno logre su incorporación de manera sencilla y rápida, pero existe el peligro de que al tratar de buscar la simpleza se caiga en la reducción del conocimiento.

Sin embargo, la teleformación es un medio útil, ágil y barato que ha venido para quedarse y convertir a partir de ahora la formación presencial en el valor añadido de la formación laboral. Huyendo de fundamentalismos –nada sirve para todo- hay que tratar de relativizar el uso de la teleformación porque la vida que transcurre por Internet y aparece en la pantalla del ordenador, ayuda a trabajar y vivir, pero no es la vida. Como decía Pessoa:

Para encontrarme, debo buscarme entre las flores,  
los pájaros, los campos y las ciudades,  
en los actos, las palabras y los pensamientos de los hombres,  
en la noche del sol y las ruinas olvidadas de mundos hoy desaparecidos.

Algunas direcciones de interés:

- CEAC:
- CCC Centro de Estudios:
- University Online Inc.:
- Dun & Bradstreet Online University: :80/dbs/dnhome.htm
- Buscador temático:
- Página de educación de la Unión Europea:
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la formación profesional:

- Teleformación en España:
- Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional de la Subdirección general de promoción y Orientación profesional:
- Servicio de formación educativa a distancia promovido por la Universidad Complutense de Madrid y la Universitat Oberta de Catalunya:
- Universidad de formación a distancia de carácter internacional:
- Directorio general de recursos educativos en Internet:
- Vanderbilt University:

**Manuel Ferreira**  
 Director Geral Adjunto do Instituto  
 de Formação Bancária

## **FORMAÇÃO A DISTÂNCIA A Solução de e-learning do IFB**

O Instituto de Formação Bancária (IFB) é o órgão da Associação Portuguesa de Bancos (APB) para a formação e foi criado em 1980, então com a designação de Associação de Formação Bancária.

O Instituto tem por missão satisfazer as necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos colaboradores dos bancos portugueses. Apoiar assim decisivamente a indústria financeira nos grandes desafios que lhe são colocados e que a tornam, na actualidade, um dos sectores mais competitivos da nossa economia.

O IFB dispõe de um quadro interno de cerca de 100 colaboradores, incluindo 20 formadores, aos quais se juntam mais de 400 formadores externos que, integrados na estrutura pedagógica do IFB, apoiam o Instituto em domínios variados, nomeadamente a monitoria, a consultoria pedagógica, a concepção do material de estudo (manuais e meios multimédia) e a preparação e implementação de sistemas de avaliação.

A actividade do Instituto é essencialmente determinada pelas necessidades do sector financeiro onde se encontra fortemente enraizado e com o qual mantém um permanente diálogo. Dada a enorme dinâmica sistema

<sup>8</sup> Poeta português, nascido em Lisboa que introduziu na literatura europeia o modernismo português, pero que só alcanzó reconocimiento tras su muerte en Lisboa, en 1935. Este verso pertenece la poesia titulada "Anarquismo".

financeiro português, são muitas e diversificadas as necessidades de formação dos seus colaboradores.

Trabalham na Banca cerca de 56 000 colaboradores, maioritariamente na área comercial estando dispersos por cerca de 5 000 balcões. Dadas as especificidades das suas funções, têm grandes dificuldades de se ausentarem dos seus locais de trabalho o que torna muito difícil a organização da formação através dos métodos tradicionais.

Esta realidade levou o IFB a promover um profundo trabalho de investigação no domínio das metodologias de formação de que resultou a criação de modelos próprios centrados na formação a distância. Possui, em consequência, um vasto *know-how* neste domínio que, nos últimos 20 anos, vem aplicando com sucesso em projectos que já tiveram largas dezenas de milhares de participações.

Os avanços tecnológicos dos últimos anos, em especial nos domínios da electrónica e das comunicações, criaram vastas possibilidades de utilização das suas potencialidades, na área da formação. Acompanhando, desde há muito, a evolução destas novas ferramentas, o IFB foi gradualmente aplicando as mesmas no desenvolvimento dos seus projectos.

### **WebBanca – Formação Bancária Online**

Surge assim o Programa WebBanca – Formação Bancária Online que constitui uma plataforma destinada a distribuir de forma alargada, através da internet ou de intranets, os cursos de formação do Instituto.

A WebBanca baseia-se na metodologia do Ensino a Distância, ultrapassando, assim, as barreiras de espaço e tempo, presentes noutras modalidades de formação. Utilizando a internet como veículo para a formação, torna também possível disponibilizar conteúdos de formação em qualquer lugar e em qualquer momento.

A formação via internet comporta ainda outros aspectos relevantes, nomeadamente, a possibilidade de conjugar diferentes recursos e estratégias pedagógicas no mesmo suporte. Possibilita, também, *feedback* imediato às acções do utilizador, permitindo-lhe avaliar a forma como está a aprender, tendo hipótese de reajustar as suas estratégias de estudo.

O Programa WebBanca constitui uma avançada plataforma destinada a tirar partido das enormes potencialidades de comunicação e de interacção das Tecnologias da internet e das intranets das instituições.

O sistema adopta, naturalmente, todos os princípios da metodologia de ensino a distância permitindo que o acesso a uma cada vez mais alargada gama de cursos possa ser feito em qualquer altura e a partir de qualquer lugar.

O Projecto WebBanca apresenta as seguintes características:

- **Conteúdos** – tratados de forma clara e sucinta, com exemplos da profissão e integrando esquemas animados e actividades interactivas.
- **Teste de diagnóstico** – avalia o nível de conhecimentos do formando e, em conformidade com os resultados obtidos, aconselha o percurso formativo
- **Teste de avaliação** – avalia os conhecimentos do formando após o estudo e dá-lhe *feedback* ajustado ao resultado obtido
- **Comunicação** – assegura a ligação entre todos os intervenientes
- **Fóruns** – discussão de temas ou problemáticas relacionadas com o estudo dos conteúdos
- **Glossário** – lista dos principais conceitos e expressões presentes no material e respectivas definições
- **Pesquisa** – possibilidade de aceder directamente ao conteúdo onde é explicado determinado termo ou designação pretendida
- **Biblioteca** – acesso a um conjunto de referências bibliográficas
- **Tutoria** – o estudo desenvolvido pelo formando poderá ser acompanhado por um especialista da matéria

A plataforma abrange um vasto conjunto de matérias e, dada a sua flexibilidade, tenderá a oferecer cursos de todas as temáticas relevantes da actividade bancária, nomeadamente:

- Técnicas Bancárias
- Mercados Financeiros
- Crédito Bancário
- Vendas e Marketing
- Gestão Bancária
- Área Comportamental

**Tibério Feliz Múrias**  
Universidade Nacional de Educação  
a Distância - Madrid - Espanha  
**M. Carmen Ricoy Lorenzo**  
Universidade de Vigo - Espanha

## **A FORMAÇÃO PRÁTICA A DISTÂNCIA. POSSIBILIDADES E PROBLEMAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Com este latínismo - Practicum - está-se a denominar nos últimos anos a parte de formação prática das carreiras universitárias em Espanha. Este câmbio de denominação tenta envolver um câmbio de conceção, que não sempre resulta fácil abordar. Por uma banda, o sistema empresarial e institucional recusa aquelas pessoas que, ainda que tenham uma titulação que acredite um elevado grau de formação, não disponham de experiência laboral. Os titulados tentam pois conseguir essa experiência através de alguma possibilidade que lhe ofereça o sistema produtivo ou institucional como bolsas formativas, bolsas de pesquisa, períodos de formação em empresas, etc. Por outro lado, o estamento universitário não sempre valoriza adequadamente desde um ponto de vista académico os períodos de formação prática. Uma excepção pode ser a celebração bi-anual desde há mais de dez anos do Simposio Internacional sobre o Practicum, em Poio (Pontevedra, Galiza-Espanha). No entanto, não todo o estamento universitário valoriza por igual o componente prático das titulações como pode ver-se na asignação escassa de recursos e na falta de implicação do professorado na organização e seguimento do Practicum.

A criação de novas titulações na Universidade Nacional de Educação a Distância espanhola

que implicam o desenvolvimento do Practicum adi novos problemas aos mencionados. No momento do seu nascimento (ano 1972, Decreto 2.310/1972, de 18 de agosto, Boletim Oficial do Estado de 9 de setembro), um dos motivos de que se eludissem titulações sem componente prático como a formação inicial dos mestres de ensino primário foi precisamente a impossibilidade de realizar a formação prática a distância. Pelo menos, isso se cria. Trinta anos depois, as novas titulações de carácter pedagógico como a titulações de Educação Social, Pedagogia e Psicopedagogia incorporam todas elas um período formativo prático em centros, instituições ou empresas.

### 1. A formação prática: o Practicum

Para empezar, vamos tomar uma definição de Practicum, que poderia ser a do mesmo Schön (1992):

AQuando alguém aprende uma prática inicia-se nas tradições duma comunidade de práticos e do mundo que eles habiam. Aprende as suas convenções, limitações, linguagens, sistemas de vaporação, repertórios de exemplos, o seu conhecimento sistemático e os seus padrões de conhecimento na acção.— (Schön, 1992, p. 45).

Com isto, põe-se de manifesto que existe uma parte importante da formação dos titulados em geral e especificamente dos titulados em matéria educativa que precisa ser praticada e mesmo que só se pode adquirir através da prática ou do exercício profissional.

#### a. O componente prático da formação

A formação considera-se tradicionalmente baseada em dois pilares: a teoria e a prática. Mesmo nos filósofos gregos, encontramos já indicações sobre esta dicotomia essencial. Lembremos a destacada apartação de Sócrates sobre a construção dos conceitos ou a teoria platónica sobre as ideias prévias que toda pessoa, segundo ele, possuímos ao nascer. A construção do conhecimento, entendido como teoria, é de facto um dos tópicos repetidos ao longo da história da Filosofia, da Ciência e, evidentemente, da Didáctica. O descobrimento da teoria cognitiva, nomeadamente da teoria piagetiana, permitiu a revisão da conceição do conhecimento e da sua construção. O destaque do papel activo do aprendiz permite assumir que o conhecimento teórico não é uma simple actividade de transmissão de conteúdos, como se se tratasse de transpassar um líquido de um recipiente a outro.

No entanto, existe outro problema que implicitamente se tinha considerado desde antigo. Basta com revisar algumas experiências como os sistemas formativos do artesanato na Idade Média, através do grêmios. O processo, estabelecido em etapas escalonadas, supõe

que há uma forma específica de entender alguns procedimentos formativos não teóricos e mesmo não teorizados. É certo que os âmbitos nos que se applicava ficavam fora do que se entenderia por formação académica e universitária. E assim se manteve esta dicotomia adida entre formação académica e formação artesanal. É a partir do desenvolvimento de títulos baseados no conhecimento científico como a medicina, a química ou a física que se empezou a entender que certos conhecimentos precisavam ser experimentados, ser postos em prática, para podermos compreendê-los e aprendê-los adequadamente. Também se abriram maiores relações entre a formação mais académica e universitária e os componentes formativos práticos com a inclusão no espaço universitário de titulações orientadas a profissões concretas e práticas, como o ensino ou a enfermagem. Este câmbio traduziu-se em uns casos na incorporação de actividades práticas nas matérias clássicas (por exemplo, realizadas em laboratórios); em outros casos, criaram-se tempos de prática em centros profissionais ou empresas. Esta tendência viu-se reforçada pelo desenvolvimento da Formação Básica Profissional.

Mas devemos ressaltar que o câmbio descrevemos é mais que formal. Afecta à essência da mesma conceição da formação no âmbito universitário. Não se trata de uma simples applicação de conhecimento teóricos, como se poderia considerar a proporção que toda matéria leva habitualmente, senão de um tipo de conhecimento específico, de natureza própria que proporciona uma parte fundamental da formação inicial de todo titulado/a. De aí que falemos de um conhecimento prático específico.

#### b. O conhecimento prático

O conhecimento prático é certamente uma forma específica de conhecimento, diferenciada do conhecimento teórico, e supera claramente o simples postulado epistemológico da applicação da teoria. Schön defendeu que de facto existe uma epistemologia própria da prática, um conhecimento profissional que parte das competências e uma forma reflexionar na acção mesma. No entanto, lamentava a pouca consideração que a formação prática recebia nas Universidades (1992):

ALem contraposição... os centros superiores de formação de profissionais no marco da estrutura actual da pesquisa universitária outorgam um status privilegiado ao conhecimento sistemático, preferivelmente de carácter científico. A racionalidade técnica, epistemologia da prática que mais abunda em este tipo de centros, considera a competência profissional como a applicação do conhecimento privilegiado aos problemas instrumentais da prática. O curriculum normativo de esses centros e o distanciamento da prática que caracteriza o seu labor de pesquisa, não dá pé para a reflexão na acção e, por tanto, origina um dilema entre o rigor e a pertinência não só para os formadores senão também para os profissionais e os próprios estudantes.— (Schön, op. cit., p. 10).

É preciso desenvolver esta ideia básica para situar adequadamente a formação prática nos contextos de titulações universitárias, dadas as propostas teorizantes em excesso. A prática não é a aplicação da teoria. Poderia defender-se mesmo o suposto contrário: A prática é a base para a construção da teoria (lembramos os filósofos citados). Esta afirmação que parece uma declaração de guerra é no entanto evidente em muitas situações da vida diária: Como aprendemos a falar? Como aprendemos a conduzir o carro? Como aprendemos a escrever? Como aprendemos a comer? E tantas outras coisas que fazemos graças à prática desenvolvida de forma espontânea e natural. Para o autor citado, esta questão é básica. Esta epistemologia prática baseia-se sobre dois conceitos fundamentais: o conhecimento na acção= e a =reflexão na acção=. Como diz na mesma obra citada:

Utilizarei o termo conhecimento na acção para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos nas nossas acções inteligentes, bem sejam observáveis no exterior - execuções físicas como por exemplo andar em bicicleta B, bem se trate de operações privadas - por exemplo, realizar um balance. Em ambos casos, o conhecimento está na acção. Revelamo-lo através da nossa execução espontânea e hábil; e paradoxalmente somos incapazes de fazê-lo explicito verdadeiramente. (Schön, op.cit., p. 35).

#### c. Importância da prática nas titulações educativas

O professor Zabala (1998) descrevia assim a importância da formação prática:

- A- Serve para aproximar aos estudantes ao mundo e à cultura da profissão à que desejam integrar-se. (...)
- Serve para que os estudantes possam gerar marcos de referência ou esquemas cognitivos de forma tal que as aprendizagens académicas quedem iluminados pelo seu =sentido= e =natureza= na prática profissional. (...)
- Serve para levar a cabo experiências formativas que são novas e distintas de aquelas que se trabalham nas aulas e laboratórios universitários (adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades, reforçar ou modificar atitudes, etc.). (...)
- Serve para que os estudantes se façam conscientes da forma em que afrontam as actividades que levam a cabo e, em consequência, de quais são os seus pontos fortes e débeis. E em certa maneira constitui um recurso importante à hora de identificar e tomar consciência das próprias lagoas formativas. E, por tanto, um importante recurso de motivação. (...)
- Aporta ao aluno possibilidades melhoradas de obter um emprego. E em todo caso, faz mais fluida a transição ao mundo do emprego. (...) = (Zabala: 1998, p.8)

Ryan, Toohy e Hughes (1996), destacam nove pontos de importância da formação prática para os estudantes:

- Dar-lhes uma visão de conjunto (insight) sobre o mundo laboral e a situação da profissão para a que se estão a formar.
- Desenvolver habilidades relacionadas ao posto de trabalho.
  - Desenvolver habilidades de tipo interpessoal e social.
  - Melhorar as suas possibilidades de emprego.
  - Acrescentar o contacto da Universidade com as empresas.
  - Melhorar a atitude para a supervisão, a autoconfiança, o conhecimento do trabalho, a busca de emprego e o racoamento prático.
  - Ajudá-los a integrar-se adequadamente no mundo laboral.
  - Desenvolver uma maior madurez.
  - Capacitá-los para fazer apontamentos e mostrar atitudes mais positivas nas aulas.

Estes aspectos resenhados são de suma importância para os futuros titulados em educação, em qualquer nível, pelo facto de que o campo educativo é eminentemente prático. Só a prática dá sentido ao nosso trabalho como pedagogos/as. Poderíamos teorizar desde muitas dimensões, mas só vinculando esta tarefa com a prática asseguramos que a teoria será de certo aplicável e não se converterá em teoria fossilizada antes de pouco.

#### d. Dificuldades na educação a distância

O problema de base que provocou a exclusão de titulações que levassem um período de práticas dos possíveis títulos da Universidade Nacional de educação a Distância é se o Practicum pode realizar-se a distância ou não. Em aquele momento, a interpretação, realizada foi que não: não é possível realizar a formação prática a distância, pelo tanto, não é possível aceitar titulações que levem prática. Com o passo do tempo, as matérias, mesmo teóricas, foram incluindo um componente prático mas não se incorporou período de práticas como tal. Quando se iniciou a incorporação de prática em centros profissionais, realizou-se de modo experimental na Faculdade de Psicologia. As práticas ofertadas não se distinguem das que se realizam nas universidades presenciais. Nas novas titulações de carácter educativo que se implantaram o ano passado, a formação prática em centros segue o mesmo padrão básico: as práticas desenvolvem-se em centros de trabalho, mas já se incorporou um novo componente interessante para o futuro desenvolvimento dum proposta específica a distância. Pero antes de introduzi-los no estudo desta proposta, é preciso que descrevamos rapidamente como se organiza a Universidade espanhola a distância.

## 2. O modelo de formação prático da UNED

Para compreendermos adequadamente o modelo de formação prática desenhado na

UNED, é preciso que revisemos, ainda que seja superficialmente, a organização deste centro formativo.

#### a. Organização territorial da UNED

A UNED está organizada territorialmente em uma rede de centros associados que atendem os alunos/as em cada vila ou cidade onde estão situados. A coordenação e planificação leva-se desde a Sede Central:

#### - Sede Central:

A Sede Central da UNED desenvolve as suas funções dum jeito similar às de qualquer Universidade em Espanha. No entanto, devemos sinalar que joga um papel de coordenação e centralização de algumas delas. Na Sede Central, situam-se os órgãos de governo gerais, os serviços administrativos e técnicos centrais, assim como as Equipas Docentes centrais. Estas equipas são as responsáveis directas do bom desenvolvimento académico das matérias que constituem os Planos de Estudos e todos os cursos não formais que se impõem por iniciativa própria.

#### - Centros Associados:

A UNED conta com uma rede de mais de sessenta centros por toda a geografia espanhola e mesmo no estrangeiro. Um centro associado depende academicamente da UNED mas é financiado essencialmente pelas autarquias locais, que participam na sua gestão e direcção. Os centros contam com instalações próprias dotadas de meios técnicos e tecnológicos: aulas, projectores, vídeos, videoconferências, aulas informáticas, bibliotecas, salas para actos, etc. que podem variar segundo o tamanho do centro e o número de alunos/as que tenha. Em estas sedes, há serviços administrativos e uma equipa de professores/as tutores que atendem aos alunos/as uma vez à semana, realizando funções tutorais de apoio, explicação e seguimento. Também se celebram ali os exames quadrimestrais que devem ser presenciais.

#### b. Características do alumnado da UNED

O alumnado é muito diverso, de modo que não resulta nem fácil, nem conveniente entrar em simplificações que só falsariam a realidade. Com mais de 200.000 alunos/as em anos passados, e rondando-os na actualidade, é difícil estabelecer um perfil. Desde feito podemos deduzir facilmente que o alumnado da UNED apresenta alguns rasgos que devemos considerar para organizar os processos formativos, especialmente no referente à formação prática:

- Dispersão geográfica, importando-nos especialmente os que têm residências distantes.
- Diversidade de procedências formativas iniciais, não procedendo todos do bacharelato e contando em alguns casos com outra titulação anterior.
- Variedade de idades, com especial dispersão, não sendo a mais frequente os jovens procedentes do bacharelato.
- Ocupações muito diferentes e de todos os níveis.

Esta situação alerta-nos das dificuldades que encontraremos para a organização da formação prática, mesmo pensada desde os parâmetros da tradição presencial.

### 3. Problemas e soluções para a formação prática a distância

Esta diversidade faz que os alunos/as a distância sejam às vezes distantes e de difícil seguimento a sua actividade. Um modelo clássico de busca de centro de trabalho para o envio dos alunos/as a praticar é possível mas apresenta de jeito imediato dificuldades certas:

- Encontrar centros disponíveis para a realização da formação prática em um contexto em que há muitos centros que desenvolvem já têm convénios para essa formação.
- Dispor de centros próximos ao domicílio dos estudantes.
- Termos, centros suficientes e adaptados às disponibilidade e preferências dos estudantes.
- Organizar a supervisão através das equipas tutorais.
- Não perder a natureza própria do conhecimento prático e convertê-lo em trabalho teórico.

O modelo posto em prática este mesmo ano integra no modelo organizativo da UNED algumas inovações que merecem ser analisadas.

#### a. O modelo específico e o modelo aberto de Practicum

O Practicum da UNED nas titulações educativas, especialmente na Educação Social, posta em prática este ano, apresenta duas modalidades: O componente prático desta titulação é especialmente importante dado que representa 150 horas em 2º curso e 200 em 3º. Na actualidade, está em funcionamento o de segundo curso, que se baseia essencialmente na observação e na participação sem desenvolvimento directo da actividade profissional. As modalidades desenhadas são as que seguem:

#### - O Practicum Específico

É a modalidade que se aproxima em maior medida às práticas tradicionais: O aluno/a

realiza a sua formação prática em uma entidade colaboradoras com a que a UNED tem suscrito um convênio. Em cada entidade, o aluno/a tem que dispor duma pessoa responsável de quem depende e com quem trabalha, que recebe uma asignação económica pelo seu trabalho com os estudantes. Do conjunto de horas previstas, uma parte dedica-se à realização de seminários e reuniões obrigatórias presenciais no Centro Associado, distribuídos ao longo do processo. Estas actividades têm uma função de orientação, seguimento e encontro onde compair a experiência do Practicum e são apoiadas desde a Sede Central com convívios e videoconferências.

Em esta modalidade, o aluno/a realiza uma inscrição expressando as suas preferências e disponibilidades. A partir dessa petição, o Centro Associado outorga os centros disponíveis com os que tem convênio assinado. O estudante tem de visitar o centro de trabalho e estabelecer um plano de práticas de acordo com as possibilidades do centro e as suas próprias, que apresenta ao professor tutor para a sua aprovação. O tutor/a terá de visitá-lo durante o desenvolvimento das práticas no próprio centro de trabalho. Ao remate das práticas, cada estudante tem de elaborar uma memória onde recolhe os aspectos mais importantes do contexto de intervenção, o centro de trabalho e o resultado da sua reflexão sobre a prática realizada.

#### - O Practicum Aberto

Esta proposta de formação prática é concebida para os alunos/as que tenham impedimentos para realizar o Practicum Específico. As diferenças essenciais estão em que o aluno/a desenha ele mesmo um plano de trabalho prático vinculado a um ou vários contextos de intervenção. Este plano será aprovado pelo seu tutor/a que também realizará o seguimento do seu cumprimento. Contam com seminários obrigatórios, mas desenvolvidos de forma virtual desde a Sede Central.

A flexibilidade procede da liberdade com que conta o estudante para acomodar as suas possibilidades às do centro de trabalho, sem precisar de convénios prévios. Esta modalidade limita-se a seis propostas: educação familiar, comunidades multiculturais, integração de pessoas com discapacidades, desenvolvimento educacional de instituições não educativas, avaliação e melhoria de instituições de intervenção social, e desenvolvimento dum espaço educativo virtual.

#### b. Possibilidades tutorais e seguimento

Em cada centro, os alunos/as devem contar com um professor/a tutor que organiza as reuniões e seminários, realiza o seguimento no centro de trabalho e intervém em situações problemáticas que se apresentassem.

O processo de avaliação combina quatro elementos:

- O seguimento e informe do colaborador/a profissional que trabalha no centro ou instituição.
- O seguimento e informe do tutor/a do Centro Associado.
- O auto-informe do aluno/a através da memória.
- O seguimento e avaliação geral do professor responsável na Sede Central.

#### 4. As novas tecnologias na formação prática a distância

Em este desenhito complexo e motivador, as Novas Tecnologias jogam um papel preponderante. Cebrán de la Serna (1998), aponta as suas características com relação à formação prática:

- A capacidade de armazenar grandes quantidades de informação e apresentá-la em distintos formatos e suportes.
- Esta possibilidade transforma o papel tradicional do professor/a como fonte de informação e converte-o em orientador/a de processos.
- As novas possibilidades de comunicação entre as pessoas participantes, minorando as limitações espaciais e temporais.
- Estas possibilidades resolveriam os problemas dos alunos/as distantes dos seus professores/as e tutores/as.
- A capacidade de tratamento da informação, não só textual, também de outros sistemas de comunicação como as linguagens audiovisuais, multimédia, hipermedia, etc.
- Podem-se analisar e reflexionar sobre os documentos recolhidos (Vídeos, CD-ROM, etc.) antes ou durante as práticas, elaboração da memória de práticas, apresentação de trabalhos, etc.

Desde o nosso ponto de vista, queremos destacar as possibilidades seguintes:

#### a. Seguimento e melhoria do Practicum presencial

Entendendo que a formação prática tem de estar necessariamente vinculada à realidade laboral, que é presencial, a opção deste ponto de partida seria desenvolver novas aplicações das novas tecnologias para aperfeiçoar o desenvolvimento da formação prática clássica. Em este sentido, as aplicações poderiam focar-se do seguinte jeito:

- Recolhida de experiências pessoais de observação ou de intervenção com o fim de analisa-las posteriormente, em solitário, em grupo e/ou com assessoramento.

- Melhora das formas de comunicação em directo (telefone móvel) ou posterior ao processo de prática (correio electrónico).
- Novas formas de seguimento e assessoramento, baseadas em estratégias como o foro, a videoconferência e o intercâmbio de documentos on-line.
- Programas de auto-gestão do trabalho e actividades realizadas.
- Sistemas multimédia de simulação e aprendizagem prática.

b. Criação de novos espaços de reflexão e socialização profissional

O espaço virtual oferece múltiplas possibilidades para a comunicação que podem ser aproveitadas para criar situações de interactividade com profissionais de centros de trabalho. Tanto através de foros como de videoconferências transmitidas pela Internet, podemos reunir simultaneamente ou de forma diferida a profissionais que intercâmbiem opiniões e discutam temas ou problemas com os estudantes.

Estes espaços seriam interessantes tanto como forma de participação dos problemas e da realidade profissional como para resolver problemas da própria prática durante o seu desenvolvimento. Pela sua natureza especulativa, reflexiva e interactiva, este tipo de tarefas poderia perfeitamente desenvolver-se através de meios virtuais.

c. Substituição de fórmulas tradicionais de participação na prática profissional

Creemos que se pode dar um passo mais atrevido que os nomeados até agora. É possível propor a substituição das formas tradicionais de participação na realidade prática por novos meios que possibilitem o acesso às situações de exercício profissional sem estarem os estudantes presentes. Esta possibilidade poderia suprir ou complementar as formas tradicionais de participação.

Algumas propostas em este sentido poderiam ser a visualização em directo dum situação de aprendizagem, ensino ou outras tarefas de carácter profissional, que poderiam complementar-se com uma charla, comentário, análise ou debate posterior, ou mesmo com a intervenção em directo dos próprios estudantes dependendo das situações e contextos em que se desenvolvessem as estratégias.

d. Utilização de programas ou elaboração de jogos de simulação

É possível transferir muitos avanços já existentes na actualidade como os programas de trabalho assistido por ordenador, os jogos de simulação e a visualização em três dimensões. Os programas de trabalho assistido por ordenador permitem facilitar o trabalho de planificação, ordenamento de horários, desenho curricular, etc. Os jogos de simulação são já aplicados a situações de desenvolvimento físico como a condução dum carro ou dum avião mas também a jogos com pessoas simuladas em situações da vida cotidiana e seria transferível a situações de formação. A aplicação da visão em três

dimensões da realidade virtual poderia permitir a vivência de situações profissionais nas que o estudantes tivessem que actuar como na realidade.

e. Consideração do próprio espaço virtual como espaço formativo e de realização da formação prática

Finalmente, o próprio espaço virtual oferece de facto possibilidades formativas que os educadores/s, especialmente os educadores/s sociais, poderiam aproveitar, realizando assim propostas formativas, divulgativas ou profissionais. O espaço virtual não está reservado aos técnicos informáticos. Pelo contrário, deve ser ocupado pelos educadores/s em aquelas propostas que os afectem. No futuro, haverá cada vez mais situações e possibilidades de formação em linha. Não podemos desprezar essas possibilidades e devemos motivar aos nossos titulados/s em carreiras pedagógicas a que estudem e se insiram em este espaço emergente com as propostas pensadas desde a Pedagogia, não simplesmente desde a informática.

**A modo de Conclusões**

O modelo clássico de formação prática deve ser superado e melhorado, dadas as novas dimensões e possibilidades que permitem as tecnologias modernas. Em especial, na educação a distância, que leva aparelhada dificuldades específicas pelo sistema de ensino e as características do alumnado, as novas tecnologias podem ajudar a estabelecer novidades possibilidades de comunicação mas também experiências inovadoras que vão melhorar e criar novas oportunidades de vivências.

O uso das novas tecnologias, particularmente na informação e na comunicação, supõem um suporte específico e dinâmico que possibilitará e facilitará o componente prático da formação universitária. Sem embargo, não podem em este momento garantir a substituição plena da experiência directa do aluno/a nos centros de trabalho que leva a interacção com o meio, a vivência, a emoção, etc. que se percebe dum modo mais autêntico imersos na realidade mesma.

**Bibliografía**

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1998): "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la mejora del prácticum en la formación inicial de profesores", em ZABALZA, M.A. e IGLESIAS, L. (coords): V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Innovaciones. Pontevedra, Espanha. Versão em CD-ROM.

## IMPLICACIONES DEL E-LEARNING EN LA EMPRESA.

Dra. Carmen Fernández Morante  
Dña. Lorena Casal Otero  
Dra. Beatriz Cebreiro López  
Universidad de Santiago de Compostela

La propuesta de E-Learning que presentamos ha sido diseñada para la formación continua e información especializada de profesionales del sector lácteo (y ) Esta plataforma constituye una herramienta valiosa para la formación continua en las PYME y que se está implementando en los contextos portugueses y gallego. Se considera una propuesta para la formación continua de gran utilidad para las empresas situadas en el entorno rural que por su situación geográfica (grandes distancias de los centros urbanos, mayores carencias en cuanto a la infraestructura de comunicaciones, etc.) tienen mayores dificultades para el acceso a la formación.

Actualmente, se ha realizado una primera evaluación de su uso en el contexto gallego, que nos permite ofrecer algunas conclusiones-implicaciones de gran importancia para la implementación del E-Learning como herramienta para la formación continua. En esta comunicación se presentan, por tanto los resultados obtenidos y se formulan propuestas de mejora, fundamentalmente vinculadas al marco de condiciones en las que la formación ha de desarrollarse.

### 1. Sentido de la Formación continua en la empresa.

La sociedad actual se caracteriza por los

- CEBRIAN DE LA SERNA, M. (2000): " Las redes en la mejora del prácticum en la formación inicial de maestros" em Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Sevilla, Universidad de Sevilla. Nº 14, pp. 5-11.
- ESTEVEAN RUIZ, F. e CALVO DE LEÓN, R. (1999): El prácticum en la formación de educadores sociales. Salamanca, Universidad de Burgos y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- FELIZ, T. e PÉREZ, R. (em imprensa): "El prácticum en las titulaciones pedagógicas de la UMED", em ZABALZA, M.A. e IGLESIAS, L. (coords): VI Symposium Internacional sobre el Practicum. Pontevedra, España.
- RICOY, M.C. e FERNÁNDEZ, C. (1998): "La colaboración institucional y la reflexión en la acción como claves para el análisis de una experiencia de prácticum de Educación Social", em ZABALZA, M.A. (coord): Los tutores en el Practicum. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra. Tomo II, pp. 197-207.
- RYAN, G.; TOOHEY, S. & HUGHES, CH. (1996): "The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review". Higher Education, vol 31. Pp. 355-377.
- SCHÖN, D. (1983): The reflective practitioner. NewYork: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós-MEC.
- SCHÖN, D. (1994): "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia". Cuadernos de Pedagogía. 222, 88-92.
- SEPÚLVEDA RUIZ, P. (2000): El prácticum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión" em Revista de Ciencias de la Educación. Nº 181, pp. 53-70.
- ZABALZA, M.A. (1996): "Practical Experience in Teacher Education : its meaning, value and contributions". European Journal of Teacher Education, vol. 19 (3). Pp. 269-271.
- ZABALZA, M.A. (1996): "El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria" em ZABALZA, M.A. e IGLESIAS, L. (coords): V Symposium Internacional sobre el Practicum. Innovaciones. Pontevedra, España. Versão em CD-ROM.

cambios constantes que requieren que los trabajadores sean más competentes y más profesionales en su terreno profesional. Por otra parte las empresas demandan nuevas formas de acercarse al desarrollo de las capacidades de sus trabajadores y mejorar así la competencia.

Los profesionales tienen la imperiosa necesidad de mantenerse actualizados, de tener la suficiente flexibilidad para adaptarse permanentemente a los cambios generados a raíz de las rápidas transformaciones emanadas de la sociedad de la información. Por otro lado, las empresas han optado por un papel protagonista en la formación de sus trabajadores y, desde diferentes sectores se ha destacado la relevancia de la utilización de la formación continua con el fin de llevar a cabo el óptimo desarrollo de su actividad empresarial. Así, hoy en día, la formación inicial (abierta y flexible, amplia y polivalente, es imprescindible) para preparar al profesional para su transformación en un mundo en constante evolución y la formación continua (adaptación de las capacidades profesionales a las condiciones de mercado) de los profesionales es fundamental para garantizar su perfecta adecuación al entorno laboral en el que tendrán que desempeñar su actividad profesional. Es decir, una buena formación de base, es uno de los mejores seguros frente a la reconversión y el cambio, no para evitarlos, sino para afrontarlos con éxito (Morales 1994).

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las redes como recurso para los procesos formativos e informativos nos ofrecen nuevas posibilidades educativas que modifican los sistemas de enseñanza y aprendizaje y nos brindan un amplio abanico de posibilidades para llevar a cabo procesos de formación continua.

Siguendo a Gabero (1996, p.48), podemos afirmar que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información influyen el mundo laboral y empresarial, de tres formas diferentes pero intrínsecamente relacionadas:

la creación y generación de nuevas profesiones y ocupaciones  
la potenciación de las nuevas formas de trabajar y desarrollar la actividad laboral, con creación de nuevos contextos laborales  
y nuevas formas de atender la formación (continua) de las personas  
En nuestra investigación, nos centraremos en el tercer punto, que es el que está directamente relacionado con procesos formativos continuos de los profesionales, concretamente en el sector lácteo.

Lo que tratamos de apuntar es que, las innovaciones tecnológicas han cambiado muchos aspectos laborales, lo que trae implícito el replanteamiento de muchos perfiles y estructuras laborales y empresariales, pero también provocan que las instituciones dedicadas a la formación continua hayan tenido que replantearse sus estructuras y sus contenidos. Las redes por sus características, ofrecen a los procesos de formación la posibilidad de ser más flexibles, abiertos (que no significa a distancia), y más polivalentes (Dominiguez, 2000). Permiten que el trabajador pueda formarse a su ritmo, controlar su propio proceso de aprendizaje y escoger entre los distintos itinerarios y estrategias de aprendizaje. El papel del alumno es más activo, puede tomar el tiempo que necesite para leer y reflexionar

sobre los contenidos que se le presentan permitiendo, de este modo, la rápida adaptación al cambio de la empresa y de sus trabajadores. Las redes permiten también que los usuarios puedan participar de forma activa en el intercambio de información, y, potenciar así un aprendizaje colaborativo.

## 2. Descripción de la experiencia.

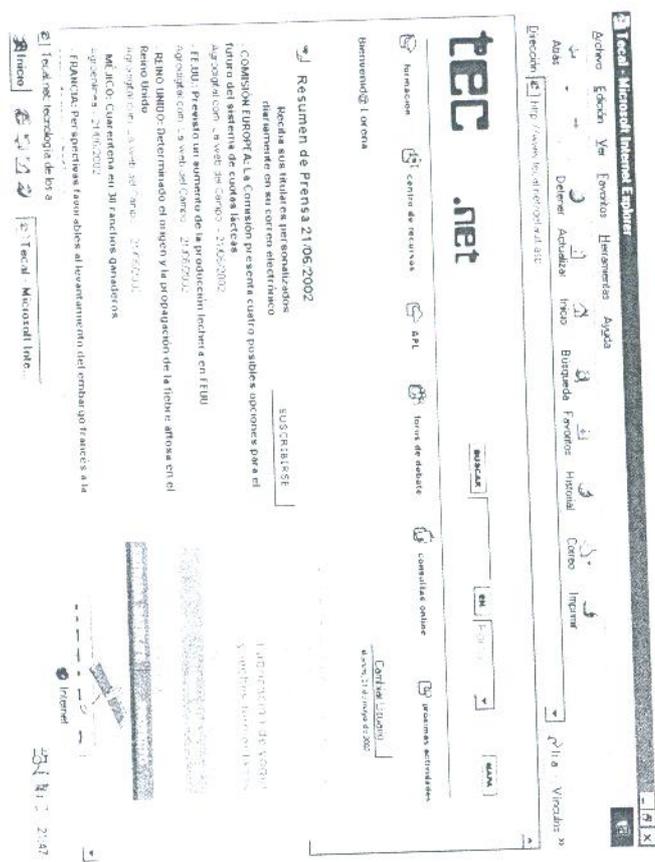
En los últimos 50 años las tecnologías de la información-comunicación (TIC) han representado para las empresas un inmenso incremento de productividad, sobre todo desde el punto de vista del almacenamiento y procesado de datos, éste proceso tiene su continuidad en la década de los 90 con la distribución ágil de los mismos. De esta forma, las TIC transforman el planteamiento de las empresas y de la propia sociedad, las empresas pueden convertirse en organizaciones descentralizadas, en las que los puestos de trabajo llegan a niveles de gran complejidad, en los que el propio conocimiento de los fundamentos de la profesión deben combinarse con la adquisición y redistribución de información mediante útiles informáticos. Las empresas más competitivas deberán integrar en un solo planteamiento las TIC con la educación y la formación de sus empleados.

La experiencia analizada en nuestra investigación constituye una propuesta de formación continua en la empresa, diseñada y realizada con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se diseñó un entorno de formación especializado para el sector lácteo: [www.tecal.net](http://www.tecal.net). Esta propuesta de formación fue realizada por un equipo integrado por diferentes profesionales de uno de los centros de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela: el Aula de Productos Lácteos (APL). El Aula de Productos Lácteos de la Universidad de Santiago de Compostela nace con el objetivo de dar una respuesta a la necesidad de formación continua de las empresas del sector agroalimentario utilizando para ello las potencialidades que las redes ofrecen a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este centro está integrado dentro del Instituto de Investigaciones e Análisis Alimentarias de la Universidad de Santiago de Compostela.

Es necesario destacar que debido a la estructura minifundista del sector, la pequeña empresa láctea gallega no se ha incorporado todavía de forma decidida a esta dinámica. Esto puede ser debido no a la necesidad de la formación, por todos reconocida, pero sí a la propia escasez de personal que impide la liberación del mismo para asistir a sesiones de formación externas. Junto a este hecho, es necesario reconocer una carencia aparecida en todos los programas de formación para personal técnico realizados hasta el momento. En cualquier curso o sesión formativa es factible comunicar a los alumnos nuevos sistemas o conceptos de programación, producción o control de calidad, pero dada la innovación acelerada que sufre el sector, es cada vez más difícil que los técnicos tengan, a través de sistemas tradicionales de formación, acceso a aquellas novedades técnicas que pudieran ser útiles para el desarrollo de su actividad profesional.

Ante esas condiciones en el sector agroalimentario, APL se propone crear y gestionar un entorno de formación e información en Internet para los profesionales del sector agroalimentario y valorar la eficacia del mismo en relación a otras metodologías tradicionales de formación (presenciales fundamentalmente) e información (prensa escrita).

www.Tecal.net es el portal que posibilita la puesta en funcionamiento de la experiencia de tele-formación propuesta desde el APL. A continuación presentamos las páginas principales del portal en España y en Portugal:



### 3. Implicaciones para la mejora.

Cualquier tipo de formación que se realice a través de la red trae implícitas una serie de limitaciones, que, a nuestro juicio solo podrán superarse con el paso del tiempo, algunas de ellas las enuncia Cabero (2001):

- dificultades en cuanto al acceso y recursos necesarios por parte del estudiante;
- dificultad en el acceso a internet
- necesidad de una infraestructura administrativa específica
- se requiere contar con el personal técnico de apoyo
- costo para la adquisición de los equipos con calidades necesarias para desarrollar una propuesta formativa rápida

- necesidad de una cierta formación para poder interactuar en un contexto telemático
- necesidad de adaptarse a los nuevos métodos de aprendizaje, la no adaptación puede romper el ritmo y la dinámica de enseñanza-aprendizaje por la falta de interacción; el estudiante debe ser organizado y responsable
- en ciertos entornos, el estudiante debe trabajar en grupo de forma colaborativa
- las actividades en red pueden llegar a consumir mucho tiempo
- el ancho de la banda que generalmente se posee no permite realizar una verdadera comunicación audiovisual y multimedia
- requiere más tiempo y dinero el desarrollo que la distribución
- no todos los cursos y contenidos se pueden distribuir en web
- muchos entornos son demasiado estáticos y consisten en ficheros en formato texto
- si los materiales no se diseñan de una forma específica se puede tender a la creación de una formación memorística
- falta de experiencia educativa en su consideración como medio de formación
- se considera impersonal

Sin lugar a dudas, la formación en red supone una gran baza para la formación continua en un futuro cada vez más cercano, sin embargo, para que aforren sus ventajas y se superen sus inconvenientes es necesario que este tipo de formación se lleve a cabo por profesionales con un conocimiento exhaustivo en el tema, trabajando de una manera colaborativa, y en un equipo multidisciplinar que diseñe la formación dónde los pedagogos y especialistas en medios para la educación fortalecerán las posibilidades de las redes en nuestro campo.

Las principales conclusiones que extraemos del estudio son las siguientes:

- La propuesta de formación por sus características de flexibilidad y accesibilidad constituye una alternativa útil para la formación continua, especialmente en aquellos casos en los que el acceso a la misma se ve afectado por las limitaciones de los entornos rurales.
- Las herramientas de interacción (tutor, foros) con el medio y de relación con otros de la propuesta satisfacen inicialmente las necesidades de interacción de un sistema de estas características. No obstante, como veremos más adelante se identifican claras líneas de mejora.
- Los instrumentos o herramientas de enseñanza-aprendizaje y formas de presentar los contenidos de la propuesta satisfacen inicialmente los requisitos didácticos de cualquier proceso de formación, resultando útiles para los alumnos. En relación a ellos también se identifican necesidades de perfeccionamiento.
- Las herramientas propuestas para ofrecer, seleccionar y/o gestionar la información se caracterizan por su diversidad y especialización, satisfaciendo inicialmente las necesidades de los alumnos. No obstante, constituye un reto claro el desarrollo próximo de un sistema de búsqueda avanzada.

Teniendo en cuenta todo esto, la plataforma Tecal.net nos plantea las siguientes necesidades de mejora

1. Disponibilidad de la tecnología vía satélite para las retransmisiones en directo de las Jornadas Técnicas. Necesidad de una calidad de retransmisión mayor.
2. Necesidad de reconsiderar la obligatoriedad de las actividades de los cursos dadas las condiciones de desarrollo de la formación: fuera de la jornada de trabajo y sin reconocimiento por parte de la empresa a través de incentivos.
3. Necesidad de facilitar el manejo de la herramienta de gestión de información "Agenda". Para ello, deben realizarse modificaciones en la dirección de una mayor simplicidad de los procesos de archivo y búsqueda de materiales personales.
4. Necesidad de ampliar y especializar más la información ofrecida en la base de datos empresarial. Para ello, la estrategia a seguir será conocer las necesidades y preferencias de los usuarios.
5. Necesidad de ampliar la oferta de materiales de la videoteca.

#### 4. Recomendaciones para la introducción del e-Learning para la formación continua

En el E-Learning se acoplan la asistencia telemática de los tutores, los componentes multimedia interactivos, internet... lo que proporciona de una manera muy efectiva, la transmisión de conocimiento fomentando la autorresponsabilidad del alumnado. Se reducen los desplazamientos, facilitando la formación continua de un mayor número de personas y, en definitiva, hacer efectiva la igualdad de oportunidades de personas que en su entorno inmediato carezcan de esa oferta formativa

Debido a que las empresas son uno de los receptores más importantes de procesos de formación en red, y que este trabajo toma como base el estudio de procesos de formación continua dirigidos fundamentalmente a profesionales, es interesante establecer cuáles son las ventajas específicas que para las empresas ofrece esta formación (Vera, 2000):

- permite llegar a numerosos empleados rápidamente
- facilita la introducción de cambios de estrategia corporativa o tecnológica, permitiendo a la empresa adaptarse a los nuevos requerimientos del entorno
- ayuda a homogeneizar los valores políticos que la empresa desea transmitir a sus empleados
- mantiene a sus profesionales actualizados en nuevos conocimientos
- reduce los costes de formación de sus empleados (evita desplazamientos)

#### 5. Conclusiones.

1. - Se han desarrollado un importante grupo de materiales tecnológicos de calidad para la formación de profesionales y de empresas del sector agrario (contenidos).

2. - Estos contenidos han sido implementados en la formación de profesionales en activo y en formación y testada su eficacia. En líneas generales, el grado de satisfacción de los usuarios finales con relación a los mismos es bueno. También se puede decir que la calidad didáctica de los mismos es alta y sus efectos en el aprendizaje están probados tal y como se recoge en los informes parciales de evaluación de cada content provider.

3. - En cuanto al sistema tecnológico desarrollado con la tecnología Alcatel, hay que señalar que este ha sido implementado en los tres países: España (Galicia y Cataluña); Suecia, Francia. No obstante, los resultados obtenidos plantean la necesidad de hacer ajustes técnicos en el sistema.

- 3.1. En este sentido hay que destacar la existencia de dificultades para poner en funcionamiento el sistema en los diferentes países. Todas estas incidencias se detallan en los informes parciales de evaluación de cada content provider.

- 3.2. En aquellos casos en que las incidencias técnicas fueron resueltas con mayor rapidez y pudo testarse suficientemente el sistema (APL- Universidad de Santiago de Compostela, los resultados obtenidos plantean la necesidad de mejorar en una doble dirección: mayor nivel de resolución de las retransmisiones en directo y mayores posibilidades para compartir los contenidos web.

- 3.3. La combinación de la red terrestre y el satélite duplica los problemas y no ofrece una alternativa eficaz a la formación en sectores rurales aislados. Por ello, este sistema debe perfeccionarse. Es necesario disponer del satélite en dos direcciones.

4. - En cuanto al MUI desarrollado para el proyecto Metáfor, hay que destacar que este entorno, inicialmente parece ofrecer diversas posibilidades de gran utilidad para la formación. No obstante, como consecuencia del retraso en su entrega no ha sido testado.

- 4.1. Cada socio ha desarrollado soluciones alternativas al MUI para evitar un retraso en el desarrollo de los trials.

- 4.2. No se ha podido verificar su funcionamiento por lo que sería necesaria una segunda fase para testarlo. En este sentido, disponemos de los contenidos necesarios para realizar este tipo de prueba.

5. - El estudio ha puesto de manifiesto las diferencias existentes en el nivel de alfabetización tecnológica de los profesionales de los diferentes países de la Unión Europea. En este sentido, en aquellos países en los que existen mayores carencias, el desarrollo de este tipo de propuestas debe superarse a un proceso de alfabetización para el uso de las TIC previo que garantice unos conocimientos previos necesarios por parte de los usuarios finales de la formación.

6. - El sistema de formación se consolida como una opción válida para el sector empresarial siempre y cuando se garantice esa alfabetización tecnológica básica. En este caso, constituye una alternativa atractiva, rentable y adecuada a las características y necesidades de la empresa. No obstante, debe impulsarse una introducción progresiva de esta propuesta en los diferentes sectores de producción que combine este tipo de propuestas de formación con las tradicionales.

## FORMAÇÃO DE FORMADORES

M<sup>ra</sup> Carmen RICOY LORENZO  
Universidad de Vigo (España)

## LA PRENSA COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE BASE DE LAS PERSONAS ADULTAS: PROYECCIÓN SOCIOLABORAL

Abordamos este trabajo para conocer en lo posible las potencialidades de la prensa como recurso de aprendizaje en la formación de personas adultas, extensibles a su proyección sociolaboral. Por las circunstancias que rodean la vida de cualquier adulto su educación deberá facilitarle la mayor versatilidad posible para adaptarse, constantemente, a un mundo caracterizado por el cambio. Por ello, de modo interdisciplinar hemos de plantear la formación de base de las personas adultas para abrirles a proyectos vitales, que posibiliten su incorporación o mejora sociolaboral atendiendo a sus demandas. El uso de la prensa como medio de aprendizaje, desde la formación de base es un recurso susceptible de generar, cuanto menos, aprendizaje autónomo, actualizado y contextualizado.

### 1. Aproximación al concepto de medio: La prensa como recurso formativo

La prensa como medio de aprendizaje en la educación de base de las personas adultas nos resulta un medio didáctico y dialogizante adecuado y útil en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de recurso lo sitúa el profesor M.A. Zabala (1989) en un polo de máxima expansión, atribuible a cualquier instrumento o material que se emplee en la enseñanza, entendiendo que a través de su manejo sistematizado podremos obtener resultados interesantes:

**Erro! Marcador não definido.** La prensa constituye un recurso como soporte de códigos, de mensajes y contenidos. Está pensada para un consumo masivo, indiscriminado, intempetivo (M. L. Sevillano, 1995). Nos ofrece mensajes/opiniones múltiples y plurales, contradictorios, actuales, puntuales, aparentemente anárquicos y no jerarquizados. Entre sus características básicas están la: Actualidad; instantaneidad; Feed-back; y aleatoriedad. Los recursos conocidos como medio de comunicación social: Prensa escrita de periódicos y revistas; televisión, radio; etc. son medios que sin estar pensados ni elaborados para un uso didáctico, constituyen una fuente de enseñanza-aprendizaje para profesores/as, alumnos/as; niños/as; jóvenes y personas adultas. Por su enorme potencial informativo-comunicativo posibilitan planteamientos dialogantes (limando las diferencias de status entre profesorado y alumnado). Su uso se extiende a todos los sectores poblacionales en el tiempo y espacio, a la vez que, se propagan entre las diferentes generaciones. El profesor J. Cabero (1999), hace alusión a la diversidad de términos que se utilizan para referirse a los medios y materiales de enseñanza. Recoge las siguientes denominaciones: Medio; medios auxiliares; recursos didácticos; medio audiovisual; ayudas didácticas; materiales; nuevos canales de comunicación; y nuevas tecnologías. Considerando que la conceptualización de los medios gira en torno a ocho grandes perspectivas:

- Técnico-instrumentales
  - Semiológica
  - Comunicativa
  - Extensión de los profesores/as
  - Transformación de los mass-media
  - Psicológicas
  - Audiovisualista
  - Didáctica/curricular
- Nosotros/as, atendiendo a las perspectivas recogidas situamos la prensa como recurso de aprendizaje en la perspectiva **Erro! Marcador não definido.** *transformación de los mass-media*. Esta presenta y posibilita usos educativos curriculares en las distintas etapas de nuestro sistema educativo de los niveles no universitarios. Hechos que recoge la LOGSE de 1990 en nuestro país. Por su puesto, su empleo es extensible a los currícula universitarios.

## 2. Objetivos de la investigación

La exposición de los objetivos del estudio aquí presentados los centramos en los siguientes:

- Detectar la repercusión del empleo de la prensa como medio de aprendizaje en la formación de personas adultas en diversas situaciones de su vida cotidiana.
- Identificar la extrapolación del uso didáctico de la prensa como medio formativo a las necesidades y demandas que presenta la formación de personas adultas.
- Descubrir la posible existencia de autosuperación propiciada por la formación en las personas adultas.

- Considerar el grado de adecuación de los objetivos que recoge la LOGSE para las personas adultas, atendiendo a las necesidades y expectativas que presentan las mismas.
- Determinar la relevancia del uso de la prensa en la formación básica de adultos, sobre el mundo sociolaboral de los mismos.

## 3. Consideraciones previas sobre los análisis

Los análisis que recogemos en el presente trabajo son de naturaleza estadística y se han aplicado al cuestionario que le hemos pasado a los formadores/as y al alumnado adulto. Para la realización de dichos análisis hemos utilizado el programa informático SPSS/PC. Los resultados que presentamos son fruto de los análisis de varianza y contingencia, que hemos obtenido entre los datos de los cuestionarios del alumnado y profesorado. **Erro! Marcador não definido.**

### 2.1. Muestra

Este estudio forma parte de una amplia investigación sobre la formación de personas adultas y el uso didáctico de la prensa. La hemos desarrollado en centros formativos de la Comunidad Autónoma Gallega, en los que se lleva a cabo la educación básica de adultos de las Titulaciones de *Graduado Escolar y la de Graduado en Educación Secundaria*. Nuestra muestra invitada fueron todos los profesoras/as y alumnado de los centros, programas y escuelas taller de la Comunidad Autónoma Gallega en las que se impartían las citadas enseñanza. La muestra productora de datos a través de la técnica de encuesta han sido 512 alumnos/as y 110 formadores/as, que hacen un total de 622 sujetos implicados en el estudio. El instrumento que utilizamos para la recogida masiva de información, como decimos, fue un cuestionario, elaborado específicamente para dicha investigación y de modo diferenciado para los respectivos sectores encuestados (profesorado y alumnado).

### 2.2. Análisis de varianza

Del cruce realizado entre los items del cuestionario de profesorado con los del alumnado, a través, del análisis de varianza de una sola vía recogemos los siguientes estadísticos: Media Aritmética (X); Desviación Típica (S); Ratio (F); Probabilidad=0.05 (F) para un nivel de confianza =95%. Los items seleccionados en ambos cuestionarios para realizar los análisis de varianza han sido los de recorrido de 1 a 5.

### 2.3. Análisis de contingencia

Estos análisis de tablas cruzadas o de contingencia los aplicamos a los diferentes items de carácter dicotómico, de respuesta limitada con alternativa fija, y elección múltiple de ambos cuestionarios (profesorado y alumnado).

Los estadísticos seleccionados son los siguientes: Porcentajes (%); Ji-Cuadrado ( $P^*$ ); = Probabilidad) atendiendo a una probabilidad (nivel de probabilidad = 0.95) o para un nivel de confianza del 95% con un riesgo del 5% ó 0.05. Es conocido como significatividad estadística, para un error de tipo II.

#### 4. Presentación y descripción de resultados

Los resultados ofrecidos en el presente trabajo se centran en los cruces con diferentes ítems seleccionados por su relevancia en nuestra investigación, así como, por la aportación que aquí queremos exponer. Presentamos de modo sintético el enunciado de los ítems del cuestionario con vistas a facilitar la comprensión al lector/a. Las claves utilizadas en las tablas de datos se corresponden con las siguientes: Item1=ítem número 1/2/3/etc. (según corresponda); ItemA=Ítem alumnado; ItemP=Ítem profesorado.

#### 4.1. Análisis de varianza

En relación con la parte de nuestra investigación que consideramos oportuno tratar en este trabajo, tomamos los análisis de varianza de cuatro de los ítems recogidos en los distintos cuestionarios cumplimentados por el alumnado y profesorado.

- **Ítem alumnado.**
  1. En su opinión, ¿cuál es la utilidad del uso de la prensa como medio de aprendizaje en clase para la formación de Personas Adultas con relación a su?
    - 1.1. Unidad práctica para desenvolverse en la vida.
    - 1.3. Obtención de una titulación o certificación
- **Ítem profesorado**
  - 1.2. Adquisición de conocimientos.
  - 1.4. Incorporación o mejora laboral.

Item1 ItemA:ItemP	N	S	F Ratio	F Prob.
Item1.1. Alumnado	3.3323	1.1500	36,5824	0,00009
Item1.1. Profesorado	4.0373	0,8930		
Item1.2. Alumnado	3.6328	1,1829	0,0750	0,7842
Item1.2. Profesorado	3,6000	0,9107		
Item1.3. Alumnado	2.3711	1,2508	2,2751	0,1363
Item1.3. Profesorado	2.1818	0,9788		
Item1.4. Alumnado	2,5293	1,3545	0,1713	0,6791
Item1.4. Profesorado	2,4737	1,0110		

TABLE 1: Resultados del ítem nº 1

**Error! Marcador não definido.** La utilidad sobre el uso formativo de la prensa considerado por el alumnado y el profesorado es similar. La media aritmética alcanzada en ambos casos y para cada uno de los subítems es próxima. Estiman en mayor medida los beneficios que posibilita la prensa sobre las: posibilidades para resolver las situaciones de la vida cotidiana; y la adquisición de conocimientos. En menor consideración, rozando la media aritmética y por debajo de la misma piensan que la prensa les facilita la obtención

de la Titulación (de Graduado Escolar o Graduado en Educación Secundaria) y su posible incorporación o mejora laboral.

Se detecta algo de dispersión entre las opiniones del alumnado y profesorado, sobre el empleo de la prensa como medio formativo; en relación, con los aspectos recogidos en el ítem número 1 de ambos cuestionarios (alumnado y profesorado). Apreciando, levemente, un mayor consenso entre las manifestaciones del alumnado adulto, atendándonos a los resultados de las diferentes desviaciones típicas.

Encontramos en el cruce del ítem número 1 (subítems 1.1 de alumnado y 1.1 de profesorado), en el valor resultante de la F (probabilidad) =0,0000 a un nivel de significación estadística de 0,05 (nivel de confianza -n.c.- del 95%) que las diferencias encontradas entre las variables (utilidad de la prensa en la formación y su provecho en la vida cotidiana del alumnado) son altamente significativas, es decir, no se pueden explicar como fruto del azar.

- **Ítem alumnado**
  2. ¿En qué medida se plantea en clase?
    - 2.1. Definir necesidades personales y conjuntas de formación
    - 2.3. Procurar experiencias y potenciar la capacidad de autoaprendizaje.
    - 2.4. Entrenar en habilidades para la mejora de sus relaciones sociolaborales.
- **Ítem profesorado**
  - 2.2. Impulsar desafíos.

#### Error! Marcador não definido.

Item2 ItemA:ItemP	N	S	F Ratio	F Prob.
Item2.1. Alumnado	3.4785	1,2850	0,7993	0,3716
Item2.1. Profesorado	3,5963	1,0639		
Item2.2. Alumnado	3,2337	1,2218	0,9881	0,3206
Item2.2. Profesorado	3,3486	1,0853		
Item2.3. Alumnado	3,7363	1,1480	0,7217	0,3959
Item2.3. Profesorado	3,8361	0,9817		
Item2.4. Alumnado	3,3275	1,2864	4,6083	0,0322
Item2.4. Profesorado	3,6091	1,0501		

TABLE 2: Resultados del ítem nº 2

**Error! Marcador não definido.** Se constata (por encima de la media) buena sintonía entre las opiniones del alumnado y profesorado, respecto al planteamiento de una formación que pueda atender a: definir sus necesidades; afrontar los desafíos; procurar experiencias que potencien su autoaprendizaje; y entrenarse en habilidades que faciliten su mejora sociolaboral.

Se encuentra en el ítem número 2 (subítems 2.4) de alumnado y profesorado, que el valor de la F (probabilidad), a un nivel de significación estadística de 0,05 (n.c. del 95%) presenta diferencias significativas entre las variables.

3. ¿Considera que los siguientes objetivos que recoge la LOGSE sobre la Educación de las Personas Adultas responden a las necesidades y expectativas de las mismas?
- 3.1 - a) "Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo."  
 3.2 - b) "Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones."  
 3.3 - c) "Desarrollar su capacidad de preparación en la vida social, cultural, económica y política."

Item3	X	S	F	F
Item3	AlumP		Ratio	Prob.
Item3.1. Alumno	3.2324	1.1958	1.3054	0.2337
Item3.1. Profesorado	3.8727	1.0326		
Item3.2. Alumno	3.6270	1.2416	0.0209	0.8851
Item3.2. Profesorado	3.6455	1.0970		
Item3.3. Alumno	3.6243	1.3045	3.7796	0.0523
Item3.3. Profesorado	3.8818	1.0292		

TABLE.3: Resultados del ítem nº 3

**Error! Marcador no definido.** En el cruce realizado entre los ítems número 3 del cuestionario de alumnado y profesorado, podemos observar que los resultados obtenidos sobrepasan la media aritmética y se da una similitud entre el valor de los mismos. Encontramos un buen nivel de consideración, por parte, del alumnado y del profesorado sobre cada uno de los objetivos recogidos por la LOGSE para la Educación de Personas Adultas.

4. ¿La utilización que hacen de la prensa como medio de aprendizaje en la clase facilita la?
- 4.1. Asimilación de los contenidos en relación con su vida.  
 4.2. Adquisición de un aprendizaje menos memorístico y más práctico.

Item4	X	S	F	F
Item4	AlumP		Ratio	Prob.
Item4.1. Alumnado	2.9863	1.2138	15.9086	0.0001
Item4.1. Profesorado	3.4818	1.0203		
Item4.2. Alumnado	3.1191	1.2650	11.1596	0.00030
Item4.2. Profesorado	3.8364	1.0003		

TABLE.4: Resultados del ítem nº 4

**Error! Marcador no definido.** Los resultados constatados en la tabla nº 4, manifiestan que tanto el alumnado, como el profesorado consideran por encima de la media que la utilización de la prensa como medio de aprendizaje permite la: asimilación de los contenidos en relación con su vida diaria; y la adquisición de un aprendizaje menos memorístico y más práctico. No obstante, observamos un leve nivel de discrepancia en los valores de las medias aritméticas, entre las opiniones del alumnado y las del

profesorado, así como, entre sus propias manifestaciones, constatadas en las respectivas desviaciones típicas. En el cruce de los ítems número 4 de alumnado y profesorado, los valores resultantes de las F (probabilidad), a un nivel de significación estadística de 0.05 (n.c. del 95%) presentan diferencias significativas entre sus variables.

**4.2. Análisis de contingencia**

La parte de nuestro estudio que estimamos oportuna abordar en el presente trabajo, mediante los análisis de contingencia aplicados la recogemos seguidamente:

5. ¿Ha trabajado con secciones o apartados de periódicos diario para consultar las ofertas de empleo?
- SI  **Item alumnado** X  **Item profesorado**
- NO  **Item alumnado** X  **Item profesorado**

Error! Marcador no definido, ítem5	Porcentaje		If <sup>2</sup>	F(Prob.)
	SI	NO		
Alumnado	43%	57%	0.29760	0.5854
Profesorado	46.4%	53.6%	0.42445	0.5147

TABLE.5: Resultados del ítem nº 5

Se dan **Error! Marcador no definido.** próximos niveles de acuerdo entre las opiniones del alumnado y profesorado sobre el trabajo desarrollado, a través de las secciones o apartados del periódico diario de ofertas de empleo (43% y 46.4%). Por ello, **Error! Marcador no definido.** Los resultados obtenidos en las F (probabilidad) a un nivel de significación estadística de 0.05 no presentan diferencias significativas. Constatamos un buen nivel de consenso entre las opiniones de ambos (profesorado y alumnado).

6. ¿Han trabajado en alguna ocasión en la clase con la prensa para realizar intercambios con otros centros formativos, empresas, sindicatos o asociaciones?
- SI  **Item alumnado** X  **Item profesorado**
- NO  **Item alumnado** X  **Item profesorado**

Error! Marcador no definido, ítem6	Porcentaje		If <sup>2</sup>	F(Prob.)
	SI	NO		
Alumnado	10.4%	89.6%	1.99084	0.1583
Profesorado	5.5%	94.5%	2.52904	0.1118

TABLE.6: Resultados del ítem nº 6

Tanto **Error! Marcador no definido** el alumnado como el profesorado asume que el trabajo realizado con la prensa en lo referente a intercambios con empresas, sindicatos, asociaciones u otros centros formativos ha sido muy escaso (10.4% y 5.5%).

Errol: Marcador não definido.  $\rightarrow$  Item alumnado  $\rightarrow$  Item professorado  
 X  
 7. ¿Cree que es útil el uso que hacen de la prensa en clase como medio informativo de cara a su mundo laboral?  
 SI NO

Errol: Marcador não definido, Item?	Porcentaje		f1	f1(Prob.)
	SI	NO		
Alumnado 63 Profesorado	100% 69,7% <sup>a</sup>	0% 30,3% <sup>b</sup>	63,13401 66,23867	0,00000 0,00000
Item7: Alumnado Item7: Profesorado				

TABLE A7. Resultados del item 7.

**Errol Marcador não definido.** Encontramos ciertas discrepancias en las opiniones vertidas por el alumnado y profesorado, sobre la estimación que hacen del trabajo desarrollado en la prensa en la clase como medio informativo de cara al mundo laboral. Pese a lo dicho, en ambos casos percibimos un elevado nivel de solidez sobre el empleo de la prensa como recurso informativo de cara al mundo laboral.

Los resultados obtenidos en las F (Probabilidad), a un nivel de significación estadística de 0,05 aprecian diferencias altamente significativas entre los ítems de ambos cuestionarios.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones aquí presentadas están, básicamente, centradas en la parte del estudio que hemos presentado en este trabajo. Así pues, nos gustaría señalar las siguientes: Desde la formación de base de las personas adultas, los implicados (formadores/as y alumnado adulto) perciben que se potencia la capacidad de autoaprendizaje y autosuperación personal y que no se aprovechan, suficientemente, las posibilidades sociolaborales que genera la prensa acordes, presumiblemente, con sus necesidades y expectativas. Los objetivos recogidos por la LOGSE de 1990 sobre la formación de personas adultas, son estimados por los implicados/as en la investigación, en mayor medida, por la adquisición y actualización de la formación de base y el desarrollo de capacidades para manejar en la vida cotidiana, que para la mejora de la cualificación profesional específica o la adquisición generalizada de preparación para otras profesiones. En cualquiera de las anteriores, no se aprecian marcadas diferencias entre los 3 objetivos presentados por la LOGSE. Constatamos, que el empleo de la prensa como medio de aprendizaje en la educación de base de las personas adultas, repercute positivamente en la resolución práctica de diferentes situaciones de su vida cotidiana. No obstante, apreciamos que su utilidad en lo que se refiere a la incorporación o mejora laboral se refleja sucentamente. El uso de la prensa como medio informativo en la formación de base de las personas adultas no resulta, suficientemente, relevante en lo tocante al conocimiento de las ofertas de empleo.

El uso que se hace de la prensa como medio formativo desde la formación de base de personas adultas, no desencadena intercambios ni contactos sustanciales con las empresas, sindicatos, asociaciones y centros formativos.

Tanto el profesorado como el alumnado adulto creen en las posibilidades del uso de la prensa como medio informativo de cara al mundo laboral (en particular el alumnado lo hace de forma tajante). Sin embargo, manifiestan, de modo generalizado que por el momento no se están beneficiando, lo bastante, del trabajo con la misma.

En definitiva, apreciamos que el uso de la prensa como medio de aprendizaje en la formación de base de adultos requiere de un mayor nivel de afianzamiento práctico, en lo que se refiere a su proyección sociolaboral.

## Bibliografía

- CABERO, J. (1999): "Bases para el diseño, producción y utilización de los medios didácticos y materiales de enseñanza" en CABERO, J., BARTOLOMÉ, A. CABRIÁN, M. y OTROS: *Tecnología educativa*. Madrid, Síntesis. Pp. 53-70.
- CABERO, J. y LORCERIALES, F. (1997): "La imagen social de los profesores en la prensa. Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido" en *Revista de Innovación Educativa*. Nº 7, pp. 87-106.
- CARDONA, J. (coord.) (2000): *Formación y empresa*, ejes del desarrollo integral de las comarcas. Talavera de la Reina, UNED.
- CORZO, J.L. (1989): *Leer periódicos en clase*. Madrid, Editorial Popular.
- BORONAT, J. (1995): *Medios de comunicación. Análisis de contenido de la prensa*. Valencia, Centro Asociado de la UNED.
- FEDERIGHI, P. (1994): Políticas y medios para el desarrollo de la educación de adultos en Europa en REQUEJO, A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. y LETE, J.R. (coords): *Educación de adultos en una sociedad en transformación*. Pontevedra, Consejo Escolar de Galicia. Pp. 25-37.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *La educación básica de adultos*. Barcelona, Ceac.
- GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.) (1997): *La educación de adultos*. Barcelona, Ariel.
- CLAUSS, F.L. (1995): "Aplicación práctica de la prensa en el aula" en *Revista Comunicar*. Nº 5, pp. 98-102.
- MEDINA RIVILLA, A. y GENTO, S. (1996): *Formación de educadores de personas adultas*. III. *Educación secundaria*. Madrid, UNED.
- MONCLÚS, A. (1996): *Investigación y educación de adultos* (Madrid, Parteluz).

M. Carmen Sarceda Gorgoso  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Vigo  
E-Mail: csarceda@uvigo.es

## EL CURSO COMO MODALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

- RICOY, M.C. (2001): *La formación de personas adultas: Utilización de la prensa como medio de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Madrid, UNED (inédita).
- RICOY, M.C. (2002): "Papel de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento y sus implicaciones éticas en la formación de personas adultas" en ORTEGA, J.A. (coord.): *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz*. Granada, Centro UNESCO de Andalucía. Tomo II, pp. 1059-1067.
- SEVILLANO, M.L. (1995): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje con medios y tecnologías*. Madrid, Centro de estudios Ramón Areces.
- TORRES, J.A. (1997): "La perspectiva socio-laboral-ocupacional del currículum para la educación de personas adultas" en MEDINA, A. (coord.): *Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas*. Madrid, UNED. Pp. 115-128.
- ZABALZA, M.A. (1989): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

### 1.- Introducción

En la situación en la que estamos, en la que la etapa de Formación Profesional adquiere una importancia como nunca antes había tenido, se hace necesario detenerse a reflexionar sobre el profesorado encargado de impartirla y, consecuentemente, sobre su formación.

Con esta finalidad, nos aproximamos a la formación de estos profesionales a través del análisis de los resultados de un estudio llevado a cabo recientemente en la Comunidad Autónoma Gallega y, más concretamente, sobre la presencia de los cursos en la formación en ejercicio de este colectivo. La incidencia de esta modalidad sobre su formación realizada y la deseada, nos permitirán conocer un poco más el sistema de intervención de la formación en ejercicio del profesorado de F.P.

### 2.- La formación del profesorado como elemento de estudio.

La formación del profesorado se considera, a día de hoy como un campo de conocimiento, con una dimensión conceptual consolidada y que se va presentando como "una matriz disciplinar potente, en la que su propia proyección pone de manifiesto tanto su consolidación científica como el esfuerzo de alianamiento epistemológico permanente, tanto por la rigurosidad de sus paradigmas, como por el empleo y producción de modelos y métodos de investigación propios" (Medina y Domínguez, 1989: 105).

Pero es a partir de los años 80 cuando resurge con mayor ímpetu el interés por la formación del profesorado debido a la importancia que se le atribuye, y a la función que desempeña en relación con la calidad de la enseñanza y con la mejora de la educación de los ciudadanos. Igualmente, la formación de los enseñantes es considerada como un elemento revelador y detonador de problemas educativos más amplios y acuciantes (Debesse, 1982).

Esto promueve un gran número de investigaciones y estudios que pretenden profundizar en el tema, con lo que en estos momentos "disponemos de más conocimiento sobre por qué y cómo eso es así, de mejores filosofías y concepciones sobre lo que debe ser la formación, y también, de un aval de realizaciones mejor elaborado sobre procesos y estrategias formativas. Una información y conocimiento más amplios y asentados sobre el particular comportan, a su vez, poner más alto el listón de las exigencias respecto a las implicaciones que todo ello habría de tener para (...) el papel que haya de atribuirse a la formación de los docentes" (Escudero, 1999: 211).

Sin embargo, y tal y como señalan distintos autores (Montero, 1996; Escudero, 1999; Fullan, 1993) este carácter estrella de la formación del profesorado "es, al mismo tiempo, su posible talón de Aquiles, su punto flaco, pues a la vez que no queda más remedio que rendirse a la evidencia de su enorme dimensión y complejidad, vamos teniendo también mayor conciencia del número de problemas que se plantean y que, principalmente, tienen que ver con valoraciones respecto a su calidad" (Montero, 1996: 149). En esta misma línea inciden otros autores que reclaman la urgencia de un replanteamiento de la formación del profesorado para contrarrestar la acentuada tendencia en la sociedad actual a desprestigiar la profesión docente (Tom y Valli, 1990; Reid, 1994).

Esto nos lleva a pensar que mejorando la formación del profesorado mejorará inevitablemente la calidad de la enseñanza, representando uno de los elementos fundamentales a través de los que la Didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza (Marcelo, 1989). La formación se constituye, por tanto, en clave para la optimización de un amplio espectro de cuestiones educativas. González Samamed y Fuentes Abledo (1991: 339) hacen hincapié en la importancia del profesor: y por tanto de su formación, como elemento clave en la calidad del sistema educativo, señalando que: "la calidad de la formación, y por tanto de la escuela, dependerá en buena medida de la calidad de la formación que las instituciones correspondientes sean capaces de ofrecer". En este sentido, la Formación de profesores debe asumir una serie de responsabilidades que pasan tanto por dotaciones de infraestructura, económicas, etc. como por la exigencia ineludible de ofrecer al profesorado la formación necesaria para adaptarse a las nuevas circunstancias, porque aunque no se pueden olvidar otros factores como la organización social de la escuela, los recursos, el currículum, etc., desde hace tiempo y cada día con mayor intensidad, se vuelve la mirada hacia el profesor como profesional responsable de la naturaleza y calidad del devenir educativo en el aula y en la escuela.

La formación de los profesionales de la educación se constituye, por tanto, en una tarea decisiva y crucial, puesto que un profesor capaz y comprometido y adaptado a las necesidades de los tiempos y las personas no surge por generación espontánea (Santos Guerra, 1997).

Pero la formación, en tanto que proceso de cambio, suele generar resistencias que siempre serán más persistentes si el proceso se vive como una imposición arbitraria y poco útil. La asistencia a actividades de formación no es algo gratuito, puesto que conlleva dedicación de parte del tiempo libre, nuevas lecturas, discusiones, exponerse a situaciones de incertidumbre que pueden poner en entredicho la propia imagen profesional. En este caso la opción más fácil es un abandono de la formación y una vuelta a prácticas más familiares, rutinarias y seguras, con menos riesgo profesional. Igualmente, puede producirse una resistencia por problemas de clima laboral, de estructuras organizativas, de falta de incentivos, de ideología, de comunicación, de instalaciones, de recursos, por el tipo y diseño de las acciones o modalidades de formación, que puedan conllevar unos gastos y unos esfuerzos excesivos en relación con los beneficios profesionales que producen, etc.

En este contexto, el análisis de las modalidades en las que toma cuerpo la formación y que definen el sistema de intervención, resulta de gran utilidad para conocer cómo se está llevando a cabo en la práctica la formación del profesorado de formación profesional. Y dentro de las modalidades, no cabe duda de que el curso es la modalidad que más presencia detenta, y que centrará nuestra atención.

### **3. - Los cursos en el sistema de intervención de la formación en ejercicio.**

No existe otra modalidad de formación del profesorado con mayor tradición y reconocimiento que los cursos que, durante mucho tiempo han sido sinónimo de formación del profesorado (Marcelo, 1994). Esta modalidad se considera como una estrategia rápida de transmitir información y, según como se desarrolle, crear necesidades y expectativas respecto a diferentes temas, que luego deben ser complementados con otras actividades. Una característica que definiría esta modalidad de formación sería la presencia de un profesor que es considerado como experto en un ámbito del conocimiento disciplinar, psicodidáctico u organizativo, el cual determina el contenido, así como el plan de actividades del curso.

Los cursos de formación han de ser considerados como un punto de partida, como el inicio de un proceso de formación que continuará con otras modalidades de formación, de manera que se mitigue el abismo teoría-práctica del que generalmente van acompañados. En el sistema de intervención de la Formación en Ejercicio de la Comunidad Gallega se entienden los cursos como el "desarrollo, por uno o varios profesores, de un programa secuencial sobre un tema específico de perfeccionamiento, susceptible de repetición, básicamente inalterado ante otros grupos similares de docentes".

En esta Comunidad, y través de los Planes Provinciales de Formación de los Centros de Profesores, vemos como los cursos serían acciones de formación hacia el profesor individual. Su estructura se desarrollaría en dos niveles: una fase *intensiva/informativa* a cargo de profesores o especialistas; una fase de *seguimiento/de aplicación práctica*, en la que se trasladarían al aula las propuestas de la fase intensiva, contando con el asesoramiento de un agente de formación; y fase de *evaluación* que constará de un informe individual de cada asistente, de una puesta en común y de una memoria final bajo la coordinación del profesorado del curso.

Sus modalidades y niveles serían otro aspecto que los caracterizaría, diferenciándose los cursos Modalidad A (que recogen aspectos de actualización científico-didáctica en general con el nivel 1 de iniciación y el nivel 2 de profundización) con una duración máxima de 75 horas, y los cursos Modalidad B (con un carácter monográfico y específico, y también con un nivel 1 de iniciación y un nivel 2 de continuidad a los cursos de nivel 1) con una duración máxima de 45 horas:

Esta modalidad perseguiría los siguientes objetivos:

1. Actualizar al profesorado en modelos didácticos teórico-prácticos
2. Adquirir técnicas, destrezas y recursos metodológicos que mejoren la práctica docente
3. Servir de plataforma para la constitución de futuros grupos de trabajo
4. Reflexionar individualmente sobre la propia práctica educativa

Se diferencian de otras modalidades de formación por su propio diseño, en el sentido de que son acciones de formación hacia el profesor individual: poseen un alto grado de concreción práctica sobre métodos, técnicas y uso de materiales; y, consisten en el desarrollo de un programa secuencial sobre un tema específico a cargo de uno o varios profesores.

Los cursos son, sin lugar a dudas, la modalidad estrella en la formación del profesorado no universitario en Galicia. Si tomamos como referencia la planificación realizada de la formación vemos como básicamente ésta se organiza en torno a cursos que se dirigen conjuntamente en la mayor parte de los casos, a profesores de diferentes niveles educativos y siendo escasos los que se contemplan exclusivamente para los docentes de Formación Profesional.

Los que aparecen tienen inicialmente una función de actualización y reciclaje con la finalidad de preparar al profesorado para los nuevos ciclos formativos, puesto que su objetivo se dirige a "proporcionar la actualización científico-técnica necesaria en el conjunto de nuevas técnicas y contenidos de las distintas familias profesionales para poder abordar con éxito la enseñanza en los ciclos formativos" (Plan Provincial A Coruña, Curso 1992-93: 44).

En los primeros planes, la presencia de una formación específica para el profesorado de F.P. es anecdótica, pero poco a poco se va incrementando cuanto menos en número y así, en el curso 1994-95, se puede constatar que la oferta se dirige a los docentes de nueve familias profesionales, así como a los de Formación y Orientación Laboral y Formación en Centros de Trabajo. En el curso 1996-97 se recoge por primera la colaboración con empresas en la organización de la formación. Así, para el profesorado del área tecnológico-práctica de Formación Profesional se plantean, en cooperación con empresas como Citroën, Banco Pastor, Unión Fenosa, Endesa y Caixa Galicia, una serie de actividades cuya duración oscila de las 30 a las 50 horas. Esta colaboración se mantendrá hasta el momento actual.

Para el curso 1998-1999 se establece un Plan Específico de Formación para el profesorado de F.P. que impartirá docencia en los nuevos ciclos formativos. Esta oferta pretende dar respuesta a las necesidades de actualización científica y metodológica de

este colectivo de profesores delante de las nuevas titulaciones profesionales que se van generando, motivadas por las demandas de un sistema productivo cada vez más exigente. Aborda todas las familias profesionales con temáticas propias de cada una y su duración se establece entre las 15 y 50 horas, aunque los cursos de 20 a 30 horas son los más numerosos.

Por último, señalar que desde el año 1995 se viene llevando a cabo desde la Consejería de Educación e Ordenación Universitaria un *programa de formación a distancia* con el objetivo de atender a las necesidades formativas de aquellos profesores que, por determinadas circunstancias, se vieran imposibilitados para asistir a las actividades ofertadas en los Planes de Formación. Con esta formación lo que se pretende es:

1. Acelerar la adaptación del profesorado a las transformaciones del sistema educativo.
2. Potenciar el desarrollo profesional del profesorado mediante la mejora de su cualificación y de su flexibilidad respecto a las nuevas exigencias laborales.
3. Prever el desarrollo de nuevas actividades dentro del sistema educativo.
4. Formar al mayor número de profesores y profesoras.

Atendiendo a la forma en cómo se organiza esta formación a distancia, cabe señalar que su estructura se corresponde exclusivamente con el formato de cursos, diferenciándose tres tipos:

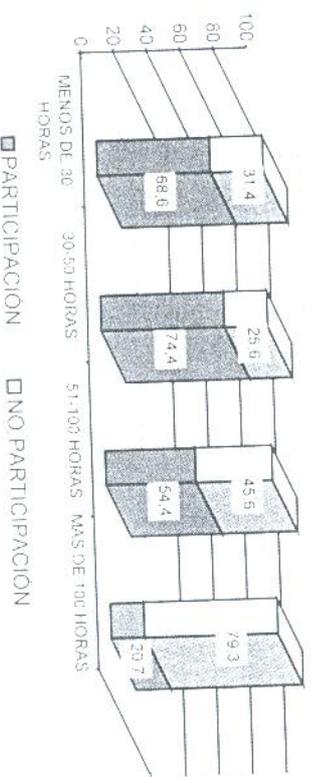
- a) Curso básico: de 50 horas de duración con cuatro módulos, de los que tres son comunes y obligatorios (marco curricular de la LOGSE, principios psicopedagógicos, e instrumentos de planificación y gestión), y uno general a elegir entre seis posibilidades (proyecto educativo de centro, proyecto curricular de centro, programación de aula, metodología, evaluación, y acción tutorial).
- b) Curso medio: establece su duración en 40 horas y está compuesto por tres módulos: dos a elegir entre los ofertados en el curso básico (a excepción del ya realizado) y otro específico sobre uno de los siguientes temas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria y temas transversales.
- c) Curso avanzado: con 40 horas de duración consta de un módulo para educación primaria y secundaria, y de dos módulos en el caso de educación infantil, a elegir entre varios ofertados.

En cuanto a la metodología utilizada en estos cursos, ésta se basa en tres ejes: realización de las fichas de trabajo previstas en cada unidad didáctica del módulo, trabajo mediante enseñanza asistida por ordenador y consulta y ampliación a través del estudio del manual de cada módulo.

Esta planificación de la formación se corresponde con la práctica real de la misma. En un estudio más amplio, dirigido a conocer las necesidades formativas del profesorado de Formación Profesional (Sarceda, 2002) se constata como el curso es la modalidad en la que toma parte más veces el profesorado durante su formación en ejercicio. En las páginas siguientes nos centraremos en la presencia real de esta modalidad en la formación realizada por el profesorado de Formación Profesional, así como en la que, a juicio de los docentes participantes, debería tener en su formación deseada.

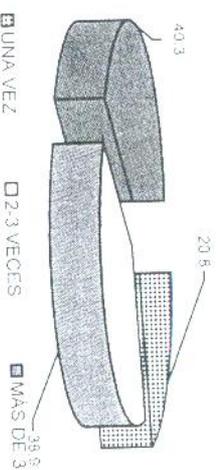
**4.- Los cursos en la formación realizada por el profesorado.**  
 Para conocer la incidencia de los cursos en la formación en ejercicio del profesorado de Formación Profesional, se les ofreció a los docentes cuatro opciones con respecto de las cuales debían señalar la presencia en su formación: cursos de menos de 30 horas; cursos de 30-50 horas; cursos de 51-100 horas, y cursos de más de 100 horas. Las respuestas de los 671 profesores participantes nos muestran una situación en la que podemos constatar cómo la participación es diferente según la duración del curso, que destacaremos los cursos de 30 a 50 horas y los de menos de 30 horas, que presentan los máximos porcentajes. En el extremo opuesto se situarían aquellos cuya duración es superior a 100 horas y que muestran la menor presencia en la formación en ejercicio del profesorado de Formación Profesional.

**Gráfico 1:** Los cursos en la formación en ejercicio realizada del profesorado.



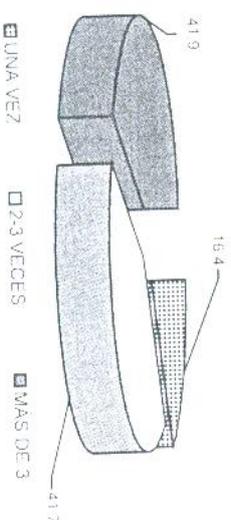
Paralelamente a esto, se indagaba sobre el número de veces en que se había concretado esta participación, pudiéndose comprobar cómo las respuestas son claramente diferentes según el tipo de curso del que se trate. En lo que se refiere a los cursos de menos de 30 horas, constatamos como el mayor porcentaje de las respuestas hacen referencia a aquellos docentes que manifiestan haber tomado parte en esta modalidad de formación "más de tres veces" (40,3%), seguido de aquellos que indican haberlo hecho "2 o 3 veces" (38,9%).

**Gráfico 2:** Participación en cursos de menos de 30 horas.



En lo que se refiere a los cursos de 30 a 50 horas, la situación sería la siguiente:

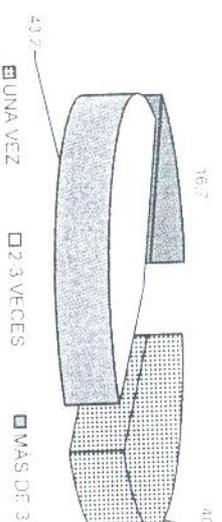
**Gráfico 3:** Participación en cursos de 30 a 50 horas.



Las respuestas que nos ofrece el profesorado participante en el estudio nos permite constatar como sucede lo mismo que en el caso anterior, presentándose los índices más elevados con relación al profesorado que afirma haber participado "más de tres veces" (41,9%) y "2 o 3 veces" (41,7%).

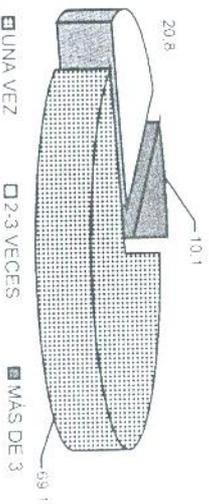
Con respecto a los cursos de 51 a 100 horas, comprobamos como desciende su frecuencia en la formación en ejercicio del profesorado de Formación Profesional, puesto que el grueso de las respuestas se sitúan en las posibilidades "2 o 3 veces" (43,2%) y "una vez" (40,1%).

**Gráfico 4:** Participación en cursos de 51 a 100 horas.



Por último, y en lo que se refiere a los cursos de más de 100 horas, en la situación que se nos presenta apreciamos claramente como, en relación a esta modalidad, una parte muy elevada de las respuestas se sitúan en la opción "una vez" (69,1%) y sólo el 10,1% de los docentes afirman haber tomado parte en cursos con duración superior a 100 horas "más de tres veces".

Gráfico 5: Participación en cursos de más de 100 horas.

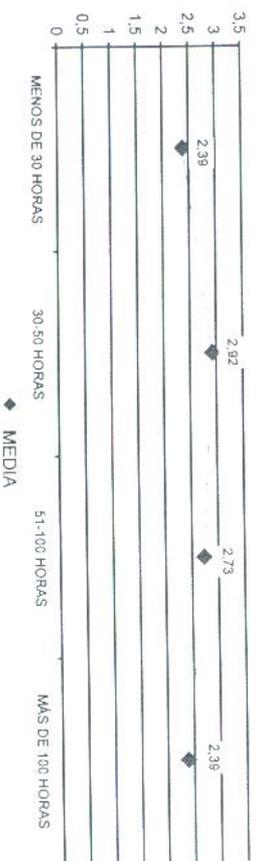


Una vez descrita la incidencia de los cursos en la formación realizada por el profesorado de Formación Profesional, nos centraremos en la consideración de esta modalidad en la formación deseada.

### 5.- Los cursos en la formación deseada por el profesorado.

Del estudio realizado, se desprenden una serie de valoraciones en relación a la oportunidad de los cursos en la formación en ejercicio deseada por el profesorado de Formación Profesional. Sobre una puntuación máxima de cuatro, los distintos tipos de cursos considerados adquieren la siguiente valoración:

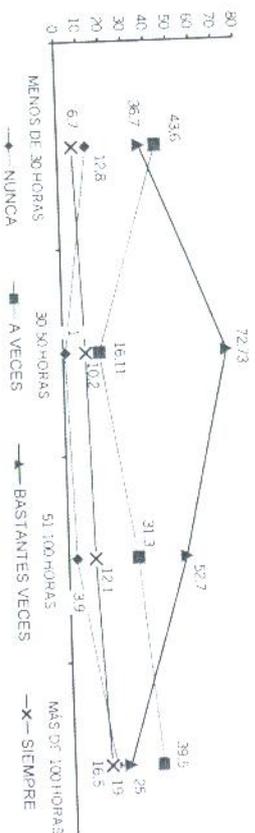
Gráfico 6: Los cursos en la formación en ejercicio deseada del profesorado.



Se puede constatar como los cursos cuya duración se sitúa entre 50 y 100 horas son los más demandados por el profesorado participante con una media de 2,92, seguidos de los de 51 a 100 horas (2,73). Las otras dos opciones alcanzarían la misma puntuación (2,39). Por lo tanto, podríamos decir que el curso es una modalidad valorada positivamente por los docentes para su formación deseada en ejercicio.

Paralelamente a esto, si tenemos en cuenta las respuestas ofrecidas en relación con la presencia de los cursos "siempre", "bastantes veces", "a veces" y "nunca", la situación que se nos presenta sería la siguiente:

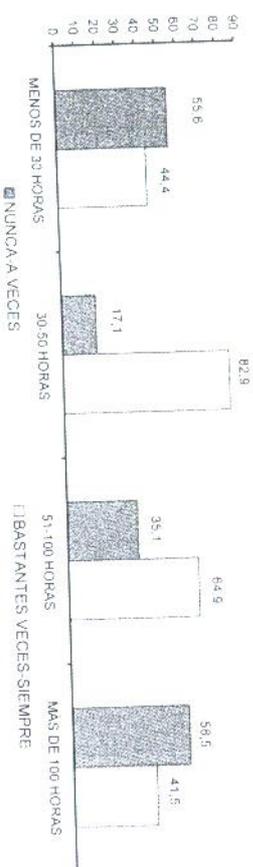
Gráfico 7: Incidencia de los cursos en la formación deseada.



Analizando cada una de las categorías, podemos apreciar como dentro de la posibilidad "nunca" los valores más elevados se corresponden con los cursos de más de 100 horas, señalada por el 25% del profesorado, y los menores lo hacen con relación a los cursos de 30 a 50 horas (1%). Dentro de la categoría "a veces" sobresale con los índices más altos los cursos de menos de 30 horas (43,6%) y en el polo opuesto lo harían los cursos de 30 a 50 horas (16,1%), que destacan en a la posibilidad "bastantes veces" (72,7%). Por último y en lo que respecta a la opción "siempre", los cursos de más de 100 horas son los que alcanzan los porcentajes más elevados (19%).

Haciendo una síntesis de las valoraciones positivas agrupadas en "siempre-bastantes veces" y de las negativas englobadas en "nunca-a veces", obtenemos una situación que nos puede ayudar a esclarecer lo expuesto:

Gráfico 8: Valoraciones positivas y negativas de los cursos.



Se puede constatar como con valoraciones claramente positivas destacan los cursos de 30 a 50 horas y los de 51 a 100 horas, mientras que los otros dos presentarían un cariz más negativo, especialmente los cursos de más de 100 horas en donde los porcentajes alcanzan casi el 60%.

Por lo tanto, y en lo que a la presencia de los cursos se refiere en la formación deseada por el profesorado de Formación Profesional, los datos obtenidos nos muestran como

no todos son valorados de la misma forma, rechazándose los de menor y mayor duración e inclinandose los docentes hacia aquellos que, superando las treinta horas no sobrepasan las cien.

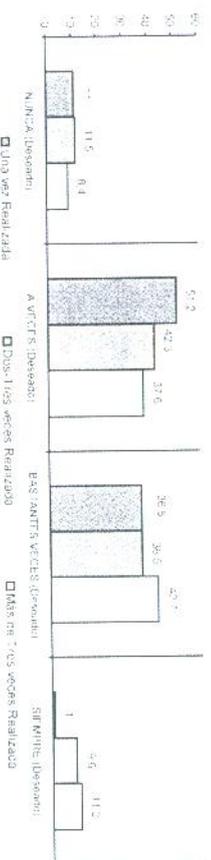
Por último, y para finalizar con el análisis de los cursos en la formación en ejercicio del profesorado, ofreceremos un estudio comparativo entre la formación realizada y la deseada, es decir, entre la participación en esta modalidad y la valoración que de ella se hace.

#### 6.- Análisis comparativo formación realizada-deseada por el profesorado.

Para realizar el análisis comparativo referido a los cursos, tomamos como referencia el número de veces que tomó parte el profesorado en cada tipología, y la valoración que realiza en la actualidad, de manera que sus valoraciones nos ponga de manifiesto la presencia que deberían tener en la formación futura.

Con relación a los cursos de menos de treinta horas, el profesorado de Formación Profesional realiza las valoraciones que presentamos en el gráfico siguiente.

Gráfico 9: Análisis comparativo Cursos de menos de 30 horas.

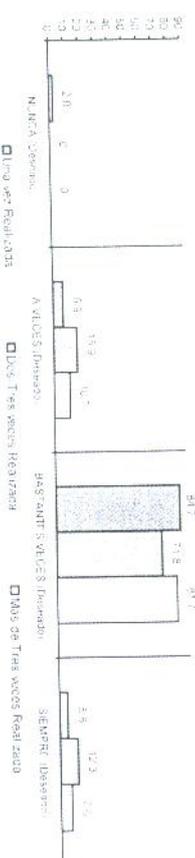


Lo primero que cabe destacar es que las valoraciones realizadas en relación a la formación deseada se sitúan en la franja intermedia de "a veces" y "bastantes veces", recogiendo los extremos porcentajes relativamente bajos. Mas concretamente, los resultados obtenidos nos muestran como el profesorado de formación profesional que participó "una vez" en cursos de menos de 30 horas opina mayoritariamente que esta modalidad debería tomar parte de la formación "a veces" (51.2%) y "bastantes veces" (36.6%), siendo además estos docentes los que menor porcentaje presentan en "siempre" (1%).

En lo que respecta a los docentes que afirman haber tomado parte "dos-tres veces" en esta modalidad, el 42.3% considera oportuno incluir los cursos de menos de 30 horas "a veces" y el 36.5% opta por la posibilidad "bastantes veces". Por último, el profesorado que participó "más de tres veces" presenta los porcentajes más elevados de las valoraciones "bastantes veces" (42.7%) y "siempre" (11.2%).

Atendiendo a los cursos de 30 a 50 horas las respuestas del profesorado nos muestran lo siguiente:

Gráfico 10: Análisis comparativo Cursos de 30 a 50 horas.

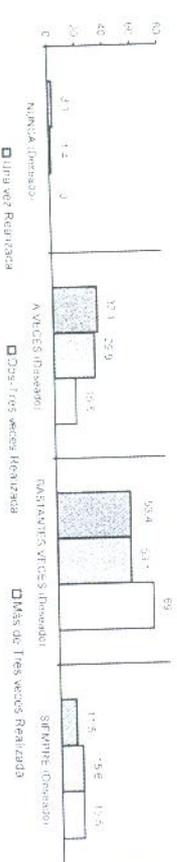


Destaca, en primer lugar, el mayor porcentaje de respuestas en la categoría "bastantes veces" en lo que se refiere a la formación deseada y la práctica ausencia de respuestas en la posibilidad "nunca". Los índices presentados por los docentes de las tres opciones consideradas son muy similares. El profesorado que en la formación realizada manifestaba haber participado "una vez" en cursos de 30 a 50 horas es el que menor número de casos presenta (72) y el que mayor porcentaje muestra en las categorías "nunca" (2.8%) y "bastantes veces" (84.7%).

Por su parte, los docentes que participaron "una-dos veces" en esta modalidad recogen los mayores índices de las posibilidades "a veces" (15.9%) y "siempre" (12.3%). Por último, aquellos que tomaron parte en actividades de formación en ejercicio organizadas mediante cursos de 30 a 50 horas "más de tres veces" se inclinan de forma general, a incluir esta modalidad "bastantes veces" (81.7%) en la formación deseada.

En lo que se refiere a la valoración de la incidencia que deben tener los Cursos de 51 a 100 horas en la formación deseada, las respuestas de los docentes de Formación Profesional ofrecen esta situación:

Gráfico 11: Análisis comparativo Cursos de 51 a 100 horas.

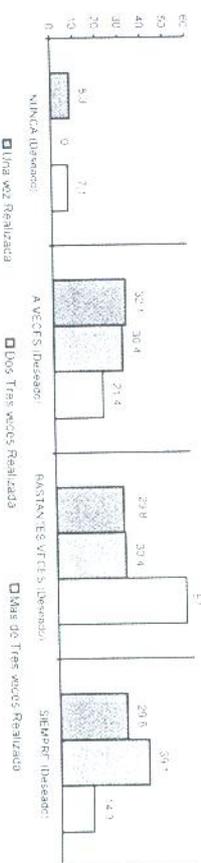


Apreciamos como la situación es muy similar a la que acabamos de comentar, predominando la valoración "bastantes veces" en lo que a formación deseada se refiere, aunque la posibilidad "a veces" presenta un porcentaje que se sitúa alrededor del 30%. Más concretamente, podemos señalar que más de la mitad del profesorado que en la formación realizada optaba por la posibilidad "una vez" considera que los cursos de 51 a 100 horas deberían formar parte "bastantes veces" de su formación en ejercicio (53.4%), presentando también los mayores porcentajes en "nunca" (3.1%) y "a veces" (32.1%).

Una opinión muy parecida es la que muestran los profesores que indicaban haber tomado parte "una-dos veces" en esta modalidad en lo que a número de casos que se recogieron y porcentaje que representan en cada una de las posibilidades de la formación deseada. El profesorado que "más de tres veces" tuvo contacto con esta modalidad engloba sus respuestas en tres opciones: "a veces" (15,5%), "bastantes veces" (69%) y "siempre" (15,5%).

Por último valoráramos la oportunidad de aquellos cuya duración era **superior a 100 horas**. El análisis comparativo entre la formación realizada y la deseada expone la siguiente situación:

**Gráfico 12:** Análisis comparativo Cursos de más de 100 horas.



El mayor número de casos se presenta en aquellos docentes que "una vez" participaron en actividades de formación en ejercicio organizadas a través de cursos de más de 100 horas, y sus respuestas se sitúan fundamentalmente en la posibilidad "a veces" (32,1%), "bastantes veces" (29,8%) y "siempre" (29,8%), aunque un 8,3% opta por la categoría "nunca". Un análisis muy parecido podemos hacer de aquel profesorado que participó "dos-tres veces" en la formación realizada, aunque este último no presenta respuestas en la opción "nunca" y aumenta un poco el porcentaje en la posibilidad "siempre" (39,1%).

Por último, los profesores que tuvieron contacto "más de tres veces" con esta modalidad de formación señalan mayoritariamente la categoría "bastantes veces" (57%), aunque en la opción "siempre" presentan el menor índice de todos (14,3%) con sólo dos profesores que apuestan por esta posibilidad.

## 7.- Conclusiones.

Si partimos de la base de que la atención a las necesidades y preferencias de los docentes es un elemento crucial a la hora de diseñar una formación que promueva el desarrollo profesional, no cabe duda de que el sistema de intervención ha de tener en cuenta las modalidades más ajustadas al profesorado. Del análisis de los cursos en la formación realizada y deseada constatamos como es una modalidad que presenta un carácter estrella, no sólo en lo que al primer ámbito se refiere, sino también en el nivel de los deseos. Igualmente comprobamos como no todos los cursos tienen la misma valoración, sino que la duración de los mismos es una variable importante que se debe considerar, potenciando aquellos que permitan una profundización en el tema a tratar al mismo tiempo que no se hagan demasiado extensos. El tener en cuenta esto para la organización

de la formación en ejercicio del profesorado de Formación Profesional puede convertirse en un elemento que promueva la mayor participación y un mejor aprovechamiento de la misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- Debesse, C. (1982): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea", en Debesse y Malaret, G. (Eds.): *La formación de los enseñantes*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 13-34.
- Escudero Muñoz, J.M. (1999): "El currículum, las reformas y la formación del profesorado", en Escudero Muñoz, J.M. (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid, Síntesis, pp. 209-236.
- Fullan, M. (1993): *The change forces*, Londres, Falmer Press.
- González Samamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (1991): "Nuevos retos para la Formación del Profesorado", Comunicación presentada en el 2º Encuentro Nacional de Didácticas e Metodologías de Enseño, Universidad de Aveiro.
- Marcelo García, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y Métodos*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.
- Medina, A. y Domínguez, G. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid, Cincel.
- Montero Mesa, M.L. (1996): "La Formación Permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia", en Villar Angulo, L.M.: *La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo sistema educativo de España*, pp. 149-182.
- Reid, I. (1994): "The Reform: Change or Transformation of initial teacher training?", en Reid, I.; Constable, H. y Giffiths, R. (Eds.): *Teacher Education Reform*, Londres, Paul Chapman Publishing Ltd., pp. 3-11.
- Santos Guerra, M.A. (1997): "Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas", en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº29, Mayo-Agosto 1997, pp. 33-58.
- Sarceda Gorgoso, M.C. (1999): "La Formación del Profesorado de Formación Profesional en Galicia: ¿Dónde nos encontramos?", en Rial, A. y Valcarlos, M.: *Actas do I Encontro Internacional Galicia-Norte de Portugal de Formación para o traballo*, pp. 431-440.
- Sarceda Gorgoso, M.C. (2002): *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de Formación Profesional en Galicia*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Tom, A. y Valli, L. (1990): "Professional Knowledge for Teachers", en Houston, R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, MacMillan, pp. 373-392.

<sup>1</sup> Orden de 20 de Abril de 1983 (DOG de 27 de Mayo), página 1206.

<sup>2</sup> Plan Provincial de la Provincia de Lugo, Curso 1992-93, página 18.

M<sup>ra</sup> Carmen RICOY LORENZO  
Universidad de Vigo (España)

## PROFESIONALIZACIÓN DEL FORMADOR DE PERSONAS ADULTAS: PERSPECTIVAS Y RETOS

### Introducción

La profesionalización del formador/a de personas adultas (FPA) es hoy en día un reto en marcha propiciado por las propias demandas de los implicados, así como, por los condicionantes que las mismas dinámicas socio-laborales, educativas, culturales, etc. nos van marcando. Tales hechos, no son baldíos y como formadores/as no solo nos preocupan, sino que, además, requieren que estemos al acecho de dichas necesidades y de su complejidad creciente. Inevitablemente, las anteriores precisan soluciones puntuales y, a su vez, da carácter globalizador para avanzar hacia la consolidación de la profesionalización del formador de adultos. En este sentido, nuestra aportación sobre el abordaje de la misma, aunque planteada globalmente, conlleva la idea de atender a las respectivas particularidades que han de configurar la propia identidad profesional contextualizadamente.

Coincidimos con A. Medina y C. Domínguez (1995), en que el proceso de profesionalización del formador de personas adultas, se consolidará desde la indagación sobre su capacitación docente comprometida con la superación permanente y la cooperación con colegas y profesionales de otros ámbitos. En nuestra opinión, es un complejo proceso de desarrollo personal-profesional constante que deberá estar marcado por la inquietud, el sosiego y

compromiso pertinente de cada formador/a y del equipo. Todo ello, precedido del análisis de la práctica, el dominio de competencias y la identificación de aspectos prioritarios básicos que han de integrarse, oportunamente, en la formación inicial y permanente. A lo largo de este trabajo intentamos ahondar en la conveniencia de la posible profesionalización del formador de personas, mediante la reflexión y el análisis de los hechos que rodean a la misma. En cualquier caso, atendiendo a su complejidad y líneas de actuación.

### 1. Figura del formador/a de personas adultas

La identidad profesional y la idoneidad de la cualificación profesional del formador de personas adultas, percibimos que son temas de gran preocupación entre los especialistas e investigadores de la educación de adultos, así como, entre los propios formadores/as. La necesidad de una cualificación profesional, lo más idónea posible, para los formadores de personas adultas ha llegado a ser un asunto internacional (Irvine, citado por Chadwick, 1991). Muestra de lo anterior, pensamos que se dio en las respectivas Conferencias Internacionales sobre la Educación de Adultos celebradas por iniciativa de la UNESCO (Diálogos, 1997). Nos parece que puede ser ilustrativo analizar, brevemente, las referencias que en torno a la figura del formador de personas adultas se han venido haciendo en dichas Conferencias:

- 1ª Conferencia Internacional de la Educación de Adultos en Eisinore-Dinamarca (1949). En la misma no se dedicó ningún párrafo específico a la figura del formador de personas adultas. No obstante, en el informe final se hace alusión a que los responsables de la educación de personas adultas han de tener la posibilidad de recibir una formación profesional específica. Hecho que todavía no se ha consumado en la actualidad.
- 2ª Conferencia Internacional de la Educación de Adultos celebrada en Montreal (1960). En ella se incide en la conveniencia de contar con un cuerpo de trabajadores voluntarios. Aspecto que nos parece interesante, pero no suficiente, ya que el voluntariado suele carecer de una formación específica, así como, de una dedicación a tiempo completo, hecho que resulta lógico.
- 3ª Conferencia Internacional de la Educación de Adultos celebrada en Tokio (1972). Se contemplan para la formación del educador de adultos el establecimiento de programas de formación del profesorado, seminarios y cursos específicos para este colectivo. Se le consideran a estos formadores/as como una parte integrante del sistema educativo. Ambos ratos, todavía, no se han materializado.
- 4ª Conferencia Internacional de la Educación de Adultos celebrada en París (1985). Se reconoce que el personal dedicado a la Formación de Adultos es muy diverso, atribuyendo dicha circunstancia a la gran complejidad de tareas que tiene que desempeñar. Se estima necesaria la profesionalización, reivindicando de las escuelas y organismos encargados de su formación que la adecuen al perfil profesional de estos formadores. De nuevo, vemos que la propuesta es ambiciosa, sin embargo, en el tercer milenio, seguimos afrontándola como expectativa deseable.

- 5ª Conferencia Internacional de la Educación de Adultos celebrada en Hamburgo (1997). Se habla de la necesidad de mejorar las condiciones para la formación profesional de los formadores de personas adultas, elaborando políticas y adoptando medidas de contratación idóneas, tanto en la Formación Inicial como en la Permanente, con el fin, de garantizar su calidad y estabilidad.

En parte, los hechos descriptos, enlazan con el estudio que hemos realizado, recientemente, en torno a la formación de personas adultas (FPA). En este, constatamos que los educadores/as que se dedican a la formación de base de los adultos, pasan a serlos por circunstancias diversas y variadas. En ocasiones, incluso, se encuentran desligadas del propio objeto de la formación. En las entrevistas realizadas a 20 educadores/as de adultos, éstos/as manifestaban que los motivos por los que se han dedicado a este colectivo se centran, fundamentalmente, en las limitaciones y/o problemáticas personales de los mismos, así como, en algún tipo de motivación laboral (expectativas alentadoras) sentidas/esperadas hacia este campo. Respecto a lo dicho, podemos aportar los resultados obtenidos en el análisis de contenido, que se ofrecen en las tablas nº 1 y nº 2.

Códigos	Número de entrevista																				Σ	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Limitación laboral fis.	0	1	-	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	30%
Limitación laboral psic.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5%
Limitación laboral pol.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11	55%
Limitación laboral psic.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	95%
Limitación laboral laboral	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	2	1	1	2	1	1	1	1	19	95%

Tabla nº 1. Limitación laboral

**Error! Marcador aún definido.** ♦ Lista de códigos y categorías

- Limitación laboral fis. ⇒ ausencia de formación específica sobre la FPA que justifica las limitaciones.
- Limitación laboral pol. ⇒ elección de destino
- Limitación laboral psic. ⇒ salud laboral

**Error! Marcador aún definido.** Mediante las categorías y códigos de análisis anteriores, representamos las circunstancias que llevaron a los educadores/as a realizar su elección de convertirse en formadores/as de personas adultas.

Los motivos más abundantes, que le llevaron a los entrevistados a dedicarse a la formación de adultos, desde el punto de vista de sus limitaciones laborales, fueron debidos a que le surgió como única salida laboral (11). Otro grupo de formadores/as la han elegido por sentirse disculpados ante los posibles errores surgidos en sus actuaciones (7), al ser este un campo en el que los formadores/as no cuentan con una educación inicial específica. De modo muy minoritario (1) apuntan la exigencia de tener que elegir un nuevo centro de trabajo, dado que éstos se encontraban en situación laboral de funcionarios provisionales o estaban contratados por la administración educativa (temporalmente).

Las expectativas laborales, que **Error! Marcador aún definido** como aspectos positivos identificaron los formadores/as entrevistados, para decantarse por la Formación de

Personas Adultas, fueron muy diversas. Todas ellas las recogemos exhaustivamente en la tabla nº 2, indicando sus frecuencias y porcentajes.

**Error! Marcador no definido.** • Lista de códigos y categorías

- *motivación laboral cvp* = conocimiento de la FPA.
- *motivación laboral des* = deseo de realizar un servicio similar a los cursos.
- *motivación laboral cvc* = expectativas de mantenerse en la FPA en el futuro.
- *motivación laboral cvd* = posibilidad de impartir clase en la materia en la que son especialistas.
- *motivación laboral cvf* = afirmación que supone la novedad ante el reducido número de alumnos/as del curso.
- *motivación laboral pva* = incertidumbre ante el reducido número de alumnos/as del aula.
- *motivación laboral pvc* = proximidad a domicilio.
- *motivación laboral pvd* = posibilidad de trabajar.

Códigos	Número de contestes																				%		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
motivación laboral cva	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,1
motivación laboral cvb	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10,5
motivación laboral cvc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,3
motivación laboral cvd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,3
motivación laboral cvf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	21,1
motivación laboral cvg	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10,5
motivación laboral cvh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvi	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10,5
motivación laboral cvj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10,5
motivación laboral cvk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvm	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvp	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvq	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvv	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvw	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvx	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvab	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvac	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvae	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvag	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvah	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvai	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvak	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cval	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaob	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaod	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaof	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaaj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaak	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaob	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaod	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaof	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaaj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaak	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaob	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaod	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaof	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaoi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
motivación laboral cvaaj	0	0	0																				

- Formación general de base.
- Orientada al mundo del trabajo.
- Sociocomunitaria.
- Formación para el ocio recreativo-formativo.

Entendemos que los campos formativos apuntados son un referente a tener en cuenta, necesariamente, en la formación inicial y continuada del perfil profesional del formador de personas adultas.

Sin que sea necesario entrar en detalles, sabemos que la cualificación profesional se gana en gran medida con la experiencia laboral. No obstante, lo dicho no quita, ni escusa la existencia de una formación inicial y continua específica de calidad. Por ello, la formación inicial del formador de personas adultas deberá de contar con una formación general y específica teórico-práctica sólida, siendo deseable que pueda extrapolarse e integrarse a otros campos formativos, circunstancias y situaciones. En todo caso, sin perder la identidad necesaria de la misma, hasta el momento nula o escasa. Es por ello, que queremos manifestar la urgencia de su integración en los planes de estudio, debiendo éstos, en cualquier caso, garantizar una formación inicial y permanente específica que posibilite las mejoras, adaptaciones y transformaciones personales, sociolaborales, educativas, políticas, etc. pertinentes en la educación de personas adultas.

Ser formador competente de adultos exige superiores predisposiciones y disposiciones que serlo de cualquier otro nivel educativo (Fernández Huerta, 1997). Compartimos el trasfondo de la idea del autor, no obstante, estimamos que no es necesario plantearlo en esos términos. Es obvio, que en cualquier nivel, etapa o ciclo educativo el formador debe ser, como tal, un profesional competente.

Muestra de lo dicho y pese a la precariedad que sigue rodeando a la formación del formador/a de personas adultas y en general a este campo, hemos de reconocer gratamente que constatamos un mayor número de iniciativas, investigaciones y publicaciones en la última década como podemos ver reflejadas en el:

- *Ámbito Español*: Ferrández, Garín y Tejada (1990); Ferrández y Puente (1991); García Carrasco (1991 y 1997); Caride (1994); Ortega (1995); Medina y Domínguez (1995); Medina y Gento (1996); Monclus (1996); Martín-Moreno (1997); Torres (1996 y 1997); Ricoy (1999); Cardona (2000); Ricoy y Feliz (2000); etc.
- *Ámbito Europeo*: Lovett (1993); Federnighi (1994); Leirman (1994); Arnold (1997); Urher, Bryant y Johnston (1997); etc.

En cualquiera de los casos referidos verificamos que tanto en el ámbito nacional como en el europeo, se presenta una gran individualización y diversificación temática en torno a la formación de adultos. Apreciándose un tímido nivel de colaboración e interdisciplinariedad entre los distintos profesionales que proceden de los sectores socioeducativos, culturales, empresariales y económicos.

En la actualidad, tal como, apuntábamos la formación inicial y permanente del formador de personas adultas es paulatina y sucesivamente una preocupación y asunto de interés

mundial. En este sentido, observamos la tendencia generalizada a nivel europeo, detectando que los gobiernos están tomando parte en este asunto. Pese a ello, por el momento no se aportan propuestas firmes de actuación inmediata, ni lo suficientemente eficientes para abordar la formación inicial y continuada de estos profesionales.

### 3. Perfil profesional del formador de personas adultas

Es sabido por todos que los perfiles profesionales en la actualidad son dinámicos. Queremos decir con ello, que si en el pasado se mantenían en diferentes generaciones y con frecuencia seguían tradiciones familiares, esto ya no es aplicable, pensable y ni siquiera previsible en la nuestra. Más bien, los perfiles se cambian, transforman o adaptan en la misma generación. Por lo que, dadas las exigencias actuales, el reto inmediato que debe de asumir la formación inicial y permanente del formador/a de personas adultas ha de propiciar y consolidar, previsiblemente, su profesionalización, desde un planteamiento regenerador constante. Lo que conlleva la adquisición, preferente, de una formación inicial adecuada que podría afianzarse, en nuestra opinión, a través de la creación de una:

- Diplomatura/licenciatura específica en la Titulación de Magisterio (Titulación de Magisterio en Educación de Adultos; con distintas especializaciones) o de la de Educación Social (asumiendo en ella diferentes especialidades, entre las que podría encontrarse la del Formador de Adultos).
- Licenciatura en Pedagogía, que amplíe en el segundo ciclo las especializaciones para introducir la del formador de adultos.

En cualquiera de los casos apuntados, entendemos que se debe de abordar desde una perspectiva teórico-práctica en conexión real con los centros formativos y de ocio, así como, con el mundo sociolaboral afianzando al menos una:

- *Formación común* para todos los formadores/as de personas adultas, que incluya los conocimientos psicológicos y socio-antropológicos acordados con la singularidad y especificidad de la educación de personas adultas, desde sus señas de identidad. Atendiendo a las distintas etapas (Juventud, adultez y 3ª edad) y a la diversidad de colectivos a los que se dirige (alfabetización; educación de base; formación ocupacional y reinserción sociolaboral; personas con algún tipo de minusvalía o diferencia especial; animación sociocultural; ocio recreativo-formativo; etc.).

- *Formación didáctica específica* que acoga los conocimientos metodológicos teórico-prácticos específicos, atendiendo a las diferentes modalidades (presencial y a distancia) y campos de actuación (educación formal, no formal e informal).

- *Formación teórico-práctica* especializada, en relación con las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento, potenciando la estructura lógica e interdisciplinar entre las mismas, así como, entre los distintos ámbitos formativos y modalidades de formación presencial y a distancia. Además de incidir en el desarrollo de actitudes, valores y habilidades socioprofesionales concebidas lo más ampliamente posible. En todo caso, integrando la experiencia como elemento central de la formación.



en los centros, de los movimientos de renovación pedagógica, universidades, instituciones locales, ONGs, sindicatos y empresas nos hacen pensar que todavía queda mucho por hacer. En última instancia, el debate está servido en un campo, ciertamente, emergente y expectante que debe de afrontar tales exigencias crecientes.

En cualquier caso, el perfil profesional del formador de adultos (tanto en la formación inicial como en la permanente) contará con la pertinente especialidad y versatilidad, en un contexto mundialmente cambiante. Las tendencias globalizadoras y los cambios acelerados son un hecho que hemos de asumir con valentía y entusiasmo compartido, desde un planteamiento globalizador.

Es necesario introducir exigencias específicas por parte de las administraciones competentes, asumidos por los propios educadores/sas de adultos, para la realización de una elección y selección comprometida que afiance y en un futuro próximo consolide la profesionalización de los formadores de personas adultas. Es por ello, que la formación nos la hemos de plantear como una necesidad, un derecho y una obligación para con nosotros mismos y para con los demás, integrándola armónicamente como profesionales y personas profundamente comprometidas con el entorno.

## Bibliografía

- ARNOLD, R. (1997): "Nuevas tendencias didácticas de la educación de adultos" en *Actas de XI Congreso Nacional de Pedagogía Tomo III*. Donostia, Gipuzkoako Foru Aldundia-Diputación. Pp. 87-102.
- CARDONA, J. (coord.)(2000): *Formación y empresa, ejes del desarrollo integral de las comarcas*. Talavera de la Reina, UNED.
- CHADWICK, A. (1991): "Some current issues in the training of adult educators" en JARVIS, P. y CHADWICK, A. (eds.): *Training adult educators in Western Europe*. London, Routledge. Pp. 27-218.
- DÍALOGOS (1997): "Plan de acción para el futuro" en *Revista Diálogos*. Nº 11-12, pp. 11-24.
- FEDERIGHI, P. (1994): "Políticas y medios para el desarrollo de la educación de adultos en Europa" en REQUEJO, A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. y LETE, J.R. (coords.): *Educación de adultos en una sociedad en transformación*. Pontevedra, Consejo Escolar de Galicia. Pp. 25-37.
- FERRÁNDEZ, A., GAIRÍN, J. Y TEJADA, J. (1990): *El proceso de aprendizaje adulto*. Madrid, Diagrama.
- FERRÁNDEZ, A. y PUENTE, J.M. (1991): *Educación de personas adultas*. Madrid, Diagrama.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1997): "Supervisión prologal" en MEDINA, A., FERNÁNDEZ HUERTA, J. y GENTO, S. (coords.): *Formación de educadores de personas adultas II. Formación cultural, ocupacional y tecnológica*. Informática, Madrid, UNED. Pp.15-35.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *La educación básica de adultos*. Barcelona, Ceac.
- GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.)(1997): *La educación de adultos*. Barcelona, Ariel.
- LEHRMAN, W. (1994): "El futuro de la educación de adultos en Europa. Un proyecto de investigación de tipo Delphi en 14 países" en REQUEJO, A., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. y LETE, J.R. (coords): *Educación de adultos en una sociedad en transformación*. Pontevedra, Consejo Escolar de Galicia. Pp. 87-102.
- LOVETT, T. (1993): "Adult education and community action" en EDWARDS, R., SIEMNSKI, S. y ZELDIN, D. (eds.): *Adult learners, education and training*. Londres, Routledge. Pp. 204-249.
- MARTÍN-MORENO, O. (1997): "El sistema organizativo de centros y el currículum de educación de personas adultas" en MEDINA RIVILLA, A. (coord.): *Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas*. Madrid, UNED. Pp. 205-235.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*. Madrid, EDIP.
- MEDINA RIVILLA, A. y GENTO, S. (1995): "Configuración del proyecto de diseño curricular en educación de adultos" en MEDINA RIVILLA, A., ALONSO, C. DOMÍNGUEZ, C. (coords): *Formación de educadores de personas adultas I*. Madrid, UNED. Pp. 39-113.
- MEDINA RIVILLA, A. y GENTO, S. (1996): *Formación de educadores de personas adultas III. Educación secundaria*. Madrid, UNED.
- MONCLÚS, A. (1996): *Investigación y educación de adultos*. Madrid, Parteluz.
- ORTEGA, J.A. (coord.)(1995): *La educación de adultos*. Situación actual y perspectivas de futuro. Granada, Universidad de Granada-UNESCO.
- RAMÍREZ, M.S. (1976): *El adulto*. Madrid, Marsiega.
- RICOY, M.C. (1996): *El currículum de las personas adultas en educación no formal*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- RICOY, M.C. (1999): "Bases para la elaboración de programas formativos para personas adultas" en MEDINA, A. y PÉREZ FERRA, M. (coords.): *Nuevas perspectivas para el desarrollo integral de una comarca*. Jaén, Cámara de comercio e industria. Pp. 327-334.
- RICOY, M.C. (2001): *La formación de personas adultas. Utilización de la prensa como medio de aprendizaje*. Tesis Doctoral, Madrid, UNED (inédita).
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (1999): "Educación secundaria para personas adultas. Un reto para el siglo XXI" en *Revista Educación XXI*. Nº 2, pp. 97-124.
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (2000): "Educación y marginación social en el marco del desarrollo comunitario" en CARDONA, J. (coord.): *Formación y empresa, ejes del desarrollo integral de las comarcas*. Talavera de la Reina, UNED. Pp. 320-328.
- RUBIO, R. (1980): *Educación de adultos hoy*. Madrid, Popular.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A VERIFICACIÓN DAS APRENDIZAXES ADQUIRIDAS POLOS PROFESIONAIS DOCENTES DE F.P.O. E CONTINUA, NOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

### RESUMO

Cando nos propoñemos a descrición dalgunhas técnicas e instrumentos que se poden empregar na avaliación das competencias dos/as docentes de formación ocupacional e continua estímonos a referir a aquelas que nos van permitir verificar as aprendizaxes en termos de coñecementos, habilidades e comportamentos que os certificarán para exercer como formadores cualificados.

O predominio dos medios formais na recollida de información (medición do rendemento), contribúe a unha interpretación obxectivable e, consecuentemente, a un alto grao de fiabilidade, na acreditación das competencias previas ó outorgamento do diploma de aptitude. Aínda que poderíamos referirnos con máis profundidade e maior amplitude á eficacia e funcionamento do sistema empregado e dos distintos procesos seguidos, imonos centrar, sobre todo, na autoscopia e nos instrumentos de rexistro complementarios, empregados na avaliación das habilidades docentes nos programas de formación didáctica.

Así, concretaremos na presente comunicación:

1. As funcións outorgadas á avaliación.
2. As modalidades de avaliación empregadas.

- TORRES, J. A. (1996): "La formación de personas adultas: Un nuevo espacio curricular contextualizado en el marco de la atención a la diversidad" en DOMÍNGUEZ, M.C., GENTO, S., MEDINA, A. y OTROS (coords.): *Desarrollo integral de una comarca. Perspectiva territorial, económica y formativa*. Madrid, UNED. Pp. 191-205.
- TORRES, J.A. (1997): "La perspectiva socio-laboral-ocupacional del currículum para la educación de personas adultas" en MEDINA, A. (coord.): *Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas*. Madrid, UNED. Pp. 115-128.
- URHER, R. BRYANT, L y JOHNSTON, R. (1997): *Adult education and thepostmodern challenge: Learning beyond the limits*(Londres, Routledge).
- VILADOT, G. y ROMANS, M. (1988): *La educación de adultos*. Barcelona, Lata.

3. Os momentos nos que se debe efectuar a avaliación.
4. Os instrumentos empregados.
5. A interpretación dos datos recollidos.

Sendo conscientes da amplitude do concepto de avaliación, ímolo tratar, na presente comunicación, soamente co sentido de avaliación da aprendizaxe.

Polo tanto, centramos a análise naqueles aspectos que están intimamente relacionados coas estratexas e instrumentos de comprobación do nivel acadado polos docentes da Formación Profesional Ocupacional e Formación Continua en relación cos obxectivos propostos nos programas de formación docente da Administración, que se propoñen acadar que os profesionais-docentes saiban programar, impartir e avaliar cursos de formación ocupacional da súa especialidade.

### 1. As funcións outorgadas á avaliación das habilidades docentes

*“El concepto de evaluación docente está estrechamente ligado al de aprendizaje. Si el aprendizaje es el cambio o adquisición de una conducta que anteriormente no se tenía, la evaluación sería el intento de averiguar sistemáticamente en qué medida se han logrado las conductas formuladas en los objetivos iniciales”.*

*“La evaluación es por tanto un conjunto de estímulos (más o menos complejos) que intentan verificar la existencia de unas conductas y la medida aproximada de su desarrollo. Se trata pues, de asegurarse de forma continua de en qué medida o proporción se ha aprendido realmente lo que se pretendía enseñar”.* (Servicio de Formación Ocupacional-INEM 1982).

Os parágrafos anteriores recollen o sentido da avaliación nos cursos de formación psicopedagóxica e didáctica dirixidos os profesionais que imparten diferentes especialidades de formación profesional ocupacional e continua.

A avaliación só pretende servir para verificar se os docentes formados acadaron os obxectivos de cada módulo e, en definitiva, o obxectivo xeral do curso de ser capaces de programar, impartir e avaliar cursos de formación ocupacional e continua da súa especialidade.

Dun xeito máis específico, trátarase de comprobar se están capacitados/as para:

- Definir problemas de formación.
- Detectar necesidades formativas.
- Definir obxectivos a distintos niveis.
- Organizar contidos.
- Idear actividades prácticas.
- Seleccionar comportamentos profesionais.
- Elixir metodoloxías didácticas variadas.
- Manexar técnicas de dinámicas de grupo.
- Empregar recursos motivadores.

- Elaborar medios e recursos didácticos.
- Diseñar e confeccionar instrumentos de avaliación.
- Identificar indicadores de calidade.

### 2. As modalidades de avaliación empregadas

Os modelos de avaliación empregados na verificación das aprendizaxes con contidos pertencentes ós ámbitos da Psicopedagogía e da Didáctica, por parte dos formadores/as de formadores/as de formación ocupacional e continua son fundamentalmente –segundo a terminoloxía e conceptualización empregada polo INEM– a avaliación *diagnóstica* e *formativa*.

Ámbatalas dúas empregáanse cun senso de control da calidade, que permitirá comprobar o correcto funcionamento dos procesos e dos resultados derradeiros.

Ainda que na avaliación de cada módulo formativo dos programas ofertados, ós formadores/as, determináanse as aprendizaxes adquiridas por medio da valoración de diferentes traballos ou produtos finais, centramos a nosa análise na técnica da **autoscopia**, por ser a máis característica de todo o sistema de avaliación utilizado e polo seu valor globalizador nas comprobación dos niveis acadados, que permitirá un percorrido integrado por todo o programa formativo.

Antes, e no cadro seguinte establecemos unha relación entre os módulos formativos dun programa tipo e os produtos finais solicitados ó formador/a para ser avaliado, só cun carácter enumerativo, pois non supoñen ningunha diferenciación con respecto a traballos solicitados noutros ámbitos formativos diferentes do que estamos tratando.

MÓDULO	PRODUCTO TERMINAL
Análise das necesidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confección dun estudo de necesidades para un contexto de formación concreto</li> </ul>
Programación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización dunha guía didáctica para un módulo formativo</li> <li>• Realización dun programa dun curso de F.O.</li> <li>• Realización dunha programación para unha clase</li> </ul>
Metodoloxía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrición de distintas técnicas</li> </ul>
Medios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de transparencias simples e múltiples manuais e por ordenador</li> <li>• Realización dun diaporama</li> <li>• Realización dun vídeo</li> </ul>
Avaliación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseño dunha proba obxectiva con distintos tipos de items</li> <li>• Deseño dunha lista de colexo</li> <li>• Deseño dunha escala de cualificación</li> <li>• Deseño dunha táboa de especificacións</li> <li>• Deseño dunha lista de recursos motivadores</li> </ul>
Variables psicopedagóxicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseño dunha lista de recursos motivadores</li> </ul>

Enténdese por **autoscopia** o "proceso de avaliación que permite ó instructor/a verse en acción co fin de tomar conciencia dos seus puntos fortes e débiles (autoavaliación) aceptándose a si mesmo e motivándose para a formación" (INEM, 1982). Trábase de manexar un método básico de observación, que aínda que ten un carácter puntual, resulta altamente enriquecedor en si mesmo.

Como tal método de observación fai uso das súas dúas modalidades:

- **AUTOBSEERVACIÓN** – o docente obsérvase a si mesmo, a través do vídeo.
- **HETEROBSEERVACIÓN** – o docente observa a outros docentes.

A autoscopia permite facer un balance das competencias dos formadores e formadoras en formación, ó principio e ó final dos cursos e determinar as diferencias entre o nivel de inicio e o de finalización. De aí o seu carácter diagnóstico e formativo.

Para lograr a súa efectividade resulta imprescindible empregar instrumentos de rexistro das observacións adecuados nos que precisar con claridade as condutas e habilidades específicas utilizadas polos docentes antes e despois dos procesos de formación.

### 3. Os momentos nos que efectuar a avaliación

Nos cursos de Metodoloxía didáctica impartidos ós formadores e formadoras de formación profesional ocupacional e continua efectúanse dúas autoscopias:

- **Inicial** – ó inicio do curso, coa finalidade de descubrir as necesidades individuais e grupais de formación.
- **Final inmediata** – ó final do curso, coa finalidade de descubrir os coñecementos e habilidades adquiridas na formación comparadas coa autoscopia inicial.

Poderían empregarse dúas modalidades máis: *autoscopia intermedia* e *autoscopia final diferida*: a primeira non se utiliza pola curta duración dos cursos (media: 150 horas) e a segunda, por ter que realizarse despois de transcorrido un período de tempo da formación.

Queda, en calquera caso, a criterio do formador/a o uso da autoscopia intermedia. Referímonos aquí ás utilizadas habitualmente.

### 3.1. Proceso de utilización da autoscopia

#### Preparación e realización

Indicáselle ó alumnado que deberá preparar unha sesión de formación a partir duns criterios de avaliación, cunha duración media de 15 a 30 minutos (dependendo do tempo real determinado para o total das simulacións).

Aínda que o tempo total para a realización da simulación é de 30 minutos, cada alumno/a poderá dispoñer duns 10 minutos previos para prepararse e acomodar o espazo e medios á súa simulación de acordo coa planificación que teña prevista. O tempo que se estima como necesario para a preparación é de unha hora en total. Cada autoscopia (simulación) filmarase en vídeo para que o alumno/a poida verse con posterioridade e así analizar a aplicación das súas habilidades docentes, os seus *puntos fortes e débiles* e identificar as *mellores* que deberá formularse nun futuro. Do total do grupo de quince alumnos/as: 10 interpretarán o papel de alumnos/as, 4 farán de observadores-avaliadores xunto co/a formador/a e 1 filmará en vídeo a simulación. Todos os roles serán rotatorios e asumidos o mesmo número de veces por cada alumno/a. Cada participante deberá interpretar o rol de alumno/a, docente, observador/a-avaliador e observador-filmador.

O esquema de desenvolvemento da simulación deberá axustarse ó recollido no seguinte cadro:

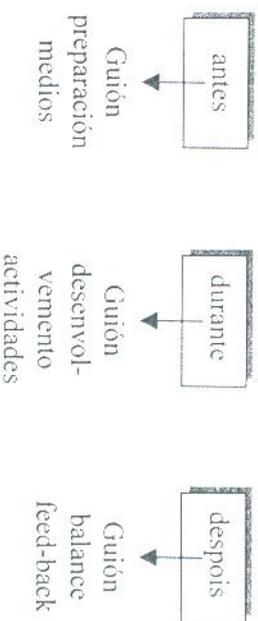
TEMPO	6 minutos	18 minutos	6 minutos
ESQUEMA DA CLASE	<p><b>PRESTACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal</li> <li>• De tema</li> <li>• De observativa</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción motivadora</li> <li>• Comunicación dos obxectivos de aprendizaxe clara</li> </ul>	<p><b>DENOVOLVIMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición de contidos</li> <li>• Realización de prácticas</li> <li>• Formulación de dúbidas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciaidade na exposición</li> <li>• Manexo de materiais activos</li> <li>• Utilización estruturada de medios e recursos didácticos</li> </ul>	<p><b>PECHU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulación final</li> <li>• Pasa en común</li> <li>• Control de comprensión</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Labor de síntese</li> </ul>

ASPECTOS A TER EN CONTA

A fase de preparación implica:

- Concretar a organización da clase adoptando unha toma de decisións sobre todos aqueles aspectos que están recollidos no programa formativo: obxectivos, motivación, métodos e medios, materiais, espazos, etc.
- Escribir a planificación como documento-guión que vai dirixir a actividade antes, durante e despois da clase.

#### PLANIFICACIÓN DA SIMULACIÓN

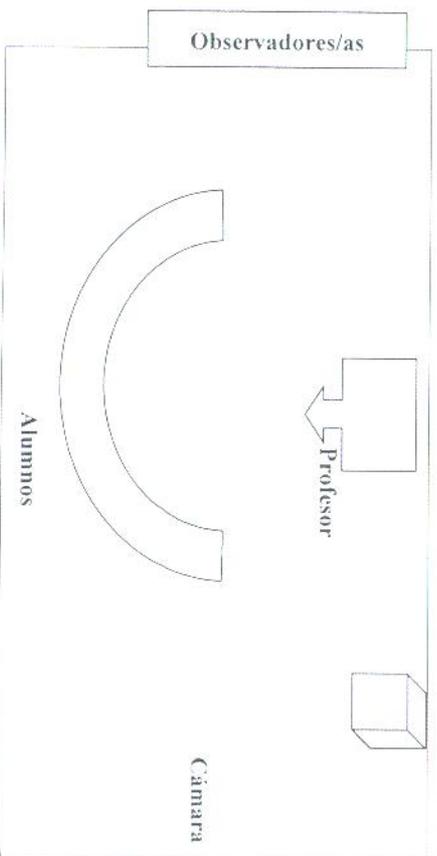


#### Desenvolvemento e observación da execución da clase simulada

Durante o desenvolvemento de cada realización, segundo o guión elaborado previamente polo formador/a, cada alumno/a interpreta o rol que lle foi asignado previamente:

#### Observador-alumno-docente-cámara

Unha distribución posible do espazo é a que mostramos no cadro seguinte:



#### Conductas xerais e/ou específicas que se deben observar

D'Hainaut, L. da Universidade Estatal de Mons (1984), propón 14 apreciacións para puntuar por parte dos observadores, marcando cun "+", "-" ou "=":

1. Actitude para co alumnado.
2. Maneira de suscitar o interese e a adhesión do alumnado.
3. Estructuración da lección.
4. Maneira de suscitar e controlar a actividade.
5. Maneira de guiar o descubrimento e a comprensión.
6. Control e retroacción.
7. Consolidación e xeneralización do adquirido, construción das actitudes.
8. Individualización da acción pedagóxica.
9. Utilización do material didáctico.
10. Presencia na clase e dirección da lección.
11. Disciplina.
12. Coñecemento da materia, exactitude do contido.
13. Preparacións.
14. Puntualidade, boa vontade, desexo de facer ben as cousas, gusto polo ensino, presentación.

En relación ó anterior require que cada observador determine a súa apreciación global sobre o desempeño de acordo coa seguinte escala:

- Excepcional.
- Excelente.
- Boa.
- Suficiente.
- Mediocre.
- Mala.
- Moi mala.

Segundo o criterio de Allen, D. E. Ryan, K. (1976), os factores que se deben avaliar son:

1. Variación de estímulos: xestos, movementos, cambios de canal sensorial.
2. Sensibilización introductoria: presenta obxectivos e recapitula o anterior.
3. Integración de coñecementos: enlaza conceptos, destaca puntos clave, fai recapitulacións parciais.
4. Silencio e indicacións non verbais: uso de silencios, pausas, xestos, movementos

**FOLLA nº 1 - DE AVALIACIÓN DE AUTOSCOPIAS**

Nome:  
Avaliador/a:  
Data:

Axustouse o tempo:  Non   
Utilizou \_\_\_\_ minutos

Outros autores propoñen centrar as observacións nos seguintes aspectos:

5. Reforzo e participación: reforza verbal e xestualmente de xeito positivo e inflúe nunha maior interacción e participación.
  6. Secuencialidade: expón secuencialmente, evita saltos atrás e paralelos.
  7. Control da comprensión: controla a comprensión e verifica o asimilado.
1. Dominio do tema
  2. Motivación.
  3. Obxectivos da aprendizaxe.
  4. Comunicación dos obxectivos.
  5. Actividade dos participantes.
  6. Control dos pre-requisitos.
  7. Resultados da aprendizaxe.
  8. Documentos audiovisuais.
  9. Documentos escritos (excepto tests).
  10. Documentos de preparación.
  11. Individualización.
  12. Sentido creativo.
  13. Reaccións afectivas.
  14. Confianza en si mesmo/a.
  15. Comportamento social.
  16. Comportamento físico.

Analizadas as distintas propostas, e tomando aqueles factores comúns a tódolos autores/as, como imprescindibles para determinar as competencias dos formadores/as de formación profesional ocupacional e continua, decidimos elaborar e manexar as seguintes follas de rexistro, que vimos utilizando dende 1988 nun total de 300 alumnos/as de diferentes especialidades profesionais, con distinto nivel de estudos e idades diversas, homoxenizados como grupo pola súa condición de docentes de formación profesional ocupacional e continua.

**A folia nº 1**, toma como referencia na observación da autoscopia a catalogación das 7 habilidades docentes propostas por Allen, D. e Ryan, K. (1976) e establece na valoración unha escala numérica.

**A folia nº 2**, toma como referencia na observación a distribución do tempo na organización da autoscopia e asinalle as condutas e/ou habilidades a cada un dos momentos. Establece valores cualitativos e permite anotar observacións complementarias xerais en cada fase de desenvolvemento, ademais de contemplar o conxunto.

FACTORES		OBSERVACIONES	
1	Variación de estímulos	Non fai variacións de movementos: xestos, intencións, e monodoma.	0
		Fai variacións: movementos, xestos, intencións, pausas, cambios de canles sensoriais.	0,5 1
2	Sensibilización introductoria	Presenta obxectivos, aí de que se vai falar pero non fai recapitulación do tema anterior, non recorre ó anecdótico e non presenta problemas	0,5
		Comunica os obxectivos e fai unha breve recapitulación do tema anterior.	1
3	Integración de coñecementos	Comunica os obxectivos de xeito claro, fai recapitulación do anterior, presenta experiencias motivadoras.	2
		Destaca puntos clave pero non enlaza conceptos nin fai recapitulacións parciais	0,5
4	Silencio e indicacións non verbais	Destaca puntos clave e enlaza conceptos, pero non fai recapitulacións parciais.	1
		Enlaza conceptos, destaca puntos clave e fai recapitulacións parciais.	2
5	Reforzo e participación	Expon de xeito continuado, sen pausas nin indicacións non verbais.	0
		Fai uso de silencios e de pausas	0,5
6	Secuencialidade	Fai bo uso de silencios e acompaña a súa exposición con indicacións non verbais (faciais, cachola, mans, corpo).	1
		Expon o tema sen ter en conta a participación do alumnado, e non os reforza	0
7	Control da comprensión	Ten en conta o alumnado, pero non utiliza o reforzo e non inflúe en que interactúen entre eles e participen	0,5
		Utiliza o reforzo e fai comentarios positivos e xestos. Inflúe nunha maior interacción e participación	1
6	Secuencialidade	Non segue unha secuencialidade nas súas exposicións, dá saltos paralelos.	0
		Expon secuencialmente, evita saltos atrás e saltos paralelos	1
7	Control da comprensión	Non verifica se o alumnado comprendeu, non fai control da comprensión	0
		Fai control da comprensión, verifica o asimilado polo alumnado	1,5
<b>PUNTIACIÓN MÁXIMA</b>		<b>10</b>	
<b>PUNTIACIÓN OBTIDA</b>			

FOLIA Nº 2 DE AVALIACIÓN DE AUTOSCOPIAS

**SIMULADORA/**  
**OBSERVADORA/**

**DATA:**

**TEMA ELIXIDO:**

TEMPO:

Melhor    Aceptable    Mal    Excelente

**1. INTRODUCCIÓN**

Presenta o tema con claridade				
Comunica os obxectivos con claridade				
Contextualiza o tema				
Mantén características motivadoras				

**2. DESENVOLVEMENTO**

Mantén unha secuencia				
Usa exemplos				
Realiza actividades de aprendizaxe				
Salienta os puntos importantes				
Fai recapitulacións parciais				
Fomenta a participación activa				
Controla a comprensión				
Mantén a materia				

**3. PECHU**

Sinietza os contidos				
Recapitula a información				
Motiva para aprender fóra da aula				
Comproba o logro dos obxectivos				

**4. ASPECTOS XIRAIS**

Expresión verbal				
Expresión non verbal				
Proximidade emocional				
Capación da atención do alumnado				
Adecuación dos contidos os obxectivos				
Reforzo da motivación e da participación				
Utilización de medios didácticos				

**5. A interpretación dos datos recollidos**

A modo de conclusión:

- A autoscopia é a mellor técnica para avaliar as aprendizaxes adquiridas polos docentes de formación ocupacional e continua nos cursos de formación docente. Podería ser, ademais, un sistema transferible ós procesos de selección dos/as docentes e incluso de comprobación da calidade da formación (*autoscopia final diferida*).
- Entre os puntos débiles da autoscopia, observamos na consideración dos resultados obtidos –positivos e negativos– unha tendencia a xeneralizar as observacións e considerar como puntos débiles permanentes na actividade docente os rexistrados na simulación da clase. Deberá considerarse a influencia do contexto: sentirse observado, analizado e avaliado. Podería contribuir a resolverse esta parcialidade, se realizáramos a autoscopia final diferida e se outorgáramos a certificación despois de transcurrido un tempo, posterior á formación recibida, actuando como docente real.
- As autoscopias permiten mellorar o programa formativo, pois a través da súa valoración, podemos enumerar as aprendizaxes consolidadas e aquelas outras non adquiridas. A modo de exemplo, os puntos fortes e débiles máis comúns recollidos –sobre as 300 simulacións avaliadas– foron:

**FORTES**

- A presentación dos temas
- A comunicación dos obxectivos

**DÉBILES**

- A contextualización dos temas
- O manexo de estratexias motivadoras

- Os temas elixidos
- O manexo da materia
- A secuenciación dos contidos
- A exposición dos contidos
- O uso de exemplos
- O control da comprensión

- A expresión verbal
- A expresión non verbal
- A captación da atención do alumnado
- A selección dos medios didácticos
- A proximidade emocional
- A adecuación de obxectivos e contido
- O reforzo da motivación e a participación
- O manexo dos medios
- O emprego de dinámicas de grupo

Se subdividimos en dous grandes grupos as tarefas docentes, ás que se refíren á planificación e realización das actividades e as que se refíren ó desenvolvemento das relacións dentro da aula, poderíamos afirmar que as competencias docentes menos desenvolvidas a través dos cursos –segundo a interpretación dos resultados

- acadados en comparación cos obxectivos previstos no programa formativo— son aquelas que esixen o manexo e coñecemento da psicoloxía de grupos; as habilidades de comunicación e o uso das técnicas de dinámica de grupos. Sería necesario, en consecuencia, planificar cursos específicos relacionados con estes contidos e aumentar o número de autoscopias, para facer efectiva a avaliación formativa nos seus aspectos de discriminación das competencias novas adquiridas e de adestramento no uso delas.
- A autoscopia fai a súa función, dependendo do grao de interiorización de cada rol interpretado no seu proceso de desenvolvemento. Comprobamos que os observadores e observadoras, como integrantes do grupo do curso, asumen con certa dificultade o rol de avaliadores/as dun compañeiro/a e tenden a achegar valoracións moi xerais. As follas de rexistro facilitan o labor en aspectos máis concretos e resultan útiles como instrumentos-guía. Aínda que se poderían incluír observadores/as externos, procedentes doutros grupos, isto confrontaría claramente o verdadeiro sentido da autoscopia como técnica que encadramos no modelo de avaliación formativa.
  - A través das autoscopias percibimos unha tendencia xeneralizada a evitar o uso de técnicas participativas fronte ás exposicións, durante a fase de desenvolvemento da simulación. Creemos que isto se produce por non ter aprendido suficientemente o manexo das técnicas das dinámicas de grupo e polo temor ó control do tempo. Así, das autoscopias realizadas deducimos que é insuficiente o tempo dedicado nos cursos á formación das devanditas técnicas e doutras estratexias de programación da clase durante o transcurso desta, segundo as circunstancias reais atopadas. Isto permítenos constatar o valor que lle asignamos inicialmente á súa utilidade.
  - Tamén determinamos como unha dificultade na preparación da autoscopia o uso do guión da clase, pois non serve de instrumento guía, senón que contribúe a darlle rixidez e dificulta a flexibilidade e a reprogramación axeritada cando o utilizan, no caso contrario adoitán perder o control do tempo. Percibimos un adestramento previo insuficiente. Ensaio sucesivos co documento-guión estarían ter que utilizalo durante a realización da autoscopia.
  - A autoscopia como técnica de avaliación resulta moi útil e podemos afirmar que cumpre coa súa función na avaliación formativa. O emprego dunha inicial e doutra final, permítenos comprobar a súa eficacia comparativa.

## 6. Bibliografía

- ALLEN, D. e RYAN, K. (1976). *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*. El Ateneo, Buenos Aires.
- AMTA, G. (1998). *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Ed. OEI, Madrid.

- ARRIETA, L. e MORESCO, M. (1993). *Metodología de la Formación Ocupacional*. Cáritas, Madrid.
- BARBIER, J.M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Piados-MEC, Barcelona.
- BIRKENBIHL, Michael (1994). *Formación de formadores*. Ed. Paraninfo.
- CABRERA, F., DONOSO, T. Y MARIN, M.A. (1993). *Manual de formación básica para formadores*. Ed. LCT-84 PPU.
- CEDEFOP. *La formación del futuro y los formadores*. Rev. Formación Profesional. Ed. Oficina de publicaciones oficiales de la CEE.
- COOK, T. e REICHARDT, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Morata, Madrid.
- DANIEL, L. e OUTROS (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Piados-MEC, Barcelona.
- DEL POZO, P. (1993). *Formación de Formadores*. Ed. Eudema.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. e OUTROS. (1995). *Formación de educadores de personas adultas: formación cultural, ocupacional y tecnológica-informática*. UNED, Madrid.
- LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995). *Formación de Formadores. Planificación, diseño y evaluación de proyectos y programas*. Ed. UNED.
- PONT, E. Y otros (1989). *El profesor de Formación Ocupacional*.
- ROSALES, C. (1998). *Aproximación a la función docente*. Ed. Torcufo.

Camilo Isaac Ocampo Gómez  
M<sup>a</sup> José Avendaño Muñoz  
Universidade de Vigo

## **AVALLIACIÓN DAS COMPETENCIAS PROFESIONAIS DOS TITORES NO MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABALLO: DESEÑO DUN INSTRUMENTO DENDE UNHA PERSPECTIVA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Na presente comunicación trátase de expoñer o resultado da primeira fase dun traballo de investigación que ten por obxecto determinar as competencias profesionais necesarias para profesores-titores e profesionais titores no módulo de formación en centros de traballo correspondente a ciclos formativos de grao medio e grao superior de formación profesional específica.

O contexto xeográfico da investigación, en principio, é a provincia de Ourense; agora ben, isto non deberá constituir obstáculo para que o instrumento de avaliación, unha vez elaborado, poida ser de aplicación noutros contextos socio-xeográficos. Concretamente pénsase que, incluso coas debidas adaptacións, podería ser de utilidade noutras comunidades do Estado Español e mesmo en Portugal.

Nos puntos que seguen a esta introducción expóñense os supostos conceptuais dos que se parte no traballo, o obxectivo desta primeira fase da investigación, as variables, o procedemento seguido e os principais resultados obtidos ata ó momento.

## 2. SUPPOSTOS BÁSICOS DE PARTIDA

### 2.1. Concepto de competencia

Sen descartar-las aportacións de especialistas como Bunk (1994), FEU (1984), Gilbert e Parlier (1992), Montmolin (1996), pátrese do concepto de competencia de Levy-Leboyer (1997): "as competencias son *repertoires de comportamentos* que algúns dominan mellor que outros, o que lles fai eficaces nunha situación determinada. Estes comportamentos son observables na realidade cotiá do traballo e igualmente en situación de test. Poñan en práctica, de xeito integrado, aptitudes, rasgos de personalidade e coñecementos adquiridos"

Así mesmo, as aportacións de Le Boterf (2001) son de obrigada consideración. Neste senso cabe destaca-la súa tese de que a competencia cómpre difinila en termos de coñecemento combinatorio: estando o suxeito no seu centro (no centro da competencia). Para Le Boterf o individuo pode ser considerado como construtor das súas competencias. Este realiza con competencia unhas actividades combinando e movilizándo un equipamento dobre de recursos: recursos incorporados (coñecementos, saber facer, calidades persoais, experiencia, ...) e unhas redes de recursos do seu entorno (redes profesionais, redes documentais, bancos de datos, ...). A competencia que produce é unha secuencia de acción na que se encadean múltiples coñecementos especializados.

Os coñecementos combinatorios dos individuos, nos di Le Boterf, non son idénticos e poden evolucionar co transcurso do tempo. Non existe, pois, unha soa maneira de ser competente, é dicir, de construí-las súas competencias; en relación cun problema que hai que resolver ou un proxecto que hai que realizar. Pode haber varias estratexas ou condutas pertinentes e a competencia non é reducible a un só comportamento observable. Igualmente faise necesario distinguir "a" competencia dun individuo -que reside nos seus coñecementos combinatorios; a súa aptitude para combinar e mobilizar os recursos- e "as" actividades que realiza con competencia, grazas ós seus coñecementos combinatorios. A persoa competente é a que sabe construír a tempo competencias pertinentes para xestionar situacións profesionais que cada vez son máis complexas" (Le Boterf, 2001, 42-43).

Se temos en conta os tres enfoques teóricos que existen con respecto ás competencias (Gornzi, 1994), conductista, xeralista e relacional, é este último no que poder inscribirse os conceptos básicos que se acaban de expoñer. Este enfoque relacional, sen que poida dicirse que comporta a solución teórica definitiva no plano de explica-las competencias, na medida en que supón a superación das limitacións dos enfoques conductista e xeralista, constitúe hoxe por hoxe a mellor solución existente. En consecuencia, sen descartar-las interesantes aportacións dos outros dous enfoques, é no marco do modelo correspondente ó enfoque relacional no que se pode dicir que inscribímolo presente traballo de investigación.

### 2.2. Tipos de competencia

Situados no marco teórico relacional que acabamos de referir, resulta de interese determos, sequera sexa brevemente, nos diferentes tipos de competencias. Neste aspecto as aportacións de Bunk (1994) colócanos no viero axetado para un achegamento tipolóxico que complete e perfilte o concepto de competencias. Así, en primeiro lugar, existiría a posibilidade de diferenciar, en función do factor interno predominante, o que son coñecementos, do que son destrezas e, así mesmo, do que son as actitudes, podendo neste senso distinguir (Echeverría, 1999) *entre competencia técnica (saber), competencia metodolóxica (saber facer), competencia persoal (saber ser) e competencia participativa (saber estar)*.

Esta tipoloxía permite unha aproximación ó concepto de competencia nunha perspectiva sociolaboral como é a que nos ocupa. Así, para ser un profesional no mundo actual necesitábase (Barreda, 1996) saber (competencia técnica), saber facer (competencia metodolóxica), saber estar (competencia participativa) e saber ser (competencia de personalidade).

Isto é así porque, lonxe de pedirse capacidades para levar a cabo unha serie de actividades perfectamente definidas relacionadas cunha determinada profesión, demándanse cualificacións profesionais que inclúan coñecementos, destrezas e actitudes para poder afrontar unha ampla gama de labores, o que se ven denominando "competencia de acción" (Mitrani e col. 1992).

A demanda de competencia de acción no desempeño das profesións ten a súa causa nas tondas transformacións tecnolóxicas e sociais coas que rematou o século pasado e deu comezo o século XXI. Porque está a ocorrer que nos estamos adentrando nunha sociedade do saber na que é o coñecemento quen abre as portas do porvir (Carrascosa, J. L., 1991; Caspar, P., 1994). Todas estas transformacións xeraron novos contidos e novos métodos de traballo (Cacace, N., 1994; Winslow, Ch. D. E Bramer, W.L., 1995); tamén novos medios (Badillo, M., 1996) e novas formas sociais (AIDIFE, 1995).

### 2.3. Formación Profesional específica

A formación profesional propugnada pola LOXSE (1990) consta de dúas partes, formación *de base e específica*. Nesta última establece, á súa vez, dous niveis: *grao medio e grao superior*. Nun e noutro caso organízase a través de módulos formativos, todos eles de contido variable en función da cualificación que, según os obxectivos do ciclo, se pretenda acadar. Un dos módulos con presenza en tódolos ciclos formativos, calquera que sexa o seu contido, é o de *formación en centros de traballo*.

O *Módulo de Formación en Centros de Traballo* haberá de desenvolverse en centros productivos, en situacións reais de traballo, preferentemente no derradeiro ano das ensinanzas do ciclo formativo, e posúe unha dobre finalidade:

- 1<sup>a</sup>. Completa-la adquisición da competencia profesional dos alumnos/as conseguida no centro educativo
- 2<sup>a</sup>. Avalia-los aspectos máis relevantes da competencia profesional adquirida polo alumno/a.

Por tanto trátase duns contidos formativos que fundamentalmente gardan relación coa aplicación en contextos de traballo productivo dos contidos adquiridos a través dos programas correspondentes ós distintos módulos que compoñen o ciclo nos centros con formación profesional específica.

Ó lado do Módulo de Formación en Centros de Traballo, tamén con presenza en tódolos ciclos formativos, existe o *Módulo de Formación e Orientación Laboral*, que prepara e informa ós estudantes sobre contextos profesionais e, ó noso xuízo, axuda a un correcto desenvolvemento do primeiro. Vexamos, se non, as finalidades que lle outorga a lei:

- 1<sup>a</sup>. Coñece-las condicións de saúde e risco da profesión e desenvolver actitudes de prevención, protección e mellora da defensa da saúde.
- 2<sup>a</sup>. Coñece-la lexislación laboral básica cos dereitos e obrigacións dos traballadores e as funcións e organización básica dunha empresa.
- 3<sup>a</sup>. Adquirir coñecementos de lexislación e aspectos básicos da economía.
- 4<sup>a</sup>. Favorecer procesos de inserción laboral para o exercicio da profesión tanto por conta propia como allea.

Resulta, pois, indiscutible o enorme peso que ten este módulo na formación xeral dos alumnos de Formación Profesional e, concretamente, na preparación dos alumnos para desenvolveren con éxito as súas prácticas en centros de traballo. Agora ben, ¿É suficiente o coñecemento dos aspectos legais do mundo laboral, así como os de seguridade e hixiene, para unha axeitada iniciación profesional levada na práctica cotiá de contextos reais?

## 2.4. A función tutorial na formación humana

Pódese abordar este construído comezando por considerar, en principio, a titoría como un servizo interno de orientación (dentro dos centros) con funcións diversas, agrupables na maior parte dos casos en tres grandes ámbitos perfectamente interrelacionados entre si (Sobrado e Ocampo, 2000):

1. *Apoio personalizado nos procesos de aprendizaxe escolar segundo a etapa e/ou ciclo do que se trate* (no que se integran actividades relativas ó coñecemento do alumno e as súas posibilidades, á adecuación do currículo ás súas capacidades, prevención e corrección de dificultades, coordinación metodolóxico-didáctica, ensinanza de estratexias de aprendizaxe, participación na avaliación do alumno e dos programas).

2. *Axuda no autoconñecemento e toma de decisións académica – profesionais* (no que se integran actividades relativas ó asesoramento e a información, así como á planificación de experiencias necesarias para a clarificación da identidade persoal e dos propios obxectivos, identificación coa sociedade e toma de decisións correspondente)
3. *Reforzo da autoestima e apoio na adquisición de habilidades de vida e valores* (no que se integran actividades relativas á ensinanza de competencias de cara á propia organización e desenvolvemento, as relacións interpersonais, o traballo, a casa, o tempo libre, a comunidade; así como a un axeitado tratamento pedagóxico dos contidos transversais).

As funcións tutoriais nos centros comportan actividades dos profesores en xeral e dos profesores tutores en particular. Comportan toda unha rede de relacións, no medio da cal se acha principalmente o profesor titor, que se concreta en accións co grupo de alumnos, con cada un dos estudantes, cos demais profesores, cos órganos de goberno do centro e cos departamentos de orientación e demais equipos de coordinación (Sánchez, 1979 y Arnáiz e Isus, 1995).

Trátase de actividades que necesitan unha correcta planificación e que, sen dúbida, varían en función da etapa educativa e estudos de que se trate, centrándose con maior ou menor intensidade nalgún ou nalgúns dos aspectos ós que acabamos de facer referencia en liñas anteriores, de forma que poidan adaptarse en cada caso ós problemas dos alumnos.

A titoría, como apoio pedagóxico que é, pode extenderse no seu contido funcional esencial, total ou parcialmente, a ámbitos extraescolares, están ou non directamente relacionados coa institución formal docente, por razóns de que tamén noutros contextos se desenvolven procesos de aprendizaxe que coaduxvan a realiza-la formación ó longo da vida en que ha consisti-la educación, significado que este termo sempre tivo, e que no momento actual ven esixida pola realidade cambiante e complexa na que estamos. Cada vez menos a educación poderá limitarse á institución escolar unicamente, máis ben parece que as escolas tenden a ser unha máis entre as institucións adicadas á formación (Dalin e Rust, 1996). Neste senso cabe falar –e isto é o máis frecuente– de titoría en actividades nas que, por exemplo, trátase de completa-la formación que reciben os alumnos nos centros (extraescolares, complementarias ou prácticas) e, igualmente de titoría no mundo das organizacións cando nestas se pretenda axudar ós membros na súa iniciación e desenvolvemento profesional e persoal.

Na perspectiva que se acaba de expoñer, a titoría é evidente que resulta totalmente necesaria para que a orientación profesional sexa unha realidade concordante co concepto e enfoque teóricos actualmente viventes da mesma (axudar á persoa a construí-la súa carreira).

## 2.5. Concepto de orientación profesional

A orientación profesional non pode limitarse a aquelas intervencións técnicas de axuda ás persoas que, levadas a cabo fóra do ámbito escolar, tratan de realízala inserción laboral máis satisfactoria posible para un individuo. Tampouco se pode reducir a orientación profesional a actuacións puntuais dentro do contexto escolar dirixidas a facilitar un consello sobre os estudos a seguir, fundado sobre as características psicopedagóxicas dos estudantes e as esixencias que presentan as carreiras ou estudos ós que poden optar. *A Orientación Profesional abrangue e esténdese á toda a vida do ser humano e, aínda que en determinados momentos (críticos) conleve actuacións ou programas máis intensos e de maior especificidade, estes non deixan de constituir, anque moi importante, tan só unha parte da mesma.*

A Orientación Profesional na actualidade propón, sen que por iso se produza abandono do *counseling* individual, toda unha gama de intervencións, vencelladas coas axudas técnicas dirixidas a acadalo desenvolvemento vocacional e persoal do orientando ó longo de toda a súa vida, na cal ha ter que desempeñar de forma sucesiva, e a miúdo en coincidencia, unha serie de papeis, ocupacións e posicións de diferente tipo (carreira). Carreira significa algo máis que un traballo ou unha ocupación. Para algúns (Gysbers e Moore, 1981) refírese o desenvolvemento do "eu" ó longo da vida da persoa. Chéggase así a falar no senso dado a este término por Herr e Cramer, para quen a Orientación da Carreira reside "nun programa sistemático de experiencias e información coordinados polo orientador e deseñado para facilita-lo desenvolvemento da carreira individual e máis especificamente, a xestión da carreira. A súa maior compoñente é a integración da escola, familia e a comunidade para facilita-la autodirección, un conxunto múltiple de servizos, técnicas e procesos deseñados para axudar ó suxeito a comprenderse e a actuar de acordo co seu autoconceito e co coñecemento das oportunidades proporcionadas pola educación, o traballo e o ocio, para desenvolve-las habilidades da toma de decisións coas cales xestionar e crear o seu propio desenvolvemento da carreira" (Herr e Cramer, 1988: 18).

Aínda que hoxe en algúns ámbitos fálese máis de Orientación da Carreira que de Orientación Profesional (Repetto, 1995: 28) precisamente polos novos ámbitos, técnicas, e poboacións ós que aquela se refire en relación ó sentido inicial desta última, pensamos que segue a ser axeitado falar da Orientación Profesional sempre que no seu ámbito conceptual se recollan estas notas de comprensividade e lonxitudinalidade, cousa que, por outra parte, acostuman a face-los especialistas deste tema. Por exemplo como fai o profesor Álvarez, que se pronuncia así:

*"Entendemos que a Orientación Profesional é un proceso sistemático de axuda dirixido a tódalas persoas en período formativo, de desempeño profesional e de tempo libre, coa finalidade de desenvolver nelas aquelas condutas vocacionais (tarefas vocacionais) que lle preparen para a vida adulta, mediante unha intervención continuada e técnica.*

*baseada nos principios de prevención, desenvolvemento e intervención social coa implicación dos axentes educativos e socio-profesionais". (Álvarez, 1995: 36-37).*

En fin, a Orientación Profesional resulta de todo punto necesaria en tódalas etapas do sistema educativo e na Formación Profesional específica os seus contidos, o mesmo que nas demais etapas, polo feito de ter que servir ós seus respectivos obxectivos (vistas xa no apartado...), han gardar relación coa transición ó mundo do traballo dentro dunha familia profesional concreta, debendo iniciarse unha relación coa realidade do traballo que sirva de base para logra-la satisfacción laboral propia de quen constrúe con responsabilidade a súa carreira (no sentido do termo que se acaba de indicar). Para isto, se ben non debe descartarse o *counseling* como modelo de intervención, o de programas resulta moi adecuado. Por tanto a teoría, na medida en que constitúe o mellor modo de leva-los a cabo, ha recibir a importancia e o respaldo que lle corresponde como servizo sen o cal as finalidades da FP non poden lograrse.

## 2.6. A función tutorial no módulo de formación en centros de traballo

Desde a perspectiva dunha Formación Profesional centrada na competencia, pódese dicir sen moito temor a nos equivococar, que *a acción tutorial resulta de absoluta necesidade para un correcto desenvolvemento dos módulos de formación en centros de traballo de forma que estes poidan concretarse nunha adecuada iniciación profesional dos alumnos, levada conforme ós principios que se propugnan desde a Orientación Profesional.*

Xulgamos que a razón desta necesidade da teoría no Módulo de Formación en Centros de Traballo áchase no feito de que esta acción pedagóxica constitúe a mellor maneira de evitar situacións de aprendizaxe, tan pouco desexables e incómodas, como poden ser aquelas que se derivan de abandona-lo alumno/a nun posto de traballo para que se busque a vida... Gousa, por outra parte, máis frecuente do debido.

O exercicio coordinado do profesor-tutor do centro educativo e o titor no centro de traballo, resulta de todo punto necesario. Cada un ten o sur papel claramente establecido pola lóxica da situación.

Ó primeiro correspóndelle lograr un bo coñecemento do alumno e dirixi-lo proceso de forma que ó longo do mesmo os coñecementos, metodolóxicos e actitudes adquiridos nos estudos que podemos calificar de máis teóricos, a través do currículo correspondente ós restantes módulos do ciclo formativo, posúan unha aplicación efectiva. Ó segundo, en cambio, tócale guiar esta aplicación, servindo a miúdo de exemplo, nun contexto real de traballo no que el conta con desenvolvemento e experiencia.

O exercicio coordinado de ámbolos dous titores é, pois, a maior garantía para unha función tutorial levada polo viero dunhas primeiras aprendizaxes profesionais seguras e capaces de xenerar, conforme o preconizado pola Orientación Profesional, unha correcta relación co mundo do traballo, imprescindible para un pleno desenvolvemento humano.

Unha función titorial levada neste marco de realización, ademais da colaboración dos profesionais citados, require a de outros docentes e traballadores, porque a produtividade que actualmente se lle demanda ás empresas esixe equipos de traballo e competencias en acción que só a cooperación de todos os membros dun grupo humano fai posible que adquiren. Esixe, incluso, a implicación nos procesos de prácticas daqueles que exerzan a función directiva no centro e na empresa, único modo de lograr una información completa con respecto ós contextos e unha participación real xeradora das necesarias aprendizaxes significativas para acadalas competencias profesionais propias dunha profesión.

### 3. O PROBLEMA

A partir dos fundamentos expostos xorde en nós un problema tan interesante como complexo:

*¿ QUE COMPETENCIAS, NO PROPIO SENTIDO DO TÉRMINO, HAN DE POSUÍ-LOS PROFESORES-TITORES E OS TITORES EN CENTROS DE TRABALLO PARA CUMPRILLO SEU COMETIDO NESTE SECTOR TAN CONCRETO CONFORME OS PRINCIPIOS DA ORIENTACIÓN PROFESIONAL?*

*¿COMO PODERIAMOS APROXIMARNOS Ó SEU COÑECEMENTO?*

### 4. INVESTIGACIÓN PROPOSTA

Coa finalidade de resolve-lo problema formulado, realizamos un deseño de investigación de tipo descritivo, é dicir, un estudo empírico da realidade sen introducir modificación algunha na mesma, no que, nunha primeira fase, a partir das bases conceptuais expostas, se elabore un cuestionario de opinión para aplicar a unha mostra de profesionais implicados na acción titorial da formación en centros de traballo de alumnos de F. Profesional específica.

A segunda fase desta investigación, aínda pendente de facer e, por tanto, da que non se da conta nesta comunicación, haberá de abranguer todo o proceso de aplicación dos cuestionarios, recollida dos mesmos e análise estatística dos resultados, mediante o paquete SPSS, así como tamén a interpretación cualitativa na parte de preguntas abertas que se formulan.

#### 4.1. Obxectivo

O obxectivo que corresponde a esta primeira fase do traballo, en coherencia co problema formulado e coa investigación que se quere levar a cabo para resolve-lo, é o seguinte:

*Deseñar, conforme ás bases teóricas expostas, un cuestionario de opinión que permita determinar cal é a valoración que fan os profesores-titores e os titores en centros de traballo das competencias profesionais que eles necesitan para realizar con efectividade o seu cometido.*

#### 4.2. Variables a ter en conta

##### 4.2.1. Variables de clasificación

Resulta difícil recolle-la opinión de titores de alumnos que se achan a cursa-lo módulo de formación en centros de traballo sobre as competencias necesarias para facer ben a súa función sen ter en conta unha serie de variables persoais como a idade, sexo, experiencia profesional, formación inicial e continua (no centro das competencias está o individuo e este pode evolucionar ó longo do tempo; por outra parte non existe unha soa maneira de ser competente). De igual modo cómprirá ter en consideración outras referidas ó contexto como tipo de centro, número de alumnos, ciclos que se imparten, sector de produción que corresponde á empresa e clase de ciclo que se imparte (a competencia comporta mobilización de recursos propios e os do entorno). Por tanto nun primeiro bloque de variables agrupamos as que denominamos *variables de clasificación* nas que se inclúen *variables persoais e contextuais*. Enuméranse a continuación:

1. IDADE
2. SEXO
3. FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA (*Profesoría titor/a en centro educativo ou en centro de traballo*)
4. ANOS DE EXPERIENCIA COMO TITOR EN CENTRO EDUCATIVO EN FORMACIÓN PROFESIONAL / EN CENTRO DE TRABALLO CON ALUMNOS EN PRÁCTICAS DE CICLO FORMATIVO
5. NÚMERO DE ALUMNOS TITORADOS
6. TITULACIÓN
7. CURSOS DE FORMACIÓN SOBRE TITORÍA RECIBIDOS
8. TIPO DE CENTRO DOCENTE / EMPRESA (*Público / Privado*)
9. SITUACIÓN XEOGRÁFICA
10. CICLOS QUE SE IMPARTEN / SECTOR DE PRODUCCIÓN
11. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES / TRABALLADORES
12. TOTAL ALUMNOS: TOTAL ALUMNOS DE DE FP: GRAO MEDIO: GRAO SUPERIOR
13. TOTAL PROFESORES QUE IMPARTEN CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO: GRAO SUPERIOR
14. TOTAL TITORES DE ALUMNOS EN CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO: DE GRAO SUPERIOR

#### 4. 2. Variables de competencias dos profesores tutores e profesionais tutores

Partindo das competencias como repertorios de comportamentos observables que poñen en práctica, de xeito integrado, aptitudes, rasgos de personalidade, coñecementos adquiridos, de modo que se pode falar, en función do factor con presenza predominante, de formas de conducta relativas ó saber facer e ó saber estar e ser, ademais de saber (dominio conceptual), cos que cómpre contar para realizar unha actividade profesional con eficacia, resulta adecuado distinguir en calquera contexto profesional entre competencias técnicas, metodolóxicas e actiduais.

Se esta triple distinción a aplicamos ás funcións que, a partir das bases conceptuais deste traballo e a normativa legal vixente, han realizar tanto os profesores tutores como os tutores en centros de traballo, achámonos coa posibilidade de establecer tres grandes grupos de variables de competencias específicas tutoriais para estes profesionais, podendo variar tamén en función da familia profesional de que se trate.

##### *Competencias Cognitivas (C)*

**Coñecementos psicopedagóxicos e sociolaborais, ...**

##### *Competencias Metodolóxicas (M)*

**Proporcionar exemplos, comunicar oralmente e por escrito e informarse, cooperar, resolver problemas, avaliar, animar, conducir-lo grupo, atender problemas de aprendizaxe,**

....

##### *Competencias Persoais-sociais (A)*

**Aceptación, axuda, investigación, cooperación, autocontrol, ética profesional...**

##### *Outras competencias tutoriais segundo a profesión concreta*

Cognitivas, metodolóxicas e persoais-sociais

Dentro de cada un dos tres grupos anteriores existen competencias máis concretas, como a título de exemplo en cada caso se acaba de indicar, que constituirán o contido competencial dos tutores. Agora trátase de determinalas unha a unha.

#### 4. 3. Procedemento investigador

Para determinar polo miúdo as competencias que en principio se agruparían en cada unha das tres categorías anteriores, comezamos por elaborar un listado de funcións tutoriais específicas da formación de alumnos de ciclos de FP en centros de traballo, distinguindo tres subcategorías: as que corresponden ós profesores tutores (centro educativo), as que corresponden a tutores (empresa ou centro de traballo) e as que poden resultar comúns ás dúas figuras anteriores.

O paso seguinte consistiu en preguntarnos polas competencias cognitivas, metodolóxicas e actiduais necesarias para cada un dos cometidos previamente definidos, en cada subcategoría, á luz das bases conceptuais e legais da tutoría no contexto do que tratamos. Co propósito de lograr unha proposta con maior validez de contido optamos pola creación dun grupo de discusión (Krueger, 1991) formado por directivos, tutores en centros de traballo, profesores - tutores, alumnos en prácticas e orientadores de centros nos que se impartían ensinanzas de Formación Profesional específica, para iniciar e manter, a continuación, un proceso de discusión e análise. Como resultado deste proceso consensuáronse unha serie de aspectos que, correspondéndose con competencias tutoriais, deberán constituí-la base das preguntas a realizar no cuestionario que se intenta deseñar.

#### 5. RESULTADOS OBTIDOS

Entre os resultados obtidos nesta primeira fase da investigación cabe destacar-los seguintes:

- a) A triple diferenciación en subcategorías en función de quen realice o cometido tutorial estímovase como algo conveniente á hora de preguntar polas competencias tutoriais, xa que isto proporciona orde ó proceso e, se ben se observan competencias comúns, tamén aparecen diferenzas evidentes. Polo tanto o cuestionario debe conter tres grandes bloques de preguntas establecidas con este criterio.
- b) Dentro de cada unha das tres subcategorías ás que acabamos de referirnos recibiron a consideración de competencias necesarias para desenvolver-las funcións tutoriais específicas do ámbito tratado, as competencias de tipo C, cognitivas: M: metodolóxicas; A: actiduais, que se relacionan a continuación:

##### **1) Competencias comúns a profesores tutores de módulos de formación en centros de traballo correspondentes a ciclos formativos de grao medio e superior e tutores en centros de traballo:**

- Deseño contextualizado de programas formativos (M)
- Planificación de actividades e tempos (M)
- Orientación para realizar actividades (M)
- Avaliación e seguimento de programas formativos (M)
- Recollida e rexistro de datos (M)
- Cooperación cos demais tutores e profesionais (M-A)
- Toma de decisións ante problemas e imprevistos (M)
- Elaboración de informes detallados (M)
- Manexo de documentos relativos a programación e avaliación das prácticas do/a estudante (M-A)
- Tratamento de temas de seguridade, hixiene, normas de prevención (M)
- Relacións fluídas con estudantes (A)

Entrevistas individuais e grupais (M-A)  
 Apertura ó entorno (A)  
 Aplicación de criterios de avaliación (A)  
 Traballo en equipo cos demais profesionais implicados (A)  
 Axuda en problemas de aprendizaxe (M)  
 Ser exemplo en canto a ética profesional (A)  
 Autocontrol (A)

## II) Competencias dos profesores titores

Visión global da formación que han recibí-los estudantes (C)  
 Coñecemento do mundo sociolaboral (C)  
 Coñecemento dos alumnos en relación co seu comportamento no centro e nos novos contextos de traballo (C-M)  
 Manexo de técnicas grupais (M)  
 Ideas claras sobre seguridade, hixiene e prevención de riscos (C-A)  
 Comunicación cos titores de empresa (M)  
 Análise do perfil do/a estudante e dos contextos empresariais (M)  
 Implicación na vida do centro educativo (A)

## III) Competencias dos titores en centros de traballo

Acollida e integración na empresa (A)  
 Facilitación de información (C-A)  
 Observación sistemática das actividades dos/das estudantes (M)  
 Concreción das circunstancias de aprendizaxe dos/das estudantes (onde, cando, con que, con quen) (M)  
 Amosar exemplos (A-M)  
 Anímo nos procesos de iniciación, perfeccionamento e capacitación profesional (A)  
 Actitude interrogativa e búsqueda de novas solucións (A-M)  
 Considerárase fundamental coñece-la importancia que se lle dá a cada unha das competencias relacionadas e ó mesmo tempo o que se opina sobre a formación coa que se conta en cada caso. En ámbolos dous casos a escala d estimación de catro graos presentábase como a máis adecuada.

## 6. LIMITACIÓNS DOS RESULTADOS DESTA 1ª FASE DA INVESTIGACIÓN

O cuestionario obtido a partir dos aspectos anteriores, pode dicirse que en principio contaría coa validez de contido que lle proporciona o feito de ter pasado polo filtro do

grupo de discusión organizado ó efecto, pero polo que respecta á súa fiabilidade, posto que aínda non se aplicou a totalidade da mostra prevista, aínda non resulta posible pronunciarse. Outro tanto compre dicir da súa validez estrutural. Para coñece ambas será necesario esperar a unha 2ª fase da investigación, na que, rematada a etapa de aplicación do cuestionario, poda facerse a través do tratamento estatístico dos datos, defini-las características citadas.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- AIOSP (2000). Glosario de Orientación Escolar y Profesional. Universidade de Santiago de Compostela - Xunta de Galicia.
- Alvarez, M. (1992). La Orientación Profesional a través del currículum y de la tutoría. Barcelona: Graó
- Alvarez, M. (1995). Orientación Profesional, Barcelona: Gedecs.
- Alvarez Rojo, V. (1997). Tengo que decidirme. Sevilla: Alfar.
- Anaya, D. (1992). Introducción al Diagnóstico en Orientación. Madrid: Editorial Saenz y Torres.
- Arza, N. (1998). Aspectos organizativos e funcionais da orientación no ensino secundario. En Sobrado, L. (edit.). Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario (37-95). Santiago: Laitvento.
- Badillo, M. (1996). "Las tecnologías de la información I, II". ABC Nuevo Trabajo. 25.09.1996 e 01.10.1996.
- Barreda, R. (1996). Aprendizaje: La función de educación en la empresa moderna. Madrid: Conorg.
- Blocher, D.H. e Biggs, D. A. (1986). La Psicología del Counseling en Medios Comunitarios. Barcelona: Herder.
- Bunk, G. P. (1994). "La transmisión de competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales". Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8 – 14.
- Burguess, D.G. y Dednod, R.M. (1994): Quality Leadership and the Professional School Counselor. Citado por, Sanz, R. (2000): Situación y Tendencias Profesionales en los Roles y Funciones de los Orientadores .
- Cacace, N. (1994). Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo. Consejos para jóvenes que trabajarán en el tercer milenio. Bilbao: Ediciones Deusto. S. A.
- Carrascosa, J. L. (1991). InformACCION. Madrid: Espasa Calpe
- Caspar, P. (1994). "La inversio immaterial". Taleia, 9 (34 – 39).
- CEE (1993): Situación Actual en el Ámbito de la Orientación Profesional. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Task Force: Recursos Humanos, educación, formación y juventud.

- Dameron (1980). *The professional counselor: competences, performance, guidelines and assessment*. FallsChurch, VA: APGA.
- Dalín, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.
- De Salvador e Rodicio, M.L. (1998). Simposium sobre a Orientación. ¿Para onde camiña a orientación?. A Coruña: Servicio de publicacións de la Universidad de A Coruña.
- Decreto 239/1995, do 28 de xullo, polo que se establece a Ordenación xeral das ensinanzas de Formación Profesional e as directrices sobre os seus títulos. DOG do 16 de agosto de 1995
- Decreto 324/1996 do 26 de Xullo, polo que se aproba o Regulamento Orgánico de centros de educación secundaria (D.O.G. do 9.08).
- Decreto 374/1996 do 17 de Outubro, polo que se aproba o Regulamento Orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (D.O.G. do 21.10).
- Decreto 120/1998 del 23 de Abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27. 04).
- Decreto 7/1999, polo que se establece o Regulamento Orgánico dos centros públicos integrados (D.O.G. do 26.01).
- Diccionario de Xerais da Lingua (2000). Santiago de Compostela: Edicións Xerais.
- Drapala, M. J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. Springfield Ill: Charles E. Thomas
- Echeverría, B. (1994). Formación y Orientación Profesional. En Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios Para Personas Ciegas y Deficientes Visuales. Madrid: ONCE
- Echeverría, B. (1999). "Profesión, Formación y Orientación". En Sobrado (Editor). *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel (9 – 40).
- Fernández, G. (2001). La evaluación del Impacto de las Competencias como Instrumento y Metodología de Orientación y Desarrollo. En Borrego, C.; Coimbra, J. e Ferrándes, D. (2001): *Construção de competencias pessoais e profissionais para o traballo*. II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza.
- FEU (1984). "Towards a competence based system". *British Journal of Education and Work*, 2, 60 – 75.
- García Yagüe (1978). *Posibilidades y límites de la Orientación escolar en España*. Pato de escuelas. 13-24.
- Gilbert, P. e Parlier, M. (1992). "La competence. Du moi valise au concept opératoire". *Actualité de la Formation Permanente*, 116.
- Gonzi, A. (1994). "Competency based Assessment on the professions in Australia". *Assessment in Education*, 1, 27 – 44.
- Hiebert (2000). *Competencies for providing quality career services: a look at Canadian standards for career development*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 11, 19, 519
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia. Situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Jato, E. (1998). *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVOs and the emergin model of education and trining*. London: Falmer Press.
- Jones, L. y More, R. (1995). "Apropriating competence the competence movement, the new righth and the culture change project". *British Journal of Education and Work*, 2, 78 – 92.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lei do Parlamento Galego 3/1986, pola que se regula o Consello Escolar de Galicia, os Consellos Escolares Municipais. DOG 11. 03. 88 e corrección de erros no DOG 07. 04. 88; Decreto 44/1988, de 11. 02, polo que se desenvolve a lei anterior.
- Lewy-Leboyer, C (1997). *Gestión de la Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (1998). *SPSS para Windows. Versión 8 en Castellano*. International Thomson, Publishing Paraninfo.
- MEC (1994). *Información y orientación profesional (documento base)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC, Secretaría General de Educación y Formación Profesional. (1997). *Fichas para a Orientación Profesional*. (2ª edición). (Tomos I, II, III). Coordinadores: José María Gómez Pérez, María Dolores Álvarez Fernández y José Manuel Granados Iglesias. FONDO SOCIAL Y EUROPEO. Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.
- Mitrani, A. e outros (1992). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto, S.A.
- Monereo, C. Y Solé, I. (1996). *El asesoramiento Psicopedagógico: una Perspectiva Profesional y Constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: Ceac.
- Montmollin (1996). *Introducción a la ergonomía*. México: Limusa.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Txertallo.
- Morrill, W. H. E outros (1974). "Dimensions of counselor functioning". *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354 – 359.
- Ocampo, C. (1998). *Novas perspectivas da política educativa e da organización escolar en relación coa orientación*. En Sobrado, L. (edit.). *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario* (292-324). Santiago: Laiovento.

Orde do 24 de xullo de 1998 pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998 (DOG 31. 07).

Parkes, D. (1993). *Competence and context: sketching the British scene*. París: European Institute of Education and Social Policy

Perda, S. y Berrocal, F.(2000): *Gestión de recursos Humanos por competencias*. Madrid: editorial centro de estudos Ramón Areces, S.A.

Real Decreto 676/1993, de 7 de Maio, polo que se establecen directrices xerais sobre os títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de Formación Profesional. (BOE 22. 05).

Repetto, E. e col. (1998) Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. V. 9, 15, 57 – 85.

Repetto, E., Malik, B. e Hiebert, B. (2000). *International project: Counselor Qualification Standards*. Berlín: IAEGBV.

Rial, A. (1997). *La Formación Profesional. Introducción Histórica, Diseño de Currículum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Rodicio, M.L.(1996). *La orientación universitaria en Galicia: organización de servicios y recursos*. En Apodaka et al.. *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Rodicio, M.L., Sobrado, L., Ocampo, C., Jato, E. Barreira, A. e Arza, N. (2001). *A Orientación en Galicia*. En *Actas do X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña, setembro de 2001. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. (4ª edición) Barcelona: EUB

Rodríguez Moreno, M.L. (1998) *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel

Sanz, R. (1999) *Los departamentos de orientación en educación secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: CEDECS

Sanz, R. (2000): *Situación y Tendencias Profesionales en los Roles Y Funciones de los Orientadores* (pp 39-69). En Sobrado, L. (edit.): *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral*. Barcelona. Estel.

Sobrado, L. (1996). *Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

Sobrado, L. (1997). "Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares." *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Vol. 15, 1, 83 – 102.

Sobrado, L. (Coord.) (1999). *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). "Valoración de la efectividad pedagógica de la acción directivo-orientadora en los Centros Docentes". En AIDIPE (Comp.). *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. 306-309. Sevilla.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel, 3ª edición (1ª edición en 1997).

Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional (1987): *Terminología Básica del Análisis Ocupacional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo

Winslow, Ch. D. E Bramer, W.L.(1995). *La nueva organización del trabajo*. Sistemas de información en la economía del conocimiento. Bilbao: Ediciones Deusto, S. A.

Xunta de Galicia (1992). *LOXE E DISPOSICIÓN QUE A DESENVOLVEN*. Compilación: Canosa, J.L. Tradución: Filgueira Rico y Hombre, M. C. Santiago de Compostela: Grafínova, S.A. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Secretaría Xeral Técnica.

Xunta de Galicia (2001). *O ensino non universitario en Galicia*. Guía 2000 – 2001. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa.

## Comissão de Honra

Sr. Ministro da Seguranga Social e do Trabalho – **Dr. Bagão Felix**

Sr. Ministro da Educacão – **Prof. Dr. David Justino**

Sr. Presidente da Xunta da Galicia – **D. Manuel Fraga Iribarne**

Presidente do IEFP – **Prof. Dr. Mário Caldeira Dias**

Delegado Regional do Norte do IEFP – **Dr. Carlos Nuno Boticas**

Presidente da Comissão de Coordinacão da Região Norte – **Dr.ª Isabel Ayres**

Conselheiro de Educacão e Ordenacão Universitária – **D. Celso Curráz Fernandez**

Conselheira de Familia e Promocão do Emprego, Mulher e Xuventude – **D. Manuela López Besteiro**

Director Regional de Educacão do Norte – **Dr. Lino Ferreira**

Reitor da Universidade do Porto – **Prof. Dr. José Novais Barbosa**

Reitor da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – **Prof. Dr. Armando Mascarenhas Ferreira**

Reitor da Universidade do Minho – **Prof. Dr. António José Rodrigues**

Reitor da Universidade Católica Portuguesa – **Prof. Dr. Francisco Carvalho Guerra**

Reitor da Universidade de Santiago – **D. Senen Barro Ameneiro**

Presidente da AEP – **Eng. Ludgero Marques**

Presidente da Confederacão de Empresarios de Galicia – **D. Fontenla Ramil**

Presidente do Sindicato InterRegional de Galicia e Portugal – **D. Adao R. Mendez**

Secretário Geral da CGTP – **Dr. Manuel Carvalho da Silva**

Secretário Geral da UGT – **Dr. João Proença**

Secretário Xeral de CC.OO. de Galicia – **D. Xan Maria Castro Paz**

Secretário Xeral da UGT de Galicia – **D. Xesus Mosquera Sueiro**

Secretario Xeral da CIG – **D. Xesus Seixo Fernández**

## Comissão Científica

**Presidente:**

Joaquim Luis Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Vice Presidente:**

Miguel Zabala Beraza – Universidade de Santiago de Compostela

**Vogais:**

Domingos Fernandes – SubDelegado Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro – Centro de Emprego do Porto Ocidental

Manuel Pinheiro – SubDirector Regional de Educação do Norte

Barbalo Paiva Campos – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Luis Imaginário – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Joaquim Azevedo – Associação Empresarial de Portugal

Manuel António Ferreira da Silva – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Armando Araújo – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Neves Arza Arza – Universidade da Coruña

Elisa Jato Seijas – Universidade de Santiago

Luis Sobrado Fernández – Universidade de Santiago

Camillo Isaac Ocampo Gómez – Universidade de Vigo

Faustino Salgado López – Inspección de Educación da Xunta da Galicia

Margarita Valcarce – Universidade de Vigo

António Rial Sanchez – Universidade de Santiago de Compostela

## Comissão Organizadora

**Domingos Fernandes** – SubDelegado Regional do Norte do IIEFP

**José Manuel Castro** – Centro de Emprego do Porto Ocidental / IIEFP

**Celina Geraldes** – Chefe de Divisão dos RH e Coord. Do Núcleo de Comunicação da Delegação Regional do Norte do IIEFP

**Elisabete Pires** – Núcleo de Comunicação da Delegação Regional do Norte do IIEFP

**Maria do Céu Mourão** – Directora de Serviços do Emprego e Formação da Delegação Regional do Norte do IIEFP

**Paula Prado** – Coordenadora do Núcleo de Informação e Orientação Profissional da Delegação Regional do Norte do IIEFP

**Manuela Rezende** – Direcção Regional de Educação do Norte

**Susana Castanheira** – Direcção Regional de Educação do Norte

**Joaquim Luis Coimbra** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Carlos Gonçalves** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**M<sup>a</sup> Pilar del Mar Pérez Marsó** – Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

**Jaime Lopes Cossio** – Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude

**António Rial Sánchez** – Universidade de Santiago

**Margarita Valcarlos Fernández** – Universidade de Vigo

## Programa

#### IV Congreso Internacional de Formación Norte de Portugal / Galiza

#### “Integración das Políticas e Sistemas de Educación e Formación – Perspectivas e Desafíos

28 e 29 de Novembro/2002

Día 28

8h45 Recepción dos participantes e entrega da documentación

9h00 Sessão de Abertura

Secretário de Estado do Trabalho – Dr. Luis Pais Antunes  
Secretaría de Estado da Educación – Drª Mariana Cascais  
Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa do Ministerio de Educación e Cultura de España – D. José Luis Mira Lema  
Vice Presidente da Comisión Executiva do IIEFP – Dr. Fernando Baptista  
Delegado Regional do Norte do IIEFP – Dr. Carlos Boticas

10h00 1ª Conferência

“Integración das Políticas e Sistemas de Educación e Formación – perspectivas e desafíos”

Orador: Joaquim Luis Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Comentador: José Luis Mira Lema – Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa / Ministerio de Educación e Cultura

Presidente: Carlos Boticas – Delegado Regional do Norte do IIEFP

11h00 Coffee Break

11h30 Painel

“Implicacións e Riscos da Integración dos Sistemas de Educación / Formación”

Oradores:

Francisco Jacinto – Dirección Regional de Educación do Norte  
Xurxo Novales Ordax - Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

Presidente – Antón Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela

**13h00** Almoço

**14h30** Grupos de Trabalho

**1. "Os Novos Perfis dos Profissionais de Formação"**

Moderadora: Margarita Valcarlos Fernández – Universidade de Vigo

Relatora: Susana Castanheira – Direcção Regional de Educação do Norte

**2. "Desafios na Orientação Profissional"**

Moderador: Luis Sobrado Fernández – Universidade de Santiago de Compostela

Relatora: Paula Prado – Núcleo de Informação e Orientação Profissional da Delegação Regional do Norte/IEFP

**3. "Formação como Instrumento da Coesão Social e Promoção da Cidadania"**

Moderadora: Isabel Menezes - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Relator: Francisco Prego Paz – Sindicato da UGT da Galiza

**4. "Novas Formas de Aprendizagem para o Emprego (e - learning, network)"**

Moderador: Armando Araújo – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Relator: Guillermo Dominguez - Universidade Complutense de Madrid

**16h30** Coffee Break

**17h00** Apresentação das Conclusões dos Grupos de Trabalho

**17h30** 2ª Conferência

"Políticas de Educação e Formação"

Orador: Manuel António Ferreira da Silva – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Comentador: Celso Rodriguez – Universidade de Santiago de Compostela

Presidente: Lino Ferreira – Director Regional de Educação do Norte

**Dia 29**

**9h00** 3ª Conferência

"Professores ou Formadores: Integração dos Profissionais dos profissionais de Formação"

Orador: Miguel A. Zabala Beraza – Universidade de Santiago de Compostela

Comentador: Luis Imaginário - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Univ. Do Porto

Presidente: Caslor Mendez Paz – Vice Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

**10h00** 1º Grupo das Sessões Temáticas

- 1 – Novos Perfis, novos profissionais?
- 2 – Formação Contínua: direitos, desafios
- 3 – Orientação e inserção
- 4 – Desempregado (s)

**11h15** Coffee Break

**11h30** 2º Grupo das Sessões Temáticas

- 5 – Orientação e Identidade (s)
- 6 – Formação / Inserção de Jovens
- 7 – Formação à distância e e - learning
- 8 – Formação de Formadores

**13h00** Almoço

**14h30** Mesa Redonda

“As Regiões Aprendentes (comunidades aprendentes / educadoras)”

Oradores:

Fernando Baptista - Comissão Executiva do IEFP

Olivia Santos Silva – Direcção Regional de Educação do Norte

Xurxo Novales Ordax - Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

José Jaime López Cossío – Dirección Xeral de Formación e Colocación da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.

Comentadora: Margarida Couto – Comunidade de Trabalho Galiza / Norte de Portugal (CCRN)

Presidente: Alfredo Soeiro - Pró Reitor da Universidade do Porto

**16h30** Coffee Break

**17h00** 4ª Conferência

“Aprender e Traballar no Século XXI”

Orador: Roberto Carneiro – Universidade Católica Portuguesa

Comentador: Joaquim Azevedo – Associação Empresarial de Portugal

Presidente: Maria Cristina Rubal Gonzalez – Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude

**18h00** Sessão de Encerramento

Ministro da Segurança Social e do Trabalho – Dr. Bagão Félix

Director Xeral de Formación e Colocación da Consellería de Familia e Promoción do Emprego:

Muller e Xuventude - D. José Jaime López Cossío

Vice Presidente da Comissão Executiva do IEFP – Dr. Fernando Baptista

Delegado Regional do Norte do IEFP – Dr. Carlos Boticas