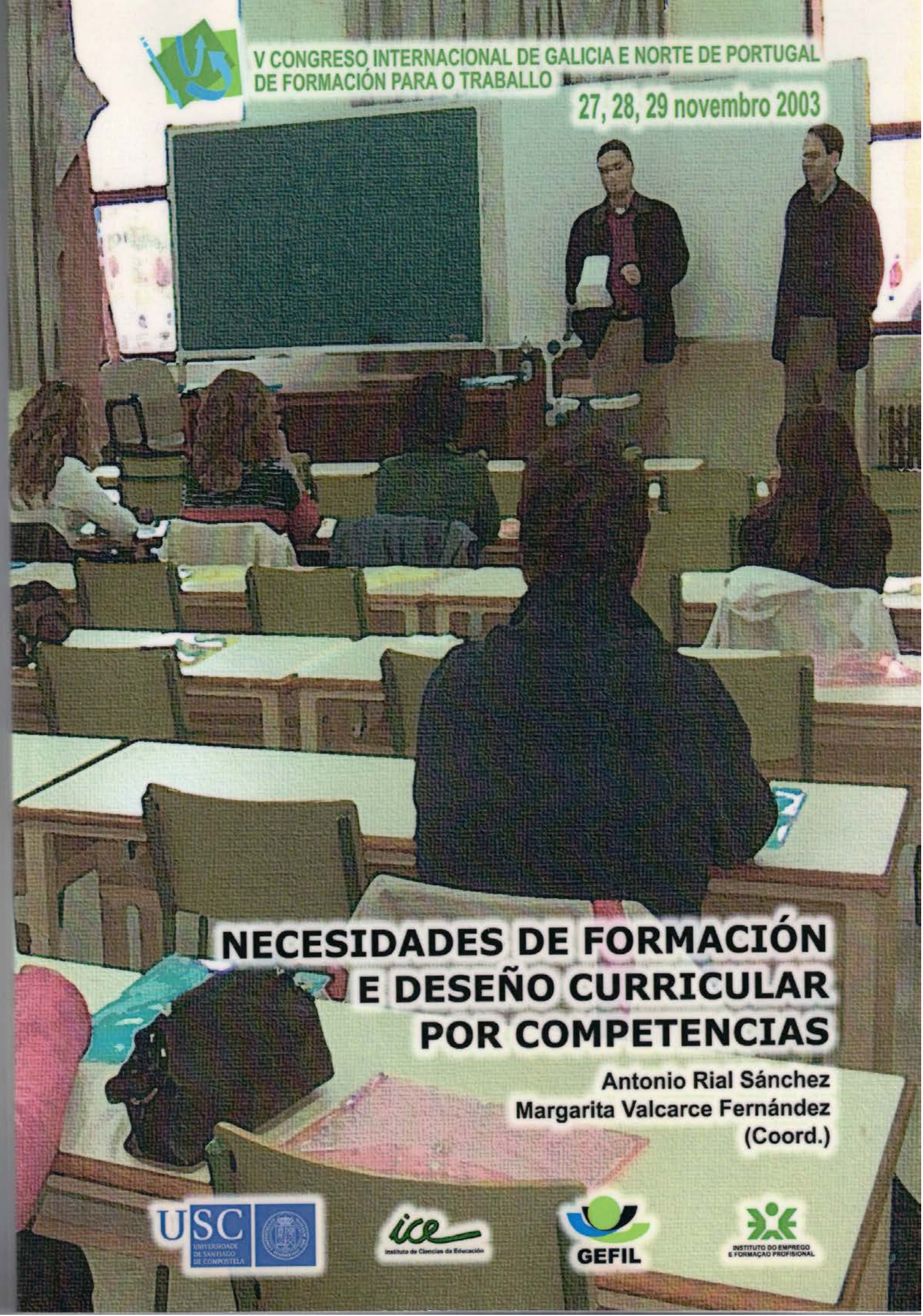


V CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL
DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO

27, 28, 29 novembro 2003

NECESIDADES DE FORMACIÓN E DESEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Antonio Rial Sánchez
Margarita Valcarce Fernández
(Coord.)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
ice Instituto de Ciencias da Educación
GEFIL
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇAO PROFISIONAL

ACTAS DO V CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO

NECESIDADES DE FORMACIÓN E DESEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Antonio Rial Sánchez
Margarita Valcarce Fernández
(Coord.)

© Universidade de Santiago de Compostela – Grupo GEFIL
Edita: Universidade de Santiago de Compostela – Grupo GEFIL
Coordinación: Antonio Rial Sánchez e Margarita Valcarce Fernández
Impresión: OFICODE - Ourense
I.S.B.N.: 84-689-0376-0
D.L.: OU-234/2004

ÍNDICE

COMITÉS

PRESENTACIÓN 9

PONENCIAS

Contextos e variables no análise de necesidades formativas para o traballo, modelos de análise de competencias. *Leonard Mertens.* 15

Relações entre a qualificação e o trabalho, a tranferência das competências entre ocupaçoes. *Luís Imaginario.* 21

Relacións entre cualificación e traballo. A transferencia das competencias entre ocupacións. *Marisa Mallo Fernández.* 35

A incorporación laboral ante a nova estructura do espacio europeo 41
Antonio Rial Sánchez

Un sistema nacional de competencias laborais, resposta ós desafíos da formación e o emprego. *José Tejada Fernández.* 55

Quadro geral de base para a definição de novas competências e novos perfís profissonais. *Lino Ferreira.* 69

Políticas institucionais de Portugal en materia de Formación Profesional e certificación da cualificación no marco europeo. *Luis Alcoforado* 71

COMUNICACIÓNS

El currículum vitae europeo: un instrumento para la evaluación del potencial de las personas en el ámbito laboral. *Margarita Valcarce Fernández.* 83

Análise de competencias persoais no contexto sociolaboral 95
Ana Isabel Couce Santalla e Outros.

Formação para o trabalho e abordagem por competências e a agenda oculta do Neo-liberalismo para a Educação. *Manuel António Ferreira Da Silva.* 105

Rompendo fronteiras e enfrentando desafíos no ensino por competência em enfermagem. *Nadia Antonia A. Poletti, Reñidla Rosa Dias F. Araujo, Vânia del´Arco Paschoal* 115

Análisis de las competencias de los graduados de la Universidad de León. 121
Javier Vidal, Raúl López, Carolina Pérez

Traballo, sociedade e familia. A Igualdade de Oportunidades: os dereitos das persoas con discapacidades. *Alicia Díaz Balado* 135

Políticas de igualdade de oportunidades: o Proxecto Promociona 145
Maria Julia Diz López, Elsa Rodríguez Prieto

O binómio trabalho-família e os límites da ubiquidade: relações, soluções e competências?. *Inês Nascimento, Isabel Menezes, Joaquim Luís Coimbra* 157

Necesidades de formación: a formación profesional en España nos últimos trinta anos. *María del Pilar Vidal Puga.* 173

Diagnóstico de las problemáticas sociales y respuestas educativas. Una propuesta. *Isabel Villafranca Manguán.* 183

Narrativas de investimento vocacional contributo para a revisão das practicas de orientação vocacional no contexto escolar. *Paula Lima, Joaquim Luis Coimbra.* 191

Os jovens e a transição para a vida profissionalmente activa. *Filomena Parada, Joaquim Luís Coimbra* 203

O desemprego na meia idade. *Marta Sousa Ribeiro, Joaquim Luis Coimbra* 213

As transições vocacionais: o caso dos diplomados do ensino superior. *Diana Vieira, Joaquim Luís Coimbra.* 231

Valoración da realización das competencias na utilización das TIC polos orientadores escolares. *Ana Isabel Couce Santalla, Raquel Rial Sánchez* 247

La renovación del certificado de estudios profesionales en Francia. Respuesta a las exigencias sociales y educativas. *Vicente J. Llorent García.* 261

E-formação, o impacto da sociedade digital nos centros de formação. *António Moreira Da Silva.* 269

Los orientadores escolares ante las tecnologías de la información y la comunicación. *Miguel Anxo Nogueira Pérez e Outros.* 281

La percepción de la certificación profesional en la formación de formadores. *Carmen Ruiz Bueno.* 301

Los errores cognitivos en la identificación de necesidades formativas y el diseño curricular por competencias. *Miguel Angel Carretero Díaz.* 315

Necesidades formativas en educación intercultural de docentes y orientadores no universitarios de la provincia de Jaén. *Antonio Pantoja Vallejo e Outros.* 327

La investigación sobre las demandas formativas de la población joven que abandona la enseñanza obligatoria. *María Vicenta Pérez Ferrando y Otros.* 337

El análisis de necesidades como referente para la formación en ejercicio del profesorado de formación profesional. *Maria Carmen Sarceda Gorgoso.* 347

Formación y orientación para el trabajo en las enseñanzas correspondientes a la formación básica de los programas de iniciación profesional. *María del Pilar Carnota Barreiro.* 361

Programas de iniciación profesional no novo marco educativo. *Maria Julia Diz López.* 377

Medidas de atención a la diversidad. Los programas de garantía social versus programas de iniciación profesional. *María del Pilar González Fontao, Eva Mónica Martinez Suárez.* 391

La formación profesional como instrumento para el empleo. Una perspectiva europea. *Vicente J. García Llorent.* 403

Los diplomados en psicología FPCE-UP 1997-2002: especialidades dos procesos de transição ao trabalho. *Alexandre Campos, Ricardo Alves.* 413

Desarrollo de competencias y calidad universitaria. *Pilar Martinez Clares e Outros.* 429

Reflexões sobre o conceito de boas practicas no dominio da formação e da sua relaçãó com o trabalho. *Gabriela Longo e Outros.* 441

On sistema integrado de informação gestão do conhecimento e auditorias de formação. *Ricardo Miguel Maciel.* 447

Evaluación de la calidad en la educación no reglada. *Olga Pizarro Jiménez.* 453

Evaluación de la calidad de la acción formativa de un curso de ebanistería. *Antonio Rial Sánchez, Raquel Mariño Fernández.* 465

La orientación profesional de los titulados universitarios: competencias y perfiles profesionales. *Begoña Aznar e Outros.* 477

La orientación profesional de los titulados universitarios: propuesta de desarrollo (guía de búsqueda de empleo). *Begoña Aznar e Outros.* 493

Orientadores escolares e competencias profesionais. *Alberto José Barreira Arias, Camilo Isaac Ocampo Gómez.* 505

Orientación profesional e inserción laboral. *Isabel Brincones e Outros.* 519

La transición al mundo del trabajo de jóvenes con necesidades especiales. Procesos y problemáticas. *Pedro Jurado* . 533

Propuesta etnográfica para la mejora de la práctica educativa en formación ocupacional. *Margarita Valcarce Fernández.* 541

Tendencias de la formación en las organizaciones: ¿hacia dónde evoluciona la planificación de la formación?. *María Dolors Millán e Outros.* 555

Educação, trabalho e desenvolvimento da carreira. *María do Ceu Taveira.* 569

Una herramienta para la identificación y comunicación de las competencias no formales: el portafolio (proyecto Juvenes Móviles). *Begoña Aznar e Outros.* 583

Aspectos operativos del proceso de análisis de necesidades en el sector de reparación de automóviles. *Antonio Navío, Rita Berger.* 595

As exigencias dos modelos de currículo por competencias: o projecto educativo das escolas profissionais em Portugal. *Luisa Orvalho.* 605

Aspectos conceptuales y operativos del proceso de análisis de necesidades. *Antonio Navío.* 615

Lihe-learning in higher education – contributo para a malhora do ambiente e da experiencia de aprendizagem de estudantes adultos no ensino superior – o caso portugués. Ana Maria R. Correia e Anabela Sarmento. 633

Dispositivo de balanço de competências nas interveções formativas con trabalhadores/as no domicilio. Relato da experiência na accção piloto costura de calçado realizada pelo centro de formação profissional de indústria de calçado. *Ana Lopes e Cristiana Silva.* 647

Estrategias para la inclusión: estudio de las competencias clave para la empleabilidad en los colectivos en riesgo de exclusión. 663
Fina Rubio Serrano

Adaptaçao das empresas as exigencias dos modelos e dos sistemas de avaliação de competencias, face as certifiaçoes profissionais. *Rosália Vieira* 673

Sistema de recoñecemento, avaliación e acreditación da competencia profesional. Proxecto experimental ARA. *Vicente Yáñez González* 683

PRESENTACIÓN

O termo competencia leva desenvolvendose varias décadas. Primeiramente relacionado cos procesos de producción, no ámbito da empresa no campo tecnolóxico, en países como Estados Unidos e Australia e máis tarde no territorio da Unión Europea, emerxendo con maior forza en Inglaterra e Alemania. Na actualidade, tamén ligado ós procesos de planificación da formación e de recoñecemento da cualificación nos espacios académicos

A diferencia nos supostos de partida manexados por cada autor/a conleva dificultades destacables nos procesos de definilo e, como expresa Le Boterf, "mais que un concepto operativo é un concepto en vía de fabricación". A súa importancia no Deseño Curricular, nos escenarios da educación de adultos/as e da formación para o traballo foi o motor que impulsou a **V edición do Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo**, conscentes das dificultades derivadas das distintas aportacións teóricas en contraposición á necesidade de atopar modelos que permitan utilizalo, sobre todo, naqueles ámbitos que teñen relación coa formación, a orientación profesional e/ou laboral e o emprego.

A Universidade de Santiago de Compostela, o Instituto de Ciencias da Educación (ICE) e o Grupo de Investigación GEFIL xunto coa Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formaçao Profissional e coa colaboración da Xunta de Galicia, a través das súas Consellerías de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais e, Educación e Ordenación Universitaria; outras Universidades, Institucións e Entidades, organizou esta V edición abordando o tema:

NECESIDADES DE FORMACIÓN E DESEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS coa finalidade de poñer en común e actualizar as últimas contribucións e tendencias teóricas e prácticas no Deseño Curricular por Competencias na Formación Profesional..

O Congreso centrou as súas aportacións na investigación e desenvolvemento de novas estratexias, teorías e prácticas para a integración dos distintos sistemas de formación no marco da converxencia europea e na liña de avanzar hacia sistemas únicos de formación para o traballo.

Nel abordáronse:

Metodoloxías empregadas para a detección das necesidades de formación, na formación inicial, na formación ocupacional e na formación continua en Galicia e Portugal e noutros países (concepción, estratexias, instrumentos, resultados).

Todo o relacionado co deseño curricular por competencias e a súa contribución á integración dos subsistemas de formación e a converxencia entre países de cara á outorgar certificacións únicas.

Os distintos modelos e plantexamentos políticos e técnicos, no contexto europeo, para recoñecer as competencias na idea de acadar certificacións únicas que faciliten a libre circulación dos traballadores/as no aprendizaxe permanente e no emprego

Lexislación, experiencias, teorías, investigacións e perspectivas de estudio que teñan en conta o desenvolvemento e aplicación do contido das declaracións de Brujas (1999) en materia de Formación Profesional e da Sorbona (1998), Bolonia (1999), Salamanca (2001) e Praga (2001) na utilización dos créditos ECTS.

Sistemas, modelos, estratexias, experiencias, prácticas e programas de orientación, a súa conexión co currículo por competencias e os seus efectos na casación da oferta e a demanda de traballo.

1. Discutir e poñer en común, dende as posicións, perspectivas e desafíos dos ámbitos científico, político, técnico e administrativo, os fundamentos teóricos e as estratexias prácticas actuais e de futuro para a detección, análise e diagnóstico das necesidades de formación para o traballo no contexto europeo e noutros países de referencia, e nos distintos sistemas e niveis de formación.

2. Reflexionar sobre a utilidade do deseño curricular por competencias na integración dos subsistemas de formación inicial, ocupacional e continua e no outorgamento de certificacións únicas para a converxencia entre países.

3. Intercambiar os distintos enfoques, teorías e prácticas de organización e desenvolvemento do análise das necesidades e do deseño curricular da formación para o traballo, nas institucións educativas, de formación e productivas.

4. Compartir plantexamentos, experiencias e realidades entre países, institucións e empresas.

5. Coñecer iniciativas e desafíos innovadores en distintos contextos de desenvolvemento da formación para o traballo.

Miguel Angel Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela.
PRESIDENTE DO CONGRESO

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo
Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela
DIRECTORES DO CONGRESO

Minhas Senhoras, meus Senhores:

Gostaria de começar por sublinhar a especial satisfação com que me encontro na Sessão de Abertura deste Congresso. Este é o V Congresso promovido conjuntamente pela Universidade de Santiago de Compostela e a Delegação Regional do Norte do IEFP que, este ano, conta também com a colaboração do Instituto de Ciências de Educação e do Grupo de Investigação GEFIL, assim como de outras Universidades, Instituições e Entidades.

Ao longo destes 5 anos, as nossas duas regiões têm partilhado posicionamentos, experiências e realidades. Isto reforça o facto de que, entre Povos Ibéricos, não existem dificuldades de comunicação, apesar das nossas diferenças de falar.

Durante estes três dias, de certamente intensa actividade, vão-se discutir em conjunto as mais recentes contribuições e tendências, teóricas e práticas, da Formação para o Trabalho, mais concretamente as relacionadas com a identificação das necessidades de formação e o desenho curricular por competências.

Neste congresso, propomo-nos discutir e partilhar os fundamentos teóricos e as estratégias práticas, actuais e futuras, para a identificação, análise e diagnóstico das necessidades de formação para o trabalho, nos diferentes níveis e sistemas de formação.

No entanto, muito mais importante do que os objectivos que traçamos para estes Congressos, é o aprofundamento de laços entre os técnicos e especialistas que, nas duas regiões, quotidianamente se vêem envolvidos nas questões reais desta cooperação.

As pessoas são os principais recursos das nossas regiões. Elas são o primeiro trunfo de um país e deverão constituir o ponto de referência das políticas de desenvolvimento. E a formação constitui, certamente, um tesouro a descobrir e um indispensável "passaporte para a vida". Importa buscar a valorização das formas de aprendizagem, nomeadamente através da identificação, avaliação, reconhecimento e certificação das competências adquiridas ao longo da vida. É imprescindível que seja reconhecido o valor da experiência profissional e das aprendizagens informais.

Em Portugal, neste momento, estão em discussão importantes documentos legais que terão certamente profundos impactos no enquadramento da Educação e da Formação. Trata-se do novo Código do Trabalho, da Lei de Bases do Sistema Educativo e do ante-projecto da Lei da Formação Profissional. Estes documentos contribuirão de uma forma profunda para a regulamentação do Sistema de Educação/Formação. Mas, mais importante do que isso, será certamente a implicação das próprias pessoas na construção dos seus projectos de vida e carreira.

Neste contexto, esperamos que este encontro (da mesma forma que os outros quatro) contribua para a construção de um novo patamar de interligação e desenvolvimento dos nossos sistemas de formação para o trabalho.

Termino desejando a todos bom trabalho.

Carlos Nuno Boticas
Delegado Regional do Instituto de Emprego e Formação Professional do Norte de Portugal

PONENCIAS

CONTEXTOS Y VARIABLES EN EL ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS PARA EL TRABAJO. MODELOS DE ANÁLISIS DE COMPETENCIAS. La experiencia con DACUM-AMOD y SCID.

Leonard Mertens
Consultor OIT

EL PROBLEMA DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS.

El análisis de necesidades de formación, que en el lenguaje de la gestión de las organizaciones se conoce como DNC (diagnostico de necesidades de capacitación, véase en la norma ISO 10015 referente a la capacitación), no es una actividad trivial de orden meramente administrativo. Es complejo y por ende, requiere de la selección de los planos de interpretación y de los elementos que los conforman.

Sin embargo, pocas veces los responsables de la formación explicitan los criterios analíticos y la selección del modelo de interpretación que han seguido para llegar a la detección de necesidades de formación. Situación que paradójicamente se acentúa en el caso de las competencias, porque se suelen tomar las normas o perfiles de competencia como un referente neutro y único, cuando detrás del mismo hay supuestos no explicitados. Esto hace difícil evaluar y mejorar el proceso de identificación de necesidades de formación, tal como sugiere la guía internacional en capacitación, la ISO 10015.

Los momentos de selección en el análisis de las necesidades de formación por competencias son varios. Con el propósito de simplificar el problema, podemos distinguir cuatro momentos claves. El primero es ¿qué concepto de competencia se aplica? Muy relacionado con esto, el segundo es ¿qué arquitectura de competencias se aplica para llegar al perfil? El tercer momento clave de selección es ¿cómo dar contenido al perfil? y el cuarto es ¿quién define, con base en los puntos anteriores, las necesidades de formación?

Estos cuatro momentos clave de selección en el análisis de necesidades de formación están presentes de manera explícita en el método DACUM/AMOD–SCID. Esto permite a partir de la evaluación de la experiencia, adecuar y ajustar los criterios de selección en el análisis de las necesidades de formación.

DACUM/AMOD y SCID: Hacia una aproximación holística y práctica

El DACUM (desarrollo de un currículum) originalmente era un análisis de tareas. Por la evaluación hacia la mayor complejidad de los mercados, la tecnología y los procesos de gestión, en la actualidad aplicamos el DACUM a funciones, roles y procesos de las organizaciones.

Igual que en su forma original, se realiza a partir de un panel de personal experto en la función y/o en el proceso, complementado con clientes y proveedores internos (e incluso externos) de los procesos en que participan. Las competencias

se derivan de las buenas o exitosas prácticas observadas. En el fondo es un esfuerzo de explicitar conocimientos tácitos en la organización[1] y relacionarlos con conocimientos tangibles derivados de la ciencia, acumulados por el personal que conforma el grupo.

Hay muchas modalidades de cómo realizar el ejercicio de indagación y descripción de competencias con el panel. Lo común entre todas es identificar y delimitar cuáles son las competencias importantes para la organización, ya que es imposible describir en detalle a todas. El análisis de las necesidades de formación parte en este modelo entonces de establecer criterios comunes sobre cuáles son los aspectos críticos a desarrollar en el personal para lograr los objetivos y mejorar la productividad colectiva. Es la agenda oculta en el proceso de identificación de competencias y como tal, es parte de la formación. Es el inicio de la formación en la organización (que puede ser una empresa, una instancia pública o una institución de formación).

Es decir, no hay una separación tajante entre identificar y definir las competencias y el proceso de formación. Es el primer aspecto medular del método DACUM/AMOD–SCID. Se conserva en la medida que se vaya aplicando la auto evaluación y evaluación de competencias, donde si bien la formación adquiere mayor peso, aspectos de las competencias se van redefiniendo constantemente.

El segundo aspecto medular es llegar a la profundización necesaria para que las competencias identificadas sean un referente para un aprendizaje significativo. Es encontrar el balance entre la especialidad y la generalidad, entre lo explícito y el implícito, entre la situación actual y el futuro próximo proyectado, entre lo que se aplica en la organización y lo que se aplica nacional e internacionalmente ('bench mark'). Este balance se define, en gran medida, a partir del contexto en el cual se desarrollan y se aplican las competencias.

El tercer aspecto es la visión holística que hemos adherido al análisis de tareas. El contexto complejo de las organizaciones no se puede abordar a partir de la tarea, requiere primero que se aclare y concuerde lo que la organización es y a donde pretende dirigir. En otras palabras, primero definir el bosque y después identificar los árboles, las ramas, y las hojas que son fundamentales para la conformación del bosque 'en movimiento'. En esta aproximación, la persona tiene primero que visualizar cómo está contribuyendo a los objetivos de la organización. Sabiendo a dónde ésta pretende ir, sabrá que tendrá que aprender para contribuir a la evolución de la organización. Pero la competencia no puede quedarse en la generalidad, tiene que aterrizar en cuestiones específicas significativas.

El bosque no se conoce por lo que pretende ser, sino que a ello debe sumar lo que no es o lo que no funciona: la disfuncionalidad que la caracteriza. Esta se convierte en un referente de la competencia requerida, con la finalidad de resolverla.

La visión holística facilita la selección de competencias. Permite identificar mejor los aspectos críticos que habrán de retomar como competencias. Las demás competencias tendrán que darse a través de la inercia de la práctica diaria, corriéndo el riesgo de que no se realicen nunca. Es decir, permite hacer una gestión de riegos, porque hace conciencia de que no se tomarán en cuenta a todas las competencias necesarias. Esto le atribuye un aspecto intrínseco de consistencia y flexibilidad a la

[1] Explicitar todos los conocimientos tácitos es imposible. Solamente una fracción de estos conocimientos se logra explicitar con este método.

vez, a la gestión de competencias. Ni representa todo lo que debe estar, ni todo lo que está expresado como competencia, debe estar. Es una expresión de contingencia, de probabilidad.

A partir de la visión holística y la focalización en aspectos críticos, se pueden identificar las funciones claves a desempeñar por el personal para que se logren los objetivos y metas establecidos por la organización. Aquí se pueden relacionar y cuando es posible, anclar, el desarrollo de las competencias con resultados en productividad y condiciones de trabajo. De esta manera se obtiene un mapa de competencias, compuesto por objetivos y metas, competencias claves y/o de empresa así como su desagregación en subcompetencias críticas. A partir de este mapa se puede desarrollar las competencias en una forma consistente y congruente con los objetivos generales de la organización.

Las competencias claves se pueden agrupar por generales y específicas. Las generales se refieren a competencias de empresa y/o transversales, las que en todas las áreas de la organización se aplican. Por ejemplo: satisfacer al cliente, trabajar bajo normas de seguridad, lograr objetivos y trabajar en equipo.

Las específicas refieren a procesos claves en el área o departamento. Por ejemplo, en la industria metalmecánica sería la preparación y puesta a punto de la maquinaria; la operación del equipo con eficiencia; la aplicación del procedimiento de calidad. En la industria de confección pueden ser las cinco o seis operaciones claves del ensamble de una prenda (hacer cierres con calidad; hacer ojales y montar botones con calidad).

En la elaboración del mapa de competencias se recomienda que los descriptores de las competencias claves contengan verbo de acción y objeto. En el caso de las subcompetencias es importante circunscribirse a acciones y/o resultados (productos) observables.

El cuarto aspecto que destaca en el DACUM es la rapidez del proceso. De manera fluída se puede llegar a un producto razonablemente bueno, que sin pretender ser perfecto, sirve de base para los siguientes pasos del análisis de necesidades de formación.

AMOD ('un modelo' de currículum)

Del mapa de competencias se puede pasar a la etapa del diseño de la ruta de aprendizaje. Este ejercicio adquiere importancia cuando los aprendices tienen un bajo nivel de dominio sobre las competencias claves. Por ejemplo, personal de nuevo ingreso en la organización o bien, alumnos que están tomando la formación técnica inicial en centros educativos.

Cuando los aprendices han demostrado un avance en las competencias claves, por ejemplo a través de la experiencia en el trabajo, y el aprendizaje requerido es un complemento de ello, quizás esta etapa de construir la ruta no resulta tan útil. En este caso, las competencias claves y sus respectivas subcompetencias, se pueden desarrollar en la manera que mejor resulte según los propios aprendices.

La ruta de aprendizaje que resulta del AMOD no necesariamente va de lo general a lo particular, o de lo simple a lo complejo. Lo determina el grupo de

expertos quienes, de acuerdo a su experiencia en el trabajo, establecen la secuencia. Esta es contextualizada por la evolución del desempeño que se espera que la persona vaya demostrando en la función. Es una ruta que va de menor a mayor grado de *dominio* sobre el proceso. Las etapas de dominio en la función definida por el grupo de expertos, a partir de una integración de un conjunto de subcompetencias que fueron identificadas previamente.

El *dominio* de la función podemos definirlo como la capacidad para integrar de manera balanceada diferentes subcompetencias (conformadas por conocimientos, habilidades, comunicación, actitudes, emociones) para el logro de resultados (objetivos, metas). En este enfoque el análisis de necesidades de formación tiene como eje las etapas de dominio de la función integral, compuesta por subcompetencias y resultados balanceados.

En el lenguaje de AMOD estas etapas de dominio se suelen denominar módulos de aprendizaje, compuestos por subcompetencias que su vez pertenecen a las competencias claves identificadas previamente y que corresponden con resultados esperados en los procesos.

El mapa de competencias por módulos AMOD es un insumo para el siguiente paso en el análisis de necesidades de formación. Esto puede ser un diagnóstico inicial del dominio de las competencias, a través de una auto evaluación y evaluación de los aprendices. Es un momento de aprendizaje informal, donde contenido y alcance son determinados por el aprendiz y el evaluador / facilitador.

Posterior a este ejercicio, en las competencias donde el rezago resultó mayor, se extenderá más en la etapa de la explicitación y profundización (SCID). También se puede obviar esta etapa de auto evaluación–evaluación, e ir directamente a los contenidos explicitados y codificados.

SCID (desarrollo sistemático de un currículum por instrucciones)

Con el SCID se pretende dar relieve, es decir variaciones de profundidad, a los módulos de competencias claves integradas. Estos relieves se construyen de una manera sistemática y con un lenguaje de instrucciones, para no perderse en el camino y mantener focalizado el instrumento a que se establezcan criterios comunes, orientados a los objetivos y resultados esperados.

Con este instrumento, el análisis de las necesidades de formación aterriza a través de la comprensión y demostración de un conjunto de instrucciones que son claves para que la persona tenga dominio de la función o rol y se logren los resultados esperados. Es decir, no se describen todas las instrucciones requeridas sino solamente aquellas que son críticas para el proceso, o porque a las personas se les hace difícil aprender y/o recordarlas en la práctica. No se trata de hacer una copia o un extracto del manual de procedimientos, aunque si es una referencia básica para elegir aquellos pasos críticos, que requieren de la comprensión evidenciada en la práctica por parte del personal.

El formato de instrucciones es una especie de meta currículum (o meta estándar) a nivel de las subcompetencias: describe lo que en el contexto actual de las organizaciones, se espera que desempeñen las personas para que se logren los objetivos esperados. Permite también una aproximación sistemática, lo que

estructura y con ello, facilita tanto el diseño como el proceso de aprendizaje de las personas.

Los elementos que conforman el formato pueden variar según la conveniencia de la organización. Lo que importa es que haga explícito, para mantener coherencia en la aproximación y poder evaluar de manera detallada el instrumento de análisis de necesidades de formación.

Elementos típicos que hemos aplicado para profundizar las subcompetencias son:

1 resultados esperados en el subproceso y su contribución al objetivo general
2 aspectos críticos en la rutina del proceso (ej. hacer los pasos necesarios para lograr la calidad en el producto o servicio)
3 comprensión del funcionamiento de herramientas y equipo
4 errores típicos a evitar
5 información a manejar para la toma de decisiones
6 contribución a la conservación del equipo y área
7 actuación ante contingencias
8 aplicación de normatividad en el proceso (ej, calidad, medio ambiente)
9 normas de seguridad y salud en el trabajo
10 comunicación efectiva
11 actitudes a demostrar y evitar
12 manejo de emociones

Generalmente se agrupan varias subcompetencias, por ejemplo por módulo, para no extenderse demás. Esa decisión depende de cada organización. Lo importante es llegar a aspectos significativos de *detalle* en las subcompetencias, sin perderse en la masa de detalles que conforman el desempeño en la función o rol. Porque es a través del detalle donde se puede afirmar y desarrollar la competencia, siempre y cuando el detalle esté enmarcado en una estructura coherente y consistente.

La aplicación del formato se puede hacer con el mismo grupo experto para explicitar aspectos importantes de cada uno de los ítems señalados. El procesamiento de la información en instrumento de formación ya no es tarea del grupo, sino de una o dos personas asignadas para esto. El requisito es que al menos una de las dos personas sea un experto en la materia. En esta etapa se puede recurrir a la comparación nacional e internacional (‘bench mark’) y a literatura especializada (incluso manuales o instructivos de proveedores).

Es recomendable, desde la perspectiva del aprendizaje organizacional, no limitarse a conocimientos y desempeños codificados exclusivamente. Es una oportunidad para abrir la ventana a que el aprendiz pueda opinar sobre los procesos y contribuir a mejoras del mismo. En este sentido, el análisis de las necesidades de formación comprende también a la organización.

La forma que se da al instrumento depende de la visión sobre quienes deben participar en el análisis de las necesidades de formación y sobre el proceso de aprendizaje organizacional.

En cuanto a quienes deben participar, consideramos que el aprendiz es el primero quien tiene que hacer, de manera individualizada, un descrubimiento de sus

necesidades de formación. Por dos razones. Primero porque es quien decide aprender o no. Segundo, para poder focalizar el esfuerzo formativo y ser más efectivo en la estrategia de formación.

Por esos motivos, la auto evaluación surge como primera parte del instrumento. Está conformado por preguntas, aplicando diferentes técnicas de evaluación cognitiva. Para que el aprendiz pueda avanzar de manera auto dirigida, se complementa con una sección de explicación. El ciclo de aprendizaje se cierra con una evaluación de conocimientos y desempeños, aplicando un estándar transparente y del conocimiento previo por parte del aprendiz.

La visión sobre el aprendizaje organizacional determinará si el proceso se cierra con un solo ciclo de auto evaluación – evaluación, o bien se convierte en un proceso permanente, a partir de planes de aprendizaje que se acuerdan de manera individualizada entre aprendiz y formador / facilitador / evaluador. Esto convierte el análisis de las necesidades de formación en un proceso dinámico, permanente e incluyente.

Conclusión

Consideramos que este último es el camino en donde la formación para y en el trabajo, debe avanzar en los años próximos. Los métodos pueden variar. El DACUM/AMOD-SCID ha probado ser funcional y práctico. Cumple también con requerimientos de fondo de una gestión de competencias articulada con el aprendizaje organizacional como eje de la estrategia de productividad y competitividad en el contexto de apertura y evolución acelerado de mercados, sustentados en la innovación tecnológica y organizativa, con marcos regulatorios nacionales e internacionales en continua transformación.

"RELAÇÕES ENTRE A QUALIFICAÇÃO E O TRABALHO, A TRANSFERÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS ENTRE OCUPAÇÕES"

Luís Imaginário
Profesor da Universidade de Oporto

Resumo

O texto começa por anunciar o ponto de vista sobre o qual o tema será abordado. Depois, com ambições propedêuticas, ensaia contribuir para dilucidar questões das competências e qualificações, das ocupaçõs e profissões e dos níveis de qualificação. Explora então, sucessivamente, aspectos da exequibilidade e da desejabilidade quer das relações entre a qualificação e o trabalho quer da transferência das competências entre ocupações. Conclui-se pela recomendação de uma ida ao cinema!

Que sentido atribuir ao tema que me foi proposto — relações entre a qualificação e o trabalho, a transferência das competências entre ocupações —, o da análise da sua *exequibilidade* ou o questionamento da sua *desejabilidade*? Talvez ambos, por mais estranheza que tal questionamento possa causar, pelo menos num primeiro momento. Opto, portanto, por ensaiar essa dupla problematização, primeiro a exequibilidade, depois a desejabilidade. Ainda antes, porém, consintam-me que tente dilucidar o quadro conceptual em que proponho que nos movamos.

Entre Ibéricos, e além disso no âmbito das relações de vizinhança entre a Galiza e o Norte de Portugal, não são esperáveis especiais dificuldades de comunicação, apesar de algumas diferenças de falares. Todavia, como mais vale prevenir do que remediar, deter-me-ei em três aspectos: as articulações entre competências e qualificações, as distinções entre ocupações e profissões e a questão dos níveis de qulificação. Todos têm que ver, quero crer, com o nosso tema.

Competências e qualificações

Ainda não há muito tempo, tendia a privilegiar-se a oposição entre competências e qualificações. A tal ponto que, no limite e caricaturando, se chegava a considerar que quem era qualificado não seria necessariamente competente e quem era competente não precisaria de ser qualificado! Quando se acentua a oposição, afirma-se, por exemplo, que, enquanto as competências relevam do domínio da subjectividade — não existiriam "competências objectivas", mas apenas "pessoas competentes" —, as qualificações relevam do domínio da objectividade — por isso apenas elas seriam "socialmente definíveis" (Fragnière, 1992). Objectar-se-á, porém, que, neste caso, a oposição decorre de se considerar uma "definição estreita" da competência — capacidade provada para realizar uma tarefa particular, em condições específicas e determinadas, mas com exclusão do conhecimento e da compreensão dos mecanismos que lhe estão subjacentes — em vez de uma sua "definição ampla"[2] — com integração de tais mecanismos —, questão crucial do

[2] É possível que a distinção entre "definição estreita" e "definição ampla" corresponda, respectivamente, ao inglês "***skill*** específico dentro de um saber mais amplo" e "***competency***, *skills* integradas e mobilizadas num conjunto mais vasto de conhecimentos" (Roldão, 2003).

ponto de vista da transferência das competências (conteúdo e/ou processo), que somente a sua definição ampla possibilitará (Imaginário, 1998).

A oposição entre competências e qualificações é igualmente evidenciada nos sistemas profissionais e de emprego onde as qualificações, mas não as competências, são definidas pela contratação colectiva. A oposição entre qualificações e competências resultava assim de aquelas serem apreciadas *a priori* (definidas pela contratação colectiva) e estas *a posteriori* (no exercício profissional, mas não contempladas pela contratação colectiva) e, radicalizada também pela conflitualidade social envolvente, consentia que se concluísse, sem dúvida de modo excessivo, que a competência mostraria capacidades independentemente da qualificação. (Denieuil, 1997)

Ao nível dos sistemas de formação, por seu turno, a oposição entre qualificações e competências resultaria de se pressupor que, enquanto as qualificações seriam adquiridas, sempre e só, nas estruturas da formação inicial, onde são avaliadas, reconhecidas e certificadas por exames, as competências seriam adquiridas no exterior dessas estruturas, através da experiência e praticamente excluídas, pelo menos, de tal certificação.

Como quer que seja, as discussões sobre as relações, predominantemente de oposição, entre competências e qualificações, contribuíram, senão para explicitar de vez os conceitos (tarefa talvez impossível!), pelo menos para desocultar alguns dos processos que estruturam as relações entre o homem e o trabalho. Foi assim observado que, até aos anos 70, inclusive, a noção de qualificação se terá mantido dominante e apenas depois a situação se inverteu a favor da noção de competência, mudança que corresponderia às transformações na própria organização do trabalho, do taylorismo (predominância das qualificações) para o pós-taylorismo (predominância das competências). O recurso à noção de competência — ao focalizar a atenção sobre as capacidades transversais com funções diversas (criatividade, espírito de iniciativa e de decisão, resolução de problemas) e, paralelamente, ao consagrar uma espécie de desinteresse pelos saberes que ligam os trabalhadores a uma especialidade profissional — permitiria a orientação dos assalariados para espaços de trabalho que já não se estruturariam por referência a uma profissão, exigente de um corpo de conhecimentos bem elucidados (uma qualificação). Além disso, o facto de a competência aparecer, simultaneamente, como um atributo próprio do sujeito e estreitamente dependente das características de uma situação de trabalho específica favoreceria as práticas individualizantes: o recurso à noção de competência propiciaria às direcções das empresas libertar-se das práticas subentendidas pela noção de qualificação, que, concedendo um lugar central às contratações colectivas, seriam apresentadas como rígidas e burocráticas pelos promotores do modelo da competência. (Duguet & Maillebouis, 1994)

Nestas condições, a adopção da noção de competência — em detrimento da (e em oposição à) de qualificação — implicaria o desaparecimento das fronteiras entre especialidades profissionais outrora bem distintas. Daí, também, a reformulação da questão da pertença profissional, que deixaria de se colocar em termos de relação qualificação-profissão para passar a colocar-se em termos de competência-profissionalidade. Do mesmo passo, a passagem de uma análise em termos de qualificação para uma análise em termos de competência teria sido acompanhada por uma mudança de estatuto do discurso dominante: a análise profissional (isto é, a descrição do conteúdo das competências ou das práticas que

visam desenvolvê-las) substituíra a análise sociológica (isto é, a análise das relações de trabalho que se vivem nessas práticas). (Duguet & Maillebouis, 1994)

Pessoalmente, reconhecendo-me embora numa definição de competência como "saber-agir socialmente reconhecido e consequentemente articulado com um sistema de valores" (Le Boterf, 1994), tendo a privilegiar uma relação de continuidade, um *continuum*, entre as competências e as qualificações. Considera-se, com certeza, a referida "definição ampla" da competência — capacidade provada (ou saber-agir socialmente reconhecido) para realizar uma tarefa particular, em condições específicas e determinadas e sem excluir (antes integrando ou podendo integrar) o conhecimento e a compreensão dos mecanismos que lhe estão subjacentes. Nesta perspectiva, as qualificações, quaisquer que sejam as formas, os contextos, os processos e os conteúdos da sua aquisição, constituirão conjuntos de competências que será possível definir com rigor, embora sempre provisoriamente, sobretudo em períodos, como o que presentemente vivemos, de rápida mudança tecnológica e organizacional. (Imaginário, 1998)

Uma tal relação de continuidade não impedirá, por certo, a identificação de determinados conjuntos de competências que não chegam a constituir uma dada qualificação, mas, no meu entendimento, obstará a que, sem análise circunstanciada de cada caso, se possa afirmar aprioristicamente de alguém que, por ser qualificado, não é competente ou, inversamente, que, por dispor de competências, não é qualificado! De resto, se, por um lado, o empobrecimento da noção de competência (a "definição estreita" antes referida e em oposição à noção de qualificação) teria como consequência dificultar o seu reconhecimento por parte do sistema de formação, por outro lado, o esvaziamento (de competências) da noção de qualificação (então constituída apenas por saberes teóricos, sem aplicação prática) teria como consequência dificultar a sua aceitação por parte do sistema de emprego. Por isso, e do ponto de vista da nossa problemática, proponho que assumamos o risco de tomar posição a favor de uma relação de continuidade entre competências e qualificações — congruentemente, aliás, com a afirmação, hoje por hoje banal, que as "organizações qualificantes" são lugares de produção de... competências!

A articulação (e continuidade) entre competências e qualificações é presentemente assumida, nomeadamente, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) — "as qualificações [...] são conjuntos de competências que podem servir como referência para o desempenho (*performance*) de posições profissionais (*job positions*) numa organização e também para a configuração (*formation*) de programas de formação profissional". É-o igualmente, o que aqui particularmente nos importa, pelo *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (Ministério de la Presidencia, Real Decreto 1128/2003, de 5 de Setembro), quando define qualificação profissional como "o conjunto de competências profissionais com significação para o emprego que podem ser adquiridas mediante formação modular ou outros tipos de formação, assim como através de outros tipos de experiência laboral". Há quem conteste a definição da OIT, a pretexto de que ela se orientaria mais (demais) para o emprego e menos para a qualificação(?!) e evoque a definição de "sistema de qualificação e estrutura das qualificações" proveniente da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos)[3]. Todavia, cuido

[3] Discussão no Grupo de Trabalho sobre Transferência de Créditos na Educação e Formação Profissional, GTCC/EFP (Working Group on Credit Transfer in Vocational Education and Training, WCCT/VET), no âmbito do chamado Processo de Copenhaga. [Extensão às formações e profissões não superiores do Sistema Europeu de Transferência de Créditos, SETC (European Credit Transfer System, ECTS) já adoptado no ensino superior, no âmbito do chamado Processo de Bolonha).] A contestação da definição da OIT no GTTC foi protagonizada por Burkart Selin, do CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

que a argumentação não colhe: por um lado, a definição da OIT (como a espanhola, aliás) remete explicitamente quer para o emprego quer para a preparação para o emprego ou formação (e até, no caso da definição espanhola, para as aquisições por via da experiência); por outro lado, o "sistema de qualificação e estrutura das qualificações", tendo evidentemente que ver com o conceito de qualificação, constitui um problema diferente, que, de resto, teremos ocasião de explorar daqui a pouco.

Ocupações e profissões

Esta distinção — em síntese, todas as profissões são ocupações, mas não inversamente, ou seja, existem ocupações que não alcançam o estatuto de profissão — ter-se-á paulatinamente afirmado como uma consequência da circunstância de todos nós, desde pelo menos a segunda metade do século XX, termos de lidar, com maior ou menor destreza, com a fala anglo-americana, decididamente o Latim da nossa contemporaneidade. Com efeito, no mundo anglo-saxónico, não existe confusão possível entre um "profissional" (*professional*) e um trabalhador, por conta própria ou por conta de outrem, que o não seja. Aquele é portador de uma formação, e do respectivo título, de nível superior, as mais das vezes universitário; este não.

Em Portugal, e julgo que também em Espanha, não cuidamos especialmente da distinção[4], por mais que reconheçamos ser conveniente sabermos que existe, já que, na literatura especializada deste campo, somos repetidamente confrontados com textos em anglo-americano, mormente os provenientes de organizações internacionais. Ora, no que respeita à terminologia dos sistemas de educação/formação, profissional e de emprego, muitas das dificuldades de entendimento, com repercussões ao nível da transparência, da confiança mútua, da transferência de créditos, designadamente, resultam, quero crer, de dificuldades de tradução e, principalmente, de compreensão, o que, de resto, é frequentemente reconhecido, de forma explícita, no âmbito da UE e das suas diversas agências. Não é só, aliás, a questão da tradução dos conceitos, mas sobretudo a do significado que cada língua atribui a uma mesma tradução. Além disso, falo por Portugal, não se adopta constantemente a mesma tradução.

Dois exemplos. Primeiro: traduzimos DOT, Dictionairy of *Occupational* Titles, por CNP, Classificação Nacional das *Profissões*, acho que bem, já que a tradução mais comum de *occupation* será a de *profissão*; contudo, chamamos CNO, Classificação de Níveis *Ocupacionais* (1973) ao Estudo da Estrutura *Profissional* dos Trabalhadores por Conta de Outrem! Segundo: o acrónimo VET, Vocational Education and Training, que, que eu saiba, sempre traduziramos, bem, por Educação e *Formação Profissional*, passou recentemente a ser vertido, em documentos oficiais, por Educação e *Formação Vocacional*. Neste segundo exemplo, parece existir alguma indistinção entre *vocactional* (vocacional), que se referirá, sempre e só, ao comportamento dos sujeitos e, justamente, se contrapõe a profissional (*occupational*), que se referirá aos vários aspectos e dimensões do mundo do trabalho (Crites, 1969). Adiante!

---

[4] Em Portugal, aos profissionais anglo-saxónicos correspondem, *grosso modo*, as "profissões liberais", agrupadas em "ordens", mas a abrangência de uns e outras, creio eu, não coincide. Como quer que seja, uma das suas características mais distintivas seria o "exercício independente" (e não por conta de outrem), mas cuido que mesmo esta característica é hoje algo precária, e não só em Portugal.

Como quer que seja, se a distinção entre "ocupação" e "profissão", enquanto tal, não nos é especialmente útil, por falta de uso, outro tanto não pode dizer-se da distinção entre "formação ocupacional" e "formação profissional", que entretanto se terá banalizado em Portugal, mas que em Espanha, tanto quanto cuido saber, tem direitos de cidade há mais tempo. Neste contexto, e abreviando razões, digamos que a formação ocupacional não pode aspirar a produzir qualificações, mas, no âmbito da distinção antes adoptada, apenas competências, conjuntos de competências. A formação profissional, por seu turno, essa sim, visa a produção de qualificações e, em rigor, entre os níveis II e V, ambos inclusive. Peço a vossa atenção para a amplitude que atribuo à formação profissional, às vezes eufemisticamente chamada "formação profissionalmente qualificante", a qual, no meu entendimento, não se limita aos níveis II e III, mas abrange os níveis IV e V, isto é, as formações oferecidas pelo ensino superior, politécnico e universitário. Bem sei que esta posição do problema não é consensual, por isso não a oculto — representa também uma maneira de relativizar o uso anglo-saxónico do profissional, embora aqui avulte a forma adjectiva, para qualificar a formação, e não a substantiva, aplicável aos profissionais formados.

Níveis de qualificação

Eis uma questão sobre a qual, no âmbito da UE, não conseguimos entender-nos, em contraste muito nítido, aliás, com o que se verifica entre Portugal e Espanha, onde a harmonia é perfeita.

A UE, continua a discorrer-se sobre a bondade relativa (a) dos 5 Níveis-UE/CEDEFOP de 1985 (DECISÃO 85/368/CEE, (b) dos *n* Níveis-ISCO de 1988 e ISCO (plus), usados pelo EURES, (c) dos *n* Níveis-ISCED de 1997, (d) dos *n* Níveis-UE de 2002, representando estes, parece, uma reformulção dos quase-níveis da Directiva 89/48/CEE e da Directiva 92/51/CEE, ambas sobre o reconhecimento das formações profissionais. De quando em vez, remergem os NVQ do Reino Unido (melhor, da Inglaterra e do País de Gales) e/ou os níveis "invertidos" da França. Ninguém se entende, aparentemente nem sobre o objecto (níveis quê?), nem sobre o objectivo (níveis para quê?), nem sobre a metodologia (como, segundo quais critérios, construir os níveis?).

Nós, Espanhóis e Portugueses, jamais tivemos qualquer dificuldade em lidar com os níveis e, que eu tenha testemunhado e participado nas discussões, desde os tempos da negociação da Directiva 92/51/CEE. No caso de Portugal, não é de admirar, já que a nossa antes mencionada CNO, de 1973, adoptou, *avant la lettre*, a estrutura dos 5 Níveis-UE/CEDEFOP de 1985 — por uma vez, antecipámo-nos, em doze anos, aos resultados a que o CEDEFOP laboriosamente chegou. E mais, enquanto estrutura, pois é disso que essencialmente se trata, resistiu muito bem ao tempo, já que praticamente continua em vigor, havendo-se adaptado com sucesso às várias transformações introduzidas na organização do sistema de formação ao longo dos últimos trinta anos! Ainda hoje, além disso, tem um mérito assinalável: é utilizada sem qualquer dificuldade tanto por empregadores como por instituições de formação, por candidatos quer à formação quer ao emprego — serve para alguma coisa, portanto, e não de somenos importância!

Quanto à Espanha, pois acaba de adoptar o já citado *Catálogo Nacional de Caualificaciones Profesionales* (Ministério de la Presidencia, Real Decreto 1128/2003, de 5 de Setembro), com uma estrutura de níveis de qualificação que parecem traduzidos dos nossos — não estou a insinuar o que quer que seja, até

porque, tanto quanto julgo saber, se trata de uma readopção, muito provavelmente com actualizações apropriadas. Para mim, foi uma excelente notícia: fico com mais uma boa razão para não me deixar envolver demasiado nas infindas discussões, agora no Grupo de Trabalho sobre Transferência de Créditos na Educação e Formação Profissional, sobre quais os níveis de qualificação que devem ser institucionalizados, embora, como sempre nestas matérias da educação/formação, de um modo *soft*, no seio da UE. Para valer, diz-se, nos ACC (Acccession Candidate Countries) e mais na CEE (Central and Eastern Europe), que compreende os Estados que não se incluem nos ACC, além de nos Estados da EEA (European Economic Area), não vá algum Estado da Europa e suas adjacências ficar de fora...

Seremos nós, Portugueses e Espanhóis, mais "espertos" ou "desembaraçados" ou "ingénuos" do que os nossos parceiros comunitários? Haverá entre nós quem o seja, por certo, mas não creio que a operacionalidade dos nossos níveis de qualificação, a sua institucionalização, nos deva ser por isso atribuída. A questão é outra: pura e muito simplesmente, nós estaremos radicalmente convencidos da *convencionalidade* de *qualquer* estrutura de níves. Com efeito, julgo que os níveis apenas podem e devem ser um quadro de inteligibilidade para os sistemas de educação/formação e profissional (ou das qualificaações e competências) — deixando prudentemente de fora o sistema de emprego. Quadro de inteligibilidade, digo, mas não um espartilho, portanto um *rationale* capaz de integrar mudanças, com flexibilidade e sem que se torne necessário mudar a *estrutura* dos níveis de cada vez que tais mudanças ocorrem.

Bem sei que há quem continue angustiado para encontrar resposta à questão de saber se os níveis são, ou deverão ser, respeitantes às formações ou às profissões. É uma angústia comunitária, mas que igualmente encontra ecos em Portugal. Não é este, por certo, o lugar mais apropriado para discutir aprofundadamente a questão. Consintam-me ainda assim que alerte para a tentação, e o risco, de querer construir duas estruturas, uma para as formações, outra para as profissões/qualificações e competências, e, já agora, porque não, também uma terceira, para os empregos... Seria, a meu ver, uma verdadeira Caixa de Pandora, que a breve prazo tornaria completamente impossível comparar tanto as formações quanto as profissões, quer entre sistemas de vários Estados quer no interior de um só Estado. Na minha opinião, não precisamos de várias estruturas, mais ou menos complementares — precisamos, isso sim, é de utilizar inteligentemente a que possuímos. Aí encontraremos resposta para todos os problemas de compreensibilidade dos vários sistemas, na condição, evidentemente, de não pretendermos extrair dela aplicações restritivas que aí não cabem nem podem, ou sequer devem, caber.

Exequibilidade

Diria, antes de mais, que a análise da exequibilidade da transferência das competências entre ocupações — finalmente um caso particular das relações entre a qualificação e o trabalho — ganhará em não perder de vista as distinções em que antes nos detivemos. Estamos a falar, agora, de competências (e não de qualificações) e de ocupações em sentido estrito, isto é, com exclusão das profissões (no sentido anglo-americano). Além disso, importará igualmente ter em conta os níveis de qualificação e, ainda, os grupos de profissões (e de ocupações) afins. É que, creio eu, o problema da transferência, trate-se de conteúdos ou de processos, se põe diferentemente nas diversas situações de trabalho.

Com efeito, a relação entre qualificações e profissões é inequívoca. É-o, aliás, tanto na acepção anglo-saxónica da profissão, restritiva, quanto na acepção, ampla, que é mais comum entre nós — os nossos níveis de qualificação profissional, como vimos, não se restrigem ao nível V, mas abrangem também os níveis IV, III e II (apenas o nível I, que se refere a "profissionais semiqualificados ou especializados", não seria, em rigor, abrangido, apesar de se incluir nas classificações de níveis de qualificação quer em Portugal quer em Espanha).

Todavia, se a relação qualificações-profissões, como acaba de ser enunciada, é inequívoca, já não me parece que o seja a transferência dos titulares das qualificações entre profissões. Desde logo, evidentemente, uma coisa é a transferência entre titulares de qualificações do mesmo nível e de áreas de qualificação (ou profissionais) afins, as famílias de profissões — transferência (ou mobilidade) horizontal, que formalmente e em geral não oferece dificuldades especiais; outra coisa, muito diversa, será a transferência entre titulares de qualificações do nível diferente, mesmo se em áreas afins — transferência (ou mobilidade) vertical, ascendente ou descendente, que em geral oferece dificuldades e resistências particulares, embora com tonalidades diversas. A transferência vertical ascendente, num mesmo contexo organizacional ou não, é relativamente rara, até porque exige a elevação do nível de qualificação, novas aquisições, através da formação ou do reconhecimento da experiência. A transferência vertical descendente, por seu turno, corresponde, de facto, a uma desqualificação — quando se trata de um activo empregado, é pouco provável que se verifique sem conflitualidade. Se se trata de um jovem candidato ao primeiro emprego, que se sucede à formação inicial, observa-se actualmente, e suspeito que cada vez com mais frequência, o fenómeno do *subemprego* — o titular de uma qualificação de um dado nível vê-se constrangido a exercer um emprego exigente de menor qualificação —, que não, necessariamente, de *subqualificação* — a qualificação de que formalmente se apresenta como titular, por deficiências da formação adquirida, diz-se, a meu ver muito controversamente, não lhe consentiria o respectivo desempenho.

Além disso, a transferência dos titulares das qualificações entre profissões, independentemente das observações anteriores, põe-se ainda de modo diverso quando globalmente considerada, isto é, não tanto *entre* níveis, mas *por* níveis. Explico-me: a transferência, sobretudo no sentido de mobilidade, é assaz banal, sobretudo nas últimas décadas, entre os titulares de qualificações de níveis V e IV, mas menos, e até muito menos, entre os titulares de qualificações de níveis III e II, respectivamente. E exemplifico: a um licenciado (nível V) de praticamente qualquer área podem corresponder muito mais profissões, embora não inequivocamente na acepção anglo-americana do conceito, do que a um titular de qualificação de nível II, seja um carpinteiro de cofragens, cuja profissão é essa mesma, e apenas ela. Dito ainda de outro modo: o tal licenciado pode não só encontrar emprego em diversas organizações como assumir-se como qualificado em várias profissões, enquanto que o nosso carpinteiro de cofragens permanecerá provavelmente sempre com esta qualificação profissional, embora possa mudar de empregador. O caso-limite de mobilidade — agora, porém, em rigor, não de transferência de qualificações, portanto entre profissões, mas de competências, portanto entre ocupações — é o dos semiqualificados (nível I) e, limite dos limites, o dos indiferenciados (nível 0).

Com certeza, temo-nos estado até aqui a mover num mundo imaginário — o da correspondência perfeita entre os sistemas de formação, de qualificação e de emprego, com fronteiras nítidas quer entre profissões, ocupações, empregos quer entre níveis e áreas —, que de todo em todo não existe, nem porventura alguma vez

existiu! O exercício, contudo, terá servido para mostrar como mesmo nesse mundo de quase harmonia pré-estabelecida se insinuam zonas problemáticas quando se trata de pensar a transferência de qualificações entre profissões. A complexidade há-de ser muito maior, por isso, quando descermos ao mundo real, pelo menos à nossa representação dele, e nos detivermos também na transferência de competências entre ocupações. Como ponto de passagem, reflictamos um pouco sobre a questão dos técnicos intermédios, profissionais altamente qualificados, chefes de equipa..., as qualificações de nível III.

Praticamente toda a gente parece estar de acordo para afirmar que as qualificações de nível III são indispensáveis a uma economia próspera, condição da sua produtividade e sinal de desenvolvimento dos sistemas de formação que as oferecem em quantidade e qualidade. Pois bem, pela parte que me toca, ouso ser uma voz dissonante! Não, evidentemente, sobre a revelância de tal oferta de formação tecnológica, geralmente ao nível do ensino secundário e que saudavelmente o diversifica[5]. A minha dissonância funda-se na convicção de que as actuais formas de organização do trabalho, as mais modernas, claro, de facto dispensam as qualificações de nível III, pelo menos no sector secundário, no essencial o da produção de bens. Com efeito, tanto quanto julgo discernir, este sector, massissamente automatizado e computorizado, prescinde, por isso mesmo, não só das destrezas características do nível II mas igualmente das capacidades de resolução de problemas, suscitadas quer pela manutenção de equipamentos quer pela gestão intermédia (de equipas), características, *grosso modo*, do nível III. Ou seja, no que respeita ao sector secundário, insisto, a configuração e a manutenção do sistema produtivo são asseguradas pelas qualificações de nível superior (IV e V), as dos "analistas simbólicos", a produção encontra-se automatizada, o que torna inúteis as qualificações de nível II; restam tarefas auxiliares, de apoio, garantidas pelos níveis I e mesmo 0, as dos "routine producers", que, de facto, nada produzem directamente. Não vejo lugar para as qualificações de nível III.

A situação afigura-se-me diferente no sector terciário, mas não o tradicional, que se industrializa, pelo que se reduz à do sector secundário a que antes se aludiu, o que, de resto, também é o caso do sector primário, pelo menos nos países economicamente mais desenvolvidos. Será igualmente o do sector quaternário, o das NTIC, obviamente o campo de eleição, por um lado, dos "analistas simbólicos" e, por outro (embora não "por eleição"), dos "routine producers" , aqui representados pelos operadores que se limitam à introdução de dados. Resta, então, o campo dos "serviços pessoais" ("in-person servers"), assimilável aos serviços do sector terciário, onde as qualificações de nível III continuarão a ter algum lugar, sendo incerto, porém, por quanto tempo mais. Todavia, na minha leitura, não é nestes que se pensa quando se sublinha a necessidade imperiosa de técnicos intermédios, mas sim, justamente, na indústria.

E contudo, como consequência do prolongamento da escolaridade obrigatória[6], esta não pode deixar de se diversificar e compreender, porventura mais

[5] Em Portugal, e contrariamente ao que se verifica nos outros países da UE, o secundário é, por enquanto, de ciclo único (tal como há cerca de uma década, salvo erro, o era em Espanha) e desenvolve-se ao longo dos 10º., 11º, e 12º. anos de escolaridade. As formações profissionalmente qualificantes de nível III são oferecidas, no ensino regular, pelos cursos secundários tecnológicos e, em modalidades de formação alternativas, pelas escolas profissionais e pelo sistema de aprendizagem. Entretanto, entre nós, anunciam-se mudanças quer na organização do secundário quer na designação dos percuros de formação deste nível.

[6] Em Portugal, anuncia-se a passagem de 9 para 12 anos.

generalizadamente do que até agora, no limite universalizar, uma progressivamente mais sólida e diversificada formação científica e tecnológica, obviamente numa acepção ampla da tecnologia, tanto *hard* como *soft*[7]. O que se me afigura ilusório é acreditar (ou, pior, fingir que se acredita) que o sistema profissional e o de emprego se desenvolverão de modo a acolher ordenadamente todas as competências e qualificações, ainda por cima constituídas, e não menos ordenadamente, em ocupações e profissões, que o sistema de formação vai produzindo. Seria supor uma racionalidade partilhada entre os três sistemas, como se se pudessem (ou sequer devessem) organizar e funcionar de acordo com uma mesma lógica, o que não é com toda a evidência o caso.

A não correspondência entre os perfis de formação e profissionais (apenas algumas competências ou qualificações no sentido rigoroso do termo aqui adoptado) e os perfis dos empregos (trate-se de ocupações ou de profissões, seja em que sentido for) é geral e não constitui, em si mesma, qualquer drama, embora possa sê-lo aqui ou ali, do ponto de vista individual e/ou organizacional. Talvez seja menos perceptível nos níveis inferiores de qualificação, menos penalizante nos níveis superiores e mais gravosa nos níveis intermédios, se e quando se geraram expectativas fundadas nessa suposta correspondência[8]. A constatação da precaridade de tal correspondência, que a meu ver faz parte da própria natureza dos fenómenos em análise, não consente a conclusão, evidentemente abusiva, de que nada pode ser feito no sentido, senão de a anular, ao menos de a minimizar — pode e deve! Na condição, porém, de tomar três cuidados. Primeiro: não acusar sistemática e gratuitamente a formação de menosprezar as necessidades do mercado de trabalho (do exercício profissional) nem este de se desinteressar pelo que naquela se faz. Segundo: não reduzir a função da formação à "produção" de perfis profissionais nem esquecer que igualmente lhe incumbe a preparação para o desempenho de outros papéis sociais além do de trabalhador. Terceiro: já que tal correspondência é sempre, por definição, razoavelmente aleatória, adoptar estratégias e instituir dispositivos que propiciem a construção e reconstrução continuada, sistemática e progressiva de ajustamentos entre os perfis profissionais que os indivíduos em algum momento são portadores e os perfis dos empregos disponíveis ou disponibilizáveis. É por aqui que ganha sentido a transferência das competências entre ocupações (e profissões).

Transferência de competências, isto é, de partes de qualificações, constituindo estas tanto profissões, no sentido anglo-americano, como ocupações, no sentido mais nosso, que as incluem. Deixemos de lado o caso da transferência das competências adquiridas na formação, inicial ou contínua, formal ou não-formal, para os primeiros empregos. Pensemos antes na transferência de competências de posto de trabalho para posto de trabalho, de emprego para emprego, de ocupação para ocupação, até de profissão para profissão, numa mesma organização ou entre organizações — esta transferência, a sua exequibilidade, e aqui é que bate o ponto,

[7] Além do aprofundamento de competências básicas, amplamente entendidas, de modo a abranger não só as dimensões cognitivas mas também as afectivas e as psicomotoras, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e em todos os domínios da existência, tomar em consideração das várias dimensões do desenvolvimento humano, fundamentar os quatro pilares da educação enunciados pela UNESCO desde 1996 — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — e caminhar para uma vera sociedade educativa e do conhecimento.

[8] Em Portugal, porém, muitos jovens que completam uma qualificação de nível III, face a respostas do mercado de trabalho a seus olhos insuficientes, em termos de remuneração e/ou qualificação dos empregos que se lhes são oferecidos, optam raapidamente pelo prosseguimento da sua formação até níveis superiores de qualificação.

tem indispensavelmente de tomar seriamente em consideração, além das competências e qualificações sinalizadas por diplomas e outros títulos de formação, as aprendizagens informais realizadas em exercícios profissionais precedentes. Em condições óptimas, que não se me afiguram fáceis de reunir, uma tal tomada em consideração das aprendizagens informais não deveria circunscrever-se às suas dimensões estritamente profissionais, mas compreender ainda aquisições propiciadas quer pelo(s) contextos(s) de trabalho anterior(es) quer por outros contextos de vida.

Esta estratégia de transferência de competências, porque não se trata de um mero procedimento táctico a adoptar pontualmente, pode desenvolver-se através de um conjunto, articulado ou articulável, de dispositivos — balanço de competências, andragogia, educabilidade cognitiva, didáctica profissional —, que, como habitualmente são mais facilmente enunciáveis do que concretizáveis no terreno. Explicito-as sumarissimamente. O balanço de competências consiste numa avaliação, hetero-avaliação e auto-avaliação, documentada e alargada de toda a experiência de vida relevante dos sujeitos, o que desde logo pressupõe o seu investimento no processo (os indivíduos não são sujeitos *ao*, mas *do* balanço), em função de um projecto (ou projectos) de mudança profissional; serve para identificar competências transferíveis. A andragogia consiste numa prática de formação e de relacionamento com os sujeitos aprendentes adultos que tem conta, justamente, a sua condição de adultos, já portadores de competências, normalmente não sinalizadas por títulos académicos ou profissionais, mas que carecem de realizar novas aprendizagens, articuladas com as que já possuem, a fim de rendibilizar o seu capital de competências transferíveis. A educabilidade cognitiva consiste na assunção do pressuposto de que as capacidades, o potencial de aprendizagem depende em larga medida do uso, se desenvolve ao longo de toda a vida e pode promover-se, desde que sejam criadas as ocasiões apropriadas para aprender a aprender, isto é, do processo de aprendizagem. A didáctica profissional, enfim, consiste em observar situações-problema que podem encontrar-se nos contextos de trabalho e resolvê-las não pela aplicação de procedimentos já conhecidos mas pela adopção de um comportamento "diferentemente inteligente"; as situações-problema extraídas directamente da actividade profissional transformam-se então em situações didácticas.

Peço a atenção para a circunstância desta estratégia, nos seus diversos, mas complementares, dispositivos, compreender tanto as dimensões de conteúdo como as de processo de aprendizagem. Trata-de, porém, de aprendizagem, insisto, e não de ensino, pois, a meu juízo, sem ela (aprendizagem) e apenas com ele (ensino) não haverá transferência de competências efectiva e do ponto de vista tanto dos indivíduos (trabalhadores) como das organizações (empregadores). Ora, a aprendizagem, qualquer aprendizagem, e por maioria de razão a que aspire a conformar-se com a estratégia antes esboçada, exige tempo. Até que ponto e em que medida é ele concedido, ou até consentido, pelo ritmo, parece que cada vez mais acelerado, das mudanças de toda a ordem com que hoje por hoje se confrontam as organizações (e os indivíduos)?

Desejabilidade

A desejabilidade sobre a qual aqui e agora me interrogo não se refere, calcular-se-á, à transferência das competências entre ocupações nem às relações entre a qualificação e o trabalho. Com certeza que são coisas boas, desejáveis, porém na exacta medida em sejam facilitadoras, mesmo promotoras, da mobilidade associável, para o dizer em termos comunitários, à "portabilidade das qualificações

e/ou competências" quer entre contextos de trabalho, nos planos nacional, regional, local e sectorial, quer entre contextos de aprendizagem (formal, não-formal e informal) e níveis de educação e formação (inicial, contínua, superior). E, sobretudo, quando a transferência de qualificações e competências articula tais contextos e níveis de modo a tornar os indivíduos mais capazes de construir os seus próprios percursos tanto de preparação para o trabalho como de exercício profissional.

Todavia, temos de nos perguntar até que ponto é que as formas actuais de organização do trabalho e a sua evolução previsível, pelo menos a tida por desejável pelos gurus da gestão e seus epígonos, são apropriadas para acolher, ou até incentivar, porque não, uma tal transferência de qualificações e competências. Cuido que, em todo o mundo, sob a liderança das sociedades economicamente mais afluentes, mas ainda no interior delas mesmas, o que pode observar-se é a crescente afirmação e expansão de uma dualidade, contaminando quer as sociedades quer as organizações: de um lado os hiperqualificados, do outro os infraqualificados, não apenas profissionalmente mas também económica, social e culturalmente.

Assim, se a transferência de qualificações e competências se banalizou, sem perda de estatuto, entre os profissionais (no sentigo anglo-saxónico) beneficiários do sistema social global, quando se trata dos indivíduos que se situam na base da pirâmide das qualificações — ou mesmo, segundo a minha anteriormente referida leitura, na sua zona intermédia — a transferência de qualificações e competências, não desejada pelos próprios, mas imposta pelas organizações, tenderá a limitar-se a competências avulsas e a meras ocupações. Consequências inelutáveis, dir-se-á, da generalização da polivalência e da flexibilidade. Quanto à inelutabilidade, alguém há-de viver para ver ou, como dizem os Franceses, *qui vivra vera*! Entretanto, convirá distinguir, apenas para tentar perceber melhor, quem beneficia e quem é lesado e, deste ponto de vista, talvez não seja despiciendo determo-nos um instante nas suas repercussões em termos, por exemplo, de identidade profissional.

Os profissionais — de novo na acepção anglo-americana do conceito, embora aqui tomada extensivamente, digamos, abrangendo todos os titulares de qualificações de nível superior (níveis IV e V), especialmente universitário (nível V) — como que transportam consigo mesmos a sua identidade profissional, que de algum modo é independente da vinculação a uma dada organização. Os outros, isto é, os portadores de qualificações de nível comparativamente mais baixo (níveis III, II e I), e tanto mais gravosamente quanto mais baixo, construíam as suas narrativas de vida, no cerne das quais continua a estar aquilo que se faz para ganhar a vida, muito ao redor dos seus contextos profissionais, das culturas organizacionais (culturas de empresa), com as quais se identificavam e que, do mesmo passo, serviam de suporte às suas identidades profissionais, às suas qualificações, em suma, como já tive ocasião de aludir, às suas profissionalidades.
É certo que são cada vez mais insistentes as referências a outras experiências de vida, as associadas ao usufruto dos tempos livres, nomeadamente, que melhor serviriam de suporte à construção da identidade, o que não se exclui, mas, pela parte que me toca, sem ousar negar a centralidade do trabalho, por mais que haja quem anuncie o seu fim (Rifkin, 1997) ou quem diga que se trata de um valor em vias de extinção (Méda, 1999). Outros investigadores, porém, têm preferido estudar os efeitos devastadores sobre as identidades, decorrentes da perda de coordenadas das identidades profissionais, por seu turno resultantes das novas formas de organização do trabalho. É o caso, por exemplo, de Richard Sennett, que fala explicitamente da corrosão do carácter emergente de uma "ética do trabalho" outra.

Com a particularidade, para a nossa problemática especialmente relevante, de, na sua avaliação, constituir um fenómeno que afectará não já apenas os que ocupam a base da pirâmide das ocupações mas igualmente os profissionais que se encontram no seu topo.

Conclusões

Não, não escrevi conclusões para um texto que, mesmo que não tenha adoptado sempre explicitamente uma forma interrogativa, cuido que põe, apesar de algo desordenadamente, muito mais questões do que fornece respostas, que obviamente não possuo, nem sei de quem possua. Em contrapartida — e ainda de acordo com o provérbio chinês, salvo erro, que diz que uma imagem vale por mil palavras —, permito-me recomendar-vos que logo que vos seja possível não deixem de ver o filme espanhol "Los Lunes al Sol" (do realizador Fernando León de Aranoa e interpretado, entre outros, por Xavier Bardem), que aliás foi filmado na Galiza, embora a acção seja suposta decorrer no Sul de Espanha! Na minha opinião, uma leitura extraordinariamente lúcida do mundo do trabalho dos nossos dias, com olhares interessantes quer para o tema deste Congresso quer para o tema que me coube em sorte.

Claro que há mais mais filmes e outras leituras. Nem será despiciendo que ouse recomendar-vos o texto de Richard Sennett, na edição espanhola que comecei por ler, referenciado na bibiliografia — é que, como bem sabeis, urge ler, observar, discutir, reflectir (e não apenas ouvir dizer ou ver nos telejornais) para, criticamente, ir construindo sentidos para o mundo que nos rodeia e... cerca!

Referências bibliográficas

CRITES, John O. (1969). VOCATIONAL PSYCHOLOGY - THE STUDY OF VOCATIONAL BEHAVIOR AND DEVELOPMENT. London. McGraw-Hill BooK Company.

DENIEUIL, Pierre-Noël (1997). ENTREPRISES ET COMPÉTENCES: L'ÉTAT DES INTERROGATIONS. "Éducation Permanente". *133*. 35-45.

DUGUE, Elisabeth & MAILLEBOUIS, Madeleine (1994). DE LA QUALIFICATION A LA COMPETENCE: SENS ET DANGERS D'UN GLISSEMENT SEMANTIQUE. "Éducation Permanente". *118*. 43-50.

Espanha / Ministério de la Presidencia. CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre. “Boletín Oficial des Estado” nº. 223. 17 de septiembre de 2003. pp. 34293-34296.

FRAGNIERE, Gabriel (1992). QUESTÕES DE DEFINIÇÕES. *In* VVAA (1996). "Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification". Paris. OCDE. [A discrepância de datas, 1992 e 1996, resulta do desfasamento temporal entre a comunicação e a publicação, respectivamente.]

IMAGINÁRIO, Luís (1998). VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS. COMPREENDER E DEBATER A PROBLEMÁTICA. Lisboa. "Sociedade e Trabalho". *7* (Dezembro). 101-113.

LE BOTERF, Guy (1994). DE LA COMPÉTENCE. ESSAI SUR UN ATTRACTEUR ÉTRANGE. Paris. Les Éditions d'Organisation.

MÉDA, Dominique (1999). O TRABALHO, UM VALOR EM VIAS DE EXTINÇÃO. Lisboa. Edições Fim de Século.

RIFKIN, Jeremy (1996). LA FIN DU TRAVAIL. Paris. Éditions La Découverte & Syros.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). GESTÃO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS — AS QUESTÕES DOS PROFESSORES. Lisboa. Editorial Presença.

SENNETT, Richard (2000). LA CORROSIÓN DEL CARÁCTER: LAS CONSECUENCIAS PERSONALES DEL TRABAJO EN EL NUEVO CAPITALISMO. Barcelona. Editorial Anagrama.

RELACIONES ENTRE CUALIFICACIÓN Y TRABAJO, LA TRANSFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS ENTRE OCUPACIONES

Marisa Mallo Fernández
Directora Instituto Galego das Cualificacións

En la sociedad actual en la que los avances tecnológicos, los cambios en la organización empresarial y la aparición de nuevos campos profesionales demandan unos profesionales cualificados y permanentemente actualizados, uno de los objetivos fundamentales de las administraciones competentes es consolidar una política de Formación Profesional que sea capaz de hacer frente a estos retos y que se oriente hacia el pleno empleo (nota: la UE tiene 3 objetivos hasta el 2010, pleno empleo, calidad y gobernanza, es decir, gestión en el empleo)

Con esta intención, en el ámbito de la comunidad autónoma de Galicia, se aprobó en mayo de 2001 el Plan Gallego de Formación Profesional (PGFP) que es el que regirá las enseñanzas profesionales en la Comunidad Autónoma gallega hasta el año 2006, y constituye el instrumento básico que garantiza a la población gallega la consecución de una cualificación ajustada a las demandas del tejido productivo, con el fin último del pleno empleo.

El Plan Galego de Formación Profesional establece un sistema integrado de cualificaciones y formación profesional que comprende la actividad formativa a lo largo de toda la vida activa, que articula las diferentes ofertas formativas públicas (inicial/reglada, ocupacional y continua), y dispone un modelo coherente de análisis de necesidades, cualificaciones, competencias, formación, evaluación y acreditación. Por último, introduce la orientación profesional como parte del sistema, con la previsión de complementariedad entre la orientación académica y la orientación profesional y laboral.

La creación de este sistema integrado de cualificaciones y formación profesional posibilitará conseguir los siguientes fines:

1.- Adoptar un referente común de especificación de competencia que oriente todas las acciones de Formación Profesional.

2.- Promover la cooperación necesaria de los agentes sociales en la cualificación, formación y orientación profesional de los jóvenes y los adultos, y en las inversiones empresariales en formación.

3.- Permitir acciones conjuntas en el ámbito de la orientación profesional.

4.- Mejorar la calidad de la Formación Profesional.

5.- Asegurar una cierta magnitud de oferta integrada de todas las modalidades de Formación Profesional.

El primer objetivo del Plan Galego de Formación Profesional citado es “Adoptar un referente común de especificación de competencia que oriente todas las acciones de Formación Profesional”, porque en el Instituto Galego das Cualificacións trabajamos muy duramente para contribuir a alcanzar esa meta a través de la

elaboración de Cualificaciones Profesionales en los sectores productivos estratégicos para el tejido productivo gallego.

Antes de comenzar con la explicación del proceso de elaboración creo conveniente definir que es lo que entendemos cuando hablamos de cualificación profesional. El concepto de ***cualificación*** debe basarse en una amplia concepción de la competencia profesional.

Según la Ley orgánica 5/2002 "de las cualificaciones y de la formación profesional" la competencia es el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo; o dicho de otra forma, la ***competencia profesional*** es la capacidad de aplicar los conocimientos en diversas situaciones de trabajo, responder a los cambios y lograr desempeñar de una manera efectiva la actividad laboral.

Actualmente la competencia profesional en una empresa está estrechamente relacionada con el concepto de polivalencia, es decir, ya no se busca la competencia para desempeñar un único puesto de trabajo, sino que se tiende más al concepto de las funciones que se pueden desarrollar en la empresa, lo que las personas son capaces de hacer en las situaciones de producción adquiere más importancia que el simple desempeño de las tareas de un puesto de trabajo.

Una vez establecido lo que es la competencia y siguiendo con las definiciones que proporciona la ley de cualificaciones, la cualificación profesional es un conjunto de competencias profesionales con significado para el empleo. Para entendernos mejor, la cualificación profesional intenta ordenar y recoger por escrito el conjunto de competencias necesarias para hacer frente a las diferentes situaciones de trabajo y afrontar los previsibles cambios en los modos de producción, conjugando los intereses y necesidades de empresas y trabajadores, sin olvidar los conocimientos técnicos específicos que debe poseer todo trabajador, es decir la especialización.

Las competencias recogidas en una cualificación pueden ser adquiridas mediante formación o a través de experiencia laboral y serán objeto de evaluación y acreditación de acuerdo con la Ley orgánica 5/2002.

Las cualificaciones profesionales intentan describir lo que se espera de las personas en su actividad laboral para conseguir el nivel necesario de calidad y eficacia que requieren hoy en día los procesos productivos y pretenden funcionar como un punto de encuentro entre los sistemas productivo y formativo para así poder constituirse en el referente de la oferta formativa de Formación profesional que se realiza tanto en el ámbito ocupacional, reglado o continuo.

Un sistema de cualificaciones profesionales está considerado por los gobiernos europeos como un instrumento importante de las políticas industriales, de empleo y formación, y por lo tanto, de la mejora de la competitividad y de la economía de un país.

Conocedores de ello el gobierno de Galicia quiso avanzar en su ámbito competencial y puesto que ya tenía creado el instrumento para llevarlo a cabo, el IGC (creado a finales del año 99), en el año 2000 puso en marcha, de modo experimental, la implantación del sistema de cualificaciones en nuestra comunidad autónoma y abordó la tarea de elaborar cualificaciones profesionales y que fueron

desarrolladas ya en su totalidad. En los sectores de construcción naval, piedra natural, audiovisual y acuicultura.

Para iniciar el proceso de elaboración de cualificaciones, una vez expuesto el ambicioso objetivo "servir de punto de encuentro entre el mundo de la producción y el de la formación", fue necesario diseñar una metodología que contase con la participación del sector. Desde nuestro punto de vista, la implicación del sector en la determinación de las cualificaciones es un elemento fundamental e indispensable, porque no se trata de que las Administraciones Públicas decidan cuales son los contenidos formativos sino que los sectores productivos con un criterio de representatividad y de participación técnica suficiente identifiquen cuales son las funciones, qué se debe saber hacer, como se deben saber hacer y cual es el resultado que se debe obtener con esas funciones, con esas tareas, y a partir de esa reflexión que es básicamente productiva se puedan extraer consecuencias formativas.

Para explicar en qué consiste un proyecto de elaboración de cualificaciones profesionales, es necesario establecer 3 cuestiones fundamentales que se han tenido muy presentes en los cuatro proyectos que hemos abordado hasta el momento en el Instituto Galego das Cualificacións:

1.- la presencia de un grupo de expertos tecnológicos, es decir, la presencia del propio sector a la hora de configurar las Cualificaciones Profesionales.

2.- la obtención de las necesidades o requerimientos de la empresas en términos de "competencia", es decir, manifestar cuales son los resultados que se esperan de las personas para que los procesos productivos que tienen las empresas alcancen sus objetivos en términos de eficacia económica, calidad, respecto al medio ambiente y evitando riesgos profesionales.

3.- la participación de los agentes sociales, con lo que se consigue un producto de gran consenso. Estamos hablando de unas cualificaciones en las que se encuentra reconocido el sector y que cuentan con el apoyo de los agentes sociales.

A continuación voy a describirles muy brevemente como se desarrolla el proceso de elaboración de las CUALIFICACIONES PROFESIONALES.

La elaboración de las cualificaciones profesionales se lleva a cabo a través de un análisis en profundidad del sector, que se aleja de la visión tradicional para trabajar desde la perspectiva de la AFINIDAD PROFESIONAL. Se trata de abstraernos de los puestos y tareas concretos que está desarrollando una persona para determinar las **grandes funciones** que se deben cubrir en la empresa en base a sus objetivos de producción y que debe ser extrapolable a cualquier empresa del sector.

Para que las cualificaciones profesionales respondan a las necesidades reales del sector, se requiere, en primer lugar, conocimiento y experiencia profesional sobre todos los procesos productivos y actividades de trabajo que se realizan en el sector, por lo que el grupo de expertos que las elaboran deben proceder del mundo de la producción, y por lo tanto ser propuestos por las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales correspondientes. Para esto, el *Instituto Galego das Cualificacións* debe identificar las organizaciones más representativas del sector a estudiar partiendo de las presentes en el Consello

Galego de Formación Profesional, a las que se añaden las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales tanto a nivel autonómico como estatal, así como las instituciones y organismos de la administración vinculados al sector o a la formación profesional.

Los expertos deben cumplir una serie de requisitos preestablecidos con la intención de asegurar en todo momento, la formación de un grupo con una visión global del sector, que en conjunto tenga los conocimientos técnico-profesionales más relevantes y una experiencia laboral acreditada, para así cubrir todas las áreas de profesionalidad.

¿En qué consiste el trabajo de este grupo?

Se trata de una labor que supone un considerable esfuerzo de profundización en las actividades que se llevan a cabo en cada sector, para a continuación llegar a determinar los *resultados* que se esperan de las personas en las situaciones de trabajo que se dan hoy en día y que permiten alcanzar los objetivos de la producción.

Este trabajo se desarrolla en tres grandes fases:

- En primer lugar es necesario Identificar y caracterizar todos los *aspectos técnicos* de las diferentes actividades de trabajo que se llevan a cabo en el sector. Para esto, se necesita analizar minuciosamente una serie de parámetros tales como técnicas utilizadas, equipos, maquinarias y herramientas, información utilizada y generada, modos operativos, etc.

- A continuación se realiza un proceso de Análisis Funcional que se inicia desagregando las ***funciones*** que se deben cumplir en las empresas hasta llegar a los *resultados* que una sola persona debe ser capaz de conseguir.

- Una vez obtenida esa información, se estructura *y* se complementa a través de un análisis que identifica los *conocimientos y capacidades* que se precisan para realizar las actividades de trabajo.

Todos los productos obtenidos por el grupo de expertos tanto intermedios como finales se someten a un proceso de contraste por parte de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales más representativas del sector. Se trata de que las diferentes organizaciones hagan llegar las propuestas objeto de contraste a las diferentes empresas del sector para que sean los propios trabajadores los encargados de determinar la validez o no del trabajo realizado por los expertos.

Este proceso de contraste tiene un doble objetivo, en primer lugar **mejorar el contenido** de las cualificaciones profesionales elaboradas por el grupo de expertos mediante aportaciones de otros expertos de empresas y centros de trabajo del sector y, en segundo lugar, conseguir **su reconocimiento y aceptación** por parte de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales del sector y de los organismos e instituciones interesados en las cualificaciones.

Como resultado final de todo este proceso se obtienen unas cualificaciones profesionales estructuradas en una serie de unidades de competencia (como mínimo han de tener dos) a las que se asocia una especificación de Conocimientos y

Capacidades. Además las Cualificaciones cuentan con unos Ámbitos de competencia constituidos por el conjunto de conocimientos y capacidades transversales y/o de base a todas las Unidades de esa Cualificación.

Un aspecto que tuvo muy en cuenta el Instituto Galego das Cualificacións en la elaboración de las cualificaciones en los cuatro sectores estudiados hasta el momento fue dotarlas de la máxima transversabilidad posible. Así, si bien los ámbitos de competencia en principio contienen una serie de conocimientos y capacidades como ya hemos dicho transversales o comunes a las unidades de competencia de una cualificación, también lo son en la mayoría de los casos para las cualificaciones de una misma área profesional, lo que permitirá que los trabajadores que tengan reconocida una cualificación de un área determinada si quieren obtener otra cualificación de la misma área no tengan que cursar o demostrar de nuevo la competencia definida en los ámbitos. Asimismo, en algunos casos los ámbitos de competencia se definieron de una forma tan genérica que son perfectamente transferibles a todas las cualificaciones del sector o de sectores relacionados, como es el caso de Seguridad, Calidad o Relaciones en el equipo de trabajo.

Como muchos de ustedes saben, en estos momentos estamos en un momento crucial en lo referente al sistema nacional de cualificaciones profesionales, ya que una vez publicado el Real Decreto que regule el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el documento relativo a su desarrollo metodológico, proceso iniciado por el Ministerio de Educación en colaboración con diferentes CCAA (Andalucía, Galicia, País Vasco, Navarra, Castilla-León, Valencia y Canarias), en estos momentos se están elaborando el catálogo de cualificaciones profesionales a nivel nacional. Y a Galicia le corresponde coordinar las familias profesionales de Marítimo-pesquera e Industrias extractivas.

Los días 9, 10 y 11 de diciembre tendrá lugar en Madrid un Congreso sobre Formación Profesional y Cualificaciones, donde serán presentados los trabajos realizados hasta el momento, tanto en la elaboración de las cualificaciones profesionales como los resultados obtenidos hasta este momento en un proyecto que se está realizando con carácter experimental sobre EVALUACIÓN , RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS (proyecto ERA) adquiridas por vías no formales o por la experiencia laboral.

Este proyecto experimental está destinado a trabajadores que poseen competencias profesionales no acreditadas documentalmente y correspondan a unidades de competencia de nuestro catálogo de títulos de FPR o del repertorio de certificados de profesionalidad.

Galicia está colaborando en este proyecto liderado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo de la Administración general del Estado, junto con las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla la Mancha, Murcia, Navarra, Valencia y País Vasco.

Ambos proyectos, el de cualificaciones profesionales y el proyecto ERA, se están realizando conjuntamente entre las Consellerías de Educación y Ordenación Universitaria y la Consellería de Asuntos Sociales, Empleo y Relaciones Laborales, a través de las Direcciones Generales de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales y la de Formación y Colocación (respectivamente). Esta última por medio del IGC.

Para finalizar me gustaría hacer una pequeña reflexión sobre este interesante tema de la relación entre cualificación y trabajo.

Las nuevas tendencias en la formación profesional se dirigen a ajustar progresivamente la oferta formativa a las necesidades de las empresas, es decir, se considera que la base de la Formación Profesional ha de ser el mercado de trabajo.

Por otra parte en el seno de la Unión Europea se está dando un gran impulso a las políticas activas de empleo, entre las que se considera la Formación Profesional como una actuación imprescindible para mejorar la ocupabilidad de los desempleados.

El hecho de contar con una cualificación ajustada a los requerimientos del mercado de trabajo no va a resolver por si sola los problemas del desempleo, pero resulta evidente que es un paso importante para facilitar la búsqueda de trabajo.

Sentencia del 30-5-1989. Comisión Europea. Consejo 242/87
Tratado de la Unión Europea artículo 127.
Tratado de la Unión Europea artículo 189 C.
Tratado de la Unión Europea, articulo 127.
Decisión du Conseil 63/266 CEE du avril 1963. JOCE 63 1388/63
Estatuto del Comité Consultivo de F.P. 63/688 CEE. DOCE 190 3090/63
Recomendación de la Comisión de 18 de Julio de 1966. DOCE 66 2815/66 de 24.8.66.
Conclusions du Conseil du 26 Juillet 1971.JOCE C81 du 12.8.71.

[9] HASAN, A. (1994): "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" *CEDEFOP Formación Profesional. nº2. p. 14.*

[10] El Programa MONITOR/FAST de la Comisión de las Comunidades Europeas ha llevado a cabo una investigación sobre la evaluación de las perspectivas de los sistemas antropocéntricos de producción en la Unión Europea y a escala mundial.

[11] WOBBE, W. (1991): "Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas". *CEDEFOP. Formación Profesional. nº 2. p. 6.*

[12] Informe del CEDEFOP sobre: Perspectivas de la formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. pp. 24-28.

[13] Consejo Europeo Extraordinario sobre el Empleo. Luxemburgo 20 y 21 del 11 del 97.D. Serigrafiado.

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

[9] Sentencia del 30-5-1989. Comisión Europea. Consejo 242/87
[10] Tratado de la Unión Europea artículo 127.
[11] Tratado de la Unión Europea artículo 189 C.
[12] Tratado de la Unión Europea, artículo 127.
[13] Decisión du Conseil 63/266 CEE du avril 1963. JOCE 63 1388/63
[14] Estatuto del Comité Consultivo de F.P. 63/688 CEE. DOCE 190 3090/63

LA INCORPORACIÓN LABORAL ANTE LA NUEVA ESTRUCTURA DEL ESPACIO EUROPEO

Antonio Rial Sánchez
Profesor da Universidade de Santiago de Compostela

I.- INTRODUCCIÓN: EUROPA UN LARGO RECORRIDO

La Libre Circulación de Trabajadores

En el largo recorrido que en la Unión Europea se fue produciendo a lo largo de su Historia, es sin duda la libre circulación de trabajadores el factor de más influencia de cara a la formación profesional y la inserción laboral, y también, el elemento clave en el desarrollo de directrices sobre sobre estos temas y el *lei motic* de la mayoría de las acciones en este campo.

Desde 1970, la C.E.E. prohibe cualquier discriminación de nacionalidad entre ciudadanos de su territorio en materia de acceso al empleo. Para ello es necesario el reconocimiento mutuo de las condiciones de acceso a las profesiones. Para ello fue necesario recorrer un largo camino, que comienza a ser efectivo a partir de 1992, y para el que se partió, de tres ámbitos:

El reconocimiento de los títulos y la preparación:

- reconocimiento de títulos y periodos de estudio de enseñanza superior
- reconocimiento de los títulos de F.P. de más de tres años
- reconocimiento de los profesores del derecho de ejercer su trabajo en los países miembros

La formación inicial y continua:

- preparar a los jóvenes para la vida adulta, buscando su inserción profesional
- fomentar la formación continua y la convalidación de ésta con los sistemas reglados.
- desarrollo de la enseñanza superior e intercambio de “créditos transferibles” a través de programas como ERASMUS, SCIENCE, ESPRIT o LEONARDO.

Mejora de la formación frente al intercambio tecnológico:

- colaboración Universidad-Empresa
- estudio de las cualificaciones
- definición de perfiles profesionales
-

……La preocupación por la F.P.y la inserción laboral en la U.E. nace y cuenta con competencias desde sus comienzos. Así en el Tratado de Roma ya se encuentran referentes para el desarrollo de una política de F.P. común:

En el artículo 118 que hace referencia a una política social común, La Comisión debe promover una estrecha colaboración entre los Estados miembros

en el ámbito social especialmente los relacionados con la formación y el perfeccionamiento profesionales.

Según el artículo 125, el Fondo Social Europeo tiene como misión asegurar a los trabajadores un reempleo productivo a través de la F.P.

Según el artículo 128, a propuesta de la Comisión y previa consulta del Comité económico y social, el consejo debe establecer los principios generales de una política común de F.P.

Asimismo existen otros artículos del propio tratado referidos a esta temática como son: el 48 sobre la libre circulación de trabajadores, el 50 relativo a programas de intercambio de trabajadores.

El 52 y 59 referidos al libre establecimiento y a la libre prestación de servicios.

Por otra parte en este largo recorrido se fue produciendo abundante jurisprudencia apoyándose en las bases jurídicas citadas, de la que merece especial mención la sentencia del 13. 2.1985, Gravier 293/83.conocida también como sentencia, **Erasmus**[15], en donde se define la F.P.como **"toda forma de enseñanza que cualifique para una profesión, oficio o empleo es enseñanza profesional"** que destaca por la amplitud que le da al concepto de F.P., incluyendo en ella a toda formación profesionalizadora, incluso la universitaria, y admitiendo para esta formación cualquier tipo de escenario o estructura, tanto dentro del sistema reglado de enseñanza, como de el no reglado y sin mencionar escenarios específicos para recibirla o impartirla.

Esta definición crea un amplio horizonte para este tipo de formaciones dando consistencia a la escala de niveles de cualificación, diferenciando el grado de formación por nivel de cualificación, sin tener en cuenta la organización de esta ni el escenario en que se realiza.

….Hay que hacer especial mención al artículo 127 del Tratado de la Unión Europea,[16] que modifica o flexibliza algunos de los aspectos del tratado de Roma, sustituyendo de este establecer los principios generales de una política común de F.P. por aplicar una política que apoye y complemente las políticas de los Estados miembros.

> Así como también la modificación que introduce el artículo 189 C en el proceso de toma de decisiones en materia de F.P. por mayoría simple, dotando al Parlamento de una mayor intervención en la aprobación de los textos, al poder proponer este, por mayoría absoluta de sus miembros enmiendas a la posición común del Consejo y por mayoría rechazarla en cuyo caso el Consejo solo podrá pronunciarse en una segunda lectura por unanimidad.[17]

De igual modo el Comité Económico y Social deberá ser consultado obligatoriamente sobre las propuestas a la F.P. y, en la mayoría de los casos será conveniente obtener, de forma complementaria, un dictamen del nuevo Comité de las Regiones, dado las competencias que las comunidades autónomas tienen sobre la F.P.

Concretamente estas disposiciones se encaminan a que la Comunidad desarrolle acciones como:

---

[15] Recomendación de la Comisión de 18 de Julio de 1966. DOCE 66 2815/66 de 24.8.66.

[16] Conclusions du Conseil du 26 Juillet 1971.JOCE C81 du 12.8.71.

[17] HASAN, A. (1994): "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" *CEDEFOP Formación Profesional. nº2. p. 14.*

mejorar la F.P. inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral.

facilitar las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesional.

facilitar el acceso a la F.P. y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes.

estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.

incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros[18].

II.-HACIA UNA POLÍTICA EUROPEA DE F.P Y DE INSERCIÓN LABORAL., FASES MÁS NOTABLES DEL PROCESO.

Nos remontamos para ello a 1963 en donde la decisión del Consejo de 2 de Abril[19] establece los principios generales para la elaboración de una política común en materia de F.P. en torno, a los objetivos siguientes:

crear las condiciones que garanticen a todas las personas el derecho a recibir una F.P. adecuada.

organizar los medios de formación convenientes para garantizar la fuerza laboral que requieran los diferentes sectores de la actividad económica.

ampliar la F.P. a partir de la educación general, para facilitar el desarrollo armónico de la persona.

capacitar a todas las personas para que adquieran el conocimiento técnico y la cualificación necesaria, de cara al ejercicio de una actividad profesional determinada.

favorecer, durante las diferentes etapas de la vida profesional, una formación y un perfeccionamiento profesional debidamente adaptados, y en su caso una conversión y una readaptación.

ofrecer a todas las personas, la posibilidad de acceder a un nivel profesional superior o la preparación para una nueva actividad de nivel más elevado (crear itinerarios de formación y promoción profesional).

establecer relaciones lo más estrechas posibles, entre las distintas modalidades de F.P. y los sectores económicos, a fin de que la F.P. responda, lo mejor posible, a la necesidad de la actividad económica.

[18] El Programa MONITOR/FAST de la Comisión de las Comunidades Europeas ha llevado a cabo una investigación sobre la evaluación de las perspectivas de los sistemas antropocéntricos de producción en la Unión Europea y a escala mundial.

[19] WOBBE, W. (1991): "Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas" . *CEDEFOP. Formación Profesional. nº 2. p. 6.*

Tras esta primera decisión se crea el Comité Consultivo de F.P.[20] formado por representantes de los Gobiernos, de las Empresas y de los Trabajadores. Tiene como misión presentar a la Comisión, bien por demanda de esta, o por iniciativa propia dictámenes motivados por cuestiones de interés general relativas a la F.P.

En 1966 se establece una recomendación para fomentar la **Orientación Profesional**[21] en donde se pide a los Estados miembro que adopten medidas para que la acción orientadora sea un referente permanente para los ciudadanos en cuanto a proporcionarle información sobre las posibilidades de colocación y la formación necesaria.

En 1971, se elaboran orientaciones generales para la orientación de un programa de actividades comunitarias en materia de F.P.[22] en donde se señala como objetivo final el de construir una verdadera F.P, se formulan para ello los siguientes objetivos específicos:

- desarrollar el intercambio de informaciones y la cooperación dentro de la Comunidad para lo cual se destinarán acciones a:

  - la F.P., la evolución de las profesiones y las necesidades de formación
  - el desarrollo de técnicas y métodos pedagógicos de formación
  - el establecimiento de vínculos entre la educación general y la F.P.
  - la cooperación en materia de investigación La promoción de iniciativas de formación para los trabajadores emigrantes
  - el desarrollo de experiencias piloto.

- facilitar la aproximación de los niveles de formación, a través de las acciones de:

  - el establecimiento de una terminología común
  - el análisis de la F.P. por niveles y grandes grupos de profesiones o funciones
  - el análisis de los niveles de cualificación exigidos en los diversos sectores económicos
  - el análisis de las repercusiones que producirá la necesidad de asegurar una formación permanente sobre los sistemas de formación
  - el desarrollo de nuevas concepciones en materia de formación pedagógica y técnica

……Sobre este período hay que hacer notar que la mayoría de estas acciones se reflejó más en el papel que en su repercusión real, a pesar de coincidir esta década con un gran desarrollo económico de los países miembros….

II.1.- Hacia la realidad actual

El progreso económico, el cambio técnico y el ajuste a los desafíos competitivos en los mercados internacionales son sinónimos de cambio constante en la organización de la producción. A medida que este proceso de transición aumenta su velocidad, se ejerce una mayor presión sobre la eficacia de los mercados de

[20] Informe del CEDEFOP sobre: Perspectivas de la formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. pp. 24-28.
[21] Consejo Europeo Extraordinario sobre el Empleo. Luxemburgo 20 y 21 del 11 del 97.D. Serigrafiado.
[22] Apartado 5º de las conclusiones de la Presidencia de Lisboa. COM (2001)59 y COM(2001) 501.

trabajo y se demanda más formación. Aportar esta formación ligada fundamentalmente al sistema productivo es el reto de formadores, profesores, diseñadores de formación bajo la perspectiva de las demandas canalizadas a través del partenariado social.

Hoy las economías industriales avanzadas se encuentran, en una fase de cambio de su tecnología de producción. La vieja tecnología mecánica que sirvió de fundamento a la revolución industrial, está dando paso a una organización de la producción en la que factores tales como, la competencia humana y la producción a pequeña escala, son cada vez más responsables de una producción competitiva, de alto valor añadido.

Este cambio está siendo impulsado, evidentemente, por la aparición de las nuevas tecnologías, pero, además, por el ajuste de los desafíos competitivos de los mercados internacionales y la globalización de la economía, entendida ésta como "el proceso por el cual la actividad económica, a escala local, regional y nacional, responde cada vez más a los incentivos económicos que se persiguen y generan a escala de los mercados mundiales"[23]. Y teniendo además en cuenta o sobre-aviso los efectos peyorativos a los que hacíamos referencia en la introducción de este trabajo.

Esta globalización lleva a los países industriales desarrollados hacia un cambio en la organización de su producción, generando un alto grado de turbulencia en el mercado de trabajo, que se manifiesta en las altas tasas de desempleo, así como a través de indicadores tales como la rotación en el mercado laboral y la rotación de los puestos de trabajo. Esto ha dado lugar a cambios progresivos y sistemáticos en los procesos formales de planificación estratégica de las empresas, principalmente, en lo que hace referencia a aspectos relacionados con los *recursos humanos*, sistemas de información y procesos y capacidades de desarrollo e incorporación de la tecnología.

Todas estas necesidades nos llevan a articular un modelo diferente de relación entre los sistemas de producción, la organización del trabajo y las cualificaciones de los trabajadores.

Los nuevos modelos de organización de la producción parecen mostrar como denominador común su contraposición a los sistemas tayloristas (vinculados a la "organización científica" del trabajo), que han demostrado ser demasiado rígidos, ya que comprenden técnicas de trabajo como el control estadístico de los procesos, los sistemas de producción de existencias "justo a tiempo", el perfeccionamiento continuo y la gestión de "calidad total", basándose en el criterio de que el incremento de la calidad, la productividad y la flexibilidad pueden obtenerse a través de una utilización más eficaz de la fuerza de trabajo. Tal como manifiesta W. Wobe, responsable del programa MONITOR/FAST de la Comisión de las Comunidades Europeas[24], los sistemas industriales avanzados se orientan a la utilización óptima de los recursos humanos mediante su integración en el centro de trabajo y la organización del trabajo cooperativo, basado en las cualificaciones, como una

[23] Dados recolhidos nos arquivos do Centro de Formação Profissional de Coimbra.
[24] Este proyecto (Higher Education and Graduate Employment in Europe) fue dirigido por Ulrich Teichler y en España por José-Ginés Mora. Los resultados este estudio se puede consultar en la página Web www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm.

descentralización de las decisiones y unas jerarquías horizontales apoyadas por tecnologías avanzadas"[25].

Toda esta evolución implica, necesariamente, cambios en la demanda de las cualificaciones. En términos generales, se asiste a una demanda de un umbral de cualificación más alto y a una mayor necesidad de competencias técnicas, sociales y organizativas. Las competencias sociales, metodológicas y de acción, y el concepto de *transferibilidad* de los conocimientos atrae, cada vez más, el interés de los individuos y de las empresas.

Ello constituye, sin duda, un desafío para las políticas económicas y sociales, y sobre todo para los sistemas de *formación* que deberán ser capaces de fomentar las estructuras y las competencias que puedan garantizar la competitividad de los individuos en el mercado de trabajo, preparándolos para adaptarse a situaciones de trabajo cada vez más complejas y evolutivas. La formación, especialmente en sus últimas etapas, ha de transformarse en una parte integrante de los sistemas y de los incentivos del mercado de trabajo.

La tendencia progresiva más destacada en el mercado de trabajo a nivel del Estado Español y la UE es el cambio producido en su composición sectorial, sobre todo en lo que respecta al sector servicios que es el que de forma persistente registra mayores índices de empleo. En todos los Estados miembros se asiste a una modificación en la estructura industrial del empleo a favor de las profesiones y empresas de servicios, produciéndose una contracción del empleo en los sectores primario y manufacturero.

En cuanto al tamaño de las estructuras de los centros de trabajo se confirma una ligera reducción del tamaño de las empresas (en este sentido, conviene señalar la importancia actual de las PYMEs que representan más del 80% de las empresas de la Unión Europea), al tiempo que, el trabajo por cuenta propia experimenta también un aumento (a excepción del sector agrario) observándose un incremento de los trabajos independientes, especialmente, en los sectores profesionales y de servicios al pormenor.

Por otra parte, se está produciendo un incremento del denominado "empleo atípico", es decir, del empleo a tiempo parcial o temporal, aunque las cifras varían considerablemente entre los países miembros. Se incrementa el empleo parcial y el trabajo por cuenta propia.

Las innovaciones tecnológicas e industriales aplicadas a partir de 1980, han propiciado un cambio funcional de los empleos[26]. En un primer momento, estas innovaciones supusieron la creación de nuevas industrias de alta tecnología, dirigidas, sobre todo, a la producción de equipos y programas de innovación, lo que fomentó la aparición de nuevos empleos.

La integración de esas innovaciones en la industria dio lugar a la reestructuración del trabajo en las mismas, de modo que diferentes funciones múltiples pasaron progresivamente a formar parte de un mismo puesto de trabajo.

[25] Todo o contexto físico, social e psicológico imediato, no seio do qual se estruturam as interacções entre o indivíduo e o ambiente.

[26] A autora considera como não-acontecimentos sempre que, na vida das pessoas, se verifica que, determinadas situações por elas antecipadas acabam por não ocorrer, designadamente, uma promoção que não chega a ocorrer. Tais não-acontecimentos são considerados transições porque, mais do que as mudanças em si próprias, importa considerar a percepção dos indivíduos sobre as situações, o modo como este as experiencia.

Consecuencia de todo ello, ha sido la configuración de *perfiles profesionales de competencias múltiples,* que podían adquirirse inicialmente en los sistemas de enseñanza o en el mercado de trabajo.

Sin duda, el elemento principal de estas innovaciones ha sido la ventaja competidora alcanzada por las empresas usuarias, pero para conseguirla las empresas europeas se ven en la necesidad de seguir reestructurando los empleos a fin de conseguir perfiles profesionales más funcionales; si bien, esto sólo es posible cuando las empresas son realmente capaces de generar las competencias necesarias asociadas con las funciones múltiples.

Todo nos está indicando, pues, que los cambios estructurales relacionados con la aparición de nuevas industrias y de nuevas tecnologías suponen la aparición de nuevos trabajos debido a la reconversión profunda de los existentes, lo que exige un cambio en el enfoque del *desarrollo de los recursos humanos*, cambio que deberá abarcar desde el *sistema educativo a la formación en la empresa*, y que requiere de una mayor complementariedad entre ambos sistemas. A este respecto, el Consejo Europeo de Luxemburgo[27] realiza propuestas concretas sobre lo que denomina el *desafío del empleo* en base a nuevos planteamientos y nuevas fórmulas de concebirlo en la parte I, y fórmulas para la mejora de la capacidad de la inserción laboral en la parte II.

A este Consejo de Luxemburgo hay que añadir como antesala de la actualidad, las aportaciones del libro blanco de Cresson :1995 *Enseñar y Aprender Hacia la Sociedad del Conocimiento,* el tratado de Amsterdan de 1997, el Consello Europeo de Lisboa de Marzo del 2000 y Santa Mª de Fiera de Junio del mismo año, en el que la UE se fijó el objetivo estratégico de *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*[28]*.* En la las Propuestas de la Comisión en materia de empleo hacen referencias explicitas a la formación como motor de los cambios, aportando los recursos humanos suficientes para llevarlos a cabo, a través de la investigación y la "excelencia" en la realización y ejecución del trabajo y de cara a la consecución del pleno empleo de calidad.

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

En la reunión citada de Lisboa el Consejo Europeo acordó como objetivo estratégico para 2010 que la Unión Europea debería convertirse en la *economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*. La educación y la

[27] No original, "*floundering*".

[28] Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – Instituto Politécnico do Porto; Coordenadora do Serviço de Orientação Vocacional e Desenvolvimento da Carreira (dianavieira@eseig.ipp.pt)

formación es ámbito prioritario de la estrategia de Lisboa…"La Unión Europea sólo podrá convertirse en la principal economía mundial del conocimiento si cuenta con la aportación crucial de la educación y la formación, como factores del crecimiento económico, la innovación, el empleo sostenible y la cohesión social".

Esto va a exigir, entre otros cambios, la modernización de los sistemas educativos: el programa de trabajo detallado adoptado por el Consejo y la Comisión conjuntamente el 14 de febrero de 2002. Hace referencia a varios elementos y niveles de educación y de formación desde conocimientos básicos a la formación profesional y a la enseñanza superior, teniendo especialmente en cuenta el principio de la **educación permanente**. Se destaca el papel esencial que desempeñan la educación y la formación a la hora de mejorar el nivel de cualificación de los europeos.

Dos foros que tratan respectivamente de la transparencia de las cualificaciones profesionales y de la calidad de la formación profesional.

La educación y la formación deben ir más allá de preparar a las personas para sus vidas profesionales, debe contribuir al desarrollo personal de los individuos.: la educación y la formación son algo más que instrumentos par acceder al empleo. Partiendo de una formación básica e integral bien construida y fundamentada en herramientas que le proporcionen al individuo el poder progresar adecuadamente a través del continuum formativo, formaciones específicas para campos concretos de desarrollo laboral, y formaciones amplias y en profundidad para los requerimientos laborales de alto nivel que se deben conseguir en la formación superior y universitaria, todo ello con mecanismos de conexión a los que el individuo pueda acceder en cualquier momento de su vida.

Para ello el 14 de febrero de 2002 El Consejo y la comisión adoptaron un programa de trabajo para el seguimiento de objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. Centrándose en tres objetivos estratégicos que se desglosan en una serie de objetivos asociados que en resumen describimos a continuación:

Objetivo estratégico1: *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.-* Referido a: la formación de profesores y formadores, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las TIC, facilitar equipos y programas informáticos educativos, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, se consideran aspectos clave para este cometido:

Objetivo estratégico 2: *Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.-* Referido a: entorno de aprendizaje abierto, ampliar el acceso a la educación permanente y la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo estratégico 3: A*brir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.-* Referido a: reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, a desarrollar el espíritu empresarial, a potenciar el aprendizaje de idiomas extranjeros, a incrementar la movilidad y los intercambios y fortalecer la cooperación Europea.

Se apuesta para conseguirlo, **por el método abierto de coordinación** definido en las conclusiones de Lisboa, en donde define, la manera de defender las

prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE, indican que se tratará de un planteamiento totalmente descentralizado en el que se participará mediante distintas formas de colaboración y que estará destinado a facilitar la configuración progresiva de las políticas de los Estados miembros.

Este método se basará en instrumentos tales como indicadores y puntos de referencia, en la comparación de prácticas idóneas, el control periódico, las evaluaciones entre homólogos, etc. Todo ello organizado en prácticas de aprendizaje mutuos.

Todo ello se desarrollará a través del desarrollo de los **trece objetivos estratégicos** citados y cuarenta y dos cuestiones clave, que refleja el amplio espectro de los ámbitos relacionados con la educación y la formación, que se irán abordando progresivamente de manera que en 2004 estén todos los trabajos comenzados utilizando el **Método Abierto de Coordinación.**

Dentro del marco de coordinación se aplicará una estrategia única**,** completa para la educación y la formación profesional, que se compondrá de dos tendencias principales de actividad, el trabajo dirigido específicamente a la mejora de los sistemas de los Estados miembros y el aprovechamiento de las aportaciones de las actividades transnacionales, en el ámbito de la educación y la formación.

Se aprovecharán todas aquellas acciones pertenecientes a otros Organismos como lo son la OCDE y el Consejo de Europa y se implementarán con redes, mecanismos, proyectos piloto entre Estados miembros o los países candidatos.

Se buscarán sinergias con otras actividades, haciendo especial hincapié en aquellas referidas a la transparencia, el reconocimiento y la garantía de la calidad entre todos los sectores de educación, formación e investigación de la UE. Haciendo esto extensible a procesos como el de Bolonia o el Convenio de Lisboa, sobre el reconocimiento en el ámbito de la educación superior.

> …..hay que señalar que aunque estos objetivos marcan un referente de actualidad otros como los que ya reseñamos (sentencia erasmus o los niveles de cualificación) abrieron un camino aportando instrumentos que sirven de base para los actuales planteamientos….

Operativamente el desarrollo de estos objetivos estratégicos, se centrarán en conseguir en el 2010, sin utopías, lo siguiente:

- *se llegará a la más alta calidad en cuanto a la educación y formación, y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y de sus instituciones,*

- *los sistemas de educación y formación europeos serán lo suficientemente compatibles como para que* ***los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad,***

- *las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE podrá convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y la formación complementaria,*

- *los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso ala educación permanente,*

- *Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.*

III.- CONCLUSIÓN

Tendríamos que comenzar este apartado preguntándonos si nuestros subsistemas de Formación Profesional, son capaces de responder a los retos del presente ... o quizás la eficacia y eficiencia es tal que ya los han superado.

A ello tenemos que ser realistas y sin perder de vista los logros conseguidos podemos decir que la última década fue rica en legislación, sobre todo en cuanto a la complementariedad de las normas de cara a un nuevo concepto de la Organización y realización de la F.P., y también a la ampliación de los escenarios formativos, incluyendo las nuevas figuras de profesionales que intervienen en la formación. Esta 1º década debe servir para consolidar cualitativamente estos avances y consolidar nuevas figuras de *formadores,* siendo el primer referente a tener en cuenta *"el factor humano"* y la mejora de sus condiciones a través de la formación, es sin duda este el primer elemento a tener en cuenta para la *empleabilidad de los formandos*, anteponiendo esto a cualquier reclamo de aumento de la productividad, que sin duda se conseguirá si se logra lo anterior. Pero de todos modos quedan otros muchos factores a tener en cuenta para la mejora de nuestros subsistemas como son:

✓ el tratamiento que se le da a los conocimientos prácticos apoyados en la formación básica e integral, primera fuente de competitividad entre las empresas

✓ el estudio de la Evolución del trabajo (Institutos de Cualificaciones) y las decisiones de apoyo al desarrollo de sectores económicos, ligando la formación a los futuros empleos emergentes

✓ nuevos métodos de trabajo para una mayor productividad: las economías de los Estados miembros y en concreto nuestro Estado debe utilizar mejor el capital y la fuerza de trabajo y, por tanto, la mejora de la productividad se convertirá en otro de los elementos fundamentales para las empresas

✓ más formación en la empresa: por motivos de competitividad se producirá un cambio en el equilibrio del esfuerzo para desarrollar competencias, pasando del sistema de enseñanza a *sistemas mixtos de formación en la empresa*. Este cambio requerirá de una mayor complementariedad entre ambos sistemas, y la potenciación de los ***formadores dentro de este contexto***

✓ más servicios: los sectores de *servicios y* ***oficios*** seguirán aumentando su peso en las economías comunitarias.....

Consideramos necesario para estos logros potenciar o seguir incentivando:

Los cambios institucionales: mayor papel de la formación en la empresa, mayor papel de los sindicatos, más competencias para formadores, y planificación de los recursos humanos. Es decir, la empresa, y su contexto debe asumir un papel

más importante en la formación si ciertamente éstas desean afrontar de manera eficiente el ciclo de innovación y crecimiento económico.

Los ámbitos motivadores referidos: al **reconocimiento mutuo de** cualificaciones en toda la Unión Europea; al enriquecimiento del trabajo con el objeto de que éstos resulten atractivos, *al tiempo que cada trabajador pueda percibir los méritos, para su futuro laboral, de la adquisición de competencias múltiples; y a la creación de estructuras organizativas nuevas y más flexibles,* de forma que cada trabajador disponga de mayores posibilidades para adquirir autonomía y poder expresarse. Así como la renumeración económica y de *rol* de trabajo.

La buena planificación, comenzando por el conocimiento de los grupos destinatarios y al estudio previo de necesidades. Para determinar el contenido de la formación se deben tener en cuenta las necesidades específicas y únicas de los diferentes grupos de trabajadores: directivos, trabajadores con competencias y trabajadores no cualificados o con *cualificaciones basadas exclusivamente en la practica laboral* que realizan su cometido de manera rutinaria y sin formación básica para poder construir nuevas formaciones.

Los sistemas de enseñanza y de formación, haciendo referencia a las debilidades de estos sistemas de cara a los desafíos anteriores. En primer lugar, consideramos en general que es uno de los puntos débiles, la escasa calidad de la enseñanza, insuficiente para satisfacer las nuevas necesidades de las economías: los sistemas de formación se centran más en el estudio de conocimientos formales rutinarios y repetitivos y prestan escasa atención a la innovación y a la preparación profesional en donde deben compaginarse el conocer, con el saber hacer y el saber estar.

Los sistemas de formación tampoco disponen de elementos claramente definidos que se centren en el desarrollo de los distintos tipos de competencias relacionadas con el trabajo, a través del aprendizaje por la práctica y la formación en el lugar de trabajo. La historia y la cultura de cada país tienden a influir más en los sistemas de educación y de formación que las exigencias económicas actuales y futuras.

Del análisis anterior se desprende, que los sistemas de formación y más concretamente los de F.P. exigen una respuesta global que tome en consideración el conjunto de todos los factores que están remodelando el mundo laboral. Cada Estado miembro debe dar una respuesta en función de sus circunstancias sociales, políticas, económicas e institucionales particulares, pero siempre teniendo presente ciertas medidas comunes que deben hacer referencia a los cuatro factores clave analizados en apartados anteriores así como los elementos complementarios importantes que corresponden a las nuevas fuerzas competidoras que está originando el Mercado Único y las medidas de convergencia para la creación de la Unión Económica y Monetaria.

En definitiva pues, el conjunto de todos los factores estructurales y económicos que influyen hoy en la política de formación profesional de la Unión Europea, están determinando el establecimiento de un sistema de formación profesional que sea a la vez:

- *completo*, es decir, que comprenda todos los elementos de una enseñanza y una formación que posibiliten el desarrollo de competencias múltiples, prestando mayor atención a la formación de base

- *flexible*, es decir, que se adapte constantemente a los cambios estructurales en curso y los efectos sobre los diversos grupos de trabajadores

- *motivador*, es decir, que anime a las personas para que inicien un proceso de aprendizaje permanente, basado en un itinerario formativo continuo con diversas formas de reconocimiento de la cualificación, vital para conseguir una innovación constante de los productos y la adaptación de los mismos al cliente

- *integrador*, es decir, que se llegue a una complementariedad entre los distintos proveedores de la enseñanza y la formación y del reconocimiento de la cualificación se obtenga donde se obtenga.

BIBLIOGRAFÍA:

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

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

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

Gelpi, E. (2001) París, L^Harmattan.

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. nº2. p. 14*.

Jean Favri (1993) *Formation â L'Évolution des Emplois*. Eyrolles. París.

Le Boterf, G. (1991): Ingeniería y evaluación de los planes de formación. Bilbao: Deusto.

Nuevo Programa de Formación Profesional (1998-2002) Consejo General de la Formación Profesional.

PROYECTO LEONARDO: Rial Sánchez. Zabalza Beraza y otros (1995-1998) *The Formation in the Interprise Diagnosis of Formation Necessities Profesional Profile and Strategical Formation Plan*.

PROYECTO PETRA: Rial Sánchez. Zabalza Beraza. Jean – Marie Barbier y otros (1991-1993) *Los aspectos Cualitativos de la Alternancia.*

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 Sanchez, A. (1997) La Formación Profesional Introducción Histórica Diseño de Curriculum y Evaluación. Tórculo, Santiago de Compostela.

Rial Sanchez,A. Valcarce, Margarita (coord.) (2000) Actas I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo "O Reto da Coverxencia dos Sistemas Formativos e a Millora da Calidade da Formación. Santiago Torculo

Borrego,Carlos; Coimbra,Joaquín; Fernández, Domingos (coord.) (200) Actas I I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo "Construcción de Competetencias Personales e Profissionais para o Traballo". Instituto de Emprego e Formaçao Profesional. Porto

Riesgo, L. (1983): La formación en la empresa. Madrid: Paraninfo.

Tejada Fernández, J (2000) *Perfil Docente y Modelos de Formación.* En **Saturnino de la Torre y Oscar Barrio:** Estrategias Didácticas Innovadoras. Barcelona. Octaedro.

Xunta de Galicia (2000) O Emprego na Unión Europea
Xunta de Galicia (2000) Plan Galego de F.P.
Zabalza Beraza. Rial Sánchez y otros (1988-992) *La Evaluación del Programa de Prácticas en Alternancia en La Comunidad Autónoma Gallega*. Tórculo, Santiago de Compostela.
WOBBE, W. (1991): "Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas". *CEDEFOP. Formación Profesional. nº 2. p. 6.*

UN SISTEMA NACIONAL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, RESPUESTA A LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO.

José Tejada Fernández
Grupo CIFO, Profesor da Universidade Autónoma de Barcelona

0 Introducción

Nos manejamos en un entorno conceptual complejo, donde los términos no siempre se utilizan con la misma precisión, dando pie a la ambigüedad conceptual y provocando confusionismos. No quiero dejar de apuntar este hecho, motivado por la primera lectura del título de esta mesa redonda, que aquí nos aglutina.

Todo y que no es este el momento de reparar en ello, permítanme al menos confesarles las dudas iniciales para iniciar mi reflexión-intervención, obviando pues, su aclaración. ¿*Competencias laborales* o *competencias profesionales?; ¿Sistema nacional de competencias* o *sistema nacional de cualificaciones*? ¿*Formación y empleo* o *formación y trabajo*? Las respuestas a estas y otras cuestiones –dudas-, en clave de disyuntivas, pensé que podrían condicionar mi intervención. Pero afrontarlas podría ser también sencillamente una manera de eludir y/o escatimar el compromiso adquirido. Dejémoslas conscientemente aparcadas y centremos la reflexión sobre lo que entiendo que es el eje vertebrador de la mesa: *Un sistema nacional de competencias profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo.*
Para ello, vamos a reparar, en primer lugar, sobre el papel de un Sistema Nacional de Competencias Profesionales en el entramado complejo que se articula entre el ámbito de la formación y el ámbito del trabajo. Su descripción puede posibilitarnos luz de cara a la superación de los desafíos actuales, al convertirse el mismo en un imprescindible referente para la actuación en ambos ámbitos.

En segundo lugar, reflexionaremos sobre la virtualidad de este sistema de articulación de la Formación Profesional para superar los desafíos actuales que se plantean.

Por último, no queremos dejar de apuntar algunos riesgos o nuevos desafíos que genera el propio sistema.
Vayamos por partes.

1 Un sistema nacional de competencias profesionales: breve apunte descriptivo-estructural

A los efectos de este trabajo, entendemos por un *sistema nacional de competencias profesionales a aquel conjunto de elementos y mecanismos que permiten establecer y/o regular la identificación, adquisición, evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales*.

Este breve apunte definitorio tiene sus implicaciones.

De una parte, la concreción de sus elementos. En este sentido, dicho sistema debe integrar en su seno elementos tales como *perfiles profesionales*, orquestados en clave de *familias profesionales*, las cuales deben, a su vez, concretar las *competencias profesionales* de las mismas, a través de los diferentes

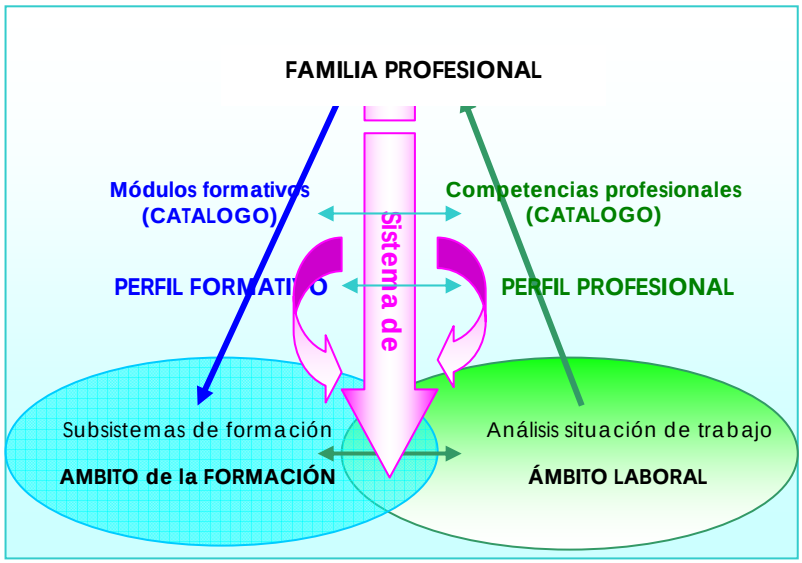
repertorios o catálogos de competencias. Por tanto, perfil profesional, familia profesional y catálogo de competencias se erigen en los tres elementos base constitutivos de dicho sistema desde una visión meramente descriptiva.

De otra parte, desde una visión más funcional, en la medida que dicho sistema se convierte en un referente tanto para el diseño, desarrollo y evaluación de la formación, así como para la regulación y gestión del mercado de trabajo, el mismo sistema puede integrar el *catálogo modular de formación profesional*, asociada a dichos perfiles, *sus módulos formativos, y el sistema de reconocimiento de dichas competencias profesionales* (caso español, por ejemplo).

La lógica del sistema, pues, ubicados en el ámbito laboral, parte del *análisis de las situaciones de trabajo*, estableciendo, a partir de dicho análisis, el *catálogo de competencias profesionales* necesarias para satisfacer las demandas laborales. Las mismas se orquestan en los correspondientes *perfiles profesionales* que se integran en las diferentes *familias profesionales*.

A partir de este referente profesional, desde el ámbito de la formación, sobre todo su diseño, podemos entrever las *necesidades formativas* y establecer los diferentes *perfiles formativos*, con lo que se da pie a la elaboración del *catálogo modular de formación profesional*, quedando articulada de esta forma la oferta de formación profesional (*títulos*). Oferta que afecta, por supuesto, a los distintos subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua) y su propia integración.

Obviando en este momento del desarrollo de la formación, no podemos olvidar que un sistema nacional de competencias profesionales debe concretar también su propio *sistema de reconocimiento y certificación de dichas competencias*, con independencia del propio sistema de adquisición (formación o experiencia laboral) y los procedimientos y mecanismos reguladores del mismo. De ahí que este subsistema sea también uno de los elementos fundamentales en la articulación del Sistema Nacional de Competencias.



Elementos configuradores de un Sistema Nacional de Competencias

La descripción del Sistema Nacional de Competencias no debería agotarse aquí, en sus elementos básicos y configuradores, sino que también habría que considerar el conjunto de dispositivos que lo hacen viable, permitiendo, por tanto, su funcionamiento. Con ello, estamos apuntando hacia los *observatorios profesionales* como mecanismos básicos de actualización de las nuevas necesidades, tanto de empleo como de formación. Su papel, pues, es clave en la actualización de los viejos y en la definición de los nuevos perfiles profesionales. Dichos observatorios profesionales pueden asumir diferentes grados de descentralización, tanto sectorial como geográfica.

Además, desde la misma lógica, hay que reparar en la red Integrada de Formación (los diferentes subsistemas), los diferentes *organismos para definir estándares,* la *Red de Instituciones o Centros Hom*ologados, etc. que obviamos describir.

Todos ellos bajo los auspicios de un *Instituto Nacional de las Cualificaciones*, cual es el caso español.

Por último, hay que considerar que todo lo aquí apuntado esta necesitado de un reporte normativo importante. Desde una *Ley General de Formación Profesional*, hasta el propio desarrollo específico, vía decreto-ley u otras variantes de conformación normativa.

2 Los desafíos actuales de la formación y el trabajo: la necesidad de referentes

Aludir a los desafíos actuales de la formación y el trabajo, no puede hacerse sin tener una conciencia clara de los escenarios de funcionamiento en el que opera la formación y el trabajo.

Nadie discutiría hoy día que dicho escenario queda circunscrito y afectado por el mundo de la globalización, interconexión e interdependencia de los diferentes sistemas, donde el cambio es la constante más definitoria. Hasta el punto que, como destaca González Soto, "*vivimos en un dinamismo de cambio de tal magnitud que necesitamos adecuaciones constantes y crecientes ante el riesgo, siempre presente, de no lograrlo todo y perder los referentes necesarios para comprender la realidad e instalarnos en ella*" (2001:7).

2.1 La política educativa de la Formación Profesional

Los cambios que sin cesar atosigan la estructura social obligan a un constante ajuste de sus elementos y en ocasiones, de sus mismas bases a las necesidades que tales cambios generan. Es sintomático que desde los años sesenta las reformas de los sistemas educativos y las innovaciones en el curriculum y en la organización de centros educativos son constantes. La Formación Profesional no podía ser ajena a esta realidad caracterizada por el cambio.

El cambio y el sistema de necesidad son, pues, los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga la validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de perfiles profesionales, sujeto a cambio, que *"expresen las necesidades de*

cualificación en nuestro país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades" (MEC: 1988, 149).

Es evidente el proceso de cambio en "*la reestructuración económica en diferentes sectores de actividad, cambio de las cualificaciones y de su evolución, situación muy diferente en cuanto la mano de obra disponible flujos debidos a la movilidad y a las migraciones*" (1993:50). Todavía se puede ir más allá en el análisis de estos cambios, tal como hace la citada Comisión (1993:51).

a) Las modificaciones en el contexto socioeconómico serán fuertes debido fundamentalmente al proceso de mundialización de las actividades económicas y de las tecnologías.

b) La innovación constante de las tecnologías, la evidente aceleración de estas y la aplicación de nuevas formas de organización del trabajo que están modificando la visión que se tiene sobre los recursos humanos, a los que se da más importancia. Del mismo modo, estas modificaciones repercuten en la transformación de necesidades de cualificación.

c) El equilibrio a conseguir en las inversiones en investigación y desarrollo (I+D) y las necesarias en materia de innovación de la formación para alcanzar las cualificaciones adecuadas y para aplicar y difundir las consecuciones de la investigación.

Una vez que se ha llegado a este punto, no resta otra solución que adentrarse en el problema del cambio, en la detección de las necesidades que se generan y en la prospectiva que uno y otro van perfilando en el mundo de la producción y la prestación de servicios. Puntualizaremos este problema de manera sintética en los aspectos siguientes (Tejada yFerrández, 1998:9 y ss):

1. Centralización-descentralización.
2. Las migraciones.
3. La cualificación profesional.
4. Las nuevas tecnologías.
5. La organización del trabajo.

2.1.1 Centralización-descentralización de las decisiones

Desde que España entra en la Unión Europea, se compromete a participar en el concierto de la toma de decisiones sobre cómo va ser la formación Profesional y Ocupacional. La cuestión, sin embargo, no será fácil en un concierto de miembros con distinta tradición en la toma de decisiones; unos tienden al centralismo, mientras que otros tienen una tradición federal o bien han entrado en el convenio de las autonomías. Ante esta situación es necesario disponer de una *información total* que para Hardenacke (1993:3) se centra en:

- datos básicos sobre la política y la planificación de la formación Profesional
- información que abarque todos los ámbitos (empresas, trabajadores, aprendices, etc.)
- información sobre las innovaciones en Formación Profesional
- información sobre el espacio europeo de la formación Profesional

Este hecho de que exista esta necesidad constante de estar informados es lo que ha provocado la creación de observatorios ocupacionales tanto a nivel de estado como autonómicos, comarcales y locales.

2.1.2 Las migraciones

Si alguien está expuesto al fenómeno migratorio interno y externo es la Unión Europea. Hay una migración que proviene del borde de la Unión hacia el interior y otra que se produce dentro del propio espacio de los miembros comunitarios. Este fenómeno conlleva una nueva realidad para ocupar y crear puestos de trabajo: unos requisitos propios de las exigencias y competencias de cada puesto de trabajo; otros que se centran en la necesidad de una conciencia multicultural con perspectiva intercultural.

El problema multicultural no requiere grandes ajustes cuando la movilidad se da en el interior de las fronteras de la Unión Europea, tal y como está configurada. La situación suele ser más compleja cuando la movilidad es desde el exterior de la frontera hacia el interior de los países miembros de la Unión. La religión, los valores éticos, el concepto de economía, la autoridad familiar, el papel de la mujer en la sociedad, etc. son elementos culturales de fuerte calado diferencial entre unos grupos sociales y otros. Todo ello va a influir en el mundo laboral, y por tanto, será elemento diferenciador a la hora de encontrar y, más aún, crear puestos de trabajo.

En cualquier caso, sea como fuere la forma de movilidad laboral y/o geográfica, es necesario un proceso de formación para prever y planificar las consecuencias laborales y personales que comporta la movilidad migratoria. Como apunta Gelpi, hace más de una década, "*adaptarse a la movilidad no significa aceptar las causas de esa movilidad, sino solamente constatar que existe con ciertas características. Un trabajo ligado a la movilidad geográfica o profesional, deseada o impuesta, exige cualificaciones sociales, culturales y no solamente profesionales" (1990:21).*

2.1.3 La cualificación profesional

Es contundente el contenido del Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Unión Europea: "...*las acciones comenzadas deben permitir establecer una estrategia comunitaria para asegurar la transparencia y el funcionamiento del mercado europeo de las calificaciones, que está naciendo y que, después de 1992, constituye uno de los polos centrales de la política de recursos humanos. En esta perspectiva las calificaciones y aptitudes solicitadas, la movilidad de los individuos, la política de contratación personal y de gestión de empresas, el contenido y los costes de las acciones de formación deberán evolucionar en función de esa dimensión europea del mercado de las calificaciones*" (Memorandum I,31). No hay duda que entre la cualificación de los profesionales y la ocupación del empleo existe una relación de alto significado. No se puede dudar que a más alta cualificación mayor éxito en la creación de puestos de trabajo, ya sea desde las acciones de la autocreación de lugares de trabajo como desde la heteroiniciativa.

Esta situación obliga a construir una cultura de las cualificaciones y a llenar de contenido el proceso de llegada a esta meta de la cualificación como **recursos humanos**.

Ahora bien, el concepto de cualificación no hay que verlo sólo desde la perspectiva del individuo. Sallin (1992:44) distingue tres grados.

- El punto de vista estructural, colectivo, de política económica o social que hace referencia al "potenciar total" de un país o región, etc.
- El punto de vista individual, atribuible o atribuído individualmente, es decir, el del "potencial individual", "recursos humanos" o la "capacidad de trabajo", "capacidad de consumo", etc.
- El punto de vista institucional, definido por ciertas entidades pertenecientes al ámbito de la formación o del mercado de trabajo, que están vinculados a determinadas capacitaciones o aprovechamiento material directo, y que se expresa, por ejemplo, en la "certificación" o "graduación" de la empresa.

Es fácil prever que la cualificación estructural y la institucional son las que benefician o perjudican el logro de cualificación individual, contemplando el hecho de modo general. De cualquier modo, lo que se exige hoy es una formación a todos los niveles: individuos, empresas, instituciones, agentes sociales y administraciones.

Las cualificaciones son las que permiten la competitividad al ser la base del desarrollo de los recursos humanos. Por lo tanto, también pueden ser la base de las diferencias entre los pueblos, las regiones o los mismos individuos que pertenecen a la comunidad de hecho o derecho. De aquí que el logro de las cualificaciones necesita un paso previo: **el mercado único de las formaciones**, de esta forma sería un hecho la información comparable sobre las cualificaciones y se garantizaría el éxito de la movilidad laboral.

En el mercado actual, el problema de la cualificación salta al espacio de la formación en conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades en general, para la producción y prestación de servicios, para llegar a los dominios de la cultura; sin ésta, es hoy difícil hablar de obrero como personal cualificado. Por tanto, habrá una constante puesta al día en todos los ámbitos de la formación. De este modo, la educación de base, la formación profesional inicial, la formación profesional específica y la formación profesional continua se unen en el devenir de la formación permanente.

La actual *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* tiene muy claro este aspecto hasta el punto que lo centra como objeto. "*La presente Ley tiene por objeto la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de diversas modalidades formativas...la oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales*" (Ley Orgánica 5/2002, art. 1.1 y 2).

2.1.4 Las nuevas tecnologías

Constituyen las nuevas tecnologías, en constante cambio, otro aspecto clave en la configuración de la política formativa de ámbito profesional. Como sucede con el problema de la adquisición cultural, también las nuevas tecnologías exigen un contacto y uso temprano; es decir, también las nuevas tecnologías han de ser contenido obligatorio de la educación de base y de la formación profesional inicial. Aquí comienza el conocimiento de sus posibilidades y de las ventajas y

desventajas de su uso. Es, pues, parte integrante del currículum desde los primeros momentos.

El trabajador formado en el "*saber estar*" entre las tecnologías está más dispuesto a recurrir a éstas como medio de fortalecer su autonomía y autorregulación del trabajo que quien carece de esta formación. El contacto con las nuevas tecnologías, además de lograr "*saber estar*", facilita el conocimiento y el uso adecuado. Es importante la reflexión sobre todo la tecnología en el mundo del trabajo y acostumbrar a tal reflexión a quienes siguen procesos de formación profesional del tipo de sean. Esta reflexión será forzosamente dialéctica y así habría que considerarla dentro de las orientaciones metodológicas del currículum. De ese modo se llega al convencimiento del valor positivo o negativo de las nuevas tecnologías: favorece la producción, pero puede ser un canal de imperialismo ideológico o de conocimiento inconsciente de consumismo irracional. Los pros y contras de las tecnologías se descubren gracias a estar entre ellas con espíritu crítico y reflexivo. El alumno de formación profesional, primero, y el trabajador después, tienen la posibilidad en mayor o menor grado de llevar a cabo estos procesos críticos y reflexivos desde y en su propia acción formativa y productiva. De otro modo, serán las opiniones de otros las que imperen y se acepten como ciertas.

La necesidad formativa al respecto, pues, comienza en la educación de base, se potencia en la formación profesional inicial y es una de las claves de la formación profesional continua, hasta el punto que también la nueva *Ley de las Cualificaciones y la Formación profesional* explícitamente hace hincapié en las mismas: "*las ofertas públicas de formación profesional favorecerán la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para extender al máximo la oferta formativa y facilitar el acceso a la misma de todos los ciudadanos interesados*" (Ley Orgánica 5/2002, art. 10.3).

2.1.5 La organización del trabajo

Nuevas formas de gestión, dirección y organización del sistema productivo y de la prestación de servicios están invadiendo las empresas. Todo ello se debe sin duda, a la búsqueda constante de alta cualificación en la producción para alcanzar el grado óptimo de competitividad. En última instancia, todo termina en satisfacer las necesidades de los clientes. Bajo este punto de vista, habría que moverse, constantemente, en el área de influencia de la calidad de la producción. Calidad y cualificación son hoy los dos referentes de los planes de formación profesional; el modelo que se adopte en el ámbito de la formación habrá de ser congruente con el modelo de organización del trabajo, y como consecuencia, con el concepto de calidad y de cualificación que se elija.

Es una tarea ineludible descubrir cómo será la tendencia organizativa en el futuro inmediato, pero de poco nos servirá en la formación profesional actual en cuanto tiene un claro componente de aprendizaje en el puesto de trabajo. La contradicción, pues, está en que el alumno puede formarse en una realidad organizativa basada en la potenciación de los recursos humanos y, sin embargo, su futuro como productor se desarrolla dentro de un modelo organizativo basado en el control telemático de la organización.

Lo que ahora sabemos es que la información, la tecnología de la comunicación y otras nuevas tecnologías han modificado los puestos de trabajo y la exigencia de las cualificaciones; del mismo modo, ha modificado el concepto general de organización del trabajo de modo que no sólo se ha superado la visión unilateral

hacia la necesidad productiva, sino que también alcanzan importancia decisiva las necesidades humanas, la descentralización y parece ser que se tiende hacia una mayor autonomía del trabajador, mayor posibilidad de formación continua y más alto índice de estabilidad en el trabajo.

Toda esta información nos advierte de la necesidad de buscar modelos nuevos, pero la formación los ha de contemplar con actitud de cambio y bajo la necesidad de la flexibilidad. La formación profesional, por lo tanto, también ha de usar estas informaciones y, como mínimo, basar su acción en la búsqueda de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales, que permitan la disposición al cambio y la flexibilidad. En ocasiones tendré que centrar la acción en la adquisición rápida de competencias muy concretas. Son situaciones de urgencia que no dan tiempo a pensar en las consecuencias del cambio ni en conseguir una formación sobre la base de la flexibilidad. Es el caso imperioso de las acciones de formación ocupacional.

2.2 Algunos desafíos y su respuesta en un Sistema Nacional de Competencias Profesionales

2.2.1 La transparencia

Un Sistema Nacional de Competencias debe identificar y definir las competencias profesionales a partir del análisis de las situaciones de trabajo. Para ello utilizará mecanismos e instrumentos adecuados que permitirán determinar no sólo las competencias profesionales necesarias para el mismo, sino estableciendo, por otra parte, el valor del puesto respecto de otros puestos (jerarquización), dado que en este ámbito es donde cobra sentido total la posterior acreditación. Los *perfiles profesionales, la familia profesional y los niveles de cualificación* serían los productos de este quehacer.

Pero, a su vez, no cabe duda que desde el ámbito de la formación se derivan también consecuencias en la lógica de la transparencia. El establecimiento anterior se convierte en uno de los referentes para la articulación de un sistema de formación profesional tanto a escala general como individual. En el primero, a partir de los correspondientes perfiles formativos se pueden establecer los módulos formativos (catálogo) necesarios para la satisfacción de las necesidades derivadas de los primeros, a la par que se pueden establecer estrategias y subsistemas de formación consecuentes con las mismas. En cualquier caso, resulta obvia la necesidad de tener y ofrecer un sistema regulado para tal fin.

Desde el nivel individual, también es evidente la necesidad este referente, preciso y común, por cuanto el propio trabajador puede establecer su propio itinerario formativo (sobre todo en formación ocupacional y continua), y obtener la formación deseada según sean sus expectativas de cualificación. Un problema asociado es el nivel de integración, coherencia y permeabilidad entre los diferentes subsistemas de formación, pero de ello nos ocuparemos con posterioridad al considerarlos nuevos desafíos o riesgos.

Hasta aquí se alude a la transparencia en cuanto al análisis y regulación del mercado de trabajo y la oferta formativa, pero no debemos olvidar que sería alicortado nuestro análisis si sólo tuviéramos en cuenta el ámbito laboral para orquestar la oferta formativa. En la medida en que la cualificación profesional se evidencia que puede obtenerse por procedimientos informales (la experiencia profesional, la autoformación, etc. entre otros), el reto se plantea en el

reconocimiento y su acreditación. De ahí que un Sistema Nacional de Competencias, con sus competencias en clave de perfiles profesionales, se erija en referente nuevamente ineludible para satisfacer las exigencias derivadas de la certificación diáfana de las mismas.

2.2.2 La coherencia

Indiscutiblemente también un Sistema Nacional de Competencias debe permitir (y de ahí su necesidad) la vinculación de los requerimientos de la actividad económica y productiva, las competencias profesionales de la fuerza de trabajo y el diseño formativo para la adquisición de dichas competencias, y ello, con independencia del sistema o modalidad de adquisición. Lo que queremos decir es que Un Sistema Nacional de Competencias se sustenta en la necesaria interconexión entre las cualificaciones requeridas (oferta de cualificación) y cualificación de las personas (demanda de cualificación).

Es bien conocido hoy día el desajuste existente entre esta necesaria interconexión, presentándose en algunos sectores y perfiles profesionales superávit (bolsa de formación) y déficits en otros (bolsas de empleo), particularmente en los niveles más altos de cualificación. El problema histórico y endémico en nuestro contexto es muy simple: no existe una correspondencia directa entre cualificaciones académicas y cualificaciones profesionales, por cifrarlo de algún modo, porque no ha existido en el sistema español especificaciones de competencia que concreten unas y otras. Sin duda, un Sistema Nacional de Competencias, como referente, de ellas, puede mitigar tales descompensaciones.

Este desafío afecta de manera especial a las políticas de formación en lo relativo particularmente a la oferta de formación. Su concreción se establece formalmente en el *catálogo de títulos profesionales*, asociados a los diferentes *perfiles profesionales*.

Un tema muy diferente, y no por ello ajeno a nuestro propósito, es la política laboral, particularmente referida a la regulación del mercado de trabajo (empleabilidad, inserción e integración laboral) y la contratación asociada. Si ésta se desarrolla conforme a los niveles de cualificación, la exigida por el puesto de trabajo y la ofrecida por el propio trabajador. No siempre es coherente, pero dejemos el tema sencillamente apuntado.

2.2.3 La movilidad y la polivalencia

Asociado con lo apuntado anteriormente, un Sistema Nacional de Competencias en la medida en que da unidad y transparencia al mercado de trabajo, permite la movilidad y la polivalencia de los trabajadores. Si éstos tienen un determinado nivel de cualificación y sus competencias profesionales reconocidas o certificadas (por ejemplo, a través la tarjeta de competencias, carné profesional o sistemas similares), los agentes sociales tienen un referente, y garantía a la vez, para la correspondiente decisión de contrato o gestión de sus recursos humanos, según sea el caso. Aún más, un Sistema Nacional de Competencias debe asegurar que los propios poseedores de una certificación tienen la capacidad de transferir la competencia a diversos contextos y situaciones de trabajo

Hay que advertir, pues, que tanto el concepto de movilidad como de polivalencia nos hay que entenderlo de forma restrictiva. En este contexto de reflexión, entendemos que los mismos son susceptibles de entenderse tanto dentro

como fuera de la empresa, dentro y fuera del propio perfil y familia profesional. Entraña, además, que las mismas se den en los diferentes sistemas de formación. Incluso puede asumirse en el ámbito geográfico.

En éste último caso, la movilidad geográfica, si ésta es a nivel local, autonómico o nacional, el problema estaría resuelto al ser el propio Sistema Nacional de Competencias el referente para dicha movilidad. Sin embargo, si la movilidad es internacional (Unión Europea, por ejemplo) va a depender del nivel de convergencia o correspondencia asociado a los títulos profesionales (en el caso español hay claras intenciones y exponentes de correspondencia y homologación, al menos así se expuso en los acuerdos de Lisboa, en la búsqueda tanto de un mercado común de trabajo y formación, haciendo que los mismos fueran accesibles para todos). Si desborda las fronteras de la Unión el problema se reduciría a los diferentes convenios de correspondencia entre los diferentes Sistemas Nacionales.

Apuntar finalmente, en este sentido, la importancia de los sistemas de información y orientación profesional. Su papel en la movilidad y polivalencia realmente es imprescindible.

2.2.4 La integración de los diferentes subsistemas de formación

Un Sistema Nacional de Competencias como referente de la formación asociada se concreta, como mencionamos con anterioridad, en el catálogo de módulos formativos.

Este único y común marco de referencia vendría a resolver el problema histórico en nuestro contexto nacional de la desconexión entre los diferentes subsistemas, de una parte, y la falta de correspondencia entre los mismos, de otra. Tanto la Formación Reglada, la Ocupacional, la Continua, y por qué no, también la universitaria, como subsistemas de formación profesional, ha venido operando muchas veces unos de espalda a otros, fruto de nuestra cultura balcanizada de formación. Y el problema no es su titularidad o ministerio de dependencia orgánica, sino la falta de un referente común de formación o cualificación profesional.

Afortunadamente existen en la actualidad suficientes experiencias que avalan la integración de los diferentes subsistemas. Piénsese, por ejemplo, en los diferentes centros integrados o convenios formativos interinstitucionales de Formación Profesional, prueba de la tendencia cada vez más presente de la implicación de diversos paternariados en la cualificación profesional. De ahí que antes apuntáramos que el problema no era tanto de titularidad cuanto la falta de referente común.

La trayectoria formativa de un profesional exige, además, acortar las distancias, permeabilizar las lindes institucionales, en pocas palabras: interconectar los subsistemas. Un referente común a través de un Sistema Nacional de Competencias obligará, no sólo a tener respuestas formativas en consonancia con las nuevas exigencias y requerimientos profesionales, sino también a clarificar-acomodar y/o reconocer la formación entre ellos, con nuevas actitudes superadoras de elitismos vacíos de contenido, anclados en imágenes sociales de minusvaloración de los propios subsistemas (Universidad frente a Formación Profesional Reglada). Es en este marco donde emerge un nuevo desafío relacionado con la homologación-convergencia-correspondencia de la formación. De ello nos ocuparemos a continuación.

2.2.5 La homologación-convergencia-correspondencia

La existencia de un referente común a través de un Sistema Nacional de Competencias también puede resolver el problema histórico y endémico del Sistema Español de Formación Profesional, ligado a la separación de las cualificaciones académicas y las cualificaciones profesionales, entre la formación inicial y la formación continua, especialmente la falta de correspondencia-homologación entre la Formación Profesional Reglada, la Ocupacional y la Continua –también la Universitaria-, y éstas con la práctica laboral.

Todo y que en los últimos tiempos ha habido esfuerzos por superar este foso, bien sea a través del desarrollo normativo (a partir de la LOGSE sobre todo, directrices para los certificados de profesionalidad, sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la Formación Profesional Reglada, listados de familias profesionales, etc,) y experiencias de convalidación de la Formación Profesional Reglada (ciclos formativos superiores) y reconocimiento por parte de la Universidad, no cabe duda que un Sistema Nacional de Competencias será un buen marco para aquilatar dicha correspondencia-homologación y convergencia de la formación.

No debemos olvidar en este punto que el contexto de referencia no tiene que ser restrictivo al ámbito nacional. Hace tiempo que el marco de referencia, así como los escenarios de actuación profesional, fueron ampliados con nuestro ingreso en la Unión Europea. Desde este nuevo escenario se han realizado y se están realizando múltiples acciones de convergencia, en clave de políticas y acuerdos de formación en esta dirección, prueba de ello son los intentos unánimes de definir un mercado único de las formaciones (los acuerdos o declaraciones de la Sorbona, Bolonia, Praga, Lisboa, etc. serian fieles exponentes de los apuntado). Con independencia de los matices diferenciales que pudiéramos encontrar en los diferentes modelos de Sistemas Nacionales, no cabe duda que prácticamente en la mayoría de ellos se tiene como punto de partida las competencias profesionales, con lo cual el camino hacia la homologación- convergencia-correspondencia se acorta, incluso se podría eliminar, si se lograse también en el ámbito europeo dicho mercado único de la formación y del trabajo.

3 A modo de conclusión

Un Sistema Nacional de Competencias profesionales, como marco de referencia de la formación y el trabajo, nos ofrece algunas ventajas como hemos visto:

1. Las personas sabrán qué se espera de ellas en situaciones de trabajo y en consecuencia se estimulará su cualificación profesional, apoyadas y/o asesoradas por los suficientes servicios de información y orientación profesional. (transparencia, movilidad)

2. Los empleadores igualmente sabrán qué pueden esperar de las personas y como tal, contribuir a mejorar la gestión del potencial de sus recursos humanos. (transparencia, movilidad, polivalencia)

3. Los agentes sociales, en su conjunto, podrán utilizar el propio Sistema para dotar de contenido profesional a los puestos de trabajo, la movilidad y el progreso profesional (transparencia, movilidad, polivalencia)

4. Los sistemas de formación tendrán igualmente una referencia de la competencia necesaria de las personas que permitiría incrementar la calidad de sus acciones y programas formativos (coherencia, integración).

Hasta aquí hemos revisado mínimamente lo que un Sistema Nacional de Competencias resuelve en clave de respuesta a los desafíos que tenemos planteados. Dicha revisión ha sido posible a partir de un análisis considerando las finalidades de un Sistema Nacional de Competencias, pero no debemos olvidar lo que entraña en su desarrollo dicho Sistema. Con ello queremos destacar que emergen nuevos desafíos o riesgos que igualmente, en este apunte conclusivo no debemos olvidar, y que como cierre los dejamos abiertos para continuar con la reflexión.

1. ¿Cuáles deben ser los nuevos modelos organizativos de la formación, integradores e interconectadores de instituciones de formación? O ¿Cómo superar nuestra cultura formativa anclada en planteamientos balcanizadores?.

2. ¿Cómo mitigar el riesgo de la homogenidad-uniformización frente a contextos diferenciales? Rigidez versus flexibilidad-adaptabilidad del propio Sistema Nacional.

3. ¿Pueden existir riesgos de exclusión socioprofesional? ¿Tenemos alternativas para contrarrestarlos?.

4 Bibliografía

COMISION EUROPEA DE FP (1993) *Memorandum de la Comisión sobre Formación Profesional*, **Herramientas**, 25, 50-57; 26, 44-47 y 27, 46-50.

FERRÁNDEZ, A. (1994) **La Formación profesional vista desde la Comunidad Europea**. (Documento policopiado). OEI, Madrid.

FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVIO, A. Y RUIZ, C. –CIFO- (2000) **El formador de Formación Profesional y Ocupacional**, Barcelona: Octaedro.

GELPI, E. (1990) **Educación Permanente**, Madrid: Ed. Popular.

GELPI, E. (1994): **Competencias y procesos de autorregulación del trabajo** (documento policopiado). Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2001) *La formación de adultos en el siglo XXI*, **Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación**, Reunión de Expertos, IFES-Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 11-12 de enero.

HARDENACKE, A. (1993) *Información sobre la Formación Profesional en la RFA*, **Formación profesional**, 1, 3-10.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de **Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).**

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las **Cualificaciones y la Formación Profesional**.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de **Universidades.**

MEC (1988) **Libro Blanco de la Reforma Educativa**, Madrid: Centro de Publicaciones del MEC

R.D. 239/1995, de 28 de julio por el que se establece la **ordenación general de las enseñanzas de Formación Profesional y las directrices sobre títulos**.

R.D. 375/1999, de 5 de marzo por el que se crea el **Instituto Nacional de las Cualificaciones.**

R.D. 69/2000, de 21 de enero, sobre el **acceso directo desde los ciclos formativos de ciclo superior a los estudios universitarios**.

R.D. 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la **ordenación de la Formación Profesional**

R.D. 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que ser regula el **Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.**

SELLIN, B. (1992) *Evolución de las cualificaciones*, **Herramientas**, 24, 44-53.

TEJADA, J. (2000) *La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias,* **Revista de curriculum y formación del profesorado,** vol. 4, núm. 1, 13-26.

TEJADA, J. (2003) *Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente*, en MARTINEZ SELVA, J.M. y CIFUENTES, R. (Coords.) **La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional**, Consejería de Educación y Cultura, Murcia, 87-131.

TEJADA, J. y FERRÁNDEZ, A. (1998) *Currículum de personas adultas: Diseño curricular para una formación completa y el reto profesional*, **II Jornadas de Formación de Adultos**, UNED, Madrid (conferencia).

QUADRO GERAL DE BASE PARA A DEFINIÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS E NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS

Lino Ferreira
Director Regional de Educação do Norte

Num **contexto internacional** de acelerada mudança tecnológica, organizacional, social e de produção, que exige a procura de um quadro prospectivo de novas competências para os novos perfis e de novas respostas para os sistemas educativos e formativos.

Num **contexto europeu**, nomeadamente no Livro Branco "Ensinar e Aprender na Sociedade do Conhecimento" é colocada uma questão: *"Como formar trabalhadores qualificados que disponham de competências e saibam adaptá-las às novas exigências e aos novos contextos no espaço europeu?"*

O desenvolvimento da aptidão face ao emprego e face à mobilidade profissional e geográfica é sublinhada e conduz-nos a outra questão:

"Como nos podemos apoiar na educação e formação, de modo a conduzir os países europeus a um processo de criação de empregos e de actividades, neste contexto de mundialização da economia e de novas tecnologias?"

A Conferência de Lisboa de Março de 2000, ao estabelecer o objectivo estratégico para a União Europeia até 2010 de *"tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social"*, vem confirmar o **papel essencial da Educação e da Formação** e fixar, entre outros, os seguintes objectivos:

- garantir que os sistemas de educação e de formação sejam suficientemente compatíveis
- aumentar a transparência das qualificações

Estes objectivos conduzem-nos à necessidade da definição de um portfólio de ***competências matriciais/chave***, comuns aos diferentes subsistemas qualificantes.

Como promover, então, o desenvolvimento e a integração dessas competências-chave na Educação e Formação Profissional, de modo a contribuir para a aquisição de competências profissionais e pessoais, capazes de promover a mobilidade transnacional dos jovens e trabalhadores no espaço europeu e de responder às necessidades das empresas, num mundo em mudança?

Face à reforma curricular do Ensino Secundário recentemente aprovada em Portugal, esta comunicação pretende dar uma visão do caso português.

No quadro desta reforma curricular, foi colocado à discussão pública o "*Documento orientador da reforma do ensino secundário*" criando-se, assim, espaço para um vasto conjunto de iniciativas, visando o esclarecimento e o debate e permitindo a participação de professores, investigadores, individualidades dos mais

diversos sectores da sociedade portuguesa, associações profissionais, sociedades científicas e organizações sindicais e empresariais. Os contributos recolhidos foram acolhidos em larga medida na versão final do referido documento e consagrados no Decreto-Lei 70/2004 publicado em 26 de Março. De entre as principais medidas inovadoras da revisão curricular ao nível secundário da educação destacam-se:

- **O combate ao insucesso e abandono escolares**, designadamente o desqualificado, através da articulação progressiva entre as políticas de educação e de formação, consagrados numa via alternativa destinada a jovens em risco de abandono escolar/saída precoce ou activos com baixos níveis de qualificação profissional, com grande diversidade de ofertas formativas, com dupla certificação escolar e de qualificação profissional de nível 1, 2 e 3 - Despacho Conjunto 453/2004 de 27 de Julho. A matriz curricular destes cursos é composta por quatro componentes de formação, sociocultural, científica, tecnológica e a formação prática que inclui um estágio em contexto de trabalho, com a duração de 210 horas.

- **Uma resposta inequívoca à sociedade da informação e da comunicação** incluindo em todos os currículos as Tecnologias da Informação e da Comunicação na componente geral /sociocultural

- **A permeabilidade e mobilidade horizontal entre os diferentes cursos** do ensino secundário, cursos científico - humanísticos, tecnológicos, artísticos especializados, profissionais, do ensino recorrente e os percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes estão facilitadas pela existência de uma componente geral/sociocultural comum, permitindo, assim, a reorientação do percurso escolar ao aluno.

- **O reforço da autonomia da escola** traduzida, nomeadamente, na flexibilidade da construção de percursos formativos e na diversidade de oferta de disciplinas em função dos projectos educativos de cada escola, tendo em consideração as necessidades locais e regionais de formação e de desenvolvimento sociocultural e económico.

- **A organização dos tempos lectivos em blocos de 90 minutos** facilitadora de metodologias activas e do reforço das aprendizagens experimentais tão necessárias ao desenvolvimento do mundo científico e tecnológico.

- **A abertura ao mundo exterior dos sistemas de educação e de formação**, nomeadamente, o estabelecimento de parcerias entre escola/empresa para a concretização da formação em contexto real de trabalho, facilitadora da aquisição de competências-chave (pessoais e profissionais) e da transição dos jovens para o mundo do trabalho.

POLITICAS DE FORMAÇÃO E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Luís Alcoforado
Profesor da Universidade de Coimbra

1. Considerações Iniciais

Tem sido recorrentemente reconhecido, na literatura da especialidade, que a socialização, nos países da Europa continental, se faz essencialmente com base na profissão. Esta tradição, que radica, naturalmente, nas *septem artes liberales* ensinadas nas Universidades medievais e na lógica organizativa das artes e ofícios do *antigo regime*, passou por uma fase de algum turbulência com a emergência das necessidades produtivas da Revolução Industrial, para ressurgir através do modelo da Qualificação, já no período após a Segunda Guerra Mundial.

Absolutamente estruturante na construção da identidade profissional e social de cada pessoa, a Qualificação surgiu apoiada em dois sistemas até hoje absolutamente incontornáveis: as convenções colectivas de trabalho, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e os sistemas de ensino e formação profissional, que classificam e organizam os saberes em torno de diplomas e certificados.

Como já escrevemos em textos anteriores, a importância da qualificação foi-se espraiando até à regulamentação da relação salarial, protegendo os trabalhadores em situação de subcontratação e subvalorização salarial, construindo uma correspondência lógica e institucionalmente reconhecida entre itinerários formativos formais, certificados, saber-fazer, emprego, salário e mobilidade. O reconhecimento da sua importância social, experimental e conceptual, foi tão grande, que, mesmo quando sentimos alguma insuficiência de respostas a novos desafios organizacionais e pessoais, as novas soluções vêm sendo construídas numa relação de desenvolvimento e continuidade com a qualificação.

Iremos ocupar-nos da abordagem às opções políticas que permitem prosseguir o objectivo estratégico de Qualificar todos os portugueses, garantindo-lhes, igualmente, as condições desejáveis de prosseguirem o seu processo de Formação Profissional, ao longo de toda a vida.

2. Construção do Sistema Português de Formação Profissional Contínua

Passada pouco mais de uma década desde as primeiras iniciativas conhecidas noutros países, como por exemplo em França, e em consonância com o preconizado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos), chega o momento de Portugal implementar o seu sistema de Formação Profissional Contínua. Na verdade, podemos encontrar a origem de uma preocupação legislativa direccionada exclusivamente para esta matéria, no Decreto-Lei (DL) nº21699, de 19 de Setembro de 1932, o qual criava transitoriamente o comissariado para o desemprego. Contudo, os resultados práticos desta medida foram nulos, sendo preciso esperar por 1962 e pelo DL 44506, para que no âmbito da Direcção Geral do Trabalho e Corporações fosse criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra

(FDMO). Com este serviço, pretendia-se encontrar uma resposta para o "desemprego tecnológico" resultante das transformações da indústria portuguesa e subsidiar os trabalhadores desempregados, através de despedimentos colectivos.

Logo em seguida, nesse mesmo ano, através do DL 44538, de 23 de Agosto, é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA). Este DL, reconhecia a importância da Formação Profissional como um investimento rentável e meio de promoção social dos trabalhadores, reconhecendo que, embora não se devesse substituir ao Sistema Educativo, era fundamental que os trabalhadores, mesmo na idade adulta, tivessem acesso a uma quantidade de saberes fundamentais que, por razões diversas, não lhes haviam sido facultados anteriormente.

As acções de Formação Profissional seguiam o método de formação profissional acelerada, com duração até seis meses, dando resposta às urgentes necessidades de mão-de-obra, às aspirações de promoção social dos trabalhadores e às qualificações requeridas pelo funcionamento do mercado de emprego. Como o seu congénere francês, onde tinha ido buscar a sua essência e vocação, decalcava dos métodos de produção industrial e consequente divisão do trabalho, toda a sua lógica formativa. Os Formadores, então designados de Monitores, eram principalmente recrutados no meio empresarial, enquanto o período de formação era considerado um estágio que permitia aos estagiários, após cumprirem com êxito um conjunto de exercícios compostos por fases, operações e tarefas organizadas em progressão única, entrarem já qualificados no mercado de emprego. Os programas, no entanto, integravam sempre um conjunto de conhecimentos teóricos considerados necessários, quer à compreensão e execução dos exercícios práticos, quer ao desempenho semi-autónomo da actividade profissional futura.

De uma forma perfeitamente coerente, em 1966 (DL 47254, de 10 de Outubro), o IFPA passou a depender do FDMO, reconhecendo-se a necessidade de ligar as respostas que eram disponibilizadas pela Formação Profissional, às idiossincrasias de Mercado de Emprego. Na prática, entregava-se à mesma entidade a responsabilidade da gestão das ofertas de emprego, que traduziam as necessidades das empresas e a obrigatoriedade de encontrar respostas para os desempregados que procuravam emprego.

No entanto, ainda em 1962 (Portaria 19432, de 11 de Outubro), dando coerência à vontade política e legislativa, o Governo faz publicar o Regulamento Geral do IFPA, cuja principal inovação era a de envolver os parceiros sociais nos actos de gestão mais importantes e decisivos. Previa igualmente, a criação de um Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM, que havia de ser institucionalizado pelo DL 46173 de 23 de Janeiro de 1965 e se destinava à preparação dos Monitores de Formação Profissional através de cursos com duração de dois meses) e a implementação de uma rede de Centros de Formação Profissional Acelerada, os quais deveriam dispor de "Secções de Formação devidamente apetrechadas e dirigidas por um monitor, coadjuvado por um monitor ajudante". Deveria entender-se aqui que as secções disporiam de um conjunto de postos de trabalho equipados como se de uma empresa se tratasse, sem contudo existir qualquer preocupação que ultrapassasse os objectivos estritamente ligados à formação.

Neste mesmo ano, 1965, através do DL 46731, de 9 de Dezembro, é criado o Serviço Nacional de Emprego (SNE). Com a criação deste serviço, o Estado assumia não só a importância de prestar assistência económica aos desempregados, de lhes garantir a sua promoção social e profissional através da

Formação Profissional, mas também de lhes facultar a possibilidade de os reintegrar em actividades profissionais adequadas.

Em 1968, através do DL 48275 de 14 de Março, foi criado o Serviço de Formação Profissional, o qual ficava ainda na dependência do FDMO e agregava todos os serviços relacionados com a Formação Profissional.

A partir deste momento, a grande alteração estrutural verificou-se apenas em 1979 (DL 519-A2/79, de 29 de Dezembro), com a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Com este Instituto, pretendia-se encontrar uma solução integrada para a gestão e execução das políticas de emprego e formação profissional, visando de forma explícita uma adequada resposta às seguintes exigências:

- descentralização efectiva ao nível das grandes regiões;
- participação institucionalizada, a nível consultivo, dos parceiros sociais;
- modernidade, racionalidade e operacionalidade dos seus elementos organizativos e dos seus métodos de gestão;
- autonomia administrativa e financeira e património próprio.

Para o que aqui interessa, o IEFP, que havia de ver o seu estatuto aprovado pelo DL 247/85, de 12 de Julho, passa a assumir toda a responsabilidade de execução das políticas do Emprego e da Formação Profissional, incluindo a Formação Inicial de Jovens no regime de Alternância, que tinha sido instituída através do DL 102/84, 29 de Março (Lei da Aprendizagem).

Na verdade, a rede de Centros de Formação dependentes do SFP, e mais tarde do IEFP, que havia sido prevista no DL 46173 de 23 de Janeiro de 1965, oferecia uma resposta muito limitada face às necessidades. Se tomarmos como exemplo o Centro de Formação Profissional de Coimbra, o único existente nos quatro distritos do litoral centro do país e sexto a ser construído a nível nacional, inaugurado no ano de 1973, verificamos que, nos seus primeiros tempos de funcionamento, dispunha de quatro secções instaladas, o que permitia, no máximo, o envolvimento de cerca de cento e vinte estagiários por ano. A capacidade de formação foi aumentando de maneira muito parcimoniosa: mais uma secção em 1977, outra no ano seguinte e mais quatro ao longo da década de oitenta, se bem que o Centro tivesse dinamizado entre os anos de 1979 e 1983 uma Unidade de Formação na Empresa, que intentou uma reprodução adaptada do sistema, para espaços interiores das empresas da área geográfica da região centro, iniciando simultaneamente a organização de pequenas acções para aperfeiçoamento e reciclagem de activos. [29]

Partindo desta realidade e antevendo a adesão portuguesa à Comunidade Económica Europeia (CEE), o ano de 1985 assiste ao aparecimento de uma medida legislativa de importância inquestionável. Tratou-se do DL 165/85, de 16 de Maio, ou, como ficou conhecida, da Lei-Quadro da Formação em Cooperação. Este DL veio definir o regime jurídico dos apoios técnico-financeiros por parte do IEFP, à Formação Profissional em cooperação com outras entidades. Na prática, veio permitir que a Formação Profissional fosse realizada em acções específicas, a

[29] Professor Associado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto; Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional (jcoimbra@psi.up.pt)

desenvolver por qualquer entidade do sector público, cooperativo e privado, e respondesse a necessidades de Formação Profissional permanentes, de um ou vários sectores de actividade. Esta última situação permitiu a criação de Centros de Formação Profissional Protocolares sectoriais, inter-sectoriais, regionais, inter-regionais e inter-empresariais, resultantes de protocolos entre o IEFP e diferentes entidades.

O grande impulso para a Formação Profissional Contínua surge só a partir de 1986, com a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) e a possibilidade de utilização das verbas do Fundo Social Europeu (FSE). Na realidade, ao comparar a qualificação dos trabalhadores portugueses com a dos restantes países comunitários, sentiu-se o enorme abismo que nos separava, considerando o estado português, com o apoio do financiamento comunitário, a necessidade absoluta de um investimento em força na formação de Recursos Humanos, que nos permitisse, num espaço de tempo tão curto quanto possível, esbater este enorme fosso.

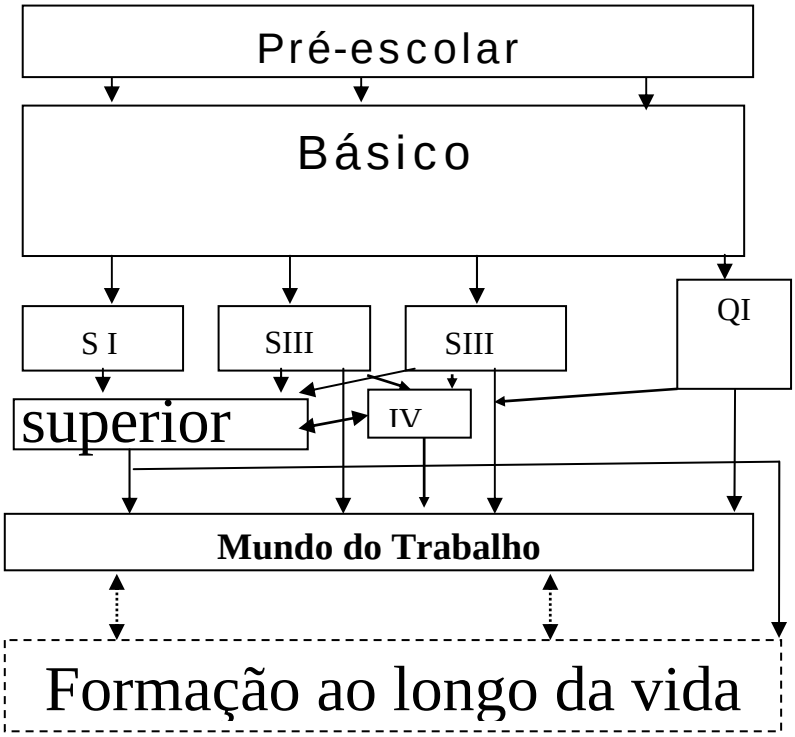
Assim, fazendo uma estimativa realista a partir dos números do Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu (DAFSE), nos catorze anos de anos de acções de Formação Profissional levadas a efeito com o apoio do Fundo Social Europeu (compreendendo os fundos de pré-adesão e o primeiro e segundo Quadros Comunitários de Apoio), foram envolvidas em acções de Formação Profissional mais de quatro milhões e quinhentas mil pessoas. Acrescente-se igualmente, que estes mesmos anos assistiram a um incremento exponencial de Centros de Formação Profissional. Dos menos de 10 centros existentes no início deste período, Portugal tinha em finais dos anos noventa, um total de 29 Centros geridos directamente pelo IEFP e 26 Centros de Gestão participada por diferentes parceiros, os quais se desdobravam em 62 estabelecimentos, com uma cobertura geográfica coincidente com o território nacional.

3. Quadro Geral das Políticas Actuais de Formação Profissional em Portugal

Como na generalidade dos países membros da OCDE, em Portugal (ver quadro 1), após concluído o Ensino Básico, os jovens podem optar por três diferentes vias educativas, a saber: uma via (SI) destinada ao prosseguimento dos estudos no ensino superior, não conduzindo, por isso mesmo, a nenhuma Qualificação de nível médio, uma segunda via (SII) de Formação Profissional a tempo completo e uma terceira via (SIII) de Formação Profissional em Alternância, entre um Centro de Formação (público ou privado) e uma empresa, conduzindo, as duas últimas a uma equivalência escolar ao nível do Ensino Secundário completo e a uma Qualificação Profissional de nível três. A partir destas duas últimas vias, é já possível a transição para um nível quatro de Qualificação Profissional (IV), o qual, sendo geralmente disponibilizado, em conjunto com as Universidades, ou Institutos Politécnicos, confere um número variável de créditos para o prosseguimento de estudos nesses estabelecimentos do Ensino Superior.

Por outro lado, tal como na maioria dos restantes países da OCDE, podemos identificar no sistema português, uma quarta via (QI) destinada a jovens e adultos que, tendo abandonado o sistema educativo sem terem obtido qualquer qualificação, poderão, em qualquer momento, através, quer de um percurso completo de

Qualificação, quer da capitalização de diferentes unidades de formação contínua, obter o nível dois ou o nível três de Qualificação profissional.



Quadro 1:
Sistema Português de Educação/Formação (S = Secundário)

No que à Formação Profissional diz respeito, foi já em 1991, através do DL 401/91 de 16 de Outubro, que ficou estabelecido o seu enquadramento legal. Aqui, é feita a distinção entre Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego (SIII e IV) e Formação Profissional Inserida no Sistema Educativo (SII), atribuindo a primeira à tutela do Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS) - com colaboração de outros ministérios, quando se justifique - e a segunda ao Ministério da Educação (ME). Em sequência, é promulgado o DL 405/91, que define o regime jurídico específico da Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego estabelecendo, em resumo, os papéis do Estado, dos parceiros sociais e das entidades privadas, ao mesmo tempo que esclarece o entendimento oficial para os conceitos associados e define os regimes de financiamento.

No âmbito das ofertas formativas disponibilizadas pelo quadro legal atrás referido, incluem-se acções de muito curta, curta ou média duração destinadas a activos, incluem-se também as “velhas” acções de formação profissional acelerada, agora designadas de Qualificação Inicial, entretanto já transformadas, primeiro pelas exigências comunitárias de uma duração mais alargada e da inclusão de matérias

teóricas não tão directamente relacionadas com a actividade profissional, depois pela necessidade de incorporar alguns contributos técnicos e científicos, nem sempre muito coerentes na sua relação, das ciências da formação e do trabalho. Igualmente se incluíam as acções de formação de jovens em alternância, com a designação geral de programa Aprendizagem. Tal como daí resultou, estas acções podem ser organizadas pelos Centros de Formação Profissional geridos directamente pelo IEFP, mas podem também ser organizadas pelos Centros Protocolares, pelas empresas, associações empresariais, associações sindicais e por outras instituições com identidade jurídica, desde que disponham de capacidade formativa certificada. Alguma desta formação, com vocação mais sectorial, tem sido gerida na tutela de outros ministérios, como vem acontecendo com a formação na área da agricultura, desenvolvimento rural e pescas, cujas acções são maioritariamente da responsabilidade directa do Ministério da Agricultura, da formação no âmbito do Programa Estratégico de Dinamização e Modernização da Indústria Portuguesa (PEDIP), que vem decorrendo sob a responsabilidade do Ministério da Indústria e da formação ligada às actividades do turismo e da saúde, liderada em grande percentagem pelos respectivos ministérios.

Mais recentemente, o IEFP vem implementando uma reforma da organização de todos os cursos que temos vindo a envolver no âmbito deste quadro legal, estruturando-os, quer os de curta e média duração, até 400 horas, quer os de longa duração, até 1500, em percursos formativos baseados em unidades capitalizáveis, podendo ser frequentados por qualquer activo que, conforme os casos, pode ser credenciado pela frequência e aproveitamento numa qualquer unidade ou pela frequência e aproveitamento num percurso completo, coincidente com um perfil profissional, também completo, previsto, ou a prever, no sistema nacional de certificação.

Todas estas práticas, consubstanciam as grandes opções políticas nos domínios do emprego e formação profissional que Portugal propôs no seu Plano Nacional de Emprego (PNE), o qual assentava nos seguintes quatro pilares: melhorar a empregabilidade, desenvolver o espírito empresarial, incentivar a capacidade de adaptação das empresas e dos trabalhadores e reforçar as políticas de igualdade de oportunidades. Resulta da operacionalização destes pilares um vasto conjunto de intenções, traduzidas nas referidas medidas concretas que, para o caso que aqui nos interessa, prevêem o reforço sistemático da oferta formativa, mormente da educação e da formação ao longo da vida, assumindo como causa nacional a diminuição dos défices de qualificações e uma preocupação particular com os adultos portadores de níveis de escolaridade inferiores a nove anos, os quais representavam aproximadamente dois terços da população portuguesa, com idades compreendidas entre os quinze e os sessenta e cinco anos.

Deixando para um pouco mais adiante os aspectos relacionados com os processos de certificação, anotemos mais dois contributos para a coerência global deste edifício de políticas de formação.

Na sequência da avaliação dos primeiros QCA, foi implementado um sistema de acreditação de entidades formadoras e planeado um sistema de acompanhamento, ambos com base numa nova instituição, o Instituto de Inovação da Formação (INOFOR), criado através do DL 115/97, de 12 de Maio, actual Instituto para a Qualidade na Formação (IQF), tentando-se, desta forma, por um lado, normalizar as condições de utilização dos fundos comunitários e as exigências mínimas para a organização e desenvolvimento de acções de formação e, por outro lado, libertar o IEFP para a sua missão natural e exclusiva de, enquanto serviço

público de formação profissional, promotor de referência que assegura a igualdade de oportunidades no acesso à formação e na garantia do seu usufruto, por parte das empresas.

Por outro lado e na tentativa de maximizar as vantagens de uma gestão conjunta para os serviços públicos de Emprego e Formação Profissional, o IEFP foi implementando algumas medidas de alcance mediatizador entre a formação e o emprego, como por exemplo, a criação de programas de formação/emprego e de estágios profissionais, destinados à integração profissional de jovens, adultos e quadros, que na prática permitem alguns meses de formação/adaptação ao posto de trabalho, com o objectivo específico e final de possibilitar um (re)começo de uma actividade profissional na empresa enquadradora.

4. Os Sistemas de Certificação

A década de noventa foi testemunhando o aparecimento de algumas reformas e medidas legislativas que vieram alterar parcialmente o funcionamento do sistema tal como o caracterizámos. Primeiro e como estava previsto nos DL 401 e 405, ambos de 1991, surge a legislação fundadora (DL 95/92 de 23 de Maio) de um sistema português de Certificação Profissional, o qual pretende não só regular e certificar toda a Formação Profissional inserida no mercado de emprego, como, o que constitui uma novidade de monta, permite a certificação de saberes adquiridos pelas vias não formal e informal de formação e das competências construídas por um profissional em qualquer espaço e tempo da sua vida.

MSST/ OUTROS MINISTÉRIOS	**HOMOLOGA NORMAS DE CERTIFICAÇÃO NOMEIA ENTIDADES CERTIFICADORAS**
COMISSÃO PERMANENTE	**CRIA AS CTE APROVA PERFIS E NORMAS DE CERTIFICAÇÃO**
ENTIDADES CERTIFICADORAS	**AVALIAM E CERTIFICAM OS PROFISSIONAIS AVALIAM E HOMOLOGAM CURSOS**
IEFP	**APOIA O FUNCIONAMENTO DAS CTE E DAS ENTIDADES CERTIFICADORAS**
COMISSÕES TÉCNICAS ESPECIALIZADAS	**DÃO PARECER SOBRE PERFIS PROFISSIONAIS PROPÕEM AS NORMAS DE CERTIFICAÇÃO**

Quadro 2: Distribuição de atribuições no Sistema Nacional de Certificação Profissional

Este documento legislador, coloca o sistema sob tutela do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, faz absoluta profissão de fé numa composição tripartida (ver Quadro 2), envolvendo a Administração Pública e a participação dos Parceiros Sociais (Associações Patronais e Sindicais) na sua administração (Comissão Permanente), gestão (Comissões Técnicas Especializadas - CTE) e operacionalização (Júris de Certificação) e enuncia como objectivos principais a atingir, os seguintes:

- Promover uma maior transparência das Qualificações Profissionais
- Facilitar a circulação dos trabalhadores
- Promover a empregabilidade
- Incentivar o aparecimento de novas formas de organização do trabalho
- Valorizar a formação ao longo e em todos os espaços da vida.

Em termos muito práticos, o Sistema permite a obtenção de um Certificado de Aptidão Profissional (CAP), quer pela via do reconhecimento da experiência profissional e das aprendizagens não formais e informais dela resultantes, quer pelo reconhecimento e homologação de cursos de formação profissional, quer ainda através do reconhecimento de títulos e diplomas obtidos noutros países, procedendo a atribuição da respectiva equivalência.

Apesar desta moldura legislativa, o problema mantinha alguns contornos de difícil superação. Na verdade, não é só ao nível profissional que Portugal detém percentagens muito baixas de Qualificações. Como já referimos, os níveis de escolaridade das pessoas são também exageradamente baixos, quando comparados com as médias percentuais dos restantes parceiros comunitários. Esta constatação, cruzada com as preocupações europeias no âmbito da formação dos "recursos humanos", enunciadas no Tratado de Amesterdão e nas cimeiras intergovernamentais do Luxemburgo e de Lisboa, as quais elegiam como grande objectivo europeu, deter uma mão-de-obra qualificada e adaptável, favorecendo mercados de trabalho com reacção positiva a uma economia em mutação e cruzada também com o compromisso solene dos países presentes na Conferência Internacional de Educação de Adultos, que decorreu em Hamburgo, levou à criação de políticas tendentes a corrigir a inadequação de qualificações e a promover a elevação dos níveis educativos e profissionais, construindo respostas de reconhecimento social de todas as aprendizagens.

Foi neste contexto que surgiu a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Criada na tutela dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, pelo DL nº393/99 de 20 de Julho, a ANEFA foi pensada, como é dito expressamente neste DL, para assumir competências ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da Educação e Formação de Adultos e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos. Acompanhando o documento anterior, encontramos o objectivo de relançar a educação e formação de adultos, agora numa lógica integrada, "visando a elevação simultânea dos níveis educativo e profissional da população adulta portuguesa".

Sem nos determos particularmente nas finalidades e projectos da ANEFA, sempre diremos que eles se podem sintetizar nos pontos seguintes:

- Construir um sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pela população maior de dezoito anos, nas mais variadas situações da vida, promovendo, para

isso, o aparecimento gradual de uma rede de Centros da responsabilidade de parceiros sociais, entidades privadas e organizações ligadas à administração pública.

- Desenvolver, apoiar e divulgar experiências, práticas, modelos e metodologias de Educação e Formação de Adultos que melhor se enquadrem nos princípios teóricos defendidos pelos documentos de reflexão mais recente que a elas se dedicam, cuidando particularmente de encontrar soluções transversais e integradas de elevação dos níveis educativos e profissionais.

- Promover e apoiar a formação especializada dos agentes envolvidos, criando, simultaneamente, uma cultura de produção de conhecimento e de reflexões criticas interactivas, para o que deverá realizar e promover estudos e trabalhos de avaliação e investigação.

Não nos competindo aqui uma análise crítica ao ainda pouco tempo de trabalho da ANEFA, entretanto transformada numa Direcção Geral do Ministério da Educação (Direcção Geral de Formação Vocacional – DGFV), embora com as mesmas atribuições e objectivos, sempre diremos que ela se tem traduzido, quer na certificação de competências para equivalência escolar ao diploma de final de ensino básico, quer, em conjunto com o Sistema Nacional de Formação Profissional, a permitir uma pequena revolução coperniciana na organização da Formação Profissional, ao trazer a possibilidade que consubstancia muitas das ideias mais actuais da Educação de Adultos, a qual permite a construção de respostas, a partir das competências detidas por qualquer pessoa, estruturando, desde daí o percurso formativo adequado para a obtenção simultânea de uma Qualificação Profissional e um diploma escolar equivalente, para já, como dissemos, equivalente ao final do ensino básico e, brevemente, ao final do ensino secundário.

Vale a pena referir que, para permitir o reconhecimento de competências com vista à atribuição de um diploma equivalente ao Ensino Básico completo, foi construído um referencial de competências-chave, entendido como um quadro de referência, ajustado a cada pessoa e a cada grupo nos seus contextos de vida, traduzindo, na prática, o entendimento político sobre as competências indispensáveis ao exercício de uma cidadania activa e ao acesso e sucesso no mercado de trabalho. Ainda que como curiosidade, registem-se as quatro grandes áreas de competências que constituem o referencial: Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação. É pela comparação das competências detidas, identificadas após um Balanço de Competências e construção de um dossier pessoal, com as competências requeridas no referencial, que se desenvolvem os processos de reconhecimento.

5. Breves Reflexões finais

É inquestionável que a moldura legislativa portuguesa, com todas as políticas que lhe estão associadas, se encontra em relativa sintonia com a generalidade das recomendações de organizações internacionais como a OIT ou a UNESCO e incorpora alguns dos contributos mais actuais das Ciências da Formação e do Trabalho. Não significa isto que estamos em presença de uma política coerente de Educação/Formação de Jovens e Adultos, detectando-se as sinergias desejáveis entre as suas diferentes componentes e existindo uma

abordagem suficientemente integradora, de uma dimensão holística com uma teleologia orientada para um desenvolvimento sustentado.

De entre algumas questões a merecer melhor reflexão, destacamos a necessidade de uma atenção mais cuidada à formação de todos os agentes envolvidos, principalmente na implementação de novas ofertas formativas, os processos integrados de avaliação, com destaque para a gestão, as metodologias, os recursos e os resultados e um maior investimento em práticas ecoformativas, tendentes a introduzir mudanças inadiáveis nos contextos profissionais, favorecendo a contínua transformação dos modelos produtivos mais baseados em mão-de-obra intensiva.

Como em todos os momentos de alguma mudança e novas construções, é sempre possível detectar optimismos ou pessimismos exagerados. Ciente de que, mais que na definição de políticas nacionais ou europeias, o futuro será sempre o que conseguirmos construir, em contextos e grupos cada vez mais alargados, neste momento, acredito que a esperança será sempre maior, quanto maior for a procura de espaços de cooperação e de práticas de solidariedade contínu

COMUNICACIÓNS
E GRUPOS DE TRABALLO

EL CURRICULUM VITAE EUROPEO: UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE LAS PERSONAS EN EL ÁMBITO LABORAL.

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Con frecuencia, cuando en los departamentos de Recursos Humanos de las empresas y otras organizaciones productivas o de servicios, se emiten juicios sobre la eficacia y eficiencia de los trabajadores/as, se está haciendo referencia a la evaluación de su rendimiento en las tareas profesionales que desempeña.

Es todavía reciente y aún bastante desconocido el "*modelo de currículum vitae europeo*", que emerge en los procesos de presentación de los candidatos/as para acceder al empleo en el territorio de Europa, como un instrumento indispensable en la selección de personal de cara a una gestión de los recursos humanos basada en el enfoque de competencias.

De su análisis concluímos en su importancia para evaluar el potencial de las personas en el ámbito laboral, reparando en su función de predecir lo que el trabajador/a puede llegar a hacer o ser dentro de la organización (Pereda y Berrocal, 2001) a partir de lo que dice poseer, tanto si puede acreditarlo como si carece de los avales habituales requeridos.

Nos proponemos desmenuzar, en esta comunicación, los significados que le atribuimos y establecer su relación con los instrumentos actuales utilizados en los modelos de evaluación de las competencias en los procesos de selección de personal en sus fases previas de reclutamiento de candidatos/as idóneos.

1. LOS PROCESOS DE SELECCIÓN DE PERSONAL.

En cualquier proceso de selección técnico, el esquema operativo de actuación se desarrolla siguiendo tres fases esenciales:

1. PRESELECCIÓN	2. SELECCIÓN	3. DECISIÓN
▪ Descripción del puesto ▪ Definición del perfil profesiográfico ▪ Reclutamiento de candidatos/as ▪ Preselección por el currículo o formulario de solicitud.	▪ Pruebas psicotécnicas ▪ Pruebas profesionales ▪ Otras pruebas de conocimiento ▪ Entrevistas ▪ Comprobación de referencias ▪ Propuesta de candidatos/as idóneos	▪ Elección del candidato/a a contratar ▪ Reconocimiento médico ▪ Formación ▪ Incorporación provisional al PT (periodo de prueba) ▪ Contratación definitiva

Aún cuando el significado literal de CURRICULUM VITAE (CV) es el de "la carrera de la vida" de una persona, nos proponemos, en una concepción más amplia, considerarlo como "**el instrumento de registro que sistematiza la información sobre la vida académica, formativa y profesional de los candidatos/as a un determinado puesto de trabajo que puede enunciar, además, los objetivos profesionales de éste/a y sus referencias de empleo y/o formación y sus adquisiciones en términos de competencias"**. Resulta, sin duda, esencial como instrumento de evaluación del potencial del candidato/a, a partir de los datos que éste/a aporta al seleccionador/a.

Recoge de manera resumida los antecedentes de una persona y los pone de manifiesto en relación a un puesto de trabajo concreto constituyendo su expediente. La eficacia del modelo utilizado, aumentará las posibilidades del candidato/a para acceder al proceso de selección, va a tener una especial importancia como "puerta de acceso".

De acuerdo con las aportaciones del profesor Luis Puchol (1991), en cualquier proceso al que un candidato/a accede libremente, los datos que se recogen en él, se agruparán en tres grandes bloques que determinarán su utilidad:

- DATOS EXCLUYENTES
  que eliminan de forma inmediata al candidato/a.

- FACTORES VALORABLES O PONDERABLES
  que serán tenidos en cuenta.

- INFORMACIONES MERAMENTE INDICATIVAS
  que complementan la identificación del candidato/a.

No vamos a referirnos aquí, a los modelos ya conocidos que podrían redactarse, sobre los que existe abundante bibliografía explicativa del como elaborarlos y de sus utilidades en relación a las valoraciones de técnicos y empresas. Nos centraremos únicamente en dos modelos institucionales, que pretenden unificar aquellos aspectos de mayor relevancia del expediente de los candidatos/as a determinados puestos de trabajo en dos territorios geográficos de diferente amplitud, nos referimos al modelo utilizado en el Servicio Galego de Colocación, de utilidad en la Comunidad Autónoma de Galicia y al modelo utilizado por la Comisión Europea para facilitar la libre circulación de trabajadores en Europa y lo hacemos en base a las diferencias observadas entre ambos, de cara a enumerar las novedades y ventajas introducidas por el modelo europeo en la gestión de los recursos humanos por competencias.

A propuesta de una de las invitaciones del Consejo de Europa de Lisboa de marzo de 2000 la Comisión Europea presentó el 11 de marzo de ese mismo año un modelo europeo de currículum vitae (CV). Se trata de una herramienta de uso voluntario que permitirá a cada ciudadano/a europeo presentar sus cualificaciones de forma que pueda tener más fácil acceder a ofertas de formación y empleo en toda Europa. Ha sido elaborado en colaboración con los Estados miembros previa consulta a expertos, organizaciones y agentes sociales tanto a escala nacional como europea, a través del Foro Europeo de Transparencia de las Cualificaciones, cuyo representante español es el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y puede usarse en formato papel o en versión electrónica. Responde a la necesidad de utilizar formatos

comunes en los procesos de selección y resulta de utilidad para demandantes y empleadores en el intercambio de información. *El objetivo es aumentar la transparencia de las cualificaciones y competencias y facilitar los desplazamientos para estudiar o trabajar en otro Estado miembro.*

El documento definitivo, en uso desde este mismo año 2003, *"ofrece un perfil de las cualificaciones, las competencias (incluídas las adquiridas al margen de los sistemas formales) y la experiencia laboral de los ciudadanos, así como su historial educativo y de formación, de manera que permita a las empresas y a los centros de educación y formación evaluar mejor las capacidades de cada individuo"* (Agencia Desarrollo Local La Rambla, 2003).

El mercado laboral resulta complejo en sus procesos de manejo y búsqueda de oportunidades para los candidatos/as, no sólo por las exigencias de los empleadores, sino también por las particularidades de los sectores y de los territorios, que desarrollan culturas del trabajo propias y diferenciadas. Tales circunstancias aumentan la competitividad y marcan las diferentes oportunidades para unos candidatos/as u otros. Disponer de herramientas, tales como el CV europeo como modelo unificador del expediente de un candidato/a, facilita la igualdad de oportunidades en el primer contacto con los empleadores en la fase de reclutamiento dentro de los procesos de selección.

2. CUALIFICACIÓN Y COMPETENCIA PROFESIONAL

No existe un acuerdo unánime ni una definición única del concepto de competencia. Distintos autores y textos legales le atribuyen significados diferentes. En el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se la define como *el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.*

En este mismo decreto se define también el concepto de Cualificación profesional como el *conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral*.

Según las aportaciones de Boyatzis (1982), hay tres aspectos importantes relacionados con dicho concepto:

- la ***característica subyacente***: la competencia entendida como característica personal que subyace y que determina los comportamientos que se llevan a cabo
- la ***organización concreta***: competencias definidas de igual forma, tienen significados distintos según la cultura, valores y misión de la organización
- el ***puesto de trabajo***: el significado de las competencias está relacionado con las exigencias del puesto de trabajo, esto implica que una misma competencia tendrá distinto significado en puestos distintos

Los títulos o méritos académicos, no sirven para predecir la actuación en el trabajo o el éxito en la vida (MC Clelland, 1973); si a esta conclusión añadimos que los tests de aptitudes y conocimientos también resultan insuficientes para esa misma predicción del rendimiento eficaz y eficiente de las personas en el trabajo, se hace preciso encontrar otros sistemas más seguros. Aún no siendo nuevo el concepto, pues ya se viene trabajando en él desde finales de los años sesenta; en la actualidad, adoptar el concepto de *competencia* supone un avance considerable en los procesos de búsqueda e innovación de los procesos de selección de personal.

Esto supone partir del estudio de la conducta de las personas que realizan su trabajo de forma eficaz y definir los puestos de trabajo considerando dichas conductas idóneas. En definitiva se parte de un perfil profesional concretado en *comportamientos perfectamente observables.* Así las predicciones resultarán seguras, válidas y fiables.

Partiendo de este perfil, por ejemplo, cuando se trabaja en selección, se puede evaluar hasta qué punto los candidatos/as son capaces de llevar a cabo los comportamientos exigidos por el puesto; cuando se trabaja en formación, se pueden definir operativamente los objetivos de las acciones formativas y se puede diseñar el contenido de las mismas, para conseguir que los asistentes consigan llevar a cabo las conductas exigidas por el puesto. (Pereda y Berrocal, 2001)

3. EL CURRICULUM VITAE, DOCUMENTO DE POTENCIALIDADES

El modelo de CV europeo exige al candidato/a un profundo autoconocimiento, pues ha de describir sus capacidades y aptitudes en términos de realizaciones profesionales, adquiridas a través de la formación y o la experiencia. Para ello ha de saber autoevaluarse y definir conductas y comportamientos requeridos en el mundo del trabajo, expresados de acuerdo con los significados que esperan los empleadores. De la habilidad para alcanzar este logro, dependerá en gran medida el éxito del CV como instrumento de acceso a procesos de selección.

En él, el candidato/a ha de concretar:

- CAPACIDADES Y APTITUDES PERSONALES
- CAPACIDADES Y APTITUDES SOCIALES
- CAPACIDADES Y APTITUDES ORGANIZATIVAS
- CAPACIDADES Y APTITUDES TÉCNICAS
- CAPACIDADES Y APTITUDES ARTÍSTICAS
- OTRAS CAPACIDADES Y APTITUDES

Esto aumenta la tecnificación de los procesos de búsqueda de empleo por parte de las personas que buscan trabajo, han de formarse para afrontar las ofertas manejando los instrumentos y dominando su uso.

Si comparamos esta situación con aquellas que se derivan de la confección de un CV tradicional o con la cobertura del CV utilizado por el Servicio Galego de Colocación, nos encontramos con algunas cuestiones de interés tales como:

1ª.- en cualquier modelo de currículo, que no se base en la descripción de competencias, cualquier candidato/a, puede realizarlo con cierta facilidad, pues únicamente ha de trasladar aquello que figura en sus títulos, certificados y contratos al formato que haya decidido

2ª.- el relato de su formación y experiencia no determina sus potencialidades para un empleo concreto, únicamente transcribe los esfuerzos o actividades realizadas por el candidato/a para mejorar sus condiciones de acceso al empleo

3ª.- los certificados de empresa u otros, no describen el puesto de trabajo ni las competencias adquiridas por un candidato/a para un eficaz desempeño del trabajo durante su periodo de contratación; únicamente se limitan a acreditar que éste/a ha realizado el trabajo y –en algún caso más explícito- concretan que su rendimiento ha sido el adecuado. Siendo éstos elaborados por distintos cargos y responsables, aumenta la subjetividad en la acreditación

4ª.- el candidato/a ha de ser capaz de seleccionar de manera objetiva sus méritos y además ha de saber definir sus haberes en términos de capacidades y aptitudes

5ª.- como opción de uso voluntario, falta instrumentar el sistema y modelo de asesoramiento a prestar desde los servicios de Orientación Laboral, cuya intervención resultará indispensable en su correcta elaboración. Esto requiere la formación de los profesionales de los servicios educativos y de empleo públicos y privados y de la red EURES

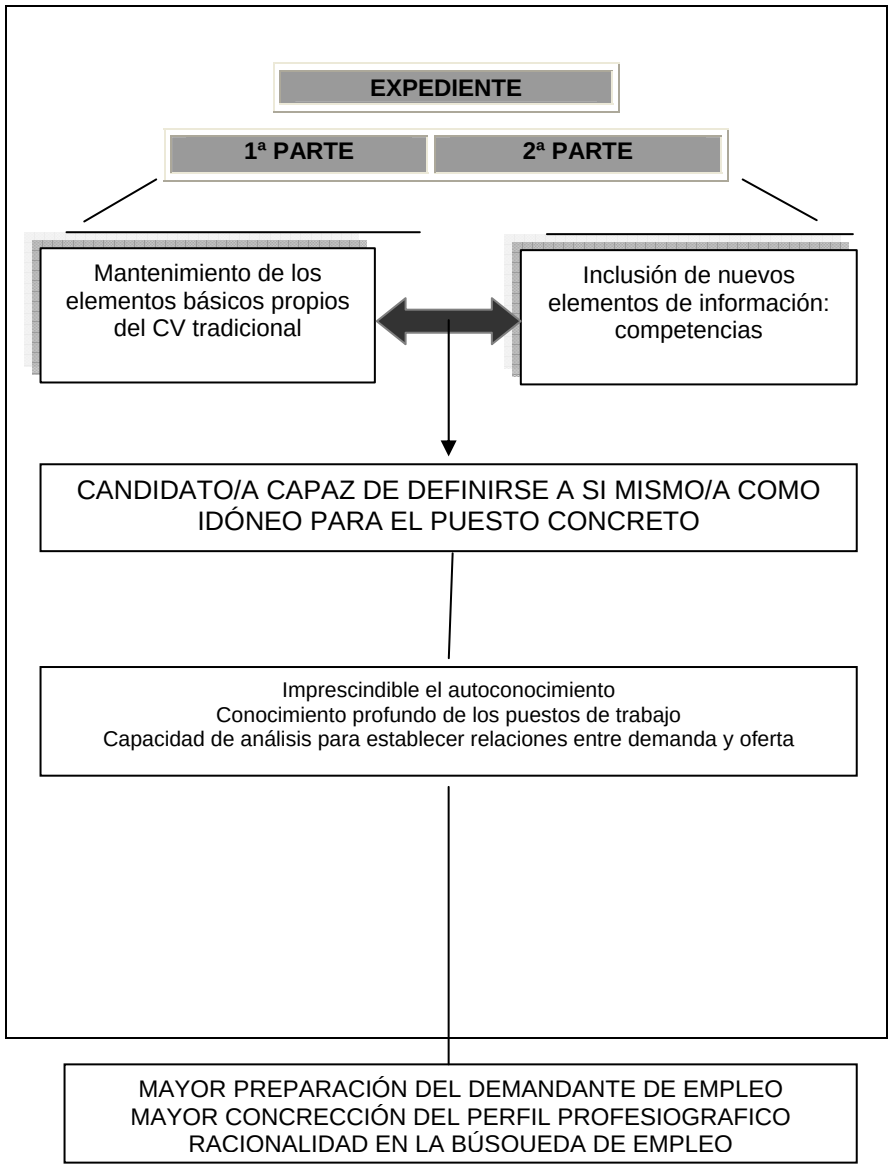
6ª.- su estructura facilita el registro de las potencialidades del candidato/a. Permite relacionar las competencias adquiridas y predecir las posibilidades de movilización de éstas, por parte del candidato/a en función de las fechas en las que éste las ha utilizado

4. EL CURRICULUM VITAE EUROPEO

Consta de dos partes claramente diferenciadas y se ciñe a las recomendaciones generalizadas de limitar la extensión a un máximo de 2 páginas. En la primera de ella, conserva aquellos apartados básicos comunes a cualquier modelo de currículum recomendado por los expertos/as:

1. INFORMACIÓN PERSONAL
2. EXPERIENCIA LABORAL
3. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

En su segunda parte, incorpora la posibilidad de describir las capacidades y aptitudes del candidato/a en relación al perfil de los puestos de trabajo.



Cuadro 1. Análisis del CV europeo. Fuente: elaboración propia

MODELO DE CURRICULUM VITAE EUROPEO

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre	**[APELLIDOS, Nombre]**
Dirección	**[Número, calle, código postal, localidad, país]**
Teléfono	
Fax	
Correo electrónico	
Nacionalidad	
Fecha de nacimiento	[Día, mes, año]

EXPERIENCIA LABORAL

• Fechas (de – a)	[Empezar por el más reciente e ir añadiendo aparte la misma información para cada puesto ocupado.]
• Nombre y dirección del empleador	
• Tipo de empresa o sector	
• Puesto o cargo ocupados	
• Principales actividades y responsabilidades	

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

• Fechas (de – a)	[Empezar por el más reciente e ir añadiendo aparte la misma información para cada curso realizado.]
• Nombre y tipo de organización que ha impartido la educación o la formación	
• Principales materias o capacidades ocupacionales tratadas	
• Título de la cualificación obtenida	
• (Si procede) Nivel alcanzado en la clasificación nacional	

Para más información:
www.cedefop.eu.int/transparency
www.europa.eu.int/comm/education/index_es.html
www.eurescv-search.com

CAPACIDADES Y APTITUDES PERSONALES *Adquiridas a lo largo de la vida y la carrera educativa y profesional, pero no necesariamente avaladas por certificados y diplomas oficiales.*	
LENGUA MATERNA	**[Escribir la lengua materna.]**
OTROS IDIOMAS	**[Escribir idioma]**
• Lectura	[Indicar el nivel: excelente, bueno, básico.]
• Escritura	[Indicar el nivel: excelente, bueno, básico.]
• Expresión oral	[Indicar el nivel: excelente, bueno, básico.]
CAPACIDADES Y APTITUDES SOCIALES *Vivir y trabajar con otras personas, en entornos multiculturales, en puestos donde la comunicación es importante y en situaciones donde el trabajo en equipo resulta esencial (por ejemplo, cultura y deportes), etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
CAPACIDADES Y APTITUDES ORGANIZATIVAS *Por ejemplo, coordinación y administración de personas, proyectos, presupuestos; en el trabajo, en labores de voluntariado (por ejemplo, cultura y deportes), en el hogar, etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
CAPACIDADES Y APTITUDES TÉCNICAS *Con ordenadores, tipos específicos de equipos, maquinaria, etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
CAPACIDADES Y APTITUDES ARTÍSTICAS *Música, escritura, diseño, etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
OTRAS CAPACIDADES Y APTITUDES *Que no se hayan nombrado anteriormente.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
PERMISO(S) DE CONDUCCIÓN	
INFORMACIÓN ADICIONAL	[Introducir aquí cualquier información que se considere importante, como personas de contacto, referencias, etc.]
ANEXOS	[Enumerar los documentos anexos.]
Página 2 - Curriculum vitae de [APELLIDOS, Nombre]	Para más información: www.cedefop.eu.int/transparency www.europa.eu.int/comm/education/index_es.html www.eurescv-search.com

Cuadro 2. Modelo CV europeo. Fuente: Comisión Europea

5. EL CV EUROPEO Y EL CV DEL SERVICIO GALEGO DE COLOCACIÓN

El CV manejado por el Servicio Galego de Colocación, desde su formato podría equipararse a un formulario en el que resulta imprescindible la intervención orientadora para su correcta cobertura, que lo hará útil en el proceso de casación de oferta y demanda. Está excesivamente centrado en las titulaciones y experiencia del candidato/a en detrimento de la importancia que tiene –en el momento actual- la definición de competencias profesionales para los empleadores.

El CV europeo resulta más abierto y flexible y favorece la autonomía del candidato/a en su proceso de elaboración. Está destinado a un mercado de trabajo de mayor cualificación, menos asequible para aquellas personas con niveles bajos. El candidato/a ha de saber definir sus capacidades y aptitudes en términos observables y medibles.

CV Servicio Galego de Colocación	CV Europeo
1. DATOS PERSONALES	1. INFORMACIÓN PERSONAL
2. DATOS DE FORMACIÓN: ▪ Formación Reglada ▪ Formación ocupacional ▪ Otros tipos de formación ▪ Formación que está cursando actualmente ▪ Idiomas ▪ Informática	2. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN Fechas Nombre y tipo de organización que ha impartido la educación y formación. Principales materias o capacidades ocupacionales tratadas. Título de la cualificación obtenida. (Si procede) nivel alcanzado en la clasificación nacional.
3. EXPERIENCIA PROFESIONAL	3. EXPERIENCIA LABORAL (cronológica inversa) ▪ Fechas ▪ Nombre y dirección del empleador ▪ Tipo de empresa o sector ▪ Puesto o cargo ocupados ▪ Principales actividades y responsabilidades
4. CONOCIMIENTO Y HABILIDADES	4. CAPACIDADES Y APTITUDES ▪ Personales ▪ Idiomas ▪ Sociales ▪ Organizativas ▪ Técnicas artísticas ▪ Otras ▪ Permisos de conducción
5. EMPLEOS PREFERENTES ▪ Disponibilidad	6. INFORMACIÓN ADICIONAL ▪ Referencias y otros
7. SOLICITUDES DE SERVICIOS Colocación Prácticas Servicios de Información, orientación... Otros	7. ANEXOS (Documentos)
8. CONTROLES	
9. ANOTACIONES DEL ENTREVISTADOR/A	
10. TABLAS DE AYUDAS	

Cuadro 3. Tabla comparativa de la estructura del CV del SGC y europeo.
Fuente: elaboración propia

El modelo de CV del Servicio Galego de Colocación permite el registro de anotaciones al profesional del servicio de intermediación laboral, útiles en el seguimiento del candidato y en la actualización de su expediente.

CURRICULUM VITAE EUROPEO	CURRICULUM VITAE SGC
Se centra principalmente en las capacidades y aptitudes.	Se centra en las preferencias del demandante respecto a los empleos a los que puede acceder.
En la educación, la formación y la experiencia profesional, prioriza y da relevancia a la formación práctica.	Prioriza la formación ocupacional
Se centra en la persona, como individuo que adquiere conocimientos, habilidades y destrezas en todos los ámbitos de la vida.	Permite registrar más información sobre el candidato/a de forma detallada en el ámbito educativo y de trabajo.
Es un modelo más abierto	Es un modelo más cerrado. Valora más la experiencia y titulaciones que las aptitudes personales.
Da poca importancia a la información personal	Da mucha importancia a la información personal
Da mayor importancia al contenido de la formación	Da mayor importancia a la cantidad de formación adquirida.
En la experiencia laboral, valora el puesto desempeñado y las responsabilidades.	En la experiencia profesional, da mayor importancia al tiempo trabajado y a los tipos de empresas.
Profundiza en aquellas capacidades y aptitudes comunes a la mayoría de los puestos de trabajo o que tienen un carácter transversal.	No profundiza demasiado en los conocimientos y habilidades.
Está destinado a reclutar candidatos que puedan convertirse en futuros profesionales	Está destinado a reclutar candidatos titulados

6. CONCLUSIONES:

- El modelo de currículo europeo, en relación a otros modelos institucionales tales como los utilizados por el Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) o el manejado por el Servicio Galego de Colocación (SGC), presenta importantes novedades. La más relevante es aquella que centra la información del candidato/a en la descripción de sus capacidades y aptitudes con el fin de ofrecer al empleador datos sobre sus competencias para el desempeño del puesto de trabajo.

- La propuesta se formula como complemento de otros instrumentos ya existentes destinados a mejorar la transparencia de las cualificaciones y las aptitudes: *el suplemento del diploma de enseñanza superior y el suplemento del certificado*

de formación profesional, el Europass para los itinerarios europeos de formación en alternancia o la base de datos de personas en busca de empleo gestionada por la red europea de servicios de empleo (EURES) (web Comisión Europea)

- Contribuirá a garantizar la igualdad de oportunidades a las personas en busca de trabajo y/o formación.

- El modelo está pensado para ser manejado por personas cuyo proyecto profesional se orienta al trabajo cualificado, en menor medida para aquellos con escasa cualificación, bien sea esta obtenida a través de la educación y la formación o el trabajo.

- El modelo de CV del Servicio Galego de Colocación se propone la búsqueda de titulados/as. En contraposición el modelo de CV europeo favorece el reclutamiento de profesionales.

- El CV europeo es un instrumento que posibilita la candidatura libre y abierta de la persona en un proceso convergente de oferta única, en el territorio de Europa. La descripción de las capacidades y aptitudes del candidato resulta de gran utilidad para los seleccionadores en el momento de formular predicciones sobre las potencialidades de este/a en relación a las características y requerimientos de un puesto de trabajo.

- De su estructura, emerge la necesidad de formar y entrenar a los candidatos/as en en manejo de estrategias para la definición de competencias profesionales, lo que les permitirá tomar conciencia de sus saberes teóricos, prácticos y comportamentales y ser capaces de establecer relaciones entre su experiencia y el desempeño adquirido a través de ésta o de la formación, transferible a otras realidades de trabajo posibles.

- El trabajador/a demandante de empleo, ha de comprender y saber interpretar el perfil profesiográfico, para valorar en qué medida le compensa presentar su candidatura y esto solo podrá hacerlo, después de reconocerse a si mismo y sus posibilidades desde la descripción de sus capacidades y aptitudes.

- El autoexamen, imprescindible en cualquier proceso de búsqueda de empleo, adquiere en el modelo de CV europeo mayor preponderancia. El candidato/a ha de saber lo que posee y para que le sirve en términos de ser capaz de resolver problemas, adoptando soluciones útiles. Esto, además, ha de dominarlo en un contexto internacional y de multiculturas empresariais y laborales.

7. BIBLIOGRAFÍA

FERNANDEZ MUÑOZ, Ángel (1993). **Técnicas de búsqueda de empleo**. Ed. Centro de Estudios Financieros. Barcelona.

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS EMPRESARIALES (1995). **Laboral II. Recursos Humanos**. Ed. Mundi-Prensa. Madrid

PEREDA MARIN, Santiago y BERROCAL BERROCAL, Francisca (2001). **Gestión de recursos humanos por competencias**. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid

PUCHOL, Luis (1991). **La venta de si mismo**. Ed. ESIC. Madrid

ANÁLISE DE COMPETENCIAS INTERPERSOAIS NO CONTEXTO SOCIOLABORAL

Couce Santalla, Ana I.
Rial Sánchez, Raquel
Universidade de Santiago de Compostela

A competencia profesional é interpretada hoxe en día como o dispoñer dun conxunto de aptitudes,valores, intereses e habilidades para realizar con efectividade unha serie de actividades que pertencen a unha profesión. Ser competente profesionalmente non é só posuír un conxunto de saberes e coñecementos intelectuais, habilidades sociais ou destrezas manipulativas, senón tamén ter a capacidade para transferilas a outras situacións laborais (Le Boterf, 1999).

Actualmente para os profesionais das distinta empresas, ademais das competencias cognoscitivas (saberes, coñecementos, informacións, ...) son necesarias as competencias de carácter socioafectivo como son as actitudes de cooperación, traballo en grupo, tolerancia, respecto, solidariedade, empatía, etc.. Asimesmo é preciso posuír aptitudes creativas e imaxinativas e a dimensión ética de valores, crenzas, etc.

A xestión axeitada do persoal que conforma unha empresa segue a centrarse no problema de obte-la máxima eficacia, tentando integrar aquelas persoas con maior potencial para logra-los obxectivos prioritarios para a organización; Sen embargo non tódalas persoas son idénticas nin teñen habilidades nin capacidades semellantes para unha actividade determinada. Canto máis esixente sexa esa actividade, máis pequeno e especial é o grupo de persoas que a poden realizar. O problema será localizalas e seleccionalas.

A xestión dos Recursos Humanos en xeral e a selección de persoal en particular están mudando cada vez máis as técnicas de avaliación que se lle aplican ós candidatos que participan neste tipo de procesos. Os cambios fundamentais radican fundamentalmente en dous aspectos: A reorientación da entrevista e a aparición de novas técnicas individuais e grupais onde se avalía basicamente a conducta da persoa.

No que se refire á entrevista, ferramenta empregada pola maioría dos Técnicos de Selección, pasamos da denominada "entrevista tradicional" que se centra esencialmente na análise dos datos curriculares con algunha pregunta de autoanálise da personalidade, á "entrevista por competencias", que pretende coñece-los comportamentos claves que teñen os traballadores no seu posto de traballo para alcanzar un rendemento eficiente.

En canto á aparición de novas técnicas individuais e grupais onde se avalía básicamente a conducta da persoa, o que se pretende predicir é como vai actuar unha persoa á hora de desenvolve-lo seu posto de traballo. Para levar a cabo isto, empréganse métodos tales como dinámicas de grupo, probas prácticas ou diferentes cuestionarios de valores. Ningunha desta metodoloxía empregada é excluínte, senón que se complementa perfectamente para facilitar unha información global e integradora da competencia profesional dunha persoa.

Significado de competencia profesional

O termo de competencia non é sinxelo de concretar debido ás súas variacións existentes dende o ámbito da psicoloxía, da pedagoxía, ou o emprego entre outros, que indican que a súa significación non é unívoca. Soe ser habitual que nas diferentes definicións sobre competencia se recollan outros conceptos como capacidade, aptitude, habilidade, cualificación, etc, que tamén posúen dificultades semánticas.

Dende a perspectiva sociolaboral existen distintas significacións e múltiples definicións do termo competencia, e aínda que existe gran complexidade na súa delimitación danse unha serie de aspectos comúns nas definicións que podemos resumir nos seguintes:

1ª. As competencias comprenden un conxunto de coñecementos, actitudes e procedementos combinados, integrados e coordinados na idea de que a persoa ha de "saber facer" e "saber estar" na actividade profesional.

O dominio dos saberes fan ó suxeito capaz de actuar con eficacia en situacións profesionais, e dende esta perspectiva competencia é análogo a capacidade, converténdose o proceso de capacitación en elemento nuclear para a adquisición de competencias.

2ª. As competencias defínense na acción. A competencia non se atopa só nas capacidades (recursos) senón na mobilización destes, e así para ser competente é preciso poñer en xogo o repertorio dos mesmos.

O saber non é só posuír senón utilizar, sen se quedar únicamente na simple aplicación do mesmo, que interpretamos como o conxunto de el (coñecemento), saber facer (procedemento) e saber ser e saber estar (actitude).

3ª. A experiencia é un elemento nuclear da competencia. Non é suficiente con verificar que elementos constitúen as competencias senón que temos que recorrer a como se configuran.

As competencias deben ter un carácter dinámico e poden adquirirse ó longo da vida activa da persoa, sendo un elemento nuclear de flexibilidade e de adaptación á evolución das actividades e dos empregos.

4ª. O contexto é un aspecto base da competencia. A competencia non se pode escindir das situacións e requisitos concretos nos que se evidencia. Se non existe máis competencia que a que se pon en acción esta non se pode interpretar á marxe do ambiente particular onde se manifesta. A situación concreta demanda unha resposta contextualizada.

Cada contexto sen embargo non esixe unha competencia particular pois se así fose poderíase chegar a un infinito de competencias.

Hoxe en día un principio básico de xestión por competencias profesionais é que o contexto de traballo na empresa competitiva do novo século estará condicionado por unha concepción dinámica da aprendizaxe rápida e con efectividade. Ser competente é o obxectivo nuclear da estratexia de competitividade laboral para poder desenvolve-la capacidade de destacarse como empresa, área, grupo e/ou profesional.

Todo parece indicar que neste século XXI as principais competencias profesionais demandadas van se-las seguintes:

- Executivas (habilidades técnicas, destrezas e operacións)
- Tecnolóxicas (esencialmente as informáticas)
- Organizativa e de xestión
- Económicas e de liderado
- Como novos valores profesionais xorden os seguintes:
- Adaptabilidade
- Mobilidade
- Flexibilidade
- Participación
- Comunicación
- Traballo en grupo
- Intelixencia emocional

En resume, a competencia profesional podemos entendela non só como o disponer de boa potencialidade intelectual, senón como a capacidade de realiza-las actividades correspondentes a unha profesión conforme ós niveis esperados no emprego, incluíndo tamén a capacidade de transferi-las destrezas e coñecementos, e adaptándose a situacións cambiantes nas organizacións sociolaborais.

Tipoloxía e modalidades de competencia no ámbito profesional

As competencias presupoñen coñecementos, actitudes persoais e de motivación e habilidades de comunicación, co obxectivo de aplicalas nos traballadores para lograr o desempeño efectivo na actividade profesional.

A xestión da competencia profesional presupón a construcción social orientada ó desenvolvemento sistémico de coñecementos, actitudes, emocións e habilidades, indicando o que a persoa a de facer para levar a cabo o seu traballo e funcións profesionais de maneira efectiva (Mertens, 1998).

O sistema de competencia laboral ten como obxectivo estimular e orientar a formación dos traballadores a partir de estándares (criterios e evolución) de realización laboral, como base do seu currículum profesional.

Podemos conceptualiza-las competencias, segundo o exposto anteriormente, como o conxunto de coñecementos, actitudes e procedementos integrados na acción e adquiridos mediante a experiencia formativa e profesional que posibilita á persoa o resolver situacións dun modo autónomo e flexible en contextos específicos.

As competencias, especialmente a partir da acción e do contexto, van máis alá da simple especialización técnica para integrar dimensións relacionais e sociais, de tal forma que o comportamento metodolóxico e técnico ha de completarse coa conducta persoal e social.

Consecuentemente isto afecta tamén ó ámbito das capacidades nas que haberá de incidirse, no ámbito da colaboración e participación na organización correspondente.

Bunk (1994) considera unha clasificación das competencias profesionais arredor da competencia técnica, metodolóxica, social e participativa que ten como resultante final integrada a competencia de acción.

A competencia técnica, na liña apuntada por Bunk, consiste no dominio como experto das tarefas e contidos do seu ámbito de traballo e a posesión dos coñecementos e habilidade necesarios para levalo a cabo.

A competencia metodolóxica representa aplicar o procedemento idóneo ás actividades encomendadas e ás dificultades que se presentan, e que atopa dun modo independente vías de solución, transferindo adecuadamente as experiencias logradas a outros ámbitos do traballo.

A competencia social significa saber cooperar con outras persoas dun modo constructivo e comunicativo, amosar unha conducta orientando ó grupo a un entendemento interpersoal.

A competencia participativa representa saber colaborar na organización do seu posto de traballo e do sesu entorno laboral, con capacidade de organizar e decidir, estando dispoto a aceptar responsabilidades.

Cadro 1: Contidos das competencias (Bunk, 1994)

	Competencia			
	Técnica	*Metodolóxica*	*Social*	*Participativa*
	Continuidade	Flexibilidade	Sociabilidade	Participación
	Coñecementos, destreza, aptitudes	Procedementos	Formas de comportamento	Formas de organización
Contidos	• Trascende os límites da profesión. • Relacionada coa profesión. • Profundiza a profesión. • Amplía a profesión. • Relacionada coa empresa.	• Procedemento de traballo variable • Solución adaptada á situación (resolución de problemas) • Pensamento, traballo, planificación, realización e control autónomos. • Capacidade de adaptación.	*Individuais*: • Disposición ó traballo • Capacidade de adaptación e de intervención. *Interpersoais*: • Disposición á cooperación. • Honradez. • Rectitude. • Altruísmo. • Espíritu de equipo.	Capacidade de: • Coordinación. • Organización. • Relación. • Convicción. • Decisión. • Responsabilidade. • Dirección.

Como afirma Levy Leboyer (1997) dende a óptica anglosaxona tamén podemos tipificar as competencias clasificándoas en xenéricas e específicas.

As primeiras teñen maior nivel de transferibilidade dunhas profesións a outras (transversalidade) e as segundas son propias dunha ocupación determinada, é dicir, que estarían constituídas por capacidades de varias ou de toda unha agrupación de profesións ou por capacidades apropiadas a unha delas.

Esta situación xenerou nalgunhas ocasións a busca de macrocompetencias ou competencias xenéricas frentre a outras máis especificas e propias dunha profesión.

A cuestión de fondo non é de fácil resposta polas súa implicacións na formación, é dicir, a especialización frente á polivalencia ou multifuncionalidade da capacitación. Actualmente téndese máis a isto último como consecuencia da rápida evolución económica e tecnolóxica.

A conclusión é obvia no senso de que a formación fundamental debe inclinarse máis polas competencias xenéricas (nucleares) mentras que a continua se atopa mais vinculada coa adquisición de competencias específicas (áreas de especialización) e o incremento e profundización nas xenéricas.

Se se comparan as tipoloxías de competencias pódese observar que a competencia técnica (coñecementos, habilidades, actitudes) está máis relacionada coas específicas, mentras que a social e participativa se corresponde mellor coas xenéricas. A competencia metodolóxica atópase entre ambas.

Avaliación das competencias interpersoais no contexto sociolaboral

As persoas poden ser descritas polo seu modo característico de actuar en diferentes tipos de situacións, é dicir, en términos de personalidade; pero ademais, pódese aludir ás súas motivacións e ós seus valores. Nunha avaliación, é importante realizar a medida de ambos aspectos: personalidade e valores.

Os valores poden constituír un medio para determinar o que os suxeitos fan e como o fan; moitas das súas decisións inmediatas, así como plans a longo plazo están influídas, consciente ou inconscientemente polo sistema de valores que adopte.

O proceso de avaliación de competencias laborais das persoas pode dividirse nas etapas seguintes:

1. As persoas obteñen información do sistema (que é, os seus dispositivos,etc..) e da cualificacións nas que están interesadas.

2. Debe existir unha Orientación en base a entrevistas para que cada persoa coñeza, de acordo coas súas capacidades, a posibilidade de inicia-lo proceso de avaliación para o recoñecemento de competencias, ou no seu caso para deseñar itinerarios formativos que complementen as súas potencialidades e como resultado deles conseguir a calificación desexada.

3. A avaliación consta á súa vez de dúas fases. Na primeira valóranse e recoñécense, se hai lugar, os logros profesionais da persoa que estén acreditados adecuadamente. Na segunda realízase a avaliación propiamente, onde o candidato/a facerá as demostracións de competencias respectivas ós certificados do sistema de cualificacións que desexe obter. Adecuaranse na medida do posible á maneira con que eles as adquiriron ó longo da súa vida laboral e obviarase calquera sesgo academicista que supoña interferencias na expresión do que saben facer no seu traballo.

A demostración laboral incluirá os logros profesionais documentados adecuadamente, a execución de tarefas de traballo e a realización de probas de competencia (Wolf, 1995).

Na actualidade, a análise de competencias inter e intrapersoal, como indicadores de éxito dos traballadores dunha organización é un aspecto cada día máis importante na xestión de recursos humanos.

Neste proceso, e tendo en conta todo o exposto con anterioridade, os valores entendidos como competencias sociais, constitúen un recurso para determinar o que fan os profesionais e como o fan. Unha forma de diagnosticar os valores persoais consiste en determinar o que unha persoa considera importante. Desde esta perspectiva, o Cuestionario de Valores Interpersoais (SPV) de Gordon, evalúa un aspecto fundamental da personalidade, os valores intraindividuais que serven de apoio á persoa e que explican en gran parte as actuacións e formas de obrar da personalidade.

O seu uso en selección de persoal, permite pronosticar a forma en que o candidato afrontará os problemas do día a día da súa vida laboral.

SPV. Cuestionario de Valores Persoais

O Cuestionario de Valores Persoais (SPV) de L.V. Gordon é unha proba que permite a apreciación de seis valores persoais críticos, medindo o grado ou intensidade relativa de cada un dos seis valores persoais. Intenta ofrecer mediads dentro dun segmento do dominio de valores; as escalas que componen o cuestionario foron diseñadas para apreciar certos valores críticos que axudan a determinar como os individuos afrontan os problemas da vida cotiá.

O cuestionario consta dun Manual (coas bases teóricas, descripción, xustificación estadística e normas de aplicación e puntuación), un exemplar da proba (que é a propia folla de respostas) e unha plantilla de corrección (aplicable ás respostas anotadas no exemplar). Pódese administrar de forma individual ou colectiva, a adolescentes ou adultos; sen tempo límite pero cunha duración aproximada de 15 minutos; e incluso podería autoaplicarse, xa que o propio exemplar contempla unha primeira folla coas intruccións para a correcta administración.

Para recoller as respostas ós elementos, o SPV emplea un sistema de elección forzosa. Noventa items componen o cuestionario, e agrúpanse en trinta tríadas ou series de tres frases. En cada tríada o suxeito debe elexir as dúas frases que representen o máis e o menos importante para él. É importante destacar que, na medida do posible, están equilibrados os contidos de cada tríada en canto á súa deseabilidade social, reducindo de este xeito ó mínimo a posibilidade de que a elección do suxeito esté condicionada pola aceptabilidade social da resposta máis que pola importancia relativa que teña para él mesmo.

As seis escalas que se avalían interprétanse polos contidos dos seus elementos, porque reflexan o que valoran os suxeitos que obteñen puntuacións altas nelas; quenes obteñen valores baixos, simplemente non valoran so contidos desa determinada escala. Derivadas do contido dos seus elementos, as escalas poderían describirse como segue:

1. **Practicidade (P).** A persoa quere conseguir o mellor e facer cousas que lle den beneficio. Consiguen puntuacións altas nesta escala as persoas con metas materialistas e que prefiren facer cousas que sexan prácticas, útiles a corto plazo ou económicamente ventacosas.

2. **Resultados (A)**. Esta escala refírese á realización de tarefas. O suxeito prefire afrontar problemas difíciles, obordar algo importante tratando de encontrar a perfección, superarse constantemente e facer un traballo excelente. Puntuarán alto nesta escala aqueles suxeitos que valoren a perfección e a superación, aqueles individuos que disfruten con traballos que lles suponían un reto, que lles permitan iniciativa persoal e nos que o esforzo se vexa recompensado.

3. **Variedade (V)**. A persoa valora facer cousas que sexan novas e diferentes, ter experiencias variadas e de risco. Puntuarán alto nesta escala aqueles individuos que prefiran abrir o ámbito das súas actividades e que disfrutan con traballos que non se desenrolan dentro duna rutina.

4. **Decisión (D)**. A persoa prefire tomar decisións rápidamente, ir directamente ó tema, cegar a unha decisión e manterse nela. Unha puntuación alta nesta escala reflexa individuos que valoran as súas propias opinións e a súa capacidade para pensar as cousas por sí mesmos. Disfrutan con traballos nos que a toma de decisión é parte fundamental.

5. **Orden e método (O).** Obteñen puntuacións altas nesta escala aqueles suxeitos que son sistemáticos e organizados no seu traballo, que prefiren ter as súas actividades tan planificadas e automatizadas como sexa posible.

6. **Metas (G),** é decir, claridade na meta a conseguir. A pesoa prefire ter unha meta definida hacia a que traballar, manterse nun problema ata que sexa resolto, dirixir o esforzo hacia obxectivos ben delimitados e conocer con precisión en que está un pensando. Puntuacións altas nesta escala reflexan individuos que tenden a estar orientados a unha tarefa e a restrinxir a amplitude das súas actividades para finalizalas.

A súa interpretación

Unha vez obtidas as puntuacións directas da aplicación do cuestionario, a súa significación vén dada polo grao ou intensidade relativa de cada un dos seis valores que mide. A interpretación pode facerse de dúas maneiras:

a) No seu valor absoluto, atendendo á contía dos puntos conseguidos en cada variable e comparalos cos esperados, facendo o respectivo informe. No manual do Cuestionario preséntanse estadísticos básicos ós que acudir se se escolle esta forma de interpretación.

b) No seu valor relativo, mediante a comparación dos resultados directos cos dunha mostra normativa e a súa transformación en puntuacións derivadas de significación universal. Para este procedemento o cuestionario recolle unha serie de baremos elaborados a partir dunha serie de mostras normativas empregadas. No caso do SPV, os baremos preséntanse mediante sete táboas:

1. Adolescentes varóns.
2. Adolescentes mulleres.
3. Adultos varóns.

Además dunha táboa de correspondencias entre diversas escalas transformadas.

O uso práctico destas táboas é moi simple. Unha vez obtidas as puntuacións directas mediante o uso da plantilla de corrección, decídese cal das táboas de baremos é a apropiada, éntrase no corpo da táboa ata atopar o valor directo obtido polo suxeito, e á mesma altura, atópase a puntuación Centil "Pc" (na columna da esquerda) e a puntuación Típica "S" (na columna da dereita)

Aplicacións do cuestionario

O poder analiza-las competencias intrapersoais das persoas pode empregarse en diferentes campos profesionais e con varias finalidades:

1. Na xestión dos Recursos Humanos en xeral, e na selección de persoal en particular:

En canto á xestión dos Recursos Humanos dunha organización, pode empregarse en procesos de reconversión ou promoción profesional, traslados ou outros procesos análogos. No caso de procesos de selección de persoal, como un complemento á entrevista e a outras probas prácticas e psicométricas.

2. Na orientación laboral e no consello profesional:

Pode empregarse para determina-la adecuación das competencias intrapersoais dun individuo a unha actividade profesional determinada e tamén para desenvolver un proceso de coñecemento persoal (autocoñecemento).

4. Na investigación:

Realización de estudios tales como a relación entre valores e satisfacción ou eficacia laboral.

A modo de conclusión

Na análise profesional é necesario integrar a formación, a orientación e o propio emprego ou colocación como base deste trípode para acceder ó éxito laboral.

O sistema de competencias e de cualificacións posúe como finalidade estimular e orientar a preparación dos traballadores en función de necesidades e estándares laborais de realización do traballo como base da súa carreira profesional. Así, unha avaliación baseada en competencias non debe ter como finalidade principal analiza-lo rendemento dunha persoa, senón que o seu obxectivo fundamental debe ser o de busca-lo axuste axeitado entre a persoa e o posto de traballo, co fin de garanti-lo enriquecemento profesional do traballador o que a súa vez se traducirá nun incremento da competitividade e productividade da propia empresa ou organización. A avaliación das competencias interpersoais debe axudar a realizar este axuste, xa que predí se unha persoa vai desenvolver unha actividade

profesional acorde cos seus valores ou se pola contra a vai realizar polo mero feito de ter que facela.

Esta valoración interprétase como un proceso polo cal se recollen evidencias referentes á realización profesional dunha persoa, coa finalidade de diagnosticar a súa aptitude para unha función laboral determinada.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaide, M (1996). *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*. Madrid:Pirámide.

Alles, M.A (1999). *Elija al mejor: cómo entrevistar por competencias. Las preguntas necesarias para una buena selección de personal*. Buenos Aires: Granica.

Beaussart, M. (1995). *Su evaluación profesional.* Barcelona: Edic. Granica.

Bunk, C.P. (1994). La transición de las competencias y perfecionamiento profesionales en ela R. F. de Alemania. *Revista Europea de Formación Profesional,* 1, 8-14.

CEDEFOP (1997). ¿Cuánto sabemos?. La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo. *Revista Europa de Formación Profesional,* 12.

Gordon, L.V (1995). *SPV. Cuestionario de valores personales*. Madrid: TEA.

Hoyos, J (1999). Formación y desarrollo en la empresa. Valencia: CISS.

INEM (1994). *Competencias relacionales.* Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

Jato, E. (1999). Los balances personales y profesionales de competencias. En Sobrado, L. (ed.) *Orientación e intervención sociolaboral.* Barcelona: Estel.

Le Boterf, G. (1999).*L'ingénierie des. Compétences.* París: Editions d'Organisation.

Levy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Mallet, L e outros (1997). Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 22-38.

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional.* Madrid: O.I.T.

Mornell, P (2001). *Cómo seleccionar a los mejores colaboradores: 45 técnicas para optimizar la selección de personal*. Barcelona: Gestión 2000.

Navío, A. (2000).Recopilación bibliográfica sobre competencias. *Educar,* 26, 89-97.

Olleros, M (1997). *El proceso de captación y selección de personal.* Barcelona: Gestión 2000.

Rey, B. (2000). ¿*Existen las competencias transversales?*. *Educar,* 26, 9-17.

Rey,B. (1996). *Les competences transversais en question.* París: ESF Editeur.

Sebastián, A (2000). *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral: una perspectiva desde la orientación profesional*. Barcelona: Estel.

Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativ,*.vol..15, 1, 83-102.

Sobrado, L. (1999). *Orientación e intervención sociolaboral*. (2ª edición). Barcelona: Estel.

Sobrado, L. (2000). *Orientación Profesional. Diagnóstico e inserción sociolaboral.* Barcelona: Estel.

Sobrado, L. e outros (2002). La Orientación y el desarrollo de competencias profesionales. En Sobrado, L. (coord..) (2002). *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral.* 2º edición. Barcelona: Estel.

Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas,* 56-57.

Wolf, A. (1995). *Competence based assessment*. Buckingham: Open University Press.

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO, ABORDAGEM POR COMPTÊNCIAS E A AGENDA OCULTA DO NEO-LIBERALISMO PARA A EDUCAÇÃO.

Manuel António Silva
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

RESUMO

A chamada «abordagem por competências» no campo educativo, seja no domínio da educação escolar clássica, seja no da educação profissional de nível secundário, tem vindo a adquirir uma enorme e súbita visibilidade em quase todos os países da UE, seja em nome da promoção da igualdade de oportunidades, seja no da alegada necessária articulação (para muitos considerada como inexistente, pelo menos de um modo linear) entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos, seja ainda em nome de uma maior eficácia e eficiência dos sistemas educativos.

Neste texto pretendemos questionar a referida abordagem começando por identificar as suas origens teóricas e algumas das razões da sua emergência na actualidade, procurando estabelecer a forte conexão que pensamos existir entre a referida abordagem e as políticas da «Nova Direita». De seguida, procuraremos analisar alguma da retórica utilizada para a legitimar, contribuindo assim para a desconstrução de um discurso aparentemente transparente mas que oculta intenções que consideramos como bastante preocupantes para o futuro da educação e das sociedades em que nos inserimos. Terminaremos com um desafio no sentido da repolitização da educação e, sobretudo, da formação, evidenciando a distinção necessária entre os campos político e curricular, recusando outorgar um estatuto político ao que consideramos como do domínio do desenvolvimento curricular (e vice-versa), pois consideramos que as práticas em curso se têm centrado mais em aspectos metodológicos e até didácticos (se se mantiverem neste domínio talvez as suas consequências possam ser menos neastas…), ocultando as dimensões políticas e axiológicas que se encontram, necessariamente, a montante daqueles e que nos parecem (intencionalmente) bastante descuradas ou até ausentes.

Introdução

O tópico da(s) «competência(s)», embora não seja novo na linguagem corrente e mesmo no quadro de algumas esferas científicas, tem vindo a assumir, nos últimos anos, uma centralidade tal nos discursos políticos, económicos e educativos que, na opinião de Ropé e Tanguy (1994), pode ser considerado como um daqueles que ciclicamente marcam a agenda de amplos sectores das sociedades, nomeadamente as ocidentais. Seja como *moda*, ou como o *reflexo de efectivas mudanças sociais*, ou, ainda, como *antecipação dessas mudanças*, essa súbita centralidade não nos pode deixar indiferentes, implicando pois uma atitude de reflexão aprofundada que permita evidenciar os seus possíveis significados e respectivas consequências tanto para os indivíduos como para os sistemas sociais em que actuam.

Esta centralidade do termo começou a emergir ainda nos anos 80, com a reforma do sistema educativo americano, tendo-se intensificado ao longo da década de 90 através da proliferação de reformas educativas em vários países centrais, tais como o Canadá, a Suíça, a Noruega, a Inglaterra e a Irlanda, nomeadamente. Em França, país onde o termo tinha estado, até então, confinado ao campo da formação profissional, onde o «balanço de competências» já possui uma história de cerca de 25 anos, também se assiste nos anos 90 a um amplo debate em torno desta noção, debate esse que mobilizou os mais diversos sectores da sociedade (educação, economia, trabalho e política), tendo dado origem a um amplo leque de estudos sociológicos que importa conhecer para compreender o estado da arte no domínio em questão. Para além destes movimentos, como sabemos, a problemática em questão não deixou de constituir uma preocupação de amplos sectores da comunidade científica, nomeadamente aqueles que têm como objecto os domínios do currículo, das aprendizagens e dos conteúdos e modos de trabalho, com particular destaque para as correntes cognitivistas no campo da psicologia, para a linguística (campo que alguns autores atribuem o pioneirismo do trabalho com este tópico, nomeadamente com N. Chomsky) e para a ergonomia. Mas nunca como agora ela adquiriu a centralidade que se tem vindo a constatar, sendo uma das suas características a pretensão de tutelar não só as agendas reformadoras (particularmente no campo educativo) mas também conceitos que lhe pré-existem, tais como «saber», «conhecimento», «capacidade», «aptidão», por um lado, o de «qualificação» e até o de «poder».

No caso português, no ano 2001, e sem que tivesse sido anunciado qualquer movimento reformador explícito, as escolas (básicas, sobretudo) viram-se confrontadas com o que foi designado pelo governo socialista por «reorganização curricular» (designada por Lima e Afonso, 2000, por pós-reformismo e neo-reformismo, respectivamente), assumindo as competências de diversos tipos (transversais, gerais, específicas, ...) o eixo em torno do qual a referida reorganização se estabelecia. No caso da Educação e Formação de Adultos pouco escolarizados emerge, quase em simultâneo, a problemática da *certificação e validação de… competências*.

A partir daqui importa perceber, pois, quais serão os fundamentos desta vaga reformadora (explícita em muitos dos países acima referidos e implícita entre nós) que tem como referência central a chamada «abordagem por competências» ou «pedagogia das competências».

Mais do que uma abordagem desta problemática tomando como ponto de entrada uma qualquer tentativa para definir o conceito ou para lhe atribuir determinadas configurações metodológicas e até operacionais, tarefa que terá mais possibilidades de êxito se realizada por especialistas do campo das ciências da aprendizagem, da cognição, da linguagem e do currículo (excluo propositadamente deste leque a ergonomia, pois parece que terá desistido de tal tarefa após o malogro das tentativas encetadas neste intrincado domínio…), procurarei estabelecer uma abordagem interrogativa e questionadora, tomando como referência as dimensões sociológicas e políticas, que me parecem prévias a qualquer tentativa de institucionalização de medidas de política educativa.

O que «competência» pode significar

Pela leitura de numerosos trabalhos publicados ao longo da década de 90, principalmente de origem francófona (cf. Ropé & Tanguy, 1994; Ph. Perrenoud (1997, 1999, 2001; Education Permanente, 1998 e 1999; M. Stroobants, 1998; S.

Bellier, 1999; G. Le Boterf, 1999; B. Rey, 1996), é possível concluir que o termo em questão possui um conjunto de atributos que importa conhecer para que o possamos abordar com alguma segurança analítica, evitando assim cair em reducionismos comprometedores e nos deslizamentos semânticos próprio de abordagens de cariz dominantemente ideológico. Assim, o primeiro desses atributos é o seu carácter *polissémico*, deduzido da inexistência de uma definição consensual, nomeadamente no interior da comunidade científica. Decorrente desta situação, constata-se um elevado *nomadismo*, adquirindo diferentes significados de acordo com os campos em que é utilizado, sendo pois susceptível de usos sociais diferenciados. Um terceiro aspecto (e decisivo para a análise) é a *centração na acção*, seja das organizações seja dos actores individualmente considerados, embora me pareça que é nesta última que tem incidido preferencialmente. Como refere Lucília Machado (2002),

> "A noção de competências, independentemente das diversas formas que assume, deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efectivação eficiente desses recursos diante de situações concretas."

Nesta definição encontramos certamente a clássica definição de competência introduzida por Chomsky (1971) no campo da linguística, para quem

> "a competência é constituída pelo sistema das regras de linguagem, sistema integrado pelo locutor que o aplica ao léxico da sua própria língua para produzir *performances*, isto é, enunciar um número potencialmente infinito de frases «bem formadas» (obedecendo ao sistema de regras), e compreender todas as frases emitidas por um outro locutor, mesmo que nunca as tenha ouvido" (Malglaive, 1995, p. 125).

Para este último autor,

> "a competência está, portanto, mesmo no princípio da acção linguística: a fala. É por analogia (e só por analogia) que se pode referir qualquer *performance*, para além da linguística, a um mesmo princípio unificador que se poderá igualmente chamar «competência», dando assim a este termo um sentido completamente diferente do que lhe confere a linguagem corrente" (idem, ibidem, p.125).

Ao importar para qualquer outro domínio do social esta noção seminal de Chomsky, numa época caracterizada pela hiper-valorização do individualismo no mundo do trabalho, traduzido pela tentativa de responsabilização individual dos sujeitos por tudo quanto acontece nas suas vidas, convém termos consciência das possíveis consequências que certamente produzirá no modo como nos educamos e como nos relacionamos. Pois é de *competências individuais no e para o trabalho* que todos parecem estar a falar. Para ilustrar a envergadura do que se propõe com a adopção das competências no âmbito da gestão do trabalho e da educação básica e profissional penso ser de toda a conveniência enunciar alguns dos critérios que têm servido de referência como indicadores de análise e de avaliação das pessoas ditas competentes. Lucília Machado (2002) refere os seguintes:

-“saber distinguir e constituir uma situação-problema;
- saber atribuir um tratamento eficaz à solução desse problema;
- ao dar esse tratamento, ser capaz de compatibilizar, de modo eficiente, a economia de custo/tempo/esforço com a qualidade e a distinção;
- conseguir, com isso, provocar alguma transformação do ambiente, no estado das coisas, ou seja, inovar;
- possuir uma visão sistémica;
- ser capaz de aplicar articuladamente diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, procedimentos técnicos e dados da situação);
- saber identificar as contingências das situações difíceis, imprevistas e/ou novas;
- saber aproveitar experiências e conhecimentos vindos de outras situações;
- apresentar atitudes de pró-actividade, tais como iniciativa e autonomia;
- possuir alguma capacidade de transgressão, ou seja, de desafiar costumes, normas, referências tradicionalmente empregadas no tratamento de problemas e no enfrentamento de situações.”

A primeira conclusão que a análise destes atributos requeridos para o exercício de uma actividade profissional complexa (e que começamos a observar em muitos dos documentos destinados à criação de cursos superiores, consagrados pela expressão “perfil profissional”) e que nos parece legítimo retirar é que esta situação implica uma enorme centralidade da avaliação na vida das pessoas e das organizações, com a consequente invasão da dimensão informal da acção que, como sabemos, constitui o que Crozier define como *zona cinzenta* da acção pessoal e organizacional, local onde se joga a autonomia, ou seja, o poder. Assim sendo, estaríamos perante um mecanismo adicional de controlo sobre as pessoas, contrariando deste modo um dos principais argumentos usados pelos defensores desta abordagem para a legitimar: a promoção do indivíduo e respectiva defesa contra um mundo crescentemente adverso e incerto.

Chegados aqui, importa elencar algumas perguntas: quais os contextos, na actualidade, que estão capazes de integrar indivíduos com aquelas características? Qual o modo de funcionamento hegemónico das organizações empresariais? Quem detém, apesar da hipotética capacidade dos sistemas educativos em formar generalizadamente pessoas com aquelas características, o poder de contratar e de despedir? Nesta situação, quem detém o poder de avaliar as competências individuais? Parece-nos, pois, que qualquer discussão sobre esta problemática carece de um debate prévio sobre as dimensões políticas, axiológicas e organizacionais que se encontram a montante e que determinam a vida nas organizações, ainda que de um modo implícito. E isto, porque o poder é, como todos sabemos, uma variável essencial para a compreensão dos fenómenos sociais, não devendo ser omitida. Os discursos dominantes nos campos da educação e da formação, no seio do qual emerge a problemática das competências, constituem um exemplo perfeito dessa omissão, fazendo crer aos indivíduos (sejam eles jovens à procura do primeiro emprego, desempregados de longa duração com baixas qualificações ou desempregados com elevadas qualificações) que os seus problemas serão mais facilmente resolvidos se possuírem o que alguns designam por port-fólios de competências. Uma leitura de R. Sennett (2001) ajudar-nos-á certamente a verificar que tal situação, apesar de continuarmos convictos da importância decisiva da educação e da formação na vida das pessoas (embora nem toda a educação e formação …), está longe de constituir a salvação do conjunto cada vez mais elevado de oprimidos que as sociedades capitalistas actuais continuam incessantemente a produzir. Diz-nos aquele autor, exemplificando com o caso das sucessivas vagas de despedimentos na IBM, que os indivíduos objecto de

despedimento eram possuidores de elevadas qualificações (chamemos-lhe competências devido à época em que vivemos), tendo estes levado algum tempo a perceber as razões do que lhes tinha acontecido. Curiosamente, em vez de colocarem essas razões nas necessidades da multinacional em aumentar os lucros de um modo rápido, colocaram-nas adentro de si mesmos, considerando que os seus saberes se tornaram obsoletos e já não permitiam, assim, responder adequadamente aos desafios que o contínuo desenvolvimento tecnológico necessariamente lhes colocava! Todos sabemos que, seja qual for o nível de saberes, ou de conhecimentos, ou de competências que os indivíduos possam possuir, em situações de ruptura (verdadeiras ou, como é cada vez mais comum, provocadas pela necessidade de lucros rápidos) o que prevalece são os interesses das organizações e não os das pessoas.

A quarta questão a evidenciar é que a problemática em questão surge como uma resposta ao que se convencionou designar por *crise de legitimidade da escola* que, alegadamente, não prepara os alunos para a vida dita activa. Não será por acaso que o tópico «competência» tem surgido muitas vezes associado a termos tais como *produtividade*, *competitividade*, *empregabilidade* e *trabalhidade* (Lucília Machado, 2002), ou seja, parece haver uma forte correspondência entre a emergência do súbito interesse pela problemática das competências e as pressões da economia sobre a educação.

Por último (e talvez devesse ser este o primeiro tópico da análise), penso ser de toda a conveniência expor os diferentes significados convencionados na língua portuguesa, para percepcionarmos os referidos atributos de nomadismo e de polissignificação. No dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001), podemos encontrar significados do substantivo em questão que vão desde o campo jurídico (*aptidão* legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um dado acto), até ao domínio das *capacidades* individuais (conjunto de *conhecimentos* teóricos ou práticos que uma pessoa domina; aptidão para fazer bem alguma coisa; capacidade para resolver problemas), passando pela curiosa identificação de competência com *competição* que, como refere Licínio Lima (2003), configura uma situação pleonástica que importa realçar, pois em diversos documentos oficiais surge a expressão «competências para competir» (Livro Branco da Comissão Europeia intitulado Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva, 1995).

Os últimos quarenta anos permitiram que muitos de nós se envolvessem numa discussão com contornos idênticos àquela que agora se verifica a propósito da questão das competências. Essa discussão centrou-se então em torno da chamada Pedagogia por Objectivos. Os resultados a que conseguimos chegar, apesar dos numerosos esforços taxionómicos dispendidos, talvez se possam traduzir pela curiosa expressão de G. Malglaive – "a terrível ausência de teoria" - a propósito do debate centrado na definição de conceitos que possuem uma grande proximidade conceptual, tais como *capacidade*, *potencialidade* e *competência* (nesta época, este debate tinha como expressão tutelar a chamada «pedagogia por objectivos»).

Como se vê através desta breve síntese, o tópico das competências está sujeito a uma panóplia de possíveis significações, que vão desde a linguagem corrente até à linguagem que cada um dos campos disciplinares que se têm dedicado à sua abordagem normalmente utiliza. E esta promiscuidade parece ser bastante conveniente para aqueles que, de um modo consciente, tentam introduzir este tópico no centro dos debates sobre a formação e a educação. Dada a clareza como que a questão se apresenta, até parece teimosia que uns quantos investigadores se permitam questionar a bondade intrínseca de que se reveste.

Como refere Wittorski (1998), “os trabalhos realizados sobre a noção de competência centram-se frequentemente e sobretudo na avaliação das competências com o objectivo de as classificar”. Tomando esta afirmação como bastante próxima da realidade, isto poderá configurar um claro aumento do controlo sobre as pessoas e uma consequente perda de parte da autonomia relativa que todos possuímos, dado que os contextos de trabalho se caracterizam por uma forte estrutura hierárquica que determina o modo como o processo de avaliação dos actores se processa. Tomando de empréstimo a famosa resposta de Binet quando interrogado sobre o conceito de inteligência, também estou convencido que as competências também poderão ser definidas como “aquilo que os testes medem”…

As relações entre a economia e a educação

A ideia segundo a qual estamos a viver uma época de profundas transformações económicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais sem precedentes na história da humanidade encontra-se profusamente difundida nas sociedades actuais, tendo adquirido mesmo um estatuto de verdade absoluta. Constitui, pois, o pano de fundo para a emergência de todo um discurso orientado para a necessidade de prover os indivíduos dos instrumentos adequados para a inevitável *adaptação* a essa sociedade da mudança inexorável. Sem dúvida que muitas dessas mudanças são reais, tais como as que ocorrem no campo da divisão sócio-técnica do trabalho, no domínio das tecnologias da informação e nos mercados de trabalho. Como refere M. Enguita (2003), “a estrutura do emprego tem-se vindo a revelar cada vez menos estável e as tecnologias mudam cada vez mais rapidamente. (…) Um número crescente de trabalhadores tem assegurada a perspectiva de ver-se obrigado a mudar uma e outra vez de emprego, a alternar períodos de emprego e de auto emprego e de actividade e inactividade, a ver alterar-se intensamente as características do seu emprego mesmo quando permaneçam nele.” Flexibilidade, precariedade e polivalência, associados a termos como produtividade, competitividade e empregabilidade, são as características dominantes nos discursos actuais para caracterizar a época em que vivemos e para justificar as mudanças a operar.

Para o autor em questão, “nestas circunstâncias, a escola já não basta”. E sublinha que se a escola nunca foi suficiente para alguns sectores profissionais mais especializados, o que sucede agora é que não basta praticamente em nenhum sector nem ramo, sendo cada vez mais difícil encontrar uma profissão em que a formação inicial se possa considerar como suficiente para uma vida activa muito prolongada (idem, ibidem, p, 8). Mas o reconhecimento deste facto, mesmo que o tomemos como uma realidade inquestionável, não pode significar a desvalorização da educação escolar e muito menos a sua substituição pelo que podemos designar por educação permanente ou ao longo da vida. Pelo contrário, todos teremos a ganhar se conseguirmos inventar uma educação permanente devidamente articulada com o que se pode designar como formação geral. “Mais do que nunca, se torna verdade a velha máxima: *a melhor formação profissional é uma boa formação geral*, sempre que não se tenha a formação inicial como suficiente” (Enguita, 2003, p. 9).

É, pois, neste contexto que emerge o actual interesse pela problemática das competências na escola, com o argumento (diferente do que nos é apresentado por Enguita) de que aquela não consegue preparar convenientemente para o trabalho. Como que por artes mágicas, as competências permitiriam essa adequação. Sem pretender negar a necessidade de transformar a escola que temos, tarefa que se me afigura como cada vez mais urgente, penso que antes de entrar nesse debate

importa desocultar o que se pode designar como uma das mais poderosas falácias actuais sobre a escola. O que significa preparar para o trabalho? De que trabalho estamos a falar? De trabalho manual ou intelectual? De trabalho digno e emancipatório ou de trabalho alienado e desqualificado?

Apesar das mudanças a que todos temos vindo a assistir nas últimas décadas no campo do trabalho a que acima já fizemos referência, a realidade que ainda é dominante em países como Portugal é aquela que se caracteriza pela existência de uma mão-de-obra pouco especializada, com baixas qualificações e por processos de trabalho bastante simples. Este tipo de população, mais tarde ou mais cedo, será a primeira vítima das mudanças que necessariamente irão afectar a organização do trabalho entre nós. Na indústria, com o encerramento rápido de muitas empresas nos últimos anos, tal situação já está a ocorrer, lançando no desemprego milhares de pessoas que se vêem impossibilitadas de arranjar novos empregos. Na agricultura, com a adesão à então CEE, a situação há muito que atingiu o ponto de ruptura. A construção civil, devido a circunstâncias específicas tais como a construção frenética de acessibilidades, a realização de eventos ocasionais mas de grande impacto e a explosão demográfica, adiou até há cerca de um ano a inevitável ruptura. Pode-se, pois, afirmar com alguma segurança, que as pessoas com mais dificuldades em arranjar emprego no início deste século são as que possuem qualificações médias, consideradas como despojadas de qualquer tipo de competência específica para as alegadas necessidades do mercado de trabalho. Não é crível que um jovem com o 9.º ou o 12.º ano de escolaridade esteja interessado em desempenhar funções na construção civil, principal fonte de recrutamento nos últimos anos, mesmo que alguns empregadores refiram de um modo provavelmente cínico que essas pessoas "assentam tijolos" de um modo mais "competente" e são capazes de uma mais adequada compreensão dos modos de organização do trabalho e das necessidades das organizações. Mas, nos últimos anos, o desemprego tem vindo a afectar de um modo crescente pessoas com qualificações elevadas. Deste modo, aquilo que se deveria estar a proclamar é que o mercado de trabalho não consegue responder adequadamente ao aumento das qualificações que a escola, apesar de tudo, tem vindo a produzir. Como sublinha J. Machado Pais (2001, pp. 174-175), "muitas vezes se tem falado de uma inadequação do sistema de ensino ao mercado de trabalho. No entanto, poucas vezes se tem falado da inadequação de sinal contrário… O que se passa é que o sistema produtivo, por continuar estruturado em moldes tradicionais, não tem respondido adequadamente aos desafios da modernização". A este propósito, um outro autor, M. Vilaverde Cabral (2002, p. 57), refere que "na realidade, o que se verifica é o atraso das estruturas económicas relativamente à autonomia dos sistemas escolares modernos".

Perante esta constatação mais se reforça a ideia que acima coloquei sobre as reais motivações que se encontram por detrás da introdução da problemática das competências na agenda das escolas e das empresas. Longe de permitir uma formação geral de qualidade para toda a população, argumento legitimador das reformas curriculares em curso no nosso país, o que parece estar em causa é a emergência de um poderoso sistema de controlo das pessoas, que permitiria aos empregadores contratar e despedir de acordo com os seus interesses conjunturais. E isto, porque um sistema desse tipo, dado o já acima referido modo tradicional de organização e funcionamento do sistema produtivo, as pessoas individualmente consideradas não possuem os meios para controlar (apesar da sedutora proposta da construção de portfólios individuais de competências que os trabalhadores competentes poderiam facilmente vender no mercado de trabalho…). Uma leitura atenta de "A Corrosão do Carácter", de R. Sennett, permite compreender os efeitos

nas pessoas das novas formas que o capitalismo tem vindo a adoptar na época em que vivemos, independentemente das qualificações que possuem. A crença na obsoletização dos saberes e dos conhecimentos, a interiorização da incapacidade de inovar em permanência e a auto responsabilização pelos fracassos pessoais, são algumas das consequências desta nova fase de evolução das sociedades modernas. Mesmo quando são evidentes as verdadeiras razões dos despedimentos: o aumento rápido dos lucros das empresas, mais facilmente obtido com a deslocalização das empresas ou com o «downsizing». De um modo ou de outro, o que parece ser importante é a redução dos custos com o factor trabalho!

A educação escolar, tendo de mudar, não o pode fazer numa direcção oposta daquela por que foi criada. A mudança terá de ser no sentido do cumprimento efectivo das promessas das luzes, isto é, no sentido da liberdade e da emancipação, única forma de produzir sujeitos com as características definidas por Machado (2002) a que acima fiz referência. Para tal, não poderá deixar-se dominar pela economia, como em grande medida aconteceu até hoje, apesar dos sistemas educativos e produtivos serem configurados por uma ordem social que lhes é prévia e que os determina em grande medida (Brunet & Belzunegui, 2003, p. 16). A educação da economia e a luta por uma nova ordem social configurada pelo direito a uma educação longa e de qualidade e a um emprego digno e cidadão, são as tarefas que se colocam a todos quantos têm responsabilidades no campo da educação.

Considerações finais

O tópico das competências, como tentei evidenciar ao longo do texto, dado os modos como tem sido utilizado por muitos dos que se têm deixado seduzir por ele, utilização essa que vai desde as tentativas tendentes à sua definição unívoca (à boa maneira do *one best way*) até à sua institucionalização, passando pelas razões invocadas para o legitimar, parece permitir que o consideremos sobretudo como um tópico marcadamente ideológico, sendo nesse plano que teremos de jogar sejam quais forem as perspectivas que sobre ele tivermos. Se esta convicção possuir algum valor, isto é, se se revelar como próxima das realidades com que nos temos de defrontar actualmente nas sociedades em que vivemos, tal não significa que a tarefa esteja mais simplificada. Pelo contrário, significaria dificuldades acrescidas, pois teríamos de nos opor a um conjunto fortíssimo de evidências de senso comum impregnadas de outras tantas legitimadas por crescentes sectores da chamada comunidade científica que não se têm poupado a esforços no sentido de transformar aquele tópico num conceito com carácter hegemónico, tentando impregná-lo da cientificidade que não possui (à imagem do que aconteceu com a problemática dos objectivos, como acima referimos).

É precisamente este carácter hegemónico que o tópico das competências tem vindo a assumir no plano das políticas de educação e, sobretudo, no campo da teoria do currículo que gostaria de evidenciar. Ele surge-nos como tutelar de conceitos tais como «conhecimento» e «saber», pretendendo integrá-los. O mesmo sucedeu com o de «objectivo», claramente em declínio após cerca de quatro décadas de reinado infrutífero, após o que foi considerado por G. Malglaive como um domínio onde sempre se fez notar uma “terrível ausência de teoria”. A noção de qualificação surge-nos também em clara perda, quase que desaparecendo nos discursos oficiais. Por último, é a própria vida que passa a ser tutelada, dado que teremos permanentemente de provar aos outros e a nós próprios que somos competentes, contra tudo e contra todos, ou não fosse este um dos significados correntes da palavra competência.

A centração exclusiva nos sujeitos individualmente considerados, raramente emergindo os colectivos e as organizações como sujeitos explícitos, é a questão essencial que parece emergir no discurso das competências. No mundo e na época em que vivemos esta questão assume particular relevância, dado que assistimos a uma clara tendência para desresponsabilizar as instituições e as organizações pelos efeitos da acção que desenvolvem (a começar pelo Estado) e a responsabilizar individualmente os sujeitos pela situação em que encontram, seja ela de abastança, ainda que efémera, ou de pauperização. Assim, o aprofundamento das desigualdades, o desemprego galopante (mesmo daqueles que possuem qualificações superiores e para os quais a «mão invisível» parece não ter capacidade de resposta…), a segregação social e a diminuição da protecção social, por um lado, e o aumento e concentração da riqueza nas mãos de minorias cada vez mais restritas, por outro, seria o resultado da falta ou da detenção, conforme os casos, de *competências* dos indivíduos. Esta situação corresponde ao que Richard Sennett (2001) qualificou como as "consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo", onde podemos observar com muita clareza os efeitos desta auto-culpabilização dos sujeitos pela situação em que se encontram, traduzidos sobretudo na incapacidade manifesta em procurar saídas adequadas para a mesma dado o quadro geral de fragilização em que foram colocados.

Temo que o tópico das competências, pelo tempo e modo como emerge, tenha mais a ver com esta agenda marcadamente neoliberal e neoconservadora em que a hiper-valorização do individualismo surge como uma das suas principais imagens de marca, do que com preocupações humanistas de valorização das pessoas e do bem comum com que se revestem os discursos dos principais defensores da institucionalização da *pedagogia das competências* a partir da escola. Como salienta Lima (2003), o tópico da «Aquisição de Competências para Competir» constitui um dos principais símbolos "da transição de ideias e de políticas de inspiração social-democrata, típicas de políticas sociais baseadas no conceito de Estado-Providência, para concepções políticas de feição neoliberal e neoconservadora, baseadas na reforma do Estado e no protagonismo do mercado e da iniciativa privada na educação".

A educação e a formação parecem ter sido descobertas pelo «mercado», que as considera apetecíveis. Nos últimos anos a oferta educativa cresceu de uma forma incontrolável em quase todos os domínios, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, passando pelo ensino secundário nas suas diversas formas. A escola (ou a forma escolar de agir) parece vingar-se das críticas que continuamente lhe são dirigidas, surgindo como uma instância tutelar de quase toda a população e durante mais tempo. Também por isso importa reflectir sobre esta importante área da vida social, nomeadamente sobre as consequências da *alunização* das pessoas. As opções não parecem abundar quando o espectro da mercadorização da educação e da formação parece bem real. O desenvolvimento pessoal e profissional é uma das nossas opções centrais e ele não parece compatível com a transformação da educação e da formação numa mercadoria, vulgar ou não.

Bibliografia

AFONSO, Almerindo Janela (2000). Políticas Educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Afrânio Catani e Romualdo Oliveira Orgs.), pp. 17-40. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

BELLIER, Sandra (2001). A Competência. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Orgs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

BRUNET, Ignasi, BELZUNEGUI, Ángel (2003). *Flexibilidad y Formación.Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Içaria.

CABRAL, Manuel Villaverde (2002). Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ENGUITA, Mariano Fernández. Prólogo *Flexibilidad y Formación.Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Içaria.

LIMA, Licínio (2000). Administração Escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Afrânio Catani e Romualdo Oliveira Orgs.), pp. 41-70. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LIMA, Licínio (2003). Do Aprender a Ser à Aquisição de Competências para Competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. Conferência inaugural do VII Congreso Galego-Portugués de Psicopedagoxia, Universidade da Coruña, 24-26 de Setembro. (Em publicação).

MACHADO, Lucília (2002). A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. Pró-Posições, vol. 13, n.º 1.

MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

PAIS, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates.* Porto: Editora Âmbar.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Porto: Edições Asa.

ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris : L'Harmattan.

SENNETT, Richard (2001). *A Corrosão do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

STROOBANTS, Marcelle (1998). La Production Flexible des Aptitudes. *Education Permanente*, n.º 135, pp. 11-22.

WITTORSKI, Richard (1998). De la Fabrication des Compétences. *Education Permanente*, n.º 135, pp. 57-70.

WITTORSKI, Richard (1998). Éditorial. *Education Permanente*, n.º 135, pp. 7-10.

ROMPENDO BARREIRAS E ENFRENTANDO DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO POR COMETÊNCIAS EM ENFERMAGEM

Nadia Antonia Aparecida Poletti
Vânia Del'Arco Paschoal
Renilda Rosa Dias
Claudia Bernadi Cesarino
Facultade de Medicina de São Josè do Rio Preto – São Paulo - Brasil

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

1. No ano de 1996 iniciou-se um processo de reestruturação curricular da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).A FAMERP é uma Autarquia estadual que tem 35 anos e possui dois cursos de graduação: medicina e enfermagem.

2. A reestruturação do currículo mostrou a necessidade de uma nova postura filosófico – pedagógica da escola, que conduziu a redefinição da proposta pedagógica do curso de graduação em enfermagem.

A partir desta constatação tornou-se imperativo a sensibilização dos docentes e discentes para a mudança do currículo de enfermagem, ou seja, foi necessária a construção de um "novo olhar", para mudar a postura filosófica pedagógica do curso, neste contexto é que foi concebida a nova proposta, ou seja, mobilizar saberes e formar por competência.

Com esta nova visão formou-se um Núcleo de ensino composto por docentes e discentes da escola, e este núcleo se dividiu em três comissões: para elaborar as competências do egresso, o perfil, a visão e a missão do curso de graduação em enfermagem e a ultima para redefinir a estrutura curricular.

Dentro deste enfoque este estudo tem a finalidade de relatar a experiência do grupo de docentes que trabalhou a questão da formação por competência, para tanto apresentamos a seguir uma breve revisão de literatura sobre mobilização de saberes e formação por competência.

1.INTRODUÇÃO

A educação moderna contempla várias dimensões, mas podemos citar principalmente a dimensão da socialização e da formação de consciências e a dimensão econômica fundamentais para o projeto de progresso pessoal.

Neste contexto a ciência passou a ser utilizada como força produtiva, que gerou uma necessidade dos trabalhadores dominarem conhecimentos e habilidades para exercer o trabalho em uma sociedade industrializada e urbanizada, assim a aprendizagem profissional voltou-se para a escola que passou a assumir o papel de socialização e de transmissão do saber técnico. Nesses termos a educação profissional atestou um determinado nível de qualificação profissional, que era na

verdade a expressão da capacidade potencial do trabalhador para desempenhar um determinado papel na divisão social e fabril.

A partir de então se firmou um certo consenso sobre a idéia de que a construção de aprendizados deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas também construir saberes a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta, seja no trabalho, na escola ou na vida em geral.

Em relação aos princípios da hierarquização de saberes, sabe-se que os conhecimentos acadêmicos são privilegiados em relação aos saberes profissionais, esta condição se reflete na organização dos sistemas educativos, colocando no topo aqueles que permanecem nas especulações abstratas e na base aqueles que tem o saber prático de quem precisa resolver problemas que não podem esperar. Embora estes saberes não sejam reconhecidos, dentro desta hierarquia, cada vez mais são necessários para resolver situações incertas, porque se verifica que no mundo contemporâneo é preciso dominar situações incertas pouco estruturadas e permeadas por relações sociais complexas.[1]

Neste enfoque pode se afirmar que atualmente, com as constantes mudanças tecnológicas e a velocidade de novas descobertas o homem precisa enfrentar e mobilizar a iniciativa, a responsabilidade e suas capacidades, para as situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, guiado por uma inteligência prática associada à capacidade de coordenar-se com outros atores.[1]

Hoje se sabe que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício de uma prática reflexiva em situações que possibilitem mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los ou inventar uma estratégia original. A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher lacunas.[2]

Neste ponto é preciso apresentar os conceitos relacionados à competência. Para Perrenoud (2001) uma competência permite afrontar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências mais específicas. A competência é um “saber mobilizar”.

A competência é então a capacidade de mobilizar conhecimentos de modo pertinente e no momento oportuno em uma situação de trabalho.Se a competência se manifesta na ação, não é inventada na hora, se faltam recursos a mobilizar, não há competência e se os recursos estão presentes, mas não são mobilizados em tempo útil e conscientemente, então na prática é como se eles não existissem.[3]

O acumulo de saberes descontextualizados não serve senão aqueles que tiveram o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional. É nesta perspectiva a educação deve ser organizada em torno de quatro “pilares” fundamentais da aprendizagem: **aprender a aprender ou conhecer** (adquirir cultura geral e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), **aprender a fazer** (oferecendo–se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), **aprender a viver juntos** (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e **aprender a ser**, que integra as outras três,

criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento.[6]

A educação transformadora que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que explicitem basicamente aquisição de conhecimento é preciso uma reelaboração de todo o processo e uma profunda interação educador-educando.[4]

Para o alcance desse fim, o professor deve ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos de formação, destacando como posturas fundamentais à prática reflexiva e a implicação crítica. Há necessidade do docente inovar, negociar e regular a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, sendo a prática reflexiva imprescindível para o favorecimento de novos saberes e a implicação critica é essencial para que os professores possam atender as expectativas da sociedade.[5]

2. A TRAJETÓRIA PERCORRIDA PARA A CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Como já foi colocado, no início deste estudo, em 1996, ocorreu a reestruturação do currículo da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, mostrou a necessidade de uma nova postura filosófico – pedagógica da escola, que conduziu a redefinição da proposta pedagógica do curso de graduação em enfermagem. A partir desta constatação tornou-se imperativo a sensibilização dos docentes e discentes para a mudança do currículo de enfermagem, ou seja, foi necessária a construção de um “novo olhar”, neste contexto é que foi concebida a nova proposta, ou seja, mobilizar saberes e formar por competência.

O primeiro passo foi realizar uma capacitação pedagógica dos docentes para sensibilização da necessidade de mudança. Esta capacitação ocorreu no ano de 2000, participaram 85% dos docentes do curso de enfermagem e a partir dos conteúdos discutidos e embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96) foram elaboradas pelos docentes um grande número de competências e habilidades que os docentes julgaram necessárias para os egressos do Curso de graduação de enfermagem da FAMERP.

Com a sensibilização dos docentes formou-se um Núcleo de ensino composto por docentes e discentes da escola, e este núcleo foi dividido em três comissões. Um dos grupos teve a finalidade de elaborar o perfil, a visão e a missão do curso de graduação em enfermagem, o seguinte teve a finalidade de redefinir a estrutura curricular e o ultimo que é o cerne deste estudo teve a finalidade de elaborar as competências dos egressos do curso de graduação em enfermagem.

Este comitê foi denominado de grupo das competências, era formado por oito docentes e dois discentes. A primeira atividade foi realizar um levantamento da literatura existente sobre formação por competências, estudar esta literatura e discuti-la com a finalidade de, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96), e das competências elaboradas pelos docentes que participaram da capacitação, estabelecer as competências dos egressos do curso de graduação em enfermagem.

Para viabilizar este objetivo o comitê se reuniu uma vez por semana durante um período de quatro meses. Ao final destes quatro meses foram então elaboradas as competências que o grupo julgou necessárias para o egresso.

O próximo passo foi à apresentação destas competências, ao grupo de docentes, que fazia parte das três comissões, assim estávamos neste momento reunidas em um grande grupo para compartilhar, discutir e buscar sugestões com relação às competências apresentadas.

A discussão com o grupo era vital porque nesta época buscava-se a integração das competências e habilidades do egresso, com o perfil, a visão e a missão do curso de graduação em enfermagem cuja finalidade era redimensionar e mudar a estrutura curricular de acordo com a nova concepção pedagógica do curso.

Após a apresentação, muitas idéias e sugestões do "grande grupo" foram compartilhadas e amplamente discutidas. Durante um período de dois meses foram conduzidas reuniões semanais com a finalidade de discutir as sugestões e assim foram elaboradas as competências do egresso do curso de graduação de enfermagem da FAMERP, abaixo descritas:

1. Atuar ética e legalmente nos âmbitos individual e coletivo;

2. Ter atitude crítica diante do conhecimento produzido e dos processos científicos de produção do conhecimento; 3.Compreender a natureza humana nas diferentes expressões, durante todo o ciclo de vida, garantindo a realização da assistência integral a saúde;

4. Conhecer o processo saúde-doença;

5. Ter aptidão para trabalhar em equipe;

6. Assistir de forma sistematizada à criança em todas as fases do seu desenvolvimento e crescimento numa abordagem integral a saúde;

7. Assistir de forma sistematizada à mulher numa abordagem integral aa saúde;

8. Utilizar criticamente o conhecimento da história de enfermagem para compreender a natureza do seu trabalho e posicionar-se frente as suas transições e tendências no Brasil;

9. Utilizar técnicas pertinentes a situações de atenção com maior grau de complexidade,
10. Gerenciar estruturas básicas dos serviços de saúde onde acontecem os processos de trabalho de enfermagem.

Este trabalho ainda não está acabado, ele continua acontecendo. A partir da elaboração das competências, visualizou-se a necessidade da mudança curricular, com base na nova proposta pedagógica (formação por competências) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).

Foi então constituído um grupo de docentes e discentes, que haviam participado destas mudanças, para formar o núcleo de ensino em enfermagem. Este grupo tem como objetivo estudar, e sugerir as mudanças necessárias para o novo currículo da escola, para tanto se reúne uma vez por semana.

O novo currículo já esta sendo implantado no primeiro ciclo (ciclo fundamental) no corrente ano de 2003, muito já caminhamos, mas sabemos que várias modificações ainda têm que acontecer. Entretanto as adequações necessárias ao desenvolvimento deste projeto de mudanças já estão se fazendo sentir, por meio da opinião responsável dos alunos e dos professores inseridos.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi colocado anteriormente o trabalho não terminou, hoje compreendemos que mobilizar saberes e formar por competências são desafios vitais para as organizações e as sociedades humanas. As competências apóiam –se em saberes vastos e explícitos e possibilitam abstrações de generalização e transferência na esfera da decisão e da ação Mas é importante compreender que os sistemas educativos, ainda hoje permanecem investidos da transmissão de saberes destacados das práticas.[2]

Neste contexto o professor deve compreender que mudanças interiores dele próprio e na maneira de ensinar são necessárias. É preciso estimular a prática critica e reflexiva não se concebendo mais a simples transferência de conhecimentos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ª ed. São Paulo: Cortez/ UNESCO/ MEC; 1999.

Freire P. Pedagogia da Autonomia. 11ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.

Hernández D. La certificación por competencias: un desafio. Resumos da Reunión de Dirigentes de Instituciones de Educación Tecnológica; 1999Dec; Aracaju – Sergipe- Brasil.Aracaju: CEFET;1999.p.15

Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 2ªed São Paulo: Cortez; 2000.

Perrenoud PH. Construir competências desde a escola.Porto Alegre: Artemed; 1999.

Perrenoud PH. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artemed; 2001.

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

Javier Vidal
Raúl López
Carolina Pérez
Programa Institucional de Calidad. Universidad de León

Introducción

La Universidad es una institución que se encuentra sometida a cambios constantes. En este momento en España hay varias razones que llevan a estos cambios (Vidal, 2003a). Por una parte las reformas legales, en nuestro caso la aprobación de la LOU (2001), y por otra, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En lo que se refiere al diseño e implementación de las enseñanzas universitarias, estos dos elementos han introducido cambios importantes. Por una parte, han introducido la evaluación *es post* de las enseñanzas, es decir, una vez aplicado un plan de estudios en su totalidad. Esto es a lo que se está denominando *acreditación*. Por otra parte, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior obligará a la reforma de la estructura de las enseñanzas en España, todavía no perfectamente delimitada. Esta reforma consiste básicamente en la estructuración de las enseñanzas en dos niveles consecutivos de grado y postgrado. No cabe duda que estos cambios producirán un impacto notable en el sistema universitario español.

Sin embargo, dicho impacto no vendrá dado tan sólo por un cambio en la estructura de las titulaciones, es decir, en el número de años o créditos que deben contener, sino por la introducción de una orientación nueva que subyace a estos nuevos planteamientos. Se trata de cambiar la perspectiva de una formación universitaria basada en la enseñanza hacia una formación basada en el aprendizaje; de una calidad garantizada en los recursos previos disponibles, a una calidad basada en el tipo de resultados. Aunque existen debates sobre lo que se debe entender por *resultados* de la formación universitaria, no cabe duda de que las necesidades del mercado de trabajo debe ser un elemento a tener en cuenta. Este planteamiento nuevo conlleva la necesidad de realizar estudios sobre la relación entre las *competencias* reales que tienen los titulados, lo que la universidad transmite, y las *competencias* requeridas dentro del mercado laboral, entendidas en un sentido amplio como capacidades, habilidades y conocimientos adquiridos.

En España se han desarrollado diversos estudios en muchas universidades españolas sobre inserción laboral de sus graduados. Estos estudios se han realizado de forma aislada por cada institución hasta hace poco. En los últimos años, han surgido algunas iniciativas de coordinación por parte de proyectos europeos o de comunidades autónomas (Vidal, 2003b). Estas iniciativas intentan superar una de los de las dificultades de estos estudios y es la falta de niveles de referencia.

La Universidad de León colaboró el proyecto CHEERS[30] inicialmente y diseñó un *Plan de Encuestación 2001-2004* algunos de cuyos resultados son analizados en la presente comunicación (ver informe previos en Vidal, López, Pérez,

[30] Dossier de Prensa de la web del Ministerio de Juventud, Educación Nacional e Investigación del 13 de noviembre de 2002 de Luc Ferry, el ministro.

& Vieira, 2001; Vidal, López, & Pérez, 2003, ambos disponibles en www3.unileon.es/rec/calidad). Esta colaboración permitió disponer de niveles de referencia con España y otros países europeos. El proceso general ha llevado a disponer de mucha información. En este trabajo, nos centramos en presentar el análisis de las variables que se refieren a las competencias de los graduados.

Objetivos

El objetivo general del Plan de Encuestación de la Universidad de León es analizar el proceso de inserción laboral de los titulados, las características de los puestos a los que acceden (tanto en el caso del primer empleo como en el actual), así como las valoraciones que realizan sobre la utilidad y la calidad de los conocimientos adquiridos durante su estancia en la universidad y de las actividades complementarias de formación.

En objetivo concreto de esta comunicación es el análisis de las competencias de los graduados de la Universidad de León, teniendo en cuenta el nivel de formación obtenido en la titulación y su posterior utilidad y repercusión en el trabajo.

Metodología-Población y muestra

En el Plan de Encuestación de la Universidad de León se opta por un diseño de cuestionario postal que se compone de 6 páginas y cuya duración estimada de cumplimentación es de unos 30 minutos. Se han utilizado ítems de tipo Likert con una escala de 1 a 7 para realizar las valoraciones, siendo 1 la valoración más baja y 7 la valoración más alta.

Se decidió esperar 3 años para encuestar al graduado, contados desde la obtención del título, disponiendo así de mayor información referida a su inserción laboral. De forma piloto, se encuestó a los graduados de 1998 tan solo un año después de obtener el título, para observar posibles diferencias de comportamiento respecto al resto. No se encontraron diferencias significativas entre la opinión de éstos y la de los encuestados a los 3 años, por lo que se continuó con el plan previsto, dejando tres años entre graduación y encuestación.

Se efectuó un envío postal a toda la población con sobre de devolución de franqueo pagado, para facilitar la respuesta y preservar el anonimato. Se realizó un refuerzo telefónico con reenvío para incrementar la muestra e intentar equilibrarla de acuerdo a las variables atributivas que se consideraban más diferenciadoras, es decir, titulación, promoción y sexo.

El periodo establecido para la recepción de cuestionarios fue de dos meses, aproximadamente, desde el momento del envío (octubre de cada año) si bien se amplió sustancialmente al considerar que si se incluía el periodo vacacional de Navidad, se incrementaría el número de respuestas. Otra de las causas que motivaron esta ampliación radica en el lento goteo de cuestionarios, fruto del refuerzo telefónico realizado.

El intervalo de confianza establecido para el conjunto de la muestra es de $\pm$ 1,48 % para un nivel de confianza del 95,5% (p=q=0,5). Ver Tabla 2.

En cuanto al análisis de las competencias, las respuestas han sido agrupadas, en este caso, por ramas de conocimiento: *C. C. de la Salud; C. C. Experimentales; C. C. Sociales y Jurídicas; Enseñanzas Técnicas y Humanidades.*

Se dispone de datos de todas las titulaciones de la Universidad de León (54 titulaciones en la actualidad) de 4 promociones diferentes (1994, 1997, 1998 y 1999), lo que significa una muestra total de 1.776 sobre una población de 6.759 sujetos.

Existe un ajuste adecuado de respuesta entre población y muestra obtenida para cada una de las ramas de conocimiento. El mayor número de respuestas corresponde a la promoción de 1998, mientras que, por ramas de conocimiento, es Ciencias Sociales y Jurídicas la que posee, tanto mayor frecuencia, como un intervalo de confianza más favorable. Ver
Tabla **1** y Tabla 2.

En las siguientes tablas se muestran los datos de población y muestra por curso de graduación y rama de conocimiento, así como los intervalos de confianza correspondientes.

Tabla 1. Población y muestra por ramas de conocimiento

	CURSO DE GRADUACIÓN									
	Población					Muestra				
Rama de Conocimiento	94/95	97/98	98/99	99/00	Total	94/95	97/98	98/99	99/00	Total
CC. de la Salud	84	127	293	323	827	24	27	85	70	206
CC. Experimentales	73	89	150	165	477	13	18	49	47	127
CC. Sociales y Jurídicas	961	973	1.088	1.043	4.065	291	252	291	249	1.083
Enseñanzas Técnicas	143	278	279	253	953	34	70	68	65	237
Humanidades	125	81	102	129	437	28	22	30	35	115
Sin especificar							2	5	1	8
Total general	1.386	1.548	1.912	1.913	6.759	390	391	528	467	1.776

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Porcentaje de respuesta e intervalo de confianza por rama de conocimiento

Rama de Conocimiento	**% de respuesta**	**Intervalo de Confianza (1)**
CC. de la Salud	24,9%	4,26%
CC. Experimentales	26,6%	5,55%
CC. Sociales y Jurídicas	26,6%	1,90%
Enseñanzas Técnicas	24,9%	3,97%
Humanidades	26,3%	5,81%
Total general	**26,3%**	**1,48%**

(1) Nivel de confianza del 95,5% (p = q = 0,5)
Fuente: elaboración propia

Variables de análisis

Para el presente estudio se han sometido a análisis las siguientes competencias, teniendo en cuenta: a) el nivel de formación obtenido en la Universidad y b) la utilidad y repercusión en el actual/último trabajo. Se presenta la pregunta tal y como figura en el cuestionario.

Valores:

A) el **NIVEL DE FORMACIÓN** obtenido en la universidad y B) la **UTILIDAD Y REPERCUSIÓN** en su actual/último trabajo, que han tenido
cada uno de los siguientes aspectos de su formación.

A) Nivel de formación obtenido en la universidad -1 2 3 4 5 6 7+	B) Utilidad y repercusión en su trabajo -1 2 3 4 5 6 7+	
□□□□□□□	□□□□□□□	1. **Expresión escrita:** saber expresarse con claridad en la **redacción** de escritos adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante
□□□□□□□	□□□□□□□	2. **Expresión oral:** saber expresarse con claridad en **conversaciones o debates** adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante
□□□□□□□	□□□□□□□	3. **Trabajo en equipo:** Capacidad de compromiso con un equipo, hábito de colaboración y trabajo solucionando conflictos que puedan surgir
□□□□□□□	□□□□□□□	4. **Liderazgo:** capacidad para liderar grupos de trabajo, reuniones, supervisar personas...
□□□□□□□	□□□□□□□	5. **Toma de decisiones y solución de problemas:** localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea
□□□□□□□	□□□□□□□	6. **Pensamiento crítico:** capacidad de analizar, sintetizar y extraer conclusiones de un artículo (ya sea de opinión o científico)
□□□□□□□	□□□□□□□	7. **Razonamiento cotidiano:** capacidad de buscar argumentos de sentido contrario a la propia opinión (marco teórico, ideología, valores, conflictos sociales...)
□□□□□□□	□□□□□□□	8. **Creatividad:** capacidad de innovación, iniciativa, fomento de ideas e inventiva
□□□□□□□	□□□□□□□	9. **Habilidad** para el aprendizaje
□□□□□□□	□□□□□□□	10. **Capacidad reflexiva** sobre su propio trabajo
□□□□□□□	□□□□□□□	11. **Gestión:** capacidad de gestionar tiempos y recursos: desarrollar planes, priorizar actividades, identificar las críticas, establecer plazos y cumplirlos
□□□□□□□	□□□□□□□	12. **Habilidad de documentación:** consulta de bases de datos relevantes en el campo profesional, consulta de revistas específicas, navegación “experta” por Internet...

Tras realizar un análisis factorial exploratorio, no se han detectado dimensiones que permitan la agrupación de estas competencias para el conjunto de la muestra, de manera que el estudio se ha realizado teniendo en cuenta cada uno de los ítems.

Resultados

De acuerdo con la estructura del cuestionario, los resultados se presentan en tres niveles, considerando para cada uno de ellos el nivel de formación obtenido, la repercusión en el trabajo y los desajustes entre una y otra dimensión. Los 3 niveles son:

a. Análisis de las competencias para el *conjunto de la muestra*.
b. Análisis de las competencias por *ramas de conocimiento*.
c. Análisis del *conjunto de la muestra* considerando *diferentes variables explicativas*:

- años transcurridos desde la graduación hasta la cumplimentación del cuestionario;
- nota media de los estudios realizados;
- grado de cumplimiento de expectativas al iniciar los estudios;
- nivel de estudios requerido para acceder al puesto de trabajo;
- intención de volver a estudiar la misma titulación si pudiese elegir e nuevo;
- haber cursado o no la titulación elegida como primera opción.

Análisis de las competencias para el conjunto de la muestra

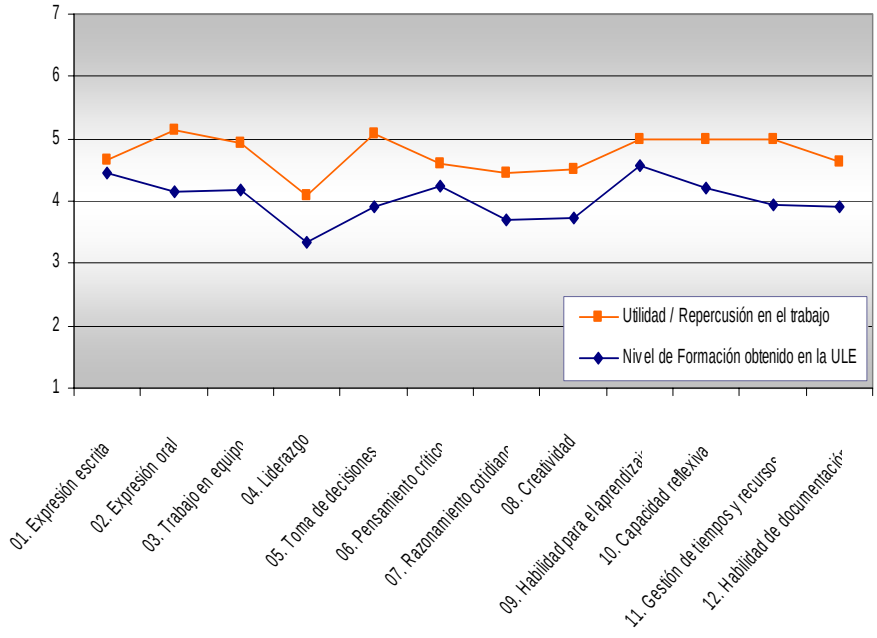
Nivel de formación

De forma general, la Universidad incide especialmente en aspectos como *habilidad para el aprendizaje*; *expresión escrita*; *expresión oral*; *capacidad reflexiva sobre su propio trabajo*; *trabajo en equipo* y *pensamiento crítico*. Sin embargo, se percibe un menor grado de formación de competencias como *liderazgo*; *razonamiento cotidiano* y *creatividad*. Ver Gráfico 1.

Repercusión en el trabajo

Todas las valoraciones están por encima del punto medio de la escala (4), lo que pone de manifiesto la utilidad que proporcionan dichas competencias al titulado universitario en el desarrollo de su actividad.
El egresado considera que su trabajo le exige, en mayor medida, competencias como *toma de decisiones y solución de problemas*; *habilidad para el aprendizaje*; *capacidad reflexiva sobre el trabajo* y *capacidad para gestionar tiempos y recursos*. Por el contrario, percibe menor utilidad o repercusión en aspectos como *habilidad para la documentación*; *creatividad*; *razonamiento cotidiano*; *trabajo en equipo* y, de manera especial, *liderazgo*. Ver Gráfico 1.

Gráfico 1. Nivel de formación obtenido en la ULE y utilidad/repercusión en el trabajo



Fuente: elaboración propia

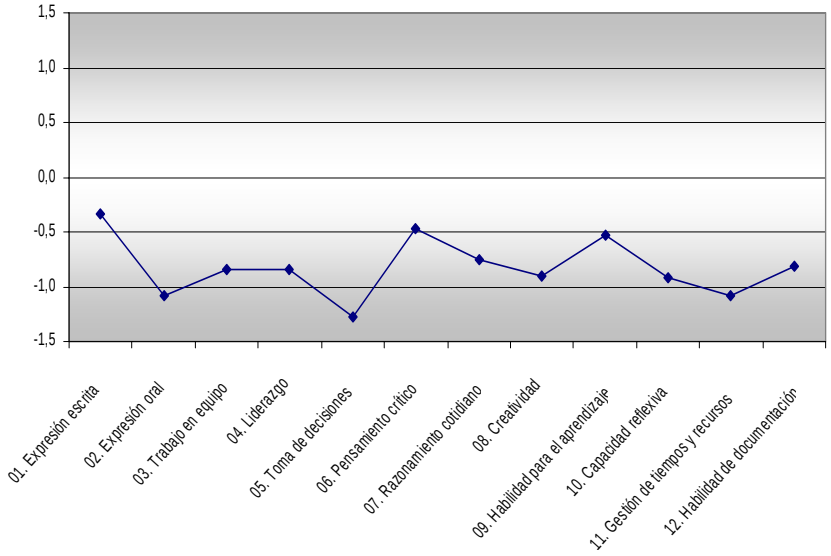
Desajustes entre el nivel de formación obtenido y la repercusión el en trabajo

La utilidad y repercusión que el titulado percibe de cada una de estas competencias, a la hora de desarrollar una labor profesional, se sitúa por encima del nivel de formación recibido en la Universidad. Ver

Gráfico **2**. Los graduados consideran que poseen una formación adecuada, para el desarrollo de su trabajo, en aspectos como *expresión escrita*; *pensamiento crítico* y *habilidad para el aprendizaje*, con desajustes inferiores a medio punto, medidos en la escala utilizada de 1 a 7.

Por el contrario, perciben deficiencias en su formación, importantes para el desarrollo de su trabajo, en aspectos como *expresión oral*, *toma de decisiones* y *solución de problemas*; así como *capacidad de gestionar tiempos y recursos*. Los desajustes detectados en estas competencias están por encima de un punto en la escala utilizada. Estos desajustes se repiten, en el mismo sentido, en estudios similares realizados por otras instituciones como podemos comprobar observando los niveles de referencia de la Tabla 3.

Gráfico 2. Desajustes entre formación universitaria obtenida y utilidad/repercusión en el trabajo.



Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Niveles de referencia con Cataluña, España y Europa

Competencias	Nivel de formación				Utilidad en el trabajo			
	León	Cataluña	España	Europa	León	Cataluña	España	Europa
Comunicación	4,3	4,0	4,7	4,8	4,9	5,0	4,5	4,4
Trabajo en equipo	4,2	4,2	4,6	4,7	4,9	4,9	4,7	4,3
Liderazgo	3,3	3,1	3,6	3,3	4,1	4,5	3,8	4,4
Solución de problemas	3,9	4,2	4,4	4,6	5,1	5,2	4,9	4,5
Pensamiento crítico	4,2	4,5	4,9	4,9	4,6	5,0	4,3	4,6
Creatividad	3,7	3,8	4,3	4,2	4,5	4,9	4,0	4,5
Gestión	3,9	3,9	3,6	3,8	5,0	5,3	4,6	4,5

Fuente: Datos de León, elaboración propia; resto, Rodríguez Espinar, 2003

(*) Los datos para Europa y España se han transformado de una escala de 10 a una de 7 puntos para poder realizar las comparaciones. Para obtener el dato de *"comunicación"* se ha realizado una media simple de los ítems expresión oral y escrita.

Análisis de las competencias por ramas de conocimiento

Tal y como cabe esperar se aprecian diferencias significativas al analizar los resultados por ramas de conocimiento. Podemos considerar dos grupos de opinión bien diferenciados: por una parte, los graduados de *Humanidades*, *CC. Sociales y Jurídicas* y *CC. Experimentales* y, por otra, los graduados de *CC. de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas*. El primer grupo (*Humanidades*, *CC. Sociales y Jurídicas* y *CC. Experimentales*) considera aceptable la formación obtenida, adaptándose, además, en gran medida a las necesidades de su trabajo. Por otro lado, el segundo grupo (*CC. de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas*) muestra un comportamiento distinto, percibiendo no solamente una mayor deficiencia en la formación recibida sino que, además, esta les resulta insuficiente para el desarrollo de su actividad laboral. En la siguiente tabla se indica la valoración media de los 12 ítems, objeto de estudio, por rama de conocimiento, tanto en el nivel de formación, como en la utilidad.

Tabla 4. Valoración media de competencias

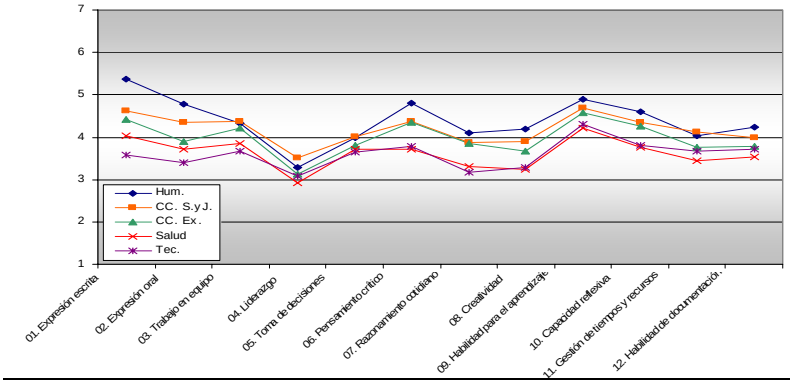
Rama de conocimiento	Formación	Utilidad	Diferencia
Humanidades	4,42	4,64	-0,22
CC. Sociales y Jurídicas	4,21	4,69	-0,48
CC. Experimentales	4,00	4,62	-0,62
CC. de la Salud	3,63	4,93	-1,30
Enseñanzas Técnicas	3,63	5,01	-1,38

Fuente: elaboración propia

Nivel de formación

En términos generales, los graduados en *Humanidades* y en *CC. Sociales y Jurídicas y CC. Experimentales* perciben un mayor nivel de formación que la media, situándose por debajo de ésta los titulados en *CC. de la Salud* y en *Enseñanzas Técnicas*. A pesar de estas diferencias significativas, que permiten hablar de dos y hasta tres grupos perfectamente diferenciados en la mayoría de los ítems, encontramos que todas las ramas mantienen el mismo patrón, poniendo de manifiesto las mismas fortalezas y las mismas debilidades formativas.

Gráfico 3. Nivel de formación obtenido en la ULE, por rama de conocimiento

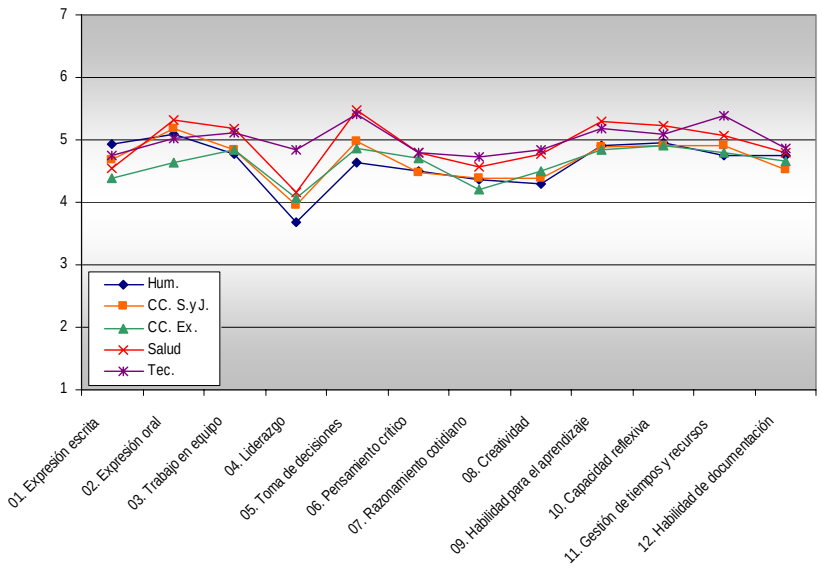


Fuente: elaboración propia

Repercusión en el trabajo

De la misma manera que en la valoración del nivel de formación, la tendencia es prácticamente la misma en las distintas ramas, siendo el grupo formado por los graduados de *CC. de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas* los que perciben una utilidad mayor, en términos generales, de las competencias sometidas a estudio.
Si bien las diferencias no resultan tan evidentes como en el nivel de formación, cabe destacar diferencias significativas en competencias como *liderazgo*, *toma de decisiones* o *gestión de tiempos y recursos*, en las que, sobre todo los egresados de *Enseñanzas Técnicas* valoran su utilidad por encima del resto.

Gráfico 4. Utilidad y repercusión en el trabajo, por rama de conocimiento



Fuente: elaboración propia

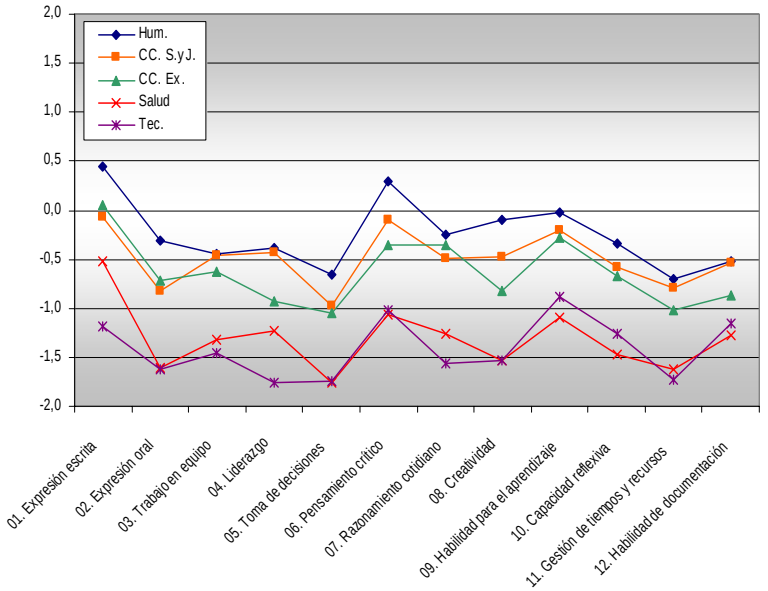
Desajustes entre el nivel de formación obtenido y la repercusión el en trabajo

Mucho más evidentes resultan las diferencias al estudiar ambas dimensiones en conjunto. Así podemos hablar, de nuevo, de dos grandes grupos, esta vez mucho más definidos. Por un lado, *Humanidades*, *CC. Sociales y Jurídicas* y *CC. Experimentales* y por otro *CC. de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas*. Mientras que el primer grupo percibe cierta adecuación entre formación y trabajo, sobre todo los dos primeros, el segundo grupo pone de manifiesto carencias significativas en su formación.

En competencias como *liderazgo*, *creatividad* y *gestión de tiempos y recursos*, los graduados en *CC Experimentales* se acercan al grupo formado por *CC. de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas*.

Debe destacarse la falta de diferencias significativas por ramas de conocimiento en *habilidad de documentación*.

Gráfico 5. Desajustes entre formación universitaria recibida y utilidad en el trabajo, por rama de conocimiento



Fuente: elaboración propia

Análisis de las competencias mediante otras variables
Años transcurridos hasta la cumplimentación del cuestionario

El origen de esta variable se justifica en la intención de analizar las posibles diferencias existentes entre encuestar al titulado un año después de finalizar sus estudios (menor posibilidad de experiencia laboral, pero más cercanía en el tiempo con la institución) o tres. Basándonos en el hecho comprobado de la inexistencia de diferencias significativas entre las distintas promociones, podemos comparar los datos obtenidos de los titulados en 1994, 1997 y 1998 (tres años de margen) con los de 1999 (encuestados un año después su graduación).

Una vez realizada esta consideración, y por lo que a este estudio se refiere, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la utilidad y la repercusión en el trabajo de las competencias analizadas, si bien los graduados un año antes de someterse al proceso de encuestación se muestran una media de 0,4 puntos (en la escala de 1 a 7) por debajo del resto en cuanto a la percepción del nivel de formación obtenido.

Nota media de los estudios realizados

No existen diferencias significativas entre los que obtienen aprobado y los que se gradúan con notable o sobresaliente, si bien estos últimos valoran 0,4 puntos, de media, por encima tanto el *nivel de formación adquirido* como la *utilidad en su trabajo*, respecto a los que obtienen aprobado. Esto iguala lo que hemos denominado *desajustes entre formación y trabajo*, de un grupo con los del otro.

Grado de cumplimiento de expectativas al iniciar los estudios

De nuevo se mantiene el mismo patrón tanto para los que ven cumplidas sus expectativas como para los que no, poniendo de manifiesto las mismas debilidades y fortalezas. Y mientras que en cuanto al *nivel formativo* no existe desacuerdo, sí podemos observar 1 punto de diferencia, a la hora de valorar la repercusión de las competencias analizadas en su *actividad laboral*, entre los que se declaran muy lejos de haber cumplido sus expectativas y el resto, a favor de estos últimos.

Nivel de estudios requerido para acceder al puesto de trabajo

Nuevamente las fortalezas y debilidades se mantienen en los mismos ítems.

El *nivel de formación adquirido* por los graduados a los que se les exigió una titulación universitaria para acceder a su puesto de trabajo resulta idéntico que el de aquellos que no lo necesitaron. Pero a la hora de hablar de la *utilidad* de las competencias adquiridas, en el desempeño de su actividad laboral, las diferencias entre unos y otros se ponen de manifiesto, situando, esta utilidad, algo más de 1 punto por encima los que si precisaron de titulación universitaria.

Intención de volver a estudiar la misma titulación si pudiese elegir e nuevo

Los que sí volverían a estudiar la misma titulación están 0,6 puntos por encima de los que no lo harían, en cuanto a utilidad en el trabajo de las competencias señaladas. Si consideramos que los que sí volverían a estudiar la misma titulación poseen trabajos más cualificados, donde el nivel de exigencia es mayor, no resulta extraño que las valoraciones sobre la utilidad de las distintas competencias se encuentre por encima de las valoraciones de los graduados que afirmar que no volverían a estudiar la misma titulación.

Haber cursado o no la titulación elegida como primera opción

Otra variable que se puede explicar en los ítems analizados es el de *haber cursado o no la titulación elegida como primera opción*, es decir, haber cursado la titulación que se desea, siendo esperable una mayor adecuación en aquellos que han cursado la titulación deseada. Sin embargo, los datos indican que no existen diferencias significativas en esta variable.

Conclusiones

Los cambios que en la actualidad se están produciendo en el sistema universitario vienen marcados por la nueva realidad en el marco del Espacio Europeo en Educación Superior y la acreditación. Ambos aspectos no solamente obligan a la reestructuración y diseño de las enseñanzas (*materias)* sino también al análisis y replanteamiento de las consecuencias y resultados (*competencias*). Hemos de avanzar en este sentido y por ello resulta adecuado conocer cuáles son las competencias necesarias que deben adquirir los titulados teniendo en cuenta cuáles son las competencias requeridas en el mercado laboral. Dicho análisis permite conocer las fortalezas y debilidades de la institución que ayuden a la toma de decisiones dentro del nuevo panorama educativo.

Mas allá de conocer el propio significado de "competencia" hemos analizado posibles aspectos entendidos como tales: *expresión escrita; expresión oral; trabajo en equipo; liderazgo; toma de decisiones; pensamiento crítico; razonamiento cotidiano; creatividad; habilidad para el aprendizaje; capacidad reflexiva; gestión de tiempos y recursos; y habilidad de documentación.*

En general, estas competencias son requeridas en mayor grado en el puesto de trabajo que nivel de formación adquirido en la Universidad. Aún siendo esto así, existe cierto paralelismo entre las fortalezas y debilidades que la Universidad y el mercado laboral tiene con respecto a estos aspectos. El grado de formación en competencias como el *liderazgo, razonamiento cotidiano y creatividad* resulta el más deficitario en la institución y, al mismo tiempo, el mercado laboral tampoco incide en estos aspectos en un grado importante.

Sí existen desajustes entre formación y utilidad en el trabajo (deficiencias en la formación y alta utilidad en el trabajo) sobre todo en aspectos como la *expresión oral, toma de decisiones, y gestión de tiempos y recursos.*

El análisis por ramas de conocimiento nos permite afirmar que, auque la tendencia de las valoraciones es la misma que en el conjunto de la muestra y se reiteran las mismas fortalezas y debilidades tanto en formación como en utilidad en el trabajo, se aprecian diferencias significativas que permiten hablar de dos grupos claramente diferenciados: por una parte, los graduados de *Humanidades*, *CC. Sociales y Jurídicas* y *CC. Experimentales* (mayor adecuación entre formación y trabajo) y, por otra, los graduados de *CC. de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas* (carencias en la formación y mayor utilidad en el trabajo de las distintas competencias planteadas).

En todos parece subyacer un nuevo aspecto a tener en cuenta que podría ser la "*dimensión práctica de la enseñanza"*, ya que se aprecia una relación entre mayor desajuste y mayor necesidad de este aspecto. De esta forma, los resultados indican claramente una escala de menor a mayor grado de necesidad y utilidad en el trabajo de esta nueva *dimensión práctica de la enseñanza,* siendo esta escala: Humanidades; CC. Sociales y Jurídicas; CC. Experimentales; CC. de la Salud; y Enseñanzas Técnicas.

El estudio también nos permite afirmar que variables como *años transcurridos desde la graduación hasta la cumplimentación del cuestionario; nota media de los estudios; grado de cumplimiento de las expectativas; nivel de estudio requerido para acceder al trabajo; intención de estudiar la misma titulación si volviese a estudiar de nuevo; haber cursado o no la titulación en primera opción*; no afectan en las valoraciones de los graduados. Por tanto, el perfil de los encuestados resulta homogéneo en este sentido al no afectar las diversas circunstancias planteadas.

Estos resultados obtenidos son similares a otros estudios realizados. Este dato aporta mayor consistencia y peso al análisis realizado. Si nos encontramos con los mismos déficits y fortalezas, el diseño y estructuración del nuevo panorama educativo nos permitirá perfilar las necesidades y, de esta forma, la definición más exacta de las competencias.

Teniendo en cuenta los resultados, se debe buscar un diseño en los planes de estudio que se adapte a los requerimientos del mercado de trabajo. Esto supone un feed-back constante entre el mundo universitario y el mundo laboral. Las

necesidades de formación deben incluso ser estudiadas en relación con las distintas áreas de conocimiento.

Si bien existen competencias necesarias y requeridas que son comunes a todas las titulaciones tendremos que tener en cuenta aquellas competencias que, en mayor o menor medida, son específicas de cada área de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Rodríguez Espinar, S.(Dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Quatitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Vidal, J. (2003a). Quality Assurance, Legal Reforms and the European Higher Education Area in Spain. *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 38(3), 301-313.
- Vidal, J. (Coord.) (2003b). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León y Consejo de Coordinación Universitaria.
- Vidal, J., López, R., & Pérez, C. (2003). *Inserción laboral de los Titulados Universitarios. Informe ULE 2002*. León: Universidad de León.
- Vidal, J., López, R., Pérez, C., & Vieira, M. J. (2001). *Graduados y Empleo en la Universidad de León*. León: Universidad de León.

OS DEREITOS DAS PERSOAS CON DISCAPACIDADES

Alicia Díaz Balado
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O 10 de decembro de 1.948, a Asamblea Xeral das Nacións Unidas aproba e proclama a Declaración Universal dos Dereitos Humanos. O seu cumprimento posue unha validez universal, se ben son os Estados membros da Asamblea quen teñen o deber da súa distribución e de dalos a coñecer na poboación. No texto da propia Declaración, a Asamblea Xeral manifesta a súa intención de que a mesma se considere *como ideal común polo que todos os pobos e nacións deben esforzarse, a fin de que tanto os individuos como as institucións, inspirándose constantemente nela, promovan, mediante o ensino e a educación, o respeto a estes dereitos e libertades, e aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, o seu recoñecemento e aplicación universais e efectivos, tanto entre os povos dos Estados Membros como entre os territorios colocados baixo a súa xurisdicción.*

No ano 1.998 conmemoráronse 50 anos desde a súa publicación. Grande número dos contidos implícitos nos seus artigos, aínda hoxe son sistemáticamente vulnerados en todo o mundo.

A Declaración Universal atinxe a todas as persoas, como no artigo 2º, punto 1º, queda sinalado *"sen distinción algunha de raza, cor, sexo, idioma, relixión, opinión política ou de calquera outra índole, orixe nacional ou social, posición económica, nacemento ou calquera outra condición".*

Na presente comunicación, e a través de instrumentos de índole internacional, abordaremos a cuestión dos dereitos das persoas con discapacidad, para quen, no párrafo que vimos de reproducir, garántese a igualdade de dereitos.

1- O CONCEPTO DE DISCAPACIDADE NA HISTORIA

Na evolución da lexislación, e ó longo dos anos, vai ter grande influencia a perspectiva que a sociedade asuma da discapacidade. Para que os dereitos das persoas se recoñezan, faise preciso asumir unha concepción determinada das minusvalideces físicas, psíquicas ou sensoriais. Globalmente, ésta ten que ver có recoñecemento da discapacidad como un factor que non limite a valoración da persoa, e polo tanto as súas oportunidades de autonomía persoal.

Existen tres modelos históricos da discapacidade, que mencionamos a continuación, polos que se pode explicar a diferenciación no tratamento da cuestión. Shalock, (2.003):

Modelo filosófico e teolóxico (s. I – s. XI).

Asóciase razón e valor humano. Entre outras, as repercusións no concepto de discapacidade son:

- as persoas carentes de raciocinio constituian formas dexeneradas e non completamente virtuosas.

- a deficiencia era conxénita e incurable, e clasificable dacordo coas leises naturais.

Modelo Biosocial (s.XVII – metade do s. XX).

A discapacidade é causada por unha herdanza patolóxica, e/ou por unha carencia cultural. Algunhas das repercusións no concepto de discapacidade son:

- as diferencias individuais surxen dunha característica ou rasgo fundamental.

- a miúdo se contempla ás persoas con discapacidade como unha ameaza.

- interrelaciónanse incompetencia e pobreza.

- os profesionais diagnostican e tratan o problema.

Modelo Social-Ecolóxico (finais do s.XX – principios do século XXI).

- A discapacidade é resultante da interacción da patoloxía e o entorno. As repercusións adquiren connotacións novas a relación dos marxinados e/o as persoas privadas de dereitos coa totalidade da sociedade pode impedir a plena participación na sociedade.

- A pobreza dos grupos marxinados de persoas discapacitadas proven dos prexuizos e da discriminación social e económica.

- A participación e a igualdade pódense conseguir mediante a política pública, a lexislación de dereitos civís e os servizos e apoios individualizados.

- A situación persoal e social pódese mellorar mediante a autoxestión, a identidade persoal, o sentido de comunidade e o aumento de concienciación.

O modelo filosófico teolóxico relaciona discapacidad con estigma, con castigo divino. Supóñense intencións divinas na raíz da mesma, a discapacidade asóciase dalgún xeito coa maldade.

No modelo biosocial persisten determinados rasgos do anterior, (contémplanse as persoas como unha ameaza). Mais é unha realidade a evolución da ciencia e dos coñecementos médicos en particular, polo que se racionaliza a discapacidad. Desde o ámbito do coñecemento pouco a pouco se vai despoxando a discapacidad de cargas sobrenaturais. Comézase a tratar médicamente a casuística: é o tempo da institucionalización como paradigma do proceder desde a medicina. Son na súa maioría as persoas con discapacidade psíquica quen son recluidas en centros específicos. Xunto cunha excesiva medicalización da problemática, esquécense aspectos fundamentais no recoñecemento dos individuos como persoas.

Mais, ó longo dos séculos, a evolución no tratamento da cuestión é innegable.

No seguinte período, procédese ó paso fundamental: as persoas con discapacidades relaciónanse có entorno e participan das influencias sociais. Comézase a recoñecer os componentes sociais da discapacidad. Ésta xa non é entendida como realidade únicamente biolóxica, para ser tratada simplemente desde a perspectiva médica. Advírtense os condicionamentos sociais da discapacidade. Unha concepción ampla da discapacidade supón o primeiro paso para o recoñecemento da participación na sociedade, na política pública, na lexislación dos dereitos civís, para a provisión de servizos e apoios individuais, etc.

En canto ós modelos da discapacidade, Turnbull, e Stowe, (2.003), presentan unha categorización distinta; se ben é posible relacionala coa clasificación anterior. Veñen diferenciar os seguintes modelos:

1) modelo dos Estudios Culturais da Capacidade Humana
2) modelo dos Estudios Públicos
3) modelo dos Estudios Culturais
4) modelo dos Estudios Éticos e Filosóficos
5) modelo dos Estudios Tecnolóxicos

Cada un dos modelos incide en cuestións diferenciadas, aínda que en ocasións presentan relacionamentos nos seus contidos. Por exemplo, os cinco concordan na importancia que lle outorgan a determinados termos. Unha mostra destes son antidiscriminación, autonomía, liberdade, privacidade, integración, resposta cultural, coordinación e colaboración, e protección contra o dano. O recoñecemento destes conceptos clave vóltase básico na reivindicación colectiva dos dereitos.

Concretamente, o modelo dos Estudios Éticos e Filosóficos, “aplícase á creación política, á súa posta en marcha e á súa avaliación. Pídelle ó líder político, ó administrador ou investigador/avaliador que se pregunte se a política en cuestión reflicte suficientemente o “dereito”, o dereito final, non o legal, do valor relixioso ou ético”. (P. 231). Entendemos tales palabras como reflexión acerca do sentido que para o colectivo supón acadar os dereitos fundamentais.

As sucesivas declaracións e manifestos en prol das persoas con discapacidade que se teñen artellado, non procuran outro sentido que levar á realidade os contidos que os conforman.

2- LEXISLACIÓN, DISCAPACIDADE E SOCIEDADE

No tempo no que se proclama a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, ó redor da década dos corenta e dos cincuenta, as Nacións Unidas desenvolven un labor activo na promoción do benestar e dos dereitos do colectivo das persoas con discapacidade.

O seu labor comeza a dar froitos a partir da década dos anos 70. Durante estes anos, refórzanse os instrumentos internacionais en defensa dos dereitos humanos e a equiparación de oportunidades. A grandes rasgos, entre os dereitos manifestados na Declaración, atopamos o dereito á liberdade e á dignidade, á vida e á seguridade, prohíbese a esclavitude, a servidume, as torturas e o trato degradante, garántese o dereito á personalidade xurídica, á protección legal, á presunción de inocencia, á vida privada, á circulación libre e ó asilo, a posuir unha nacionalidade, ó casamento, á propiedade , á liberdade de expresión, á participación política, á

seguridade social, ó traballo, ó desfrute do tempo libre, ó benestar, á educación e á participación na vida cultural.

Os dereitos explicitados na Declaración atinxen a todas as persoas, tal e como queda manifestado no artigo 2.1 *sen distinción algunha de raza, cor, sexo, idioma, relixión, opinión política ou de calquera outra índole, orixe nacional ou social, posición económica, nacemento ou calquera outra condición.*

No 1.971, a Asamblea Xeral adopta a Declaración dos Dereitos das Persoas con Retraso Mental, e no 1.975 proclama a Declaración dos Dereitos das Persoas con Discapacidade.

Durante a década dos 80, 1.981 é o "Ano Internacional das Persoas con Discapacidade", en 1.982 formúlase o *Programa de Acción Mundial para as Persoas con Discapacidade*.

Un logro importante do *Programa de Acción Mundial* é o recoñecemento das necesidades das mulleres con discapacidad, e da doble discriminación da que son obxecto. A atención da problemática de xénero posuirá unha importancia crecente en anos posteriores, nos que se acadará unha maior concienciación ó respecto.

O Decenio das Nacións Unidas para as Persoas con Discapacidad, abarca o período *1.982-1.992*, e un dos principais logros do período foi a aprobación, o 20 de decembro de 1.993, das "Normas Uniformes para a Igualdade de Oportunidades das Persoas con Discapacidade".

Éstas compóñense de 22 pautas de acción que reflicten a mensaxe do programa de Acción Mundial para as persoas con discapacidade, e incorporan a perspectiva de dereitos humanos desenvolvida ó longo do Decenio.

As 22 normas artéllanse en 4 capítulos: requisitos para a igualdade de participación, (maior toma de conciencia, atención médica, rehabilitación, servicios de apoio), esferas previstas para a igualdade de participación (posibilidades de acceso, educación, emprego, mantemento dos ingresos e da seguridade social, vida en familia e integridade persoal, cultura, actividades recreativas e deportivas, e relixión), medidas de execución (información e investigación, cuestións normativas e de planificación, lexislación, política económica, ...), e o mecanismo de supervisión.

Ó rematar o Decenio das Persoas con Discapacidad, a Asamblea Xeral proclama o 3 de decembro como o *Día Internacional das Persoas con Discapacidade.*

Na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1.948), diversos artigos atinxen especialmente ás persoas con discapacidade. Concretamente, éstes son os artigos 2, 23 e 26. A continuación explicitamos o seu contido:

- Art. 2.1: *Toda persoa ten todos os dereitos e libertades proclamados nesta Declaración, sen distinción algunha de raza, cor, sexo, idioma, relixión, opinión política e de calquera outra índole, orixe nacional ou social, posición económica, nacemento ou calquera outra condición.*
- Art. 23.1: *Toda persoa ten dereito a un nivel de vida axeitado que lle asegure, así como a súa familia, a saúde e o benestar, e en especial a*

alimentación, o vestido, a vivenda, a asistencia médica e os servicios sociais precisos; ten asimesmo dereito ós seguros en caso de desemprego, enfermidade, invalidez, viuvez, vellez ou outros casos de pérdida dos seus medios de subsistencia por circunstancias independentes da súa vontade.

- Art. 26.1: *Toda persoa ten dereito á educación. A educación debe ser gratuita, ó menos no que atinxe á instrucción elemental e fundamental. A instrucción elemental será obligatoria. A instrucción técnica e profesional haberá de ser xeralizada; o acceso ós estudios superiores será igual para todos, en función dos méritos respectivos.*

Tal e como indicábamos anteriormente, no ano 1.975 apróbase a Declaración dos Dereitos Humanos das Persoas con Discapacidade. Se ben no ano 1.948 a Declaración dos Dereitos Humanos recolle os dereitos válidos para a humanidade, (non se establece distinción algunha por raza, cor, sexo ..., ou calquera outra condición), coa Declaración específica establécense por vez primeira os dereitos propios das persoas con discapacidade. A nova declaración supon un referente, no ámbito dos dereitos, para as persoas con discapacidade. Simboliza o recoñecemento instituido dos seus dereitos, e inclue aqueles aspectos máis problemáticos, en xeral, para a poboación con discapacidade. Ambas declaracións consideramos se complementan, xa que veñen incidir en aspectos comúns.

O artigo 2, na Declaración dos Dereitos Humanos das Persoas con Discapacidade, manifesta:

As persoas con discapacidade gozarán de todos os dereitos establecidos nesta declaración. Estes dereitos deben ser dados a todas as persoas con discapacidad sen nengunha excepción, sexa cal fora, e sen distinción ou discriminación en base a raza, cor, sexo, idioma, relixión, política e outros motivos, orixe social ou nacional, situación económica, nacemento ou calquera outra situación aplicación aplicada, xa sexa á persoa discapacitada ou á súa familia.

Proclámase a igualdade entre todas as persoas con discapacidade; de forma que ningunha persoa queda excluida dos dereitos que lle corresponden en función da súa discapacidade.

Esta indicación consideramos non é gratuita, xa que a poboación con discapacidade é fondamente heteroxénea. Componse por nenos, nenas, homes e mulleres nunha grande diversidade cultural, pertencentes a moi diferenciados estratos económicos. Numerosos condicionantes van confluir, xunto coa discapacidade, de xeito que as oportunidades de cada persoa variarán en función de factores como o sexo, a raza, a idade, ou a formación, por exemplo.

Ninguén nega xa que a facilidade de acceso das persoas con discapacidade ós recursos varia en función de numerosas circunstancias. O sentido do artigo 2 da Declaración dos Dereitos das Persoas con Discapacidade radica neste punto: proclámase a igualdade das persoas, por riba das súas propias circunstancias individuais.

Por exemplo, en relación ó factor sexo xa sinalado, nos últimos anos ténse analizado a problemática específica que as mulleres con discapacidade posuen. Durante décadas, considerouse a cuestión da discapacidade desde unha óptica masculina; e só nos últimos tempos comezáronse a analizar os intereresses femeninos.

Espacios como a atención sanitaria, ou o emprego precisan adaptarse á perspectiva de xénero; xa que o punto de partida para homes e mulleres é radicalmente distinto.

De feito, as mulleres con discapacidad teñen denunciado o feito ser un colectivo esquecido por longo tempo, tanto desde o propio movemento feminista como desde o movemento de persoas con discapacidade.

Paradóxicamente, nos últimos anos tense suliñado como femenino o perfil crecente da discapacidad. Globalmente, as mulleres superan en cifras ós homes en tanto posuidoras dunha discapacidade.

Na *Enquisa sobre Discapacidades, Deficiencias e Estado de Saúde* de 1.999, constátase que, para algunha das actividades da vida diaria, en todos os graos de severidade, a poboación femenina alcanza a cifra de 1.461.351. En comparanza coa cifra correspondente á totalidade masculina, 823.989, existe unha diferencia entre homes e mulleres de 637.362 persoas. É a partir do tramo comprendido entre os 45-49 anos, en que as mulleres comezan a sobrepasar ós varóns como posuidoras dunha discapacidad. A partir dese tramo, a diferencia nas cifras entre homes e mulleres vóltase notable. A diferencia vóltase rotunda a partir do tramo entre os 70-74 anos, no cal se cifran 63.309 homes, e 126.474, para todos os graos de severidade. Na vellez, as mulleres presentan unha calidade de vida notablemente inferior á que presentan os homes.

Tal e como apuntabamos anteriormente, os intereses que as mulleres con discapacidade posuen difiren dos intereses que se viñan defendendo desde a orixe do movemento da discapacidade.

Entre as cuestións a debate, sitúanse o alto desemprego, o risco de violencia, ou o aillamento.

Nun estudio realizado en Estados Unidos, extraido de informes policiais, atopouse que o 67% das mulleres agredidas posuian discapacidade. Esta porcentaxe resultou aínda máis significativa, ó compararse có 34% das mulleres agredidas, que non contaban con discapacidade. Nun estudio realizado por DAWN (Disabled Women Network), en Canadá, sobre suicidio e abuso sexual, acháronse, entre outros datos, que o 51,1% das mulleres experimentaran abuso sexual, e o 28,7% do total foran extorsionadas económicamente. Iglesias, (1.998).

No ano 1.997 o Grupo de Traballo sobre a Muller no Foro Europeo da Discapacidade proclama o Manifesto das Mulleres con Discapacidade, onde se realizan unha serie de reivindicacións en relación á situación femenina. Na súa introducción, indícase que *o ideal sería que este Manifesto servira de base para a acción política destiñada a mellorar a situación das mulleres con discapacidad en todos aqueles ámbitos nos que intervenían as políticas comunitarias. A ideoloxía fundamental deste Manifesto é a noción de dereitos humanos e igualdade de oportunidades.*

O Manifesto supón a primeira ocasión na historia das discapacidades, en que se recollen os dereitos desde unha perspectiva de xénero.

No desenvolvemento do Manifesto explicítanse reinvindicacións no eido da educación, o emprego e a formación profesional, o matrimonio, as relacións, a maternidade e a vida familiar; a violencia, o abuso sexual e a seguridade; a

capacitación e a preparación de líderes, a participación na toma de decisións; a diversidade cultural, a autonomía, a asistencia persoal, a asistencia técnica e o asesoramento; a Seguridade Social, a atención médica e sanitaria, e a readaptación.

As condicións culturais, como anteriormente mencionábamos, repercuten dunha forma marcada na cuestión da discapacidade femenina. Por exemplo, Ghai, (2.002), ilustra o exemplo das mulleres con discapacidade na India. Neste país, os matrimonios concertados son unha realidade. No emparellamento, agárdase que a muller ofrecida sexa "perfecta". Se a perfección non é posible, entón é común que se concerte o matrimonio cun viúvo. A situación que envolve ós homes con discapacidade é diferente, de xeito que éstes aínda poden rexeitar ás posibles esposas que se lles ofrecen.

Continuando coa Declaración dos Dereitos das Persoas con Discapacidade, no artigo 3, establécese, entre outras medidas, a igualdade de dereitos cós concidadáns.

As persoas con discapacidade gozarán de todos os dereitos inherentes ó respeto pola súa dignidade humana. Os discapacitados, calesquera que sexan a súa orixe, natureza e seriedade do seu impedimento e incapacidade, teñen os mesmos dereitos fundamentais como os seus concidadáns da súa mesma idade, o cal implica primeiro e sobre todo, o dereito a unha vida decente, tan normal e plena ata onde sexa posible.

O artigo 5 explicita:

As persoas con discapacidade están suxeitas ás medidas concebidas para permitirlles chegar a ser tan suficientes como sexa posible.

Nos artigos 3 e 5 establécese o dereito a vivir nunhas condicións normalizadas, e dunha forma autónoma. Recoñecemos, como peza fundamental para conseguir unha vida independente, a importancia do traballo como vía de integración na comunidade e de autosuficiencia persoal. Para as persoas con discapacidade, o emprego continua a ser referencia fundamental nas medidas de actuación públicas, e nas reivindicacións do movemento asociativo. Actualmente, en España, procédese á inserción laboral a través do emprego protexido e do emprego ordinario. Paralelamente, numerosa poboación con discapacidade psíquica fórmase nos denominados Centros Ocupacionais, de carácter asistencial e formativo. Os ususarios e ususarias non establecen relación laboral algunha có centro. Aínda así, considérase un primeiro paso cára, por exemplo, o emprego protexido. A dificultade desta transición implica o anquilosamento da poboación usuaria dos centros Ocupacionais, durante anos; polo que se retrasa considerablemente a situación normalizada de emprego.

O emprego protexido desenvólvese nos Centros Especiais de Emprego, nos que a meirande parte dos postos laborais resérvanse para persoas con discapacidad. Os traballadores e traballadoras perciben o salario mínimo interprofesional. Esta modalidade considérase un paso máis cára á integración no medio laboral ordinario, considerado o eslabón último do proceso. A reserva de 2 postos laborais para persoas con discapacidade por cada 50 traballadores cós que conta a empresa, cúmprense irregularmente.

En canto á situación laboral, a distribución de homes e mulleres reproduce pautas similares ás acontecidas respecto da poboación sen discapacidades. O

traballador con discapacidad tipo é unha persoa de tipo masculino, cunha idade comprendida entre 28 e 37 anos, posuidor dun baixo nivel educativo – escolarizado na súa infancia, de xeito que en certos casos éstes contan có gradúado escolar -, no cal a súa discapacidad é de tipo motor. Por regla xeral, posuen unha valoración positiva das características do traballo que executan: tradúcese nun alto nivel de satisfacción laboral. González, (1.999).

Continuando coa análise de xénero anteriormente iniciada, indicamos que as cifras de emprego femenino, reflicten unha menor incidencia que no caso dos traballadores masculinos. Dispoñemos de información facilitada polo INE, respecto á contratación de persoas con discapacidad na provincia de A Coruña. No ano 2.000, a cifra de contratos en Centros Especiais de Emprego, ascendeu a 279, dos cales 166 se realizaron a homes e 113 a mulleres. En canto ó número de contratacións referidas á empresa ordinaria, quedan rexistrados como contratos indefinidos un total de 246, dos cales 182 refírense ós varóns e 64 ás mulleres. En canto á contratación temporal, o total das mesmas ascende a 132 persoas, divididas en 101 contratacións realizadas a homes e 31 a mulleres.

Dacordo có ano e a provincia de referencia, os resultados reflicten o acontecido a un nivel máis xeral. Certamente, as cifras relativas en canto ós Centros Especiais de Emprego ou o traballo protexido, arroxan unha meirande contratación para os homes, esta relación vóltase altamente significativa no caso da empresa ordinaria, tanto para a contratación indefinida como para a contratación temporal. As mulleres contan cunha precariedade maior do emprego.

En relación ó acceso ós servicios, o artigo 6 fundamenta:

As persoas con discapacidad teñen dereito a tratamento médico, psicolóxico e a exercicios, incluindo aparatos ortopédicos e prótesis, a rehabilitación médica e social, educación, educación vocacional, entrenamento e rehabilitación, (...).

No seu contido, o artigo 6 está relacionado có artigo 23.1; en canto á provisión de servicios sanitarios.

O artigo 10 indica:

As persoas con discapacidad deben de estar protexidas de toda explotación, de todo trato e regulación discriminatorio, abusivo ou de natureza degradante.

3- CONCLUSIÓNS

O século XX supuxo un período fundamental no recoñecemento e a afirmación de minorías e colectivos marxinados. Os movementos sociais, impulsados, por exemplo, desde o feminismo, as minorías étnicas, ou as persoas con discapacidade, fomentaron a actualización lexislativa de numerosas parcelas. No caso do colectivo con discapacidades, trátase dun proceso imparable, desde que a mediados dos anos 50 as Nacións Unidas comezaron a desenvolverse actuacións diversas de cára ó benestar da poboación; logo das altas cifras de lisiados rexistradas tras a II Guerra Mundial.

No transcurso de décadas, a lexislación en materia de discapacidades foi evolucionando dacordo coa madurez da sociedade. A medida que o colectivo con discapacidades foi expresando as súas necesidades, fóronse introducindo, paulatinamente, medidas lexislativas conforme ás reivindicacións. O proceso continúa. Malia os logros acadados, desde o movemento asociativo séguense a denunciar os aspectos susceptibles de mellora. Tal e como indicabamos no texto, o colectivo de mulleres, nos últimos anos, irrumpiu como grupo emerxente dentro do movemento de persoas con discapacidade; de forma que se están revelando intereses diversos dos ata de agora sinalados.

A través do emprego acádase a posibilidade dunha vida autónoma e independente, medida lexislativa, básica ó redor da cal se artellan outras asimesmo decisivas (formación, atención médica, etc.) . Sen negar os avances acadados nesta cuestión, as posibilidades laborais do colectivo continuan a ser un talón de Aquiles para as persoas con discapacidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ghai, A. (2.002): “Disabled Women: An Excluded Agenda of Indian Feminism”, en HYPATIA, Vol. 17, nº3, pp. 44-45.
- Iglesias, M. (1.998): “Vulnerabilidad y mujer con discapacidad”, en MINUSVAL, Nº114, pp. 26-27.
- Shalock, R.L. (2.003): “El paradigma emergente de la discapacidad y sus retos en este campo”, pp. 193-219; en Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes, F.B. (coords.): *Investigación, innovación y cambio*.
- Turnbull, H. R.; Stowe, M.J. (2.003): “Cinco modelos para entender el significado de la respuesta social frente a la discapacidad según los profesionales, políticos, investigadores, familiares y personas con discapacidad”, pp. 219-235; en Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes, F.B. (coords.): *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad.*
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1.948) en http://www.un.org./spanish/aboutun/hrights.htm
- Declaración de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, (1.975) en http://usuarios./discapnet.es/disweb 2.000/lex/derpcd.htm
- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, (1.982),
- Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, (1.993), en
- http://usuarios.discapnet.es/Ajimenez/undisc.htm
- Manifiesto das Mulleres con Discapacidade de Europa, (1.997), adoptado en Bruxelas o 22 de febreiro de 1.997 polo Grupo de Traballo sobre a Muller frente a discapacidade do Foro Europeo da Discapacidade.

POLÍTICAS DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: O PROXECTO PROMOCIONA

María Xulia Diz López
Universidade de Santiago
Elsa Rodríguez Prieto
Servicio Galego de Igualdade

INTRODUCCIÓN

Hoxe en día a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes, é considerada coma una dereito humano fundamental, principio que rexe o noso sistema de convivencia e que está recollido na lexislación das organizacións internacionais (Nacións Unidas, Organización Internacional do Traballo), Unión Europea (desde o seu orixe e ratificado no Tratado de Amsterdam, art. 2 e 3) así como nas constitucións nacionais dos estados (Constitución Española de 1978, art. 9 e 14).

Avanzar na igualdade de oportunidades supón a realización e execución de Medidas de Acción Positiva, que posibiliten a consecución dunha igualdade real, corrixindo as discriminacións e procurando reforza-la presencia das mulleres en tódalas esferas da vida social.

No marco da Unión Europea desenvólvense os Programas de Acción Comunitaria para a Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes, estando en vigor actualmente o V programa para o período 2001-2005, que ten coma obxectivo "combate-las desigualdades entre os sexos na vida económica, política, civil e social, así como cambia-los roles e elimina-los estereotipos neste ámbito".

A tranversalidade de xénero eixo das políticas comunitarias

Desenvólvense tamén, distintas Iniciativas Comunitarias (EQUAL para o espacio temporal 2000-2006) e Programas (LEONARDO DA VINCI, SÓCRATES, JUVENTUD) que perseguen integra-la estratexia da transversalidade de xénero nas políticas da Comunidade. Esta estratexia da Transversalidade (mainstreaming) emana da IV Conferencia Mundial da Muller de Pekín (1995) e foi asumida pola Comunidade Europea desde a súa proclamación. O Grupo de Especialistas de Mainstreaming da Comisión Europea defíneo como "A organización (a reorganización), a mellora, o desenvolvemento e a avaliación dos procesos políticos, de xeito que unha perspectiva de igualdade de xénero, se incorpore en tódalas políticas, a tódolos niveis e en tódalas etapas, polos actores normalmente involucrados na adopción de medidas políticas."(Consejo de Europa, 2001:18).

No ámbito do Estado Español, é o Instituto de la Mujer, organismo autónomo dependente do Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, o responsable da posta en práctica das políticas de promoción da igualdade entre mulleres e homes, mediante os denominados Planes de Igualdad de Oportunidades. A súa finalidade é dobre, por un lado, a promoción e o fomento das condicións que posibiliten a igualdade social de ambos sexos e, por outro, propicia-la participación da muller na vida política, cultural, económica e social. (Instituto de la Mujer, 2003). Actualmente desenvolve a súa actividade no marco do IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2006), aprobado por Consello de Ministros de 7 de marzo de 2003.

Na nosa comunidade autónoma temos o SGI (Servicio Galego de Igualdade), organismo autónomo adscrito á Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, creado por lei 3/1991, de 14 de xaneiro, o encargado de promove-las políticas de igualdade entre ambos sexos. Neste momento estase implementando o IV Plano de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas, para o período 2002-2005. A nivel local, son moitos os concellos que están impulsando planos de igualdade.

1. PROXECTO PROMOCIONA

No marco das mencionadas políticas de promoción da igualdade de oportunidades entre mulleres e homes, estase desenvolvendo na nosa comunidade, o proxecto PROMOCIONA: Sistemas Locais de Igualdade de Oportunidades. Este proxecto foi impulsado polo Instituto da Muller e realizado conxuntamente co IMSERSO, o Instituto Asturiano da Muller, o Servicio Galego de Igualdade, a Dirección Xeral de Formación do Principado de Asturias, a Fundación Asturiana da Atención a Persoas con Discapacidade (FASAD), a Organización de Mulleres Empresarias e Xerencia Activa (OMEGA) e a Federación de Empresarias de Galicia (FEGA).
Intégrase dentro da Iniciativa Comunitaria EQUAL, no eixe IV da mesma, titulado *Igualdade de Oportunidades* e sitúase na área temática: Reduci-los desequilibrios de xénero e a segregación no mundo laboral. O seu ámbito de actuación é Plurirexional, desenvolvéndose en Asturias e Galicia.

Aborda a integración do Mainstreaming de xénero nas políticas locais e, especialmente, en dispositivos de emprego, para favorece-la incorporación das mulleres ó mercado de traballo local, a través das/os Axentes de Igualdade. Búscase o recoñecemento e a profesionalización das intervencións promovidas polas/os Axentes de Igualdade e persegue a participación da muller no mercado laboral a través de Planos de Acción territoriais experimentais. Así mesmo, traballa a integración socio-laboral das mulleres con discapacidade de zonas rurais.

2. MARCO TEÓRICO

Os piares sobre os que se sustenta os proxecto PROMOCIONA derívanse por unha parte, dos Principios básicos do modelo de intervención comunitaria, dunha concepción constructivista do desenvolvemento e da aprendizaxe, e por outra dos principios emanados do movemento feminista.

- **Principios básicos do modelo de intervención comunitaria:** seguindo as directrices deste modelo, a intervención debe de estar guiada polos seguintes valores:

    - recoñecemento do dereito á diferencia
    - interese pola promoción como concepto e valor
    - valorar a diversidade e relatividade cultural
    - compromiso coas persoas da comunidade e coa procura de "xustiza social"
    - recoñecemento da importancia de avaliar o impacto social das intervencións
    - abandono do rol de persoa experta na súa dimensión de superioridade e arrogancia, de xeito que permita establecer relacións mais igualitarias, simétricas e coordinadas entre persoas

interventoras e persoas intervidas, a través dunha redistribución de poder e equiparación de responsabilidades

- **Concepción constructivista:** asúmese unha perspectiva constructivista do desenvolvemento e da aprendizaxe, incorporando as contribucións da epistemoloxía xenética de J. PIAGET, a teoría da orixe sociocultural dos procesos psicolóxicos superiores de LEV S. VYGOTSKY e a teoría da aprendizaxe significativa de D. P. AUSUBEL. Dende a concepción constructivista, as persoas obxecto de intervención, constrúen nun contexto social os seus coñecementos, atribuíndo significados e dotando de sentido a información.

As tres teorías mencionadas, a pesar das diferencias de matiz que poida haber entre elas, aportan un conxunto de ideas que deben guiar a práctica:

- Cada persoa constrúe o seu propio coñecemento gracias a súa interactividade co medio.
- Tómanse en consideración as características persoais (esquemas de coñecemento, ideas previas, hábitos adquiridos, motivación, experiencia) e promóvense aprendizaxes significativos.
- As mediacións, as intervencións sociais, os procesos de negociación, son especialmente relevantes o longo de calquera proceso educativo-formativo.

- **Principios fundamentais que emanan do movemento feminista:** partindo dos principios fundamentais que emanan do movemento feminista, debe de ser obxecto de atención e discusión as crenzas, valores, actitudes, conductas represivas que seguen bastante arraigadas socialmente (como pode ser o sexismo) e que favorece estructuras de poder que minguan as posibilidades de desenvolvemento dunha parte da humanidade.

Resulta obvio que a pertenza a un ou a outro sexo ven sendo un principio de ordenamento decisivo na sociedade. Para as mulleres o criterio de clasificación de "xénero" no mercado laboral supón unha importante desvantaxe respecto dos homes: traballo non remunerado, funcións inferiores, restricción no acceso a determinadas ocupacións, dobre carga laboral, etc...

As consecuencias da exclusión e o dominio desde relacións de desigualdades estructurais, inciden de forma sutil, pero clara, na vida das mulleres e moito máis, se ó feito de ser muller, se lle engaden outros factores potenciadores de exclusión: niveis inferiores na escala social, diferencias culturais e formativas de base, etc... As imaxes que as mulleres van interiorizando a través do proceso de socialización, de experiencias vivenciais, indúceas a un estado de represión interiorizado que se traduce nunha determinada forma de pensar, sentir, comportarse, aspirar...

Dende esta perspectiva resulta fundamental (Bom, 1994:25-46):

- tomar conciencia da posición que ten a muller polo feito de ser muller (causas, consecuencias, posibilidades de cambio)
- mellora-la imaxe propia, autoconcepto, autoestima
- reforza-la confianza e afán de superación

3. METODOLOXÍA ADOUTADA

O marco referencial que rexe os procesos de ensino-aprendizaxe, fundaméntase nos principios pedagóxicos do descubrimento guiado e na metodoloxía entendida como investigación-acción. Asúmese unha concepción constructivista do desenvolvemento e da aprendizaxe, de xeito tal que as persoas obxecto de intervención construirán os seus coñecementos atribuíndo significados e dotando de sentido a información. Neste senso, teranse en conta os seguintes factores:

- motiva-las alumnas para que realicen un esforzo de relacionar novos coñecementos cos xa existentes na súa estructura cognitiva

- presenta-los novos coñecementos a través de situacións experienciais relacionadas con feitos

- procurar que as alumnas se impliquen afectivamente coa aprendizaxe como unha forma de dar sentido e significado á mesma; plasticidade ou adaptación da intervención pedagóxica ós intereses das alumnas.

- a transmisión de coñecementos teóricos, por parte da persoa formadora, irá parella a un proceso interactivo continuo entre tódalas persoas implicadas, permitíndose así un coñecemento conxunto. Esto implica unha participación grupal activa e cooperativa na que se fomente a exploración, descubrimento e sistematización da realidade de xénero, á vez que se estimula a reflexión argumentada e a toma de decisións.

- as actividades, polo tanto, tratarán de implicar a todas e cada unha das persoas do grupo a través das súas experiencias como unha parte esencial da aprendizaxe significativa e deben facilitar o desenvolvemento da capacidade de aprender en equipo, contrastando coñecementos e opinións, tomando iniciativas e motivando a cada persoa á aplicación práctica dos coñecementos.

- no estilo docente integraranse valores que faciliten a aprendizaxe cooperativa. Ó favorece-la implicación e interacción entre as persoas do grupo, facilítase o xurdimento de valores tales como a tolerancia e respecto ás diferencias. Estas actitudes enténdense necesarias para facilita-la superación dos estereotipos de xénero e aumenta-la sensibilidade ante as situacións de discriminación no entorno próximo, prestando atención ás propias actitudes fronte á igualdade

3.1. ESPACIOS

As características dos espacios nos que se desenvolven as actividades deseñadas constitúen un elemento de apoio especial no proceso de ensino-aprendizaxe. Dende esta perspectiva, dispensarase especial atención á hora de seleccionar e organiza-los mesmos. Preferentemente disporase de espacios que presenten unhas características tales como:

- Suficientemente amplos, que permitan acoller comodamente a tódalas persoas participantes e que facilite traballar agradablemente a tanto a nivel individual como en pequenos grupos ou en grande grupo.

- Axeitada iluminación.
- Decorados de forma neutral, intercultural, non machista e que respecte a dignidade da muller.
- Provistos de mesas e asentos doados de mover, a fin de adapta-lo espacio en función das necesidades do momento.

4. AVALIACIÓN

A avaliación contémplase como unha estratexia de axuda de cara a *mellora-lo proceso formativo* (Pérez Sérrano, 1994; Jorba e Sanmartí, 1996). Neste sentido podemos entendela avaliación como un proceso constituído por catro fases:

1. Recollida de información. A recollida de información guiarase pola resposta ás seguintes preguntas:
   Qué información será necesario recoller? Trátase de obter información relativa a:

   - necesidades detectadas
   - obxectivos trazados
   - contidos que se tratan
   - actividades que se levan a cabo
   - metodoloxía empregada
   - recursos (persoais, materiais, financeiros)
   - espacios (idoneidade, distribución)
   - tempos (idoneidade, distribución)

   Quén recolle a información? Compete a tódalas persoas implicadas, principalmente a interventoras e intervidas.
   Unha avaliación, na medida en que se facilite a implicación das persoas que configuren este colectivo social e se teña en conta as súas opinións, desexos, expectativas, vai resultar ademais, dun elemento motivador de cara a súa participación activa durante o proceso interventivo, unha vía para compartir poder.

   Cándo se recolle a información? O proceso de avaliación entenderase como un continuo que abarque todo o proceso diferenciando:

   - Unha primeira fase (*avaliación inicial*) que permitirá diagnosticar o punto de partida do proceso e como enfocalo de cara a favorecer unha aprendizaxe significativa.

   - Unha segunda fase (*avaliación formativa*) que transcorrerá ó longo do desenvolvemento do proceso e que proporcionará ás/ós formadoras/es e ó grupo social a oportunidade para detectar os obstáculos que estean dificultando o proceso formativo (coñece-los tipos de erros que se cometen, así como as estratexias de ensino que teñen éxito).

- Ó final do proceso (*avaliación sumativa*) a avaliación vai permitir que os/as formadores/as coñezan o progreso e nivel acadado polo grupo e cada un dos seus compoñentes.

A avaliación final debe supoñer unha síntese de todo o proceso a fin de determinar hasta qué punto a intervención resulta satisfactoria e valorar os avances así como a positividade ou negatividade dun momento determinado, a fin de realizar as modificacións oportunas; neste sentido actuará como referencia da formación acadada e á súa vez servirá como punto de partida para a continuidade.

Unha avaliación sumativa ou final, non debe implicar necesariamente a finalización dos esforzos da propia comunidade, senón valorar se é o momento mais axeitado para o cese da actividade interventiva externa.

Cómo se fará? Considerarase relevante toda aquela información:

- que procede da observación directa
- almacenada en portafolios e rexistros persoais
- recollida en cuestionarios

2. Análise da información. Implica responder as seguintes cuestións:

Quén analiza a información? Compete a tódalas persoas implicadas.

Cándo se analiza a información? Seguirá a cada fase de recollida de información.

Cómo se analizará esa información? O eixo fundamental será o diálogo.

Seguindo a Jorba e Casellas (1997), as pezas fundamentais serán:

- **Coavaliación**, ou avaliación común entre interventor/a e intervido/a. Dende esta perspectiva, na medida en que o/a interventor/a tome conciencia da importancia do diálogo como medida facilitadora para que a persoa se decate do que acontece, do que aprendeu e de como o fixo, o seu papel será decisivo para encamiñar o grupo ata a autonomía. Confiar nas súas capacidades debería de ser algunha das directrices que guíen o diálogo.

- **Avaliación mutua**. Cando a/o interventora/r favorece a reflexión en grupo, dalgunha maneira está axudando a comprender tódalas observacións, reflexións, inquietudes que xorden no colectivo. Para que a avaliación mutua se desenrole de maneira positiva, é responsabilidade do/a educador/a crear un espacio de seguridade, no que tódalas persoas teñan garantido o respecto das demais.

- **Autoavaliación**, ou avaliación por parte de cada persoa implicada. No camiño cara a autoavalición encontrámonos con dos obxectivos: expresar verbalmente aquelo que se vive emocionalmente, para sacalo fora e podelo valorar; negociar e compartir os obxectivos das actividades para que as persoas obxecto de intervención se impliquen totalmente.

3. Toma de decisións. A finalidade fundamental tanto da avaliación do proceso da do producto, é tomar unha decisión con respecto ó proxecto, é dicir, determinar se o proxecto tivo éxito ou non e axudarnos no análise dos procedementos seguidos para mellora-lo mesmo.

Se os obxectivos foron acadados e o procedemento revelouse positivo, ou se pola contra, a avaliación revela que algúns obxectivos non foron acadados, e é necesario reexaminalo proceso total para coñece-las causas e face-los axustes necesarios.

4. Elaboración do informe pertinente e difusión dos resultados. Un paso final no proceso de avaliación é a documentación, o informe e a utilización dos resultados da mesma destinados á tódalas partes implicadas no proxecto. Constitúe unha forma imprescindible de ofrece-los resultados e bosquexar melloras de deseño.

5. O PROXECTO PROMOCIONA EN GALICIA

En Galicia está prevista a realización dun diagnóstico con respecto á situación das mulleres nos concellos participantes co obxecto de realizar actuacións que permitan a aplicación de criterios igualitarios no deseño, execución e avaliación das políticas locais.

Ámbito xeográfico do proxecto

Este proxecto estase levando a cabo nos concellos que especificamos por provincias. Na provincia de A Coruña: Ares, Boiro e Padrón. Pola provincia de Lugo: Burela, Chantada, Monforte de Lemos, Vilalba e Viveiro. En Ourense: Barco de Valdeorras, Ourense e Verín. E na provincia de Pontevedra: Cangas, Porriño e Gondomar.

Duración

Desenvólvese no período comprendido entre xuño de 2002 a xuño de 2004.

5.1 OBXECTIVOS DO PROXECTO

Os *obxectivos xerais* que se perseguen son:

- Incorpora- la perspectiva de xénero dentro das políticas municipais, concretamente nas relativas ó desenvolvemento, fomento e mellora do emprego feminino, fundamentalmente en aquelas dirixidas a mulleres que, polas súas características ou circunstancias persoais teñen unha maior dificultade no acceso, permanencia e promoción no mercado laboral.

- posibilita-la transferencia e difusión dos resultados a outros ámbitos rexionais, nacionais, internacionais.

Como obxectivos específicos:

- Potenciar e consolida-la figura profesional da/do axente de igualdade de oportunidades no ámbito local.
- Realizar un diagnóstico da situación da igualdade de oportunidades no ámbito local e o desenvolvemento e aplicación práctica do principio de Mainstreaming.
- Incrementa-la participación das mulleres rurais no desenvolvemento socioeconómico da comunidade.
- Promove-la plena incorporación das mulleres no mundo laboral.
- Fomenta-la implicación activa e o aumento da presencia de mulleres no campo empresarial.
- Mellora-las redes empresariais desde a perspectiva da igualdade de oportunidades.

Qué se pretende conseguir

O proxecto persigue estende-la perspectiva de xénero nos sistemas locais, consolidando estructuras, recoñecendo a función profesional da mediación a través das/dos Axentes de Igualdade. Mellora-las condicións de emprego feminino nas zonas rurais e crear un núcleo de reflexión e intercambio a nivel interrexional para mellora-la eficacia do Mainstreaming. No seguinte esquema explicamos o proceso a realiza:

5.2 . PERSOAS DESTINATARIAS

- Mulleres que desexen inserirse no mercado laboral con especial atención á maiores de 45 anos, mulleres novas, mulleres con necesidades de formación ocupacional, nais soas, mulleres de colectivos con especiais dificultades de inserción laboral.

- Mulleres empresarias e emprendedoras, empresarias que necesiten optimiza-los resultados do seu negocio, cooperativas e sociedades laborais que precisen mellora-la capacidade organizativa a través de redes empresariais.

- Profesionais que exerzan funcións de información, asesoramento, acompañamento e intermediación para a inserción de mulleres no mercado de traballo.

- Persoal político e técnico dos concellos que traten de incorpora-la perspectiva da igualdade de oportunidades nas liñas xerais de actuación municipal.

5.3 ACCIÓNS A DESENVOLVER

As diferentes accións a desenvolver categorizadas segundo as persoas destinatarias das mesmas son:

Accións dirixidas ás usuarias exclusivamente

- Información, asesoramento, acompañamento e intermediación para a inserción laboral.

- Formación: preformación e formación ocupacional personalizada.

- Formación para a creación e mellora de empresas.

- Creación de niños de empresa.

- Servicios de proximidade.

Accións dirixidas a persoal técnico e político

- Formación referente á igualdade de oportunidades, á elaboración de planos de igualdade e á incorporación do principio de mainstreaming nas actuacións dos concellos.

Accións dirixidas a profesionais

- Formación dirixida a incorpora-la perspectiva de xénero na información , asesoramento e atención a mulleres en materia de emprego.

5.4 BENEFICIOS PARA OS/AS PARTICIPANTES

As **mulleres participantes** reciben un reforzo na empregabilidade desde os servicios territoriais que incorporan a perspectiva de xénero.

O **persoal técnico** local benefíciase de maior recoñecemento e mais recursos para a mediación a nivel local. Ademais, mellorar as condicións para a profesionalización das "Figuras Profesionais de Igualdade", especialmente a través do proceso de certificación.

Os **organismos asociados** comparten recursos, coñecementos e oportunidades. Realizan acciones innovadoras, integrando experiencias que incorporan el enfoque de xénero desde diversas especialidades.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bom, W. (1994). *Abrirse paso. Orientación laboral y profesional para mujeres*. Barcelona: El Roure.

COMUNIDAD DE MADRID (1998). *Aplicación del mainstreaming en el ámbito local. Proyecto CERES. Una experiencia de coordinación entre el ámbito local y regional*. Documento interno.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Acciones Positivas en el campo de la igualdad entre hombres y mujeres. Informe final de actividades del Grupo de especialistas en el campo de la igualdad entre hombres y mujeres (EG-S-PA)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Mainstreaming de Género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas". Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Decisión nº 2000/51/CE del Consejo, de 20 de diciembre de 2000 por la que se establece un programa de acción comunitaria en materia de igualdade entre mujeres y hombres (2001-2005). (DO L 17 de 19/1/2001).

Fernández e Aramburu-Zabala (2001). Formación profesional para especialistas en el área de la igualdad de oportunidades para las mujeres. *Revista Europea de Formación Profesional,* 23, 73-79.

García Tobío, A. e Pardo, J. C. (1992). *Teorías do desenvolvemento cognitivo de J. Piaget e implicacións educativas*. Documento non publicado.

INSTITUTO DE LA MUJER (2000). *La convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y el protocolo opcional a la convención*. Madrid: Autor.

INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Autor.

INSTITUTO DE LA MUJER (2003). *IV Plan de Igualdade de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2006)*. Documento electrónico en www.mtas.es/mujer.

Jorba, J. e Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: Institut de Ciències de L'Educació, Universitat Autónoma de Barcelona.

Jorba, J. e Sanmartí, N. (1996). *Avaliación da aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Jorba, J. e Sanmartí, N. (1996b). *Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación contínua: propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Pardo, J. C. e García Tobío, A. (1992): *Vygotsky e a socioxénese dos procesos psicolóxicos superiores*. Documento non publicado.
Pérez Serrano, G. (1994). *Elaboración de Proyectos Sociales . Casos Prácticos*. Madrid: Narcea.
Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología comunitaria: bases conceptuales y operativas, métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
SGI (2002). *Proyecto PROMOCIONA. Iniciativa Equal Galicia*. Documento interno.
UNIÓN EUROPEA (2000). *V Programa de Acción Comunitaria para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. http://europa.eu.int/scadplus. Documento electrónico.
XUNTA DE GALICIA (2000). *Foro galego de educación para a igualdade*. Santiago: Autor.
XUNTA DE GALICIA (2000). *Guía de Igualdade de Oportunidades entre mulleres e homes. Manual didáctico para formadores e formadoras*. Santiago: Autor.

O BINÓMIO TRABALHO-FAMILIA E OS LÍMITES DA UBIQUIDADE: UMA NOVA COMPETÊNCIA EM EQUAÇÃO

Inês Nascimento
Isabel Menezes
Joaquim Luis Coimbra
Universidade do Porto

RESUMO

A existência na vida dos indivíduos de uma pluralidade de papéis sociais, associada ao facto de os recursos pessoais que estão disponíveis para o seu desempenho não serem ilimitados, gera grande controvérsia no que se refere à identificação dos efeitos recíprocos desses papéis e ao impacte da sua acumulação na qualidade de vida psicológica dos indivíduos. No caso específico da articulação dos papeis associados à vida familiar e ao contexto de trabalho a questão torna-se ainda mais saliente e, por vezes, constitui um problema de difícil resolução quer para os indivíduos quer para as organizações. Nem sempre os indivíduos conseguem deixar o trabalho à porta de casa e nem sempre a agenda profissional se mantém a salvo das exigências, das rotinas ou dos imprevistos familiares. Se, para os trabalhadores o envolvimento activo nestes dois contextos de vida está longe de ser pacífico, também os empregadores enfrentam dificuldades quando se trata de implementar políticas que satisfaçam a necessidade dos trabalhadores de conjugação do duplo papel profissional e familiar, sem perdas significativas ao nível do seu rendimento, motivação e investimento pessoal no trabalho. A presente comunicação pretende abordar alguns dos mecanismos e dinâmicas específicas implicadas na relação trabalho-família equacionando o problema central da interferência de papéis sob o ângulo dos efeitos e das soluções. Procura-se, igualmente, reflectir sobre o grau no qual o processo de equilibração do papel familiar e profissional pode ser compreendido em função de certas competências, pertencentes a uma categoria mais geral que aparecerá designada como *competências de gestão de fronteira trabalho-família.* Exploram-se as potencialidades destas competências na perspectiva de trabalhadores e empregadores.

Desde há algumas décadas que a relação trabalho-família, tem vindo a suscitar o interesse e a atenção de teóricos e investigadores das mais diversas formações académicas. Tratando-se de um tópico de investigação extraordinariamente sensível a variações do contexto histórico e sócio-demográfico, uma análise retrospectiva dos enfoques dos vários estudos permite identificar tendências de investigação paralelas às fases de todo um processo de reconfiguração das formas e estruturas dominantes destes dois ecosistemas da actividade humana. A cada período histórico aparece, assim, associado um certo grau de evolução na forma de problematizar e conceptualizar o binómio trabalho-família quer quanto à sua natureza, à direcção da sua relação e aos processos e mecanismos que lhe estão subjacentes.

Num esforço relativamente recente de síntese histórica, Gilbert (1993 *cit. In* Golden, 2001) descreveu em três estádios estes desenvolvimentos conceptuais. Um primeiro estádio situa-se nos anos 70, e é socialmente pontuado pela entrada de uma proporção significativa de mulheres no mercado de trabalho. A ruptura com a tradicional distribuição de papéis de género, traduz-se numa maior preocupação da

investigação com o modo como a participação feminina na força de trabalho afectaria as suas responsabilidades familiares clássicas (com a tónica a aparecer colocada nos efeitos adversos do emprego feminino para a vida familiar) e com o modo como homens e mulheres fariam, individualmente, a acomodação destas mudanças de papel.

O segundo estádio, iniciando-se por volta de 1980, aparece marcado pelo número crescente dos casos de famílias de duplo-emprego, e pelo maior relevo conferido pela investigação à dinâmica de articulação e conciliação dos papéis no interior da família. A díade conjugal emerge como unidade preferencial de análise e as questões da partilha de papéis são enfatizadas tendo em vista a caracterização das formas de acomodação conjugal das solicitações profissionais e familiares dos dois elementos.

Contemporaneamente, é num cenário social, demográfico e económico ainda mais complexo, no qual os problemas atrás enunciados não perderam nem relevância nem actualidade, mas no qual aparecem problemas novos (de que se destaca o aumento da taxa de divórcio e a proliferação das famílias monoparentais/ uniprofissionais), que a investigação se tende a focar no modo como as políticas e práticas adoptadas no contexto do trabalho podem favorecer a integração dos papéis familiares e profissional pelos trabalhadores. Está aqui em causa o perspectivar da acomodação sob um outro ângulo, o da cultura organizacional: a questão que se coloca é a de como e em que extensão as organizações podem acomodar homens e mulheres que têm uma família.

É importante salientar que este último estádio, encontrando-se numa fase incipiente de desenvolvimento, sinaliza mais uma prioridade da investigação do que um estado final desejado pelas organizações. No entanto, espera-se, justamente, que iluminando os mecanismos de ligação trabalho-família e os processos através dos quais os indivíduos podem conseguir equilibrar a vida familiar e profissional, a investigação consiga pôr em evidência as possibilidades que se abrem às empresas no que toca à implementação de medidas pró-familiares (ditas "*family friendly*") eficazes. Para tal torna-se essencial que os resultados da investigação façam sobressair quais os processos que permitem aos trabalhadores coordenar o seu duplo papel profissional e familiar com o máximo de satisfação pessoal e com o mínimo de interferência negativa nos seus níveis de produtividade. Será, todavia, fundamental que a própria investigação consiga superar as limitações que fazem parte do seu passado histórico e que estão na origem de algumas das controvérsias que, até hoje, se mantêm na forma de encarar o binómio trabalho-família e a relação entre os papéis a ele associados. Deste ponto de vista vale a pena determo-nos, de forma especial, numa das questões mais críticas que é da natureza dessa relação.

A natureza da relação trabalho-família: a dimensão dos processos

As propostas dos autores variam consoante se integram em modelos causais ou não causais (Morf, 1989 *cit. In* Zedeck, 1992). No primeiro caso, a ordem com que os termos do binómio aparecem enunciados não é arbitrária: a sua posição (anterior ou posterior) traduz a direcção da influência de um papel sobre o outro (interferência trabalho-família vs interferência família-trabalho); o sinal ou valência da influência (positiva ou negativa) remete para a qualidade dos efeitos que resultam da estrutura causal da relação. Por vezes, a semelhança que se observa em cada um dos domínios é atribuída a uma terceira variável que actua como causa comum de co-variância e afecta ambos de igual modo (poderá ser um traço de

personalidade, factores genéticos, padrões de comportamento e pressões sociais ou culturais que levam o indivíduo a responder do mesmo modo em ambientes diferentes) (Edwards & Rothbard, 2000)

A segunda categoria de modelos, admitindo ou a completa separação entre os dois domínios de desempenho de papeis ou a interdependência entre ambos, considera a interacção e não a direccionalidade um critério relevante na análise desta relação (e.g. Frone, Russell & Cooper, 1992; Frone, Yardley & Markel, 1997).

Durante longos anos a investigação assumiu a existência de efeitos unidireccionais, potencialmente negativos, o trabalho na esfera familiar tendo explorado em menor grau quer a possibilidade da interferência positiva do trabalho na família quer a direcção inversa de influência (Crouter, 1984). No entanto, a partir de certa altura, duas hipóteses alternativas de compreensão da relação entre o papel profissional e os outros papéis de vida passaram a orientar os trabalhos empíricos, dando lugar a duas abordagens distintas do envolvimento com múltiplos papéis.

Uma dessas abordagens desenvolve-se a partir da hipótese de ***spillover***, isto é, da ideia de que as experiências vividas no trabalho e na família são susceptíveis de transpirar para outros contextos de vida, sendo esta transferência a explicação para a existência de continuidades entre os dois domínios e de semelhanças entre os acontecimentos que neles têm lugar. Ocorre *spillover* quando o efeito que um papel produz sobre um outro gera similaridades entre os dois domínios seja ao nível dos valores, da disposição emocional, da satisfação, das competências e/ou dos padrões de comportamento (Edwards & Rothbard, 2000). Esta perspectiva corresponde à visão popular do indivíduo que entra em casa mal humorado em consequência de um dia de trabalho problemático e que descarrega na família a frustração da jornada ou ao retrato da mulher trabalhadora a quem o filho pequeno não deixou dormir e descansar o suficiente para que pudesse começar sem fadiga um novo dia de trabalho.

Em geral, o conceito de *spillover* aparece relacionado com a existência de uma correlação positiva entre variáveis ligadas ao trabalho e variáveis ligadas à família. Tentativas para complexificar a explicação deste efeito fizeram emergir quatro propostas relativamente às condições que estariam na base de uma tal associação (Staines, 1980): a integração (os indivíduos tenderiam a envolver-se em papéis que se assemelhassem o mais possível à experiência de trabalho em termos de tempo, espaço, pessoas e actividades); o tipo de personalidade (a existência de uma predisposição de certos indivíduos para um elevado envolvimento em todas as actividades em que participam); competências e capacidades (a aquisição no contexto profissional de competências, especialmente sociais e organizacionais, facilitadores do envolvimento noutros papéis e vice-versa); pressões culturais (certos segmentos da população trabalhadora poderiam sentir-se pressionados a envolver-se noutro tipo de actividades).

O processo de *spillover* tanto se reveste de características positivas como negativas: o envolvimento com cada um dos papéis tanto pode potenciar (*spillover* positivo) como degradar (*spillover* negativo) o envolvimento/satisfação no(s) papel(eis) alternativo(s). Pode aontecer que o trabalho do indivíduo seja tão pouco estimulante e desafiante, que o regime de baixo consumo de energia em que funciona no contexto profissional se expanda para o domínio da família, dando origem a inércia e apatia face às tarefas da vida familiar. Do mesmo modo, se elevados padrões de auto-controle forem exigidos ao indivíduo no desempenho das

suas funções profissionais, a generalização desta forma de funcionamento para a esfera familiar pode diminuir a disponibilidade do trabalhador para a expressão de afectos e para actividades lúdicas no contexto da família.

Para além de ser possível distinguir *spillover* negativo e *spillover* positivo também parece haver vantagens em diferenciar os processos directos e indirectos de *spillover*. O *spillover* directo ocorre quando as condições objectivas do contexto de trabalho (ou familiar) afectam a vida familiar (ou profissional) independentemente do modo como os indivíduos experienciam subjectivamente essas condições, O *spillover* indirecto ocorre quando os efeitos produzidos num domínio (trabalho ou família) são mediados pelas reacções subjectivas dos indivíduos às condições objectivas do primeiro domínio (Lambert, 1990).

A hipótese da ***compensação*** serve, por sua vez, de ponto de ancoragem a uma perspectiva que diverge da anterior no pressuposto de uma relação inversa entre o trabalho e a família, que seria responsável por experiências antagónicas em cada um dos domínios. Ocorre compensação sempre que o indivíduo lida com a insatisfação num papel procurando obter satisfação num papel de um outro domínio. A compensação surge quando a resposta a condições profissionais ou familiares insatisfatórias é o maior envolvimento com outro contexto na expectativa de aí assegurar maior satisfação. Embora originalmente a teoria da compensação tenha sido usada para explicar as reacções dos indivíduos a experiências profissionais insatisfatórias ou a situações de fraco envolvimento profissional, formula, igualmente, uma explicação plausível para o maior envolvimento no trabalho por parte de indivíduos com vidas familiares problemáticas.

Este mecanismo de compensação pode assumir duas formas distintas: o redireccionamento e a reatribuição de importância, tempo e atenção de um domínio não satisfatório para um domínio potencialmente mais satisfatório (o indivíduo pode diminuir o seu envolvimento no domínio que lhe causa insatisfação e aumentar o envolvimento num domínio, eventualmente, mais satisfatório); e a procura de gratificações num domínio como forma de resposta à insatisfação sentida noutro. Esta segunda forma de compensação subdivide-se ainda em dois tipos: a compensação suplementar, em que as gratificações em falta num domínio são procuradas no outro, e a compensação reactiva através da qual o indivíduo procura num domínio experiências contrastantes com as experiências indesejáveis vividas no outro domínio ou procura ultrapassar as privações sentidas num domínio satisfazendo as suas necessidades num domínio alternativo. No primeiro caso, o indivíduo apresenta-se carenciado de experiências positivas, no segundo caso o indivíduo encontra-se perante um excesso de experiências negativas que procura compensar (Edwards & Rothbard, 2000). O mecanismo da compensação pode ser ilustrado a partir da imagem do gerente, que saturado das rotinas empresariais e do formalismo das relações de negócio, chega a casa e desafia um dos filhos para um passeio de bicicleta ou da esposa-mãe que, após um fim de semana de intensa actividade doméstica, encara o regresso ao trabalho em cada nova semana como um acontecimento libertador.

São identificadas três possíveis explicações para contextualizar a hipótese de uma correlação negativa entre o envolvimento no papel profissional e o envolvimento noutros papeis, entre os quais o familiar: a existência de uma quantidade fixa de recursos escassos (o trabalho e os outros papeis família apareceriam ao indivíduo como alternativas mutuamente exclusivas atendendo à necessidade de alocação de recursos); a existência de preferências relativamente uniformes e estáveis por certos tipos de actividades e níveis de envolvimento (o que

significaria que as pessoas se satisfariam com as suas experiências no trabalho não sentindo necessidade de procurar novas experiências fora do trabalho e vice-versa); o desejo de variedade nas actividades realizadas (Staines, 1980).

Se a primeira abordagem, se caracteriza especificamente pelo postulado de isomorfismo ao nível dos padrões de experiência pessoal e pela ideia de que os comportamentos e atitudes individuais são igualmente exibidos em cada domínio, a segunda abordagem, distingue-se pela suposição de que os indivíduos encontram ou procuram noutros papéis vivências que complementem, reparem, ou suplementem as experiências, comportamentos e/ou estados psicológicos associados ao desempenho de um dado papel.

Uma terceira abordagem, é a que define os contornos de um outro modelo, o modelo da ***segmentação***. Esta perspectiva decorre da hipótese de relação nula entre trabalho e família e assenta na convicção de que a independência dos dois domínios em termos de tempo, espaço e função torna possível a compartimentação da vida dos indivíduos a um tal ponto que garante o isolamento de cada parte e a preservação do estado de cada uma relativamente às experiências que ocorrem na outra (Edwards & Rothbard, 2000; Evans & Bartolomé, 1984). Na sua tradução vivencial, a segmentação manifesta-se no caso de indivíduos que se esforçam para que o trabalho não passe além da porta de casa e/ou para quem o profissionalismo se avalia pela capacidade de se concentrar no trabalho desligando das preocupações com a família. Em forma de caricatura poder-se-ia comparar o trabalho e a família a dois interruptores, que os indivíduos accionariam na função *on* ou *off* consoante o contexto no qual se encontrassem a participar em cada momento.

O vocabulário associado a cada abordagem é bem eloquente da essência e singularidade da concepção de cada uma quanto à relação trabalho-família: *similaridade*, *extensão*, *generalização*, *familiariedade*, *identidade*, *isomorfismo*, *continuação* e *congruência* são substantivos que tipificam a perspectiva de *spillover* ao passo que *contraste*, *complementariedade*, *oposição*, *competição*, *regeneração* e *heteromorfismo* se constituem como descritores do paradigma da compensação. A perspectiva da segmentação pode ser identificada por indicadores lexicais como *separabilidade*, *divórcio*, *compartimentação*, *independência* e *neutralidade* (Staines,1980; Zedeck, 1992).

Embora estas três teorias enquadrem a maioria dos trabalhos empíricos acerca da relação trabalho-família, outras perspectivas e dinâmicas são também referenciadas na caracterização da natureza desta relação, nomeadamente as que enfatizam os mecanismos de acomodação (Lambert, 1990), de canalização de recursos (Edwards & Rothbard, 2000), e o conflito trabalho-família (Greenhaus & Beutell, 1985).

O processo de ***acomodação*** sugere uma ordem causal que é o reverso da que define a compensação. Enquanto no processo de compensação é a existência de um baixo envolvimento ou satisfação com um papel que está na origem de um elevado envolvimento noutros papéis, no caso da acomodação é o elevado envolvimento do indivíduo num contexto de papel que limita a sua participação ou envolvimento no outro. Os resultados da acomodação e da compensação são os mesmos: um envolvimento desigual no trabalho e na família. O que diferencia os dois processos são os meios: no caso da acomodação, o trabalhador diminuí o seu envolvimento no trabalho de forma a acomodar as exigências decorrentes da família ou vice-versa; no caso da compensação, o trabalhador aumenta o seu envolvimento noutros papéis para fazer face à insatisfação associada ao desempenho de um

papel específico. O processo de acomodação explica, de algum modo, a razão pela qual alguns trabalhadores fazem investimentos superiores no trabalho comparativamente à família. É que é justamente em situações profissionais que se caracterizam pela existência de uma proporcionalidade directa entre as oportunidades de progressão e as contrapartidas financeiras que são oferecidas por um lado, e o grau de investimento pessoal exigido, por outro, que mais o indivíduo, se vê forçado a acomodar os requisitos laborais, deslocando para o trabalho uma parte substancial da atenção que deveria consagrar à família (Lambert, 1990). Dito de outro modo, ocorre acomodação quando um indivíduo responde a um contexto familiar ou profissional envolvente, absorvente e exigente limitando o seu envolvimento no outro.

O processo de acomodação corresponde, em certa medida, a uma situação particular de ***canalização de recursos***. Este último mecanismo, refere-se à deslocação ou transferência discricionária de recursos pessoais finitos tal como tempo, atenção e energia de um domínio para o outro. Problemas na gestão destes recursos que provoquem discrepâncias entre o padrão da sua distribuição contingente pelos papéis e o requerido pelas normas próprias de desempenho de papel poderão dar origem a conflitos inter-papel. O ***conflito***, que aparece neste contexto não como um processo mas como um resultado, ocorre, por conseguinte, quando as exigências simultâneas de cada um dos papéis são mutuamente incompatíveis, de tal forma que a resposta às exigências de um torna difícil a resposta às exigências dos outros. Ou seja, a participação num dos papeis torna-se mais difícil em virtude da exigência de participação no outro papel.

O conflito trabalho-família pode ocorrer sempre que a dedicação de tempo a um papel consumir tempo que seria necessário para dar resposta às exigências do outro. Este tipo de conflito (*time-based conflict*) pode assumir duas formas: as pressões de tempo associadas à pertença a um contexto podem tornar fisicamente impossível o cumprimento das expectativas associadas ao outro papel; ou as pressões sentidas podem produzir uma preocupação com o papel mesmo quando o indivíduo está fisicamente envolvido com o outro e a tentar satisfazer as exigências que esse outro papel lhe coloca (Bartolome & Evans, 1979 *cit. In* Greenhaus & Beutell, 1985). O conflito pode ainda resultar da experiência de tensões, ocorrendo, portanto, quando o mal estar associado a um papel (e traduzido em sintomas como insatisfação, fadiga, ansiedade, irritabilidade, depressão, apatia) limita o desempenho do outro. Neste tipo de conflito (*strain-based conflict*) os papéis são incompatíveis na medida em que a tensão psicológica que deriva de um torna difícil a resposta a dar às exigências de outro. Um terceiro tipo de conflito é o que ocorre sempre que o indivíduo se mostra incapaz de ajustar o seu estilo comportamental de modo a satisfazer as expectativas associadas a cada um dos papéis (*behaviour-based conflict*). O indivíduo experimentará este tipo de conflito nas situações em que os comportamentos aprendidos e reforçados num domínio sejam incompatíveis com as exigências do papel noutro domínio e, apesar disso, sejam exibidos neste último sem a introdução de alterações que os adequem ao contexto.

Uma questão de competências?

Spillover, compensação, segmentação, acomodação e canalização figuram entre os processos subjacentes à relação trabalho-família mais referidos na literatura. Estando na origem de explicações alternativas e concorrentes relativamente a essa relação, são, geralmente, vistos como operando de modo independente na forma como o trabalho afecta a família ou a família afecta o trabalho. Contudo, admite-se a possibilidade de poderem funcionar não de forma

competitiva mas em conjugação como faz mais sentido supor que acontece quando se reconhece a interdependência entre o trabalho e a família, quando se considera que os dois domínios se influenciam reciprocamente, e quando se aceita que os seus efeitos tanto podem ser independentes como podem interagir (Brown, 1996; Chow & Berheide, 1988; Greenhaus, 1988; Lambert, 1990; Super, 1980; 1990). Assim, por exemplo, as tensões vividas no contexto profissional pelo indivíduo, ao mesmo tempo que podem reduzir a sua capacidade para interagir de forma positiva com os restantes membros da família, estão a apelar ao sistema familiar para que nele sejam mobilizados recursos que apoiem o elemento fragilizado na gestão da experiência de stresse.

Importa, portanto, reconhecer que as interacções entre os papéis são contínuas e tanto podem resultar em sinergia (promoção da satisfação com a vida para além do que seria esperado se os papéis fossem considerados independentemente), como em homeostase (a satisfação com a vida ultrapassa o que seria esperado caso se considerasse um papel singular na medida em que os indivíduos podem lidar com a insatisfação expandindo para outros papéis ou melhorando as interacções intra-papel) ou até conduzir a entropia crescente (maior insatisfação com a vida do que normalmente seria de esperar se se atendesse a apenas um papel) (Brown, 1996; Brown & Kelly, 1996; Super, 1980; 1990).

Do mesmo modo, ao invés de serem entendidos como processos naturais que ocorrem de forma espontânea na vida dos indivíduos, estes processos podem ser vistos como um espectro de estratégias, que os indivíduos podem pôr em prática para negociar o equilíbrio de papéis, numa procura activa de níveis mais elevados de bem estar psicológico e de satisfação pessoal com a vida. Não faz sentido, pensar que os processos actuam nos indivíduos a salvo de qualquer iniciativa da sua parte. Cada indivíduo tem a oportunidade de escolher a importância, a função e o lugar que cada papel ocupa na sua vida podendo decidir abandonar um papel em prol do envolvimento num outro, influenciar as características do papel levando-o a acomodar melhor as suas necessidades, permanecer no papel envolvendo-se nele o mínimo indispensável para poder aceder às gratificações proporcionadas por outro, redistribuir o seu capital de recursos pelos vários papéis em função da saliência de cada um ou tendo em conta os objectivos e prioridades interpessoais associados a cada um.

Trata-se aqui de ver os indivíduos como agentes activos na gestão dos papéis e na (re)estruturação do seu estilo de vida, capazes de assumir novas orientações em relação aos seus papéis seja em resposta a exigências e pressões do meio seja, de modo proactivo, no sentido de retirar o máximo partido de outros papéis de vida potencialmente mais satisfatórios. Ao invés de se considerar que os indivíduos são meras vias de transmissão e passagem de padrões emocionais e comportamentais entre os domínios ou que é o desapontamento do indivíduo com um papel que o move na procura de experiências mais gratificantes noutros papéis, talvez valha a pena colocar o próprio indivíduo no centro desses processos vendo-o como figura de charneira entre dois mundos paralelos - o mundo do trabalho e o mundo da família - e encarando os processos como estratégias pessoais usadas pelo indivíduo para lidar com as transições implicadas no frequente vaivém entre os dois mundos (Clark, 2000).

Nesta lógica, a capacidade dos indivíduos para reagirem e lidarem com desequilíbrios, conflitos e tensões que ocorram entre o domínio do trabalho e da família, juntamente com a capacidade de intervir proactivamente sobre os

mecanismos de articulação dos papéis reforçando ou afrouxando a fronteira (física, temporal, psicológica) de separação entre as duas esferas de vida, pode ser vista como uma competência pessoal de enorme relevo. Quanto mais o indivíduo dominar o espaço de fronteira entre o trabalho e a família, quanto mais for capaz de antecipar os resultados para si e para cada contexto, da activação de todos os mecanismos que estão ao seu dispôr para controlar as transações entre os dois domínios, quanto mais as suas escolhas e decisões se fizerem no sentido de ampliar os efeitos sinergéticos e diminuir os resultados entrópicos da interacção entre os papéis que desempenha no trabalho e na família, maior a probabilidade de alcançar o sucesso na sua vida familiar e profissional.

Um trabalhador que compreenda a fronteira entre os dois domínios como uma faixa separadora que não é hermética mas que permite trocas, poderá gerir o seu envolvimento com os papéis associados a um e outro domínio regulando o grau de permeabilidade dessa fronteira e monitorizando o tipo de elementos (emoções, comportamentos, valores, ideias,...) que circulam. Não sendo desejável que imponha a si próprio uma interdição permanente relativamente ao fluxo trabalho-família (em qualquer das direcções, trabalho-família ou família-trabalho), a percepção de que existe uma fronteira pode servir para sinalizar a pertença a um outro domínio igualmente importante (Clark, 2000) e ser condição de uma gestão mais equilibrada das exigências de ambos os domínios de que é membro. Se, para além disso, o trabalhador for sensível a possíveis variações contextuais e situacionais nas solicitações que lhe chegam de cada um dos domínios e souber manipular a flexibilidade da fronteira poderá responder, em cada momento, às circunstâncias específicas da sua vida profissional e familiar contraindo ou expandindo os limites de cada domínio.

Igualmente importante, será a capacidade do trabalhador para delimitar uma área de intersecção entre o trabalho e a família. Não sendo um espaço exclusivo de nenhum dos domínios, esse território comum poderá abrigar os recursos do indivíduo que são susceptíveis de ser partilhados por ambos, quase como se fosse uma reserva especial das mais valias pessoais e das experiências positivas transferíveis entre os domínios. È, justamente, nesta zona intermédia que se situa um conjunto de capacidades e características individuais que serão de seguida apresentados como pertencentes a uma categoria mais geral de competências que se designou como *competência de gestão de fronteira trabalho-família*. Trata-se de uma categoria que abarca componentes mais específicas como a capacidade de desenvolver relações positivas com figuras significativas dos dois domínios, a capacidade de melhorar progressivamente a qualidade da resposta às responsabilidades presentes nos dois contextos e a capacidade de integrar o trabalho e a família no processo de (re) construção da identidade

A competência de gestão trabalho-família: componentes e requisitos psicológicos

Do ponto de vista individual, esta competência pressupõe um conjunto de disposições e atributos psicológicos específicos que são, justamente, os que contribuem para um melhor ajustamento e sucesso na transição que, diariamente, alguns indivíduos têm de fazer entre os dois domínios. No entanto, é também uma competência que parece poder ser aprendida directamente através do confronto com as dificuldades do desempenho real do duplo papel, o que remete para a noção de inteligência prática enquanto dimensão psicológica que implica a utilização de um nível tácito de conhecimento aprendido através da experiência (Wagner & Sternberg, 1986). Neste caso, este conhecimento tácito, não verbalizado e não ensinado

explicitamente, diria respeito ao saber gerir o *self*, saber gerir a relação com os outros (parceiros de papel) e saber gerir os papeis de vida de forma a maximizar a "produtividade" nos dois contextos, isto é, a resposta a dar às responsabilidades familiares e profissionais.

Este conhecimento tácito seria aprendido através dos resultados de tentativas de conciliação dos dois domínios, concretizadas em respostas específicas a situações de interferência ou conflito entre os papeis a eles associados. Implica também, uma compreensão apurada das características estáveis e das flutuações nas condições objectivas do ambiente familiar e profissional, o que faz apelo à inteligência contextual (um aspecto da inteligência que envolve o conhecimento do ambiente e das formas de o manipular; Hammer, 1985). Este nível tácito de conhecimento cumpre de alguma maneira a função de um conhecimento prático, ou seja, de saberes que são mobilizados durante processos de adaptação, transformação ou selecção de ambientes (Sternberg & Caruso, 1985).

Considerando as opções que estão ao alcance do indivíduo no que se refere à gestão da fronteira trabalho-família, é forçoso admitir-se que algumas das estratégias, mais do que uma simples resposta de adaptação às condições existentes em cada domínio, representam esforços no sentido de influenciar/alterar os papéis, ou de proteger uns e rejeitar outros. Outras competências são, por isso, chamadas a co-participar nestes processos, nomeadamente competências de resolução de problemas, competências de planeamento e até competências de raciocínio numérico. Na impossibilidade de uma entrega total, de uma presença constante, e de uma dedicação incondicional aos dois domínios, cabe aos indivíduos resolverem problemas tão complexos quanto o de decidirem como canalizar os seus recursos e priorizar os domínios num contexto em que as obrigações rivalizam com as motivações e as exigências externas reclamam preferência. É também a eles que lhes cabe identificar e accionar as melhores formas de lidar e resolver situações de incompatibilidade entre as responsabilidades familiares e profissionais de modo a assegurar que o conflito emergente não compromete a sua qualidade de vida. Adicionalmente, é essencial que organizem no plano imediato, e projectem a médio e longo prazo, os investimentos em cada papel de modo socialmente realista e pessoalmente satisfatório. Finalmente, na administração de cada 24 horas, de cada *stock* energético ou unidade atencional, impõem-se-lhes cálculos complexos, talvez os únicos em que as operações de adição (de tarefas) implicam sempre divisão (pelos papéis) e subtracção (de recursos pessoais) e os resultados se querem multiplicadores do bem estar (Frone, Russel & Cooper, 1997).

Na medida em que as experiências vividas em cada domínio desencadeiam uma certa resposta emocional, é também importante que a competência de gestão de fronteira se revista de uma componente importante de regulação das emoções porquanto elas são susceptíveis de trespassar a fronteira e afectar o envolvimento noutros papéis. Destacam-se, essencialmente, as situações em que o desempenho de um papel num dos domínios desorganiza emocionalmente os indivíduos gerando níveis elevados de stresse que, por processos de contágio, podem produzir disrupções nas emoções e comportamentos dos restantes membros com quem interage noutros domínios (Almeida, Wethington & Chandler, 1999; Larson & Almeida, 1999). Para impedir que estas emoções negativas sejam transmitidas de um domínio para outro através da fronteira, parece fundamental que os indivíduos evitem ruminar sobre os problemas ou situações que lhe deram origem e que, em vez de gastarem energia em esforços de autocontrole, sejam capazes de desviar a atenção do mal-estar que elas produzem no *self* (Nolen-Hoeksema, 1987; Wood *et al.*, 1990).

A utilização de mecanismos de *coping* deste tipo tenderá a diminuir a fadiga (mental e física) e a aumentar a disponibilidade emocional e a energia disponível para as actividades ligadas ao domínio que, não sendo fonte primária de stresse, pode até ter um papel de relevo no amortecimento das consequências deste (Barnett ***et al***., 1992; Eggebeen & Knoester, 2001). É fundamental que, na gestão da permeabilidade da fronteira, o indivíduo assegure que ela funcione como um filtro selectivo que retém as emoções negativas mas não oferece resistência à passagem das emoções positivas, uma vez que são estas últimas as que mais o predispõem para o contacto interpessoal (Wood ***et al***., 1990), que o tornam socialmente mais atraente (George, 1991), que actuam como suplemento motivacional para o envolvimento noutras actividades e que até o energizam (Bielby & Bielby, 1988).

Para além destes factores de ordem cognitiva e emocional, a gestão de fronteira trabalho-família implica um certo nível de competências sociais. As opções do indivíduo face à articulação dos papéis (abandonar, acomodar, compensar, segmentar, integrar) não são indiferentes às pessoas com quem ele interage no desempenho do papel e que são fonte de expectativas, prescrições, definições, penalizações ou gratificações relativamente à qualidade desse desempenho (Blumer, 1982; Charon, 1998). É, por isso, importante que o indivíduo seja sensível as necessidades dessas outras pessoas (os filhos, a esposa, o empregador, o colega de trabalho), que tenha noção de como as suas escolhas as afectam e que seja capaz de inferir a reacção dos outros a possíveis alterações na permeabilidade ou flexibilidade da linha que separa os domínios.

Na medida em as figuras com quem o indivíduo se relaciona nos dois contextos procurarão, naturalmente, salvaguardar a integridade do seu ambiente e protegê-lo das intrusões ou agressões do domínio concorrente, é essencial que o indivíduo comunique regularmente com elas acerca dos encargos, responsabilidades e motivações que o ligam aos outros domínios em que investe. Tendo consciência da importância, das obrigações e das exigências que cada domínio acarreta para a vida do indivíduo, mais preparados os membros de cada um dos contextos estarão para o entender e apoiar em situações que impliquem a deslocação e, portanto, a perda ou diminuição temporária do seu tempo e atenção. Convirá, por isso, que o trabalhador revele ao supervisor o essencial do que se passa na família e que vá partilhando no contexto familiar os aspectos que elucidam das condições objectivas e subjectivas nas quais desenvolve o seu trabalho, para que as pessoas significativas dos dois domínios estejam informados acerca das suas necessidades e possam ser responsivas em relação a elas.

Em circunstâncias especiais, que exijam uma repartição mais desproporcional de recursos e em que não seja possível contar à partida com a compreensão e a aceitação das figuras chave desses contextos, será, pelo menos, desejável que o indivíduo disponha da assertividade necessária para reclamar por direitos e interesses pessoais legítimos e para resolver possíveis conflitos interpessoais que resultem de desacordos quanto ao grau no qual é tolerável a interferência de um domínio no outro ou de discrepâncias na interpretação do que é ou não apropriado no exercício de um dado papel.

Ser competente na gestão da fronteira trabalho-família: contribuições das organizações.

As organizações podem também contribuir de forma decisiva para que os seus recursos humanos possam realizar com êxito esta tarefa diária de coordenação do duplo papel profissional e familiar. Desde logo, valorizando nos processos de

selecção dos seus recursos humanos, candidatos que sejam portadores das competências de ordem sócio-cognitivas e emocionais que foram apontadas como pré-requisitos da competência mais geral de gestão da fronteira trabalho-família. Recrutando indivíduos com o perfil descrito, os empregadores, têm uma maior garantia de que os trabalhadores que colocam ao seu serviço estarão mais aptos a negociar e a estabelecer compromissos entre os seus interesses privados e os interesses da organização em momentos que o requeiram.

Considerou-se, no entanto, que algumas das aptidões e competências mais desejáveis se desenvolvem a partir da exposição e resposta dos trabalhadores a situações de vida que desafiem a sua capacidade para lidar no concreto com as exigências colocadas pelos dois domínios. Do ponto de vista das empresas, faz, assim, todo o sentido, a definição e aplicação de políticas e normativos (de licenças, de dispensas, flexibilidade de horário, duração do tempo de trabalho, deslocalização do posto de trabalho,...) e a criação de um conjunto de estruturas internas (de prestação de cuidados infantis, de consulta psicológica aos trabalhadores,...) susceptíveis de tornar a fronteira mais elástica e de facilitar ao trabalhador a escolha e experimentação de diferentes estratégias de gestão do interface trabalho-família, até à consolidação de um certo conhecimento prático sobre a melhor forma de se comportar nesse interface.

Neste contexto, a distinção entre *spillover* directo e indirecto, serve para mostrar que talvez não baste que os empregadores intervenham sobre características objectivas do papel profissional que interferem directamente na qualidade do envolvimento do trabalhador na família (ex. duração do horário de trabalho). A solução para os problemas de conjugação do duplo-papel poderá ter de atender à experiência subjectiva do indivíduo (ex. uma medida como a de redução do horário de trabalho apenas facilitará a gestão dos papéis, se o trabalhador sentir que, apesar da diminuição do tempo de trabalho, consegue realizar, em quantidade e qualidade, exactamente as mesmas actividades de antes; se, pelo contrário, a diminuição do tempo de trabalho for sentida pelo trabalhador como uma pressão adicional relativamente ao ritmo de trabalho, ou for sentida como implicando perdas na qualidade do que produz, a fadiga e/ou insatisfação profissional que daí poderá resultar poderá torná-lo menos responsivo às necessidades da família). Os empregadores parecem assim, poder apoiar a integração dos dois domínios quer reforçando a relação entre certas condições objectivas num domínio e os resultados directamente obtidos no outro, quer indirectamente influenciando a reacção subjectiva dos trabalhadores às próprias políticas (Lambert, 1990). Também aqui os aspectos comunicacionais e interpessoais assumem centralidade, com a ênfase a aparecer colocada na necessidade da empresa investir em oportunidades de formação que habilitem, sobretudo os supervisores directos (figuras que têm um papel marcante na difusão das políticas e da cultura organizacional) a manifestarem sensibilidade, interesse, compreensão e apoio em relação aos trabalhadores que têm vidas familiares exigentes ou atravessam situações familiares mais críticas e até a saberem encorajá-los e orientá-los para a utilização dos normativos internos aplicáveis (Galisnky & Stein, 1990).

Coadjuvando este tipo de medidas, os empregadores podem ainda desenvolver um conjunto paralelo de iniciativas tendentes ao reforço dos níveis de identificação do indivíduo com o domínio profissional. Através delas, a empresa não só minimiza o risco que poderia advir para a produtividade e para investimento do indivíduo no trabalho da flexibilização da fronteira, como protege a própria empresa da acusação de falso proteccionismo e da suspeita de intenções manipulatórias (Regan, 1994). Para isso, torna-se necessário a implementação de mudanças na

cultura organizacional que incrementem a motivação e o sentimento de pertença dos trabalhadores. O indivíduo tenderá a representar o trabalho como mais importante para si, na medida em que sinta que também ele é importante para o trabalho. Se o empregador tiver o cuidado de lhe atribuir funções e responsabilidades com as quais se identifique e se procurar promover a sua evolução profissional, patrocinando, nomeadamente, ocasiões de aprendizagem que lhe permitam melhorar a sua performance e perceber-se mais competente e eficaz no exercício das suas actividades, o vínculo do indivíduo ao trabalho poderá ser um factor determinante na escolha de formas de acomodação das suas responsabilidades familiares que não tragam prejuízos à sua vida profissional.

Interessa, efectivamente, sublinhar que cada vez que o indivíduo transita de domínio, cada vez que movimenta a linha que separa os domínios ou procura controlar os elementos que os atravessam, para além de atender às condições impostas pelo ambiente externo tem em conta critérios de natureza intrínseca, nomeadamente o grau da sua própria identificação com cada um dos papéis e actividades que desempenha enquanto membro dos dois domínios (Frone, Russel & Cooper, 1995). Sem um mínimo de identificação com o papel, este não adquire a saliência psicológica indispensável para que o indivíduo oriente para ele os seus investimentos e nele aspire a padrões de excelência. A identificação e o investimento representam as razões pelas quais o indivíduo se envolve com um dado papel (Rothbard, 2001). Na ausência desta identificação, o equilíbrio entre os papéis familiar e profissional, não sendo desejado pode ficar comprometido ou até tornar-se inatingível.

De acordo com o modelo de Greenhaus & Beutell (1985), o conflito trabalho-família é intensificado sempre que ambos os papéis familiares ou profissionais são salientes e centrais para o auto-conceito do indivíduo. Quanto mais importante um dado papel for para um indivíduo, mais tempo e energia serão investidos nesse papel, sendo o indivíduo potencialmente menos responsivo às exigências do(s) outro(s) papel(eis). O sentimento de estar a negligenciar um dado papel será mais suportável se o investimento de atenção e esforço pessoal no papel alternativo for proporcional à elevada importância desse papel para o indivíduo. Se, pelo contrário, o indivíduo avalia os dois papéis numa escala de importância máxima, o investimento pessoal num deles acompanhar-se-á mais provavelmente da preocupação de não estar a dedicar ao outro papel significativo a mesma atenção. Diferentes perfis de identificação com os domínios podem, por isso, dar origem a preferências e decisões distintas no que se refere ao posicionamento da fronteira (com a consequente redução de um dos dois espaços, o do trabalho ou o da família), à sua permeabilidade e ao grau de intensidade do potencial conflito entre ambos (Cinamon & Rich, 2002).

Tal significa que, na gestão da relação trabalho-família, o maior e o mais importante desafio que se coloca aos indivíduos não é tanto o de estimar a urgência das tarefas a realizar, o de racionalizar o tempo e definir os melhores métodos de conciliação entre o papel profissional e familiar, mas é o de atribuir significado aos papéis e responsabilidades que assume em cada domínio (Debats, 1999). Talvez essa seja a principal razão pela qual os resultados da investigação não são unívocos no que se refere ao tipo de assimetria que existe na permeabilidade da fronteira trabalho-família e no que diz respeito ao papel da variável género. Se uns estudos revelam que, independentemente do género, o trabalho penetra mais no domínio familiar do que as questões familiares se intrometem no contexto profissional (Eagle, Miles & Icenoble, 1997), outros descrevem diferenças de género na permeabilidade da fronteira com as mulheres a terem mais dificuldade em impedir a intrusão da vida

familiar na esfera profissional e com o trabalho a invadir mais o domínio familiar no caso dos homens (Loscoco, 1997; Rothbard, 2001). È provável que os significados pessoais que os indivíduos atribuem a cada domínio/papel sejam divergentes e que, por essa razão, também a relação trabalho-família seja encarada e experimentada de modos diferenciados mesmo no interior do próprio grupo sexual de pertença.

As diferenças na atribuição de significado e a importância da identificação com cada papel mostra que as estratégias de gestão trabalho-família podem ser vistas como meios que, através de arranjos na fronteira que os demarca, permitem aos indivíduos governar os seus recursos e investimentos (de tempo, de energia, cognitivos, emocionais, comportamentais). Espera-se que os esquemas familiares e profissionais que, por este meio, vão sendo sucessivamente definidos e redefinidos, lhes dêem a oportunidade de experimentar cada um dos papéis de forma significativa para o seu auto-conceito, isto é, sem o sentimento de um *self* saturado ou dicotomizado e sem desintegração ou fragmentação da identidade pessoal (Dorn, 1992; Gergen, 1991; Giddens, 1997). Tão importante como arrumar os papéis por fora será arrumá-los por dentro, ou seja, conseguir articular as experiências associadas ao trabalho e à família num sentido coerente de identidade (Golden, 2001; Marks & MacDermid, 1996).

Tanto os trabalhadores, como os empregadores, como as famílias - e a montante, também os investigadores, ao nível do aprofundamento do seu estudo empírico, - têm de tornar-se progressivamente mais competentes na determinação e domínio dos processos e mecanismos de relação trabalho-família que, utilizados na gestão desse espaço fronteiriço, mais promovem ou mais debilitam o bem estar, a funcionalidade, a integridade, e a coerência dos principais sistemas envolvidos: o individual, o familiar e o organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, D. M., Wethington, E., & & Chandler,A.L. (1999). Daily transmission of tensions between marital dyads and parent-child dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 1, 49-61.Barnett, R.C., Marshall, N.L., & Pleck, J.H. (1992). Men's multiple roles and their relationship to men's psychological distress. *Journal of Marriage and the Family, 54,* 358-367.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora S.A.
- Brown, D. (1996). Brown's Values based, holistic model of career and life role choices and satisfaction. In Duane Brown and Linda Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp.337-372). San Francisco: Jossey Bass. (3.ª ed.).
- Brown, D., & Kelly, C.R. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quaterly, 44*, 3, 211-223.
- *Charon, J.M. (1998).* Symbolic Interactionism. An introduction, an interpretation, an integration. *New Jersey: Prentice Hall*.
- Chow, E. & Berheide, C. (1988). The interdependence of family and work: A framework for family life education, policy and practice. *Family Relations, 37*, 23-28.
- Cinamon, R. G. & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work-family conflict. *Journal of Counselling Psychology, 49,* 212-220.
- Clark, S. C. (2000). Work /family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations, 53*, 6, 747-770.
- Clark, S. C. (2001). Work cultures and work/family balance. *Journal of Vocational Behaviour, 58,* 348-365.

- Crouter, A. C. (1984). Spillover from family to work: The neglected side of the work-family interface. *Human Relations, 37*, 425-442.
- Debats, D. L.(1999). Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life. *The Journal of Humanistic Psychology, 39*, 4, 30-57.
- Dorn, Fred J. (1992). Occupational Wellness: The integration of Career Identity and Personal Identity. *Journal of Counseling and Development, 71*, 176-178.
- Eagle, B. W., Miles, E.W., & Icenoble, M. L. (1997). Interrole conflicts and the permeability of work and family domains: Are there gender differences? *Journal of Vocational Behavior, 50*, 168-184.
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *The Academy of Management Review, 25*,1, 178-199
- Eggebeen, D.J., & Knoester,C. (2001). Does fatherhood matters for men? . *Journal of Marriage and the Family, 63,2,* 381-393.
- Evans, P. & Bartolomé, F. (1984). The changing pictures of the relationship between career and family. *Journal of Occupational Behavior, 5*, 9-21.
- Frone, M. R., Russel, M. & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology, 77,* 65-78.
- Frone, M. R., Russel, M. & Cooper M. L. (1995). Job Stressors, job involvement and employee health: A test of identity theory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 68*, 1-11.
- Frone, M. R., Russel, M. & Cooper, M. L. (1997). Relation of work-family conflict to health outcomes: A four-year longitudinal study of employed parents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*, 325-335.
- Frone, M.R.,Yardley, J.K., & Markel, K.S. (1997).Developing and testing an interactive model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behaviour, 50*, 145-167.
- Galinsky, E. & Stein, P.J. (1990). The impact of human resource policies on employees: Balancing work/family life. *Journal of Family Issues, 8*, 368-383.
- George,J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviours at work. *Journal of Applied Psychology, 76*, 299-307.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: dilemmas of Identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2.ª ed.).Oeiras: Celta Editora.
- Golden, A. G. (2001). Modernity and the communicative management of multiple roles: The case of the worker-parent. *The Journal of Family Communication, 1*, 233-264.
- Greenhaus, J. H. & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, 10*, 1, 76-88.
- Greenhaus, J. H. (1988). The intersection of work and family roles: Individual, interpersonal, and organizational issues. *Journal of Social Behaviour and Personality, 3*, 4, 23-44.
- Hammer, S.H. (1985). Stalking intelligence: IQ isn't the end of the line ; you can be smarter. *Science Digest, 93*, 31-37.
- Lambert, S. J. (1990). Processes linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations, 43*, 3, 239-257.
- Larson, R. W., & Almeida, D.M. (1999). Emotional transmission in the daily lives of families: A new paradigm for studding family processes. *Journal of Marriage and the Family*, 61,1,5-22.Loscoco, K.A. (1997). Work-family linkages among self-employed women and men. *Journal of Vaocational Behaviour, 50*, 204-226.

- Marks, S.R., & MacDermid, S.M. (1996). Multiple roles and the self: A theory of role balance. *Journal of Marriage and the Family, 58,2,* 417-
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in Unipolar depresión: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin, 101*, 259-282.
- Regan, M. (1994). Beware the work/family culture shock. *Personnel Journal*, Jan. 35.
- Rothbard, N. O. (2001). Enriching of depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly, Dec.*
- Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations, 33*, 2, 111-129.
- Sternberg, R.J. & Caruso, D.R. (1985). Practical modes of Knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning the ways of knowing* (pp.133-158). Boston: Little, Brown.
- Super, D. E. (1980). A life-span, a life space approach to career development. *Journal Vocational Behaviour, 16*, 282-296.
- Super, D. E. (1990). A life-span, a life space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & alt.(Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. S. Francisco: Jossey-Bass, 197-261.
- Zedeck, S. (1992). Introduction: Exploring the domain of work and family concerns. In Sheldon Zedeck (Ed.), *Work, Families and Organizations* (pp. 1-32). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wagner, R. K. & Sternberg, R.J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 436-458.
- Wood, J.V.A., Saltzberg, J.M. & Goldsamt, L.A. (1990). Does affect induce self-focused attention? *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 899-908.

NECESIDADES DE FORMACIÓN: A FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS.

Maria del Pilar Vidal Puga
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

A ordenación do sistema educativo deseñada pola LOXSE trouxo un novo tratamento da formación profesional regulada, distinto do concedido á formación profesional ocupacional.

Pouco cambia coa LOCE. As principais modificacións refíerense as posibilidades de acceso a través dunha proba para aqueles aspirantes que non cumplan os requisitos académicos de posesión do Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria, e teñan cumplidos os vinte anos no caso de acceder a ciclos formativos de grao superior.

Pero ata chegar aquí haí un longo camiño importante de coñecer que vai dende a promulgación da Constitución pasando polos procesos preautonómicos e a aprobación de Estatutos de Autonomía ata chegar o presente onde teñen xa en tódolos casos unha traducción legal como unha específica influencia ordenadora das realidades político-administrativas aludidas en cada caso.

Esta comunicación fai un percorrido histórico por todo este proceso, facendo fincapé na evolución do tratamento da Formación Profesional no ámbito legal nos últimos trinta anos. Finaliza con unha reflexión sobre os principias problemas, condicionantes e necesidades da Formación Profesional actual.

2. Situación lexislativa: A Constitución Española, o Estado das Autonomías e a elaboración da Política Educativa.

2.1. A Constitución Española

A Constitución Española de 1978 é o instrumento xurídico onde se asentan, tanto a posibilidade de formulación dunha política educativa democrática, como a estructuración dunha administración educativa e dun sistema educativo que tomen en consideración a configuración de España como Estado Autonómico.

Ó respecto, os artigos 3, 27, 131, 137, 148, 149.30, 150, 156 e 158 do Texto Constitucional conteñen as oportunas previsións en tal sentido; previsións que á altura de 2003 teñen xa en tódolos casos unha traducción legal tanto como unha específica influencia ordenadora das realidades político-administrativas aludidas en cada caso.

Cómpre salientar que, a modo de antecedente en previsión das orientacións autonómicas constitucionais, un Decreto Lei de 27 de Setembro de 1977 establecía a Generalitat de Cataluña, abrindo paso ó período político español preautonómico ou de "réxime provisional das Autonomías". Seguirían o País Vasco e Galicia, esta desde o 16 de Marzo de 1978.

O réxime preautonómico de Galicia permitía a consolidación da Asemblea de Parlamentarios de Galicia –sen capacidade lexislativa- e a constitución dunha inicial estructura administrativa de alcance galego –supraprovincial- mediante Consellerías, entre elas a de Educación; neste caso en setembro de 1979, case dous anos máis tarde que en Cataluña.

Estado das Autonomías

Aprobada e promulgada a Constitución e xa en marcha os procesos preautonómicos, comenzará a formularse o Estado Autonómico mediante o debate e a aprobación de Estatutos de Autonomía, comenzando por aquelas Comunidades consideradas como históricas e pola orde que se indica: País Vasco, Cataluña e Galicia.

Ponse en marcha un proceso con forte debate político e social; no caso de Galicia hai que salienta-las manifestacións cívicas do 4 de nadal de 1980 a favor dunha Autonomía equiparable á das outras dúas Comunidades citadas, é dicir, unha autonomía de superior capacidade política á que se lle pretendía impoñer, ata que o 6 de abril de 1981 queda aprobado o Estatuto de Autonomía de Galicia nas Cortes Españolas.

Pouco despois ían ser aprobados os Acordos Autonómicos (xullo 1981) para ordenar todo o restante do proceso, o que permitiría a constitución paulatina das demáis Comunidades Autonómicas do estado Español, en virtude da aplicación de distintos artigos constitucionais.

En Galicia, despois de aprobado o Estatuto, teñen lugar as primeiras eleccións autonómicas, logo das que se constitúe o primeiro Goberno e o primeiro Parlamento de Galicia, ou primeira Lexislatura. De seguido, constituíase unha Administración Autonómica incipiente, iniciándose os debates coa Administración Central do Estado, a través da Comisión Mixta de transferencias, para poder transferir a Galicia aqueles servicios, funcións e recursos oportunos de acordo coas competencias político-administrativas sinaladas no Estatuto de Autonomía e coas previsións constitucionais, incluíndo aquí a súa interpretación legal e xurisprudencial.

Globalmente, hai que comenzar sinalando que a xurisprudencia constitucional entende a política educativa española e a súa administración como unha materia compartida entre a Administración Central do Estado e as Comunidades Autónomas (Sentencia do Tribunal Constitucional 6/1982, de 22 de febreiro).

Isto é así porque entendida a educación como un dos dereitos fundamentais e básicos contemplados pola Constitución, a mesma prevé que se ordene por parte das Cortes Xerais do Estado –xunto ó tratamento dos demais dereitos e liberdades- cun alcance igual para tódolos cidadáns e didadás do Estado español, derivando pois de aquí a implicación da Administración Cental do Estado.

Por outra parte, unha vez que os Estatutos de Autonomía, entre eles o de Galicia, contemplan a educación como unha competencia plena da Comunidade Autónoma, de ahí deriva tamén a capacidade autonómica de intervención na elaboración da política educativa.

En tanto, pois, que terreo compartido, sometido á ordenación legal e regulación, tanto desde as institucións centrais do Estado como desde as autonómicas, suscitouse desde o principio un clima de intermitentes conflictos, diante dos que interveu o Tribunal Constitucional co obxectivo de dirimir tales conflictos de competencia e de delimitar áreas e límites de intervención entre a Administración Central e a respectiva Autonómica.

Deste modo, analíticamente, para podermos falar da atribución e do exercicio de competencias de política educativa no Estado das Autonomías temos que nos referir conxuntamente a:

- ás normas constitucionais
- ás normas autonómicas
- ó seu desenvolvemento legal
- á interpretación xurisprudencial.

Dentro das normas constitucionais temos que contemplar tanto os preceptos constitucionais explícitos, directamente aplicables por regular explícitamente a materia educativa, como a doutrina xurisprudencial interpretativa elaborada polo Tribunal Constitucional.

Entre os preceptos directamente aplicables, hai que citar:

-o art. 3, referido ó deber de tódolos españois de coñece-lo castelán e o dereito de usalo, polo que o Tribunal Constitucional indicou a pertinencia da súa presencia e estudio en todo o sistema educativo do Estado Español,

-o art. 148.1.17, polo que as Comunidades Autónomas poderán asumir competencias en materia de fomento da cultura, da investigación, e no seu caso de ensino da lingua propia da Comunidade,

-o art. 149.1.30, que establece como competencia exclusiva do Estado a "regulación das condicións de obtención, expedición e homologación dos títulos académicos e profesionais" e a elaboración das normas básicas de desenvolvemento do art. 27 da Constitución; base esta na que se apoian a Lei Orgánica do Dereito á Educación (LODE,) á Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) e a actual Ley de Calidade da Educación (LOCE).

-o art. 149.11º, que establece como competencia exclusiva do Estado "a regulación das condicións básicas que garantan a igualdade de tódolos españois...", extremo que require a prestación duns servicios mínimos similares en todo o territorio español, e

-o art. 149.1.3º, relativo á competencia exclusiva da Administración Central do Estado en materia de "bases e coordinación da planificación xeral da actividade económica"; planificación que debe integra-la planificación educativa ou programación xeral do ensino, segundo mandato constitucional.

Deste modo quedaba explicitada unha primeira delimitación de competencias educativas tanto no caso da Administración Central, como no das Comunidades Autónomas.

Por outra parte, o art. 149.3 abría unha porta interpretativa favorable ó establecemento dunha política autonómica de educación, ó sinalarse alí que as Comunidades Autónomas poderían asumir competencias educativas en virtude dos seus respectivos Estatutos de Autonomía, en asuntos non atribuídos directamente pola Constitución á Administración Central do Estado.

A través desta vía ábrese camiño á explicitación das normas autonómicas con respecto á educación, cunha formulación como a que se rexistra no art. 31 do Estatuto de Autonomía de Galicia, e que se seguiría posteriormente noutros casos:

"*É da competencia plena da Comunidade Autónoma a regulación e administración do ensino en toda a súa extensión, niveis e graos, modalidades e especialidades, no ámbito das súas competencias, sen prexuízo do disposto no artigo 27 da Constitución e Leis Orgánicas que, conforme ó apartado 1 do artigo 81 da mesma, o desenvolvan, das facultades que atribúa ó Estado o número 30 do apartado 1 do artigo 149 da Constitución e da Alta Inspección necesaria para o seu cumprimento e garantía".*

Na formulación aparece por vez primeira o concepto de Alta Inspección como competencia estatal de "vixilancia" (respaldada por Sentencia do Tribunal Constitucional nº 32/1983, de 28 de abril), como un instrumento de verificación ou de fiscalización, que puidera levar, no seu caso, a instar actuacións dos controles constitucionais establecidos en relación coas Comunidades Autónomas (en diante CCAA).

A política educativa

As anteriores indicacións viñeron recibindo unha maior concreción a través da acción interpretativa legal e regulamentaria destes anos. Fíxose así, con ocasión de dicta-lo Real Decreto de transferencias de funcións e servicios de educación non universitaria á Comunidade Autónoma de Galicia, mediante un texto que serviu de modelo para casos posteriores.

Fíxose tamén, en particular, con ocasión da aprobación da LODE (Lei 8/1985, de 3 de xullo). Aquí, tanto a través de diversos artigos como na súa Disposición Adicional Primeira Dous sinálanse ó detalle as competencias estatais (3), entre as que salientamos:

- a ordenación xeral do sistema educativo
- a programación xeral
- a fixación dos ensinos mínimos
- a regulación dos títulos válidos en todo o territorio español
- o sinalamento dos requisitos mínimos dos centros docentes
- o sinalamento das condicións mínimas de impartición de ensinos en niveis non obrigatorios
- a posta en marcha do Consello Escolar do Estado
- o establecemento de normas básicas dos concertos educativos

Na LODE tamén se contemplan como prescricións expresas, entre outras, as seguintes:

A Administración Central do Estado e as CCAA, definirán conxuntamente as necesidades e prioridades educativas globais (art. 28, que recolle o aprobado na lei do Proceso Autonómico de 14 de outubro de 1983, en vigor desde o 15 de marzo de 1984).

Por fin, a LODE obriga ás CCAA a realizar unha programación xeral do ensino e a contituí-los seus respectivos Consellos Escolares de Comunidade, segundo lei específica en cada caso, a fin de garanti-la participación social no ensino.

Noutra orde de cousas, a LODE permite que as CCAA podan desenvolver regularmente determinados aspectos da propia Lei.

É do caso salientar que no perfil do trazado de atribucións competenciais e de interrelacións entre a Administración Central do Estado e as CCAA interveu asemade a Lei do Proceso Autonómico (á que xa nos referimos, en substitución da LOHAPA) ó establece-las Conferencias Sectoriais de Conselleiros, e dar indicacións sobre os reais decretos de traspasos de servicios, a valoración do custo efectivo dos servicios transferidos, a reforma administrativa e a función pública, e, os funcionarios transferidos.

A este respecto hai que indicar que a través de distintos Reais Decretos de reforma administrativa da Administración Pública española, deuse paso á adaptación da Administración do Estado ante a nova situación autonómica, aínda que permanece como competencia exclusiva do Estado a elaboración e aprobación das "bases do réxime xurídico das Administracións Públicas e do réxime estatutario dos seus funcionarios, que, en todo caso, garantirán ós administrados un tratamento común diante delas...".

Poderíase dita-lo Real Decreto 1778/1983, de 22 de xuño, dictando normas para dota-las CCAA dos medios materiais e persoais correspondentes á valoración do custo efectivo dos servicios transferidos, ó que seguiu a Lei 30/1984, do 2 de agosto, de medidas para a reforma da función pública (modificada pola Lei 23/1988, de 28 de xuño e mesmo o Real Decreto 680/1986, de 7 de marzo).

En canto ó réxime estatutario dos funcionarios ó servicio das Administracións Públicas cómpre sinalar que os Estatutos de Autonomía prevén a existencia de funcionarios das CCAA – no marco da lexislación básica do Estado-, en todo caso, tendo en conta que a Lei do Proceso Autonómica fixa que a creación de Corpos ou Escalas polas CCAA, mediante lei do Parlamento da CA respectiva non debería lesionar dereitos adquiridos, como o continuar pertencendo a Corpos ou Escalas de orixe, cos mesmos dereitos económicos, de carreira e profesionais, por máis que os funcionarios pasen a integrarse en Corpos ou Escalas autonómicos, como funcionarios propios de cada Comunidade e con dependencia orgánica e funcional dela. No caso de Galicia, a Lei 4/1988, de 26 de maio, fixou as medidas para a reforma da función pública da nosa Comunidade

3. O caso da Formación profesional. Evolución nos últimos anos.

A ordenación do sistema educativo deseñada pola LOXSE trouxo un novo tratamento da formación profesional regulada, distinto do concedido á formación profesional ocupacional.

A nova FP regulada, estructurada en 2 ciclos ou graos, ordénase como unha modaliade, que no nivel de ensinos regulares, obedecendo, en todo caso, a criterios académicos similares ós de calquera outro nivel académico, salvada a especificidade que lle é propia.

As súas ensinanzas foron estructuradas en 2 cursos arredor de 3 áreas: a formativa común, a de ciencias aplicadas, e a de coñecementos técnicos e prácticos, ó servicio de máis de 70 profesións posibles agrupadas por ramas.

A FP1, con carácter de ensinanza obrigatoria e gratuita constitúese tamén como un ciclo preparativo da FP2.

É tamén posible o acceso á FP2 a través dun curso de acceso ou curso de ensinanzas comprementarias, para aqueles alumnos que precisan un complemento formativo, de cara a poder empeza-lo ciclo de FP2 a través do seu réxime xeral na vez do réxime de ensinos especializados, con duración de 3 cursos.

A FP2, pola súa parte, concíbese desde o ángulo da especialización e profesionalización.

A constatación dos notables índices de fracaso escolar, así como o diagnóstico valorativo crítico dos estudios, puxeron de relevo, importantes carencias e limitación de diversa índole, que aconsellaron a introducción de medidas de reforma de racionalización e de cualificación parcial de tales estructuras ata que finalmente, recibiron un novo tratamento legal coa LOXSE.

Como consecuencia, pasouse a falarse da Formación Profesional de Grao Medio e da F.P. Superior. Conxuntamente incorpóranse novos conceptos e realidades organizativas como son a formación mediante prácticas de alternancia, os módulos profesionais, así como os perfís profesionais.

Neste contexto de modificación, compre salientar que a partir do curso 1989/90, mediante decreto da Xunta de 26 de maio (DOG de 8 xullo) iníciase en Galicia a posta en marcha dos institutos de Educación Secundaria e Profesional (IESP), como novo modelo de centros onde se integran as ensinanzas de FP e BUP, e mesmo de ESO, con profesores comúns nalgúns casos.

Ó amparo do Real Decreto 942/1986 de 9 de maio, (BOE do 14 de maio), iníciase tamén en Galicia no curso 1990/91 a experimentación de diversos módulos profesionais: experimentación que se ampliou posteriormente.

No calendario da posta en marcha do novo sistema educativo, fixado polo Real Decreto 986/1991 e mailos RD 535/1993 e RD 1487/1994, facíase referencia a:

a) Implantación, con carácter xeral do 2º curso de FP de 2º grao de Ensinanzas Especializadas e o 1º curso de FP de 2º grao de Réxime Xeral.

b) Implantación progresiva de FP específica de grao medio ó longo de todos estes anos, debendo completarse a súa xeneralización no ano académico 1999/00.

c) Implantación progresiva da FP específica de grao superior, deixando no ano académico 2000/01 de implantarse o 3º curso de FP de grao de Ensinanza Especializadas e o 2º curso de FP de 2º grao polo Réxime Xeral.

O "Primer Programa Nacional de Formación Profesional", do 93 o 96, foi diseñado por unha parte para propiciar o desenrolo da F.P. dende unha visión integradora dos subsistemas existentes nese momento, e consolidar unha autentica alternancia denomina FCT (Formación en Centros de Trabajo) para o cal se sentan as bases para a creación do Sistema Nacional de Cualificacións.

En 1998 aparece o novo "Acuerdo Nacional de Formación Profesional", que trata de potenciar aqueles aspectos que xa estaban recollidos no "Primer Acuerdo Nacional" e que por diversas circunstancias non se alcanzaron.

Previamente, a Ley 19/1997 de 7 de Junio, modifica a composición do "Consejo General" da F.P. e propicia a participación das Comunidades Autónomas. Os puntos básicos son: creación do "Sistema Nacional de Cualificaciones" a través do "Instituto Nacional de Cualificaciones" da nova Ley de F.P. e da lexislación posterior dos últimos anos, como a Ley de Formación profesional.

Coa Ley de Calidade da Educación (LOCE) non hai moitos cambios. As principais modificacións refírense as posibilidades de acceso a través dunha proba para aqueles aspirantes que non cumplan os requisitos académicos de posesión do Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria, e teñan cumplidos os vinte anos no caso de acceder a ciclos formativos de grao superior.

4. Definicións da nova Formación Profesional

A formación profesional específica comprende un conxunto de Ciclos Formativos que se organizan en Módulos profesionais, de formación teórico-práctica e cunha duración que estará en función da natureza da competencia profesional característica do título correspondente.

A finalidade da FP no ámbito do sistema educativo é a preparación dos alumnos para a actividade nun campo profesional e a súa capacitación para o desenvolvemento cualificado das diferentes profesións, proprocionándolle unha formación polivalente que lle permita adaptarse ás modificacións laborais que se poidan producir ó longo da súa vida.

As ensinanzas profesionais configúranse con referencias ás necesidades de cualificación do sistema productivo. Por isto, o obxectivo da nova FP orientábase non só cara á adquisición de coñecementos, senón, sobre todo, á adquisición de competencias profesionais (que deben entederse como o conxunto de coñecementos, destrezas e actitudes adquirido a través de procesos formativos ou da experiencia laboral) que permitan desempeñar e realiza-los roles e situacións de traballo requeridos no emprego.

As ensinanzas da FP Específica conducen a un título con validez académica e profesional en todo o territorio do estado e abranguen todo o campo productivo de bens e servicios. Ordénanse en Ciclos Formativos de Grao Medio e de Grao Superior.

A nova FP vincúlase directamente co entorno socioeconómico, rexional e local das zoas xeográficas nas que se implantan os estudios e os contidos educativos do mesmo xeito que se aproximan ás esixencias reais do mercado de traballo.

O plan de reforma potencia os estudios de hostelería e turismo e construcción e contempla novas familias relacionadas coas industrias alimentarias e de mantemento e servicios de producción.

O novo Proxecto de ley de F.P. define os conceptos de cualificación e competencia como:

A) cualificación Profesional como o conxunto de competencias con significación para o empleo, que poden ser adquiridas mediante formación modular ou calquera outro tipo de formación e a través da experiencia laboral.

B) Competencia profesional como o conxunto de coñecementos e capacidades que permiten o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da producción e o empleo.

5. Conclusións: Principais problemas, condicionantes e necesidades da FP.

Trinta e tres anos transcurriron dende que a FP vera a luz de forma legal coa Ley Xeral de Educación de 1970.

A súa historia, case como o conto do "patito feo", veuse salpicada dunha imaxe que non lle correspondía e que a desacreditaba ós ollos de todo o mundo como un mecanismo válido de conexión entre a educación e o traballo dos nosos potenciais adultos.

Aprender un oficio e conferir unha formación cultural sólida recuperarán a diginidade perdida si o engranaxe funciona e se así o determinan empresarios, sindicatos e administración, verdadeiros artífices do desenvolvimento da FP.

A revolución da FP comezou coa LOXSE, e a pesas de ser durante máis de 20 anos o lugar onde iban para os non estudiaban BUP, máis cos que querían aprender un oficio, foise producindo un cambio de mentalidade dos que estudian e decides que queres estudiar. Como exemplo disto temos que a comezos da década dos 90 o 80% dos alumnos da ramas sanitaria en FP2 non procedían de FP1 senón de BUP, tras as oportunas convalidacións.

Pero, aun non todo está a favor da actual FP. Hai problemas estructurais dentro do seu esquema que refléxanse na aglomeración que sofren algunhas ramas en detrimento de outras. Isto, aínda que o abanico de ofertas é amplio e diverso. Quedan aínda certos prexuicios que facilitan a elección de profesións coñecidas como "de bata blanca". -Administrativo, informática, delineación,...- antes que profesións "de mono azul" -Fontanería, fundición... -cando, en moitas ocasións, os primeiros poden estar saturados no mercado laboral, mentras que as segundas adoecen de especialistas.

A meirande parte dos alumnos de FP actuais atópanse nas ramas: administrativa, perruquería, automoción, electricidade, mecánica e sanitaria. Por isto, as autoridades académicas intentaron por en marcha novas titulacións co atractivo da súa novidade, e a variedade coa que se presentan ó posible alumno e a interrelación que se pretende que teñan co ámbito xeográfico onde se imparten. Formar profesionais, especialistas e técnicos cualificados capaces de competir no mercado europeo é o obxectivo da nova FP.

Outro aspecto a considerar é o legal. Unha cousa é que unha persoa posea uns coñecementos e unhas técnicas profesionais concretas, que podamos considera-lo como un profesional no aspecto técnico, e outra que legalmente se lle recoñecera nesa profesión. A falla de recoñecemento legal e da titulación oficial adecuada é un obstáculo que impide o normal desenvolvemento profesional. Non basta, a mera capacitación profesional, nin tan siquera a dedicación profesional: é necesaria definir os campos concretos de aplicación das diferentes técnicas que levan a práctica distintos profesionais.

6. Bibliografía.

Borrego, C., Coimbra, J., Fernández, D. (coord.) (2000): Actas II Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo "Construcción de Competetencias Personales e Profissionais para o Traballo". Instituto de Emprego e Formaçao Profesional . Porto.

Canosa Baldomir, J.L. (1990): Lexislación xeral sobre ensinanza non universitaria na comunidade. Xunta de Galicia, Consellería de Educación. Santiago.

Consello Escolar de Galicia (1996): A participación nas Escolas galegas. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago.

Costa Rico, A.(1994): Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia (curso 1992/93). Xunta de Galicia.

Cubera, E. Lete, J.R. y Rivero, E. (1990): Lexislación educativa en Galicia (1990). Tórculo. Santiago.

Currás Fernández, C.(1995): A Educación Compensatoria en Galicia. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago.

Estatuto de Autonomía de Galicia (6 de abril de 1981)

I.C.E.(1990): A educación en Galicia. Informe cero. Problemas e perspectivas. I.C.E., Universidade de Santiago.

I.C.E.(1994): O sistema educativo en Galicia. Niveis non universitarios. Curso 1992/93. Informe soporte para o Consello Escolar de Galicia. I.C.E., Universidade de Santiago.

LOCE (BOE do 24 de decembro de 2002, 45188-45220)

LOGSE. Título IV (BOE do 4 de outubro de 1990, 28936-28937)

LODE (Lei 8/1985, de 3 de xullo)

MEC (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. MEC, Madrid.

Ortega, Carrillo, J.A.(1995): La educación de Adultos. Situación actual y perspectiva de futuro. Fundación "Educación y Futuro". Granada.

Nuevo Programa de Formación Profesional (1998-2002) Consejo General de la Formación Profesional.

Rial Sanchez, A. (1997): La Formación Profesional Introducción Histórica Diseño de Curriculum y Evaluación. Tórculo, Santiago de Compostela.

Rial Sanchez,A. Valcarce, Margarita (coord.) (2000) Actas I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo "O Reto da Coverxencia dos Sistemas Formativos e a Mellora da Calidade da Formación. Santiago. Tórculo.

Tejada Fernández, J (2000): Perfil Docente y Modelos de Formación. En Saturnino de la Torre y Oscar Barrio: Estrategias Didácticas Innovadoras. Barcelona. Octaedro.

Varios (1988): Enciclopedia Temática de Galicia. Ediciones Nante. España. Vols. I, II e VI.

Xunta de Galicia (2000): O Emprego na Unión Europea.

Xunta de Galicia (2000): Plan Galego de F.P.

Zabalza Beraza, Rial Sánchez y otros (1988-99): La Evaluación del Programa de Prácticas en Alternancia en La Comunidad Autonoma Gallega. Tórculo, Santiago de Compostela.

DIAGNÓSTICO DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y RESPUESTAS EDUCATIVAS. UNA PROPUESTA.

Isabel Vilafranca Manguan
Universidad de Barcelona

Progresivamente la interdependencia de los sistemas económicos nacionales ha provocado la transnacionalización del mercado laboral y, por ende, de los sistemas educativos. En este marco de conversión resulta relevante un re-planteamiento o planteamiento del lugar que ocupa la formación, el conocimiento, la educación (en su triple acepción formal, informal y no-formal) como respuesta a las nuevas demandas laborales, sociales y económicas. Los procesos económico-sociales plantean nuevos retos para la educación.

Durante los siglos XIX y XX, la estructura económica no requirió ninguna formación vinculada a las actividades de producción. Sin embargo los avances tecnológicos y científicos modifican continuamente los empleos; el sistema educativo ha permanecido al margen de estas necesidades, provocando un desfase cada vez mayor entre sus propuestas formativas y las exigencias del mercado laboral. El presente trabajo se encamina a analizar cuales son las transformaciones económico-sociales que atañen al mercado laboral para detectar las necesidades formativas.

Tendencias económicas, estado de la cuestión.

En la actualidad se están produciendo procesos económicos que afectan al mercado laboral, procesos de los cuales el sistema educativo debe hacer eco. El primero de ellos, y como se apuntaba anteriormente, es la globalización que implica que tanto el capital como las empresas y los trabajadores tienen la posibilidad de movilidad internacional para aumentar las disponibilidades de sus mutuas capacidades y oportunidades (Braslavsky, 2001, pág.36). La interdependencia de los mercados laborales implica una adopción de políticas educativas internacionales que tienda a la homologación de títulos y la convalidación de formaciones postgraduadas.

En segundo lugar, una disminución del volumen de empleo para la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad. Esta reducción conlleva inherente una postergación del ingreso de los jóvenes al mercado laboral y, además, que en el desarrollo de su vida activa se inserten períodos de desocupación o subocupación. Este efecto ha hecho extender la escolaridad obligatoria y ampliar las ofertas educativas destinadas a la profesionalización de los jóvenes y adolescentes en muchos países de la Unión Europea.

Paralelamente se produce un aumento progresivo de las ocupaciones en el sector servicios en detrimento del sector de producción industrial y el agropecuario. Lo que ha implicado una progresiva demanda educativa para el perfil del sector servicios, descuidando la Formación Profesional técnica para el sector industrial.

Otro de los rasgos característicos de nuestra era es la modificación constante del puesto de trabajo, lo que requiere una formación en competencias específicas más que una profesionalización teórica generalmente caduca. Cada vez se convierte en un imperativo mayor los principios inspiradores del sistema educativo; a saber, la formación permanente y enseñar a aprender.

Por otro lado, y añadido a los procesos económicos anteriores, se produce una progresiva inversión de las escalas en las que se desarrolla y resuelve el destino laboral de las personas. La relación estudios universitarios – actividad profesional ya no es unívoca ni unidireccional, sino que es necesaria una constante reactualización del conocimiento. Este factor exige, además de una formación contínua, una progresiva intensificación de las competencias laborales. En el desarrollo profesional el bagaje intelectual no es absolutamente determinante, sino que depende de la adquisición de una serie de competencias así como de la capacidad de demostrar su posesión. De esta forma el énfasis ya no debe recaer en la formación de trabajadores especializados para la ocupación de puestos laborales predefinidos, sino en la formación de perfiles de personas activas; a saber, en la formación de personas con habilidades y competencias de resolución de problemas.

Asimismo, y esto es un déficit patente sobre todo en nuestro país, se produce un exceso de titulados superiores (licenciados universitarios) y una falta de graduados medios, especialmente de Formación Profesional. La Formación Profesional en nuestro país –y como la tilda Lázaro (Lázaro, 1999, pág. 160)– es la Cenicienta del sistema educativo. La consideración social de un graduado medio es menor que la de un titulado universitario por lo que muchos se decantan por la segunda vía. Esto ha tenido efectos contraproducentes resultando un arma de doble filo: por una parte una disminución del valor del título universitario –puesto que cada vez más los titulados universitarios desempeñan empleos que no les son específicos sino que son propios de Formación Profesional– y por otra parte una degradación de la Formación Profesional porque puesto que las empresas, a igualdad de costes, gozan de la oportunidad de tener titulados universitarios no apuestan por titulados medios. El sistema educativo debe replantearse el importante papel que ocupa la Formación Profesional –o los ciclos formativos– en el desarrollo de una economía sólida y empezar a contrarrestar el desprestigio en que ésta se halla inmersa.

Por último, dentro de los factores económicos, se observa una creciente automatización de los procesos productivos. Cada vez menos se realizan trabajos manuales, con lo cual cada vez más se requiere la promoción de personas con cualificaciones idóneas. Esto exige de una política educativa ocupacional que se inspire en los principios de recurrencia y emergencia. Emergencia en el sentido de subsanar las urgencias formativas puntuales de un sector regional, y recurrencia en el de consolidar las formaciones cuya necesidad sea permanente.

Paralelamente a estos avatares económicos, cabe afirmar que los advenimientos sociales también hacen florecer determinadas demandas educativas. En las sociedades tardoindustriales contemporáneas, y como consecuencia del neoliberalismo económico, se amplían cada vez más las fisuras establecidas entre los estratos sociales. El progresivo aumento de las desigualdades se traduce en una desigualdad tanto en la parrilla de salida –que resulta muy relevante– como en la de llegada– puesto que se acrecientan las dificultades de acceso a la formación contínua. La acumulación de capital educativo es una de las prerrogativas que determina las diferencias sociales. Por tanto es cada vez más necesario el diseño de estructuras educativas que intentes ofrecer oportunidades de formación equivalentes integrando la disparidad de procedencia de los jóvenes y adultos.

El continuo flujo migratorio es otro de los agravantes de las desigualdades sociales. La juventud no puede ser entendida como un conglomerado homogéneo, sino como grupos de personas con intereses, necesidades culturales y saberes diversos. La pluralidad cultural demanda una atención a la diversidad de forma creativa que se oriente a paliar las desigualdades entre las etnias oprimidas. La

convivencia en la sociedad es, dada la diversidad cultural, resulta cada vez más difícil puesto que se originan conflictos y violencias cada vez más acuciantes. Se pone de manifiesto la necesidad de que la educación, además de atender a la diversidad con creatividad, debe ser una canal de cohesión social y motor de desarrollo personal y vehículo de paz y convivencia tolerante (Martínez, 2002, pág. 62).

Por otra parte, y como último carácter determinante, la información ya no es equivalente a poder. Cada vez más –y como consecuencia del popular acceso a las redes de comunicación, especialmente Internet– la información se ha socializado. La información masiva no implica ni conocimiento ni poder, sino la capacidad de análisis causal de la información. La educación debe encargarse de la distinción entre conocimiento e información, haciendo cada vez más capaz al alumno de seleccionar la información, así como analizar la relevancia de dicha información

Tras el análisis de estos avatares socio-económicos, se realizará un examen sobre los ejes principales que deben dar respuesta a estas solicitudes desde la formación reglada, ocupacional, Profesional, continua y la orientación profesional, siempre poniendo el énfasis en la necesidad de centrarse en las habilidades específicas para la formación para el trabajo.

Demandas educativas

Dada la diversidad que factores que determinan las necesidades del mercado laboral así como las desaveniencias sociales, no puede obviarse que es el sistema educativo el motor, o uno de los motores más privilegiados, de solución a estas prerrogativas. Y como motor de solución debe plantearse o replantearse el contexto en que se enmarca, fomentando la ósmosis entre sociedad y educación. El enquilosamiento del sistema educativo debe superarse, flexibilizando los ciclos y la participación de los agentes sociales en su determinación. La mundialización del mercado laboral, requiere de una política educativa internacional, que de respuesta a las necesaria homologación de títulos y por otra parte a la progresiva especialización de cada sector. Paralelamente a esta “centralización” de la educación superior, cada región va especializándose en una serie de sectores que hacen necesaria la adopción de políticas locales en relación a las necesidades puntuales de formación laboral. Por lo cual debe flexibilizarse la Formación Profesional, redefiniendo las responsabilidades comunes en este ámbito de las agencias sociales e instituciones de las Comunidades Autónomas. Puesto que, ante todo, la Formación Profesional debe responder adecuadamente al entorno productivo en el que está inmersa.

A modo de preludio de las necesidades formativas, debemos afirmar que son muchos los estudios e investigaciones que corroboran la correlación positiva entre la inversión educativa y la prosperidad económica de un país o región. De ahí que Europa haya puesto tanto énfasis en la subvención de programas de formación continua.

Emprenderemos nuestro análisis por la educación formal reglada, tanto desde las etapas iniciales como la enseñanza superior.

El primer y segundo ciclos educativos, hoy obligatorios, constituyen la base de un aprendizaje generalista, que sienta las bases de una democracia liberal. Sin embargo, el pluralismo cultural que en ella convive, requiere de un nuevo enfoque no homogeneizador sino que respete la pluralidad de intereses y necesidades. Una

educación general y cultural básica es el garante de un desarrollo social armónico y ausente de conflictos. Bajo esta perspectiva los dos primeros ciclos educativos deben ser actores de cohesión social abogando por el respeto a la pluralidad como fuente de riqueza (Chamizo, 2002, pág. 27).

Por otra parte, y dados los procesos de democratización vividos en el último tercio del siglo XX en muchos países, resulta necesaria la formación política para el compromiso de lo público. Puesto que la legitimidad pública es el consenso –o el pacto– la educación ha de contemplar la formación para la ciudadanía como fundamento de la democracia. Los jóvenes –que cada vez muestran mayor desencanto por la democracia representativa– se están vinculando al ámbito de los público a través de asociaciones, instituciones, movimientos sociales, etc. De ahí que el sistema educativo, en las primeras etapas deba contemplar la necesaria vinculación a la vida pública a través del pensamiento y la reflexión, más que por medio de la opinión. Las aulas deben ser lugares para el ejercicio del diálogo, la negociación de normas y espacios adecuados para la promoción solidaria y compartida, tanto desde el punto de vista de la convivencia multicultural como la reinvención de la política.

La enseñanza secundaria no obligatoria debe tener una doble vertiente: por un lado la profesionalización de un sector y por otro un paso intermedio entre la secundaria obligatoria y la superior. La primera vertiente es la Formación Profesional, que resulta muy relevante en las distintas políticas educativas de integración laboral. El modelo curricular debe atender a las necesidades de flexibilidad y polivalencia (Férrandez (coord), 2000, pág.115). A este fin, en su demarcación, deben colaborar las agencias sociales, los observatorios ocupacionales, las empresas y el sistema educativo locales. De ahí que de un sistema de ciclos, se haya pasado al sistema modular. Los módulos de Formación Profesional, además del aprendizaje de la profesión, deben configurarse con arreglo a una serie de capacidades y competencias concretas, de acuerdo con el puesto laboral a que van orientadas. Puesto que las competencias laborales se observan desde el ejercicio del perfil, es fundamental la tarea conjunta de las empresas, las instituciones sociales con competencia en el mercado laboral y el sistema educativo.

En congruencia a los principios de emergencia y recurrencia, deben ofertarse las enseñanzas profesionales orientadas al sector servicios –cuyo perfil vendría predefinido– y por otra parte las propias de la región productiva en la que están inmersas. Por otra parte la Formación Profesional, integrada dentro del amplio ámbito que se recoge en la formación ocupacional, debe adaptarse a las necesidades cambiantes de cada sector y contemplar las demandas específicas del mercado laboral.

La enseñanza superior en Europa está viviendo momentos de transición importantes. A propósito del octavo centenario de la Universidad de París, el 25 de Mayo de 1998, los ministros de educación de Francia, Reino Unido y Alemania realizaron una declaración conjunta en que bajo el epígrafe “Armonizar la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior” (Lazaro, 1999, pág. 53) apostaban por la construcción de una Europa que no puede ser sólo la del euro, la banca y la economía, sino también la del conocimiento basada, entre otras cosas, en el reconocimiento de estudios que propicie la movilidad en el espacio europeo de academias y estudiantes. Para ello proponían homogeneizar los estudios de pregrado y postgrado sobre la base de unos objetivos comunes para cada uno de estos ciclos, y de la utilización del sistema de créditos y de semestres que permitiría la validación de los conocimientos.

A la homogeneización de las carreras universitarias se orienta el tratado de Bolonia. Por otra parte en la enseñanza superior se aunan los títulos y se demora la especialización en el postgraduado, de esta forma la universidad de transnacionaliza con arreglo al mercado laboral y económico. Sin embargo la enseñanza superior adolece de un excesivo encuadre teórico y de escasa practicidad. Las diferentes entidades que operan en el mercado laboral acusan a la universidad de su carga teórica y su escasa aplicabilidad. Pero más que por su teorización, al enfoque universitario le falta la formación en competencias, a saber, en unas habilidades específicas que se adecuen a las competencias laborales requeridas para el desempeño de un puesto de trabajo. A la enunciación de algunas de ellas se orienta el siguiente punto.

Propuestas de competencias laborales

A modo de recapitulación de lo dicho analizaremos en adelante una serie de competencias laborales que la Universidad debe contemplar. Cabe añadir que éstos son algunos ejemplos ilustrativos, dentro de un marco más extenso. No obstante, sirven par enunciar algunas de las que consideremos más importantes.

En primer lugar la Responsabilidad. La universidad debe empezar a rescatar la pedagogía del esfuerzo que lleva necesariamente al fomento de la responsabilidad. La “cultura del apunte” que tanto impera en nuestras universidades no ha hecho más que anular el espíritu universitario de soledad y silencio para el estudio. La universidad o transforma la vida del alumno o no sirve de nada. El auténtico conocimiento es aquel que empieza por recurrir a las fuentes originales del saber. El uso y abuso de manuales educativos no fomenta la responsabilidad sino que facilita una formación para el aprobado que, en última instancia, no remite a la responsabilidad. Uno de los perfiles más escasos es la responsabilidad por el desempeño de un puesto de trabajo. La respuesta a esta competencia debe darla la universidad a través de la perseverancia y la constancia desde el principio al fin de su trabajo.

La segunda de las habilidades específicas es la Motivación laboral. Buena parte de nuestra vida la ocupa el tiempo de trabajo, y es una fuente de realización personal. El desempeño de un puesto laboral debe ser una fuerte de refuerzo positivo. En todo lo que hacemos debemos poner lo mejor de nosotros mismos y esforzarnos por alcanzar cotas de calidad elevadas. De este modo la universidad debe ser capaz de ilusionar a los estudiantes para el ejercicio de un puesto de trabajo. Desarrollar las tareas de forma autónoma hasta el final es una de las capacidades que se deriva de la motivación laboral.

Otra de las competencias es la Organización y planificación. Una de las necesidades para el desarrollo de un puesto de trabajo es, precisamente, el aprovechamiento del tiempo y la optimización de éste. Para la rentabilización del tiempo ha de haber un esfuerzo de planificación operativa. Esto es, la utilización de técnicas de distribución así como establecimiento de prioridades. Esta planificación requiere de una autoorganización, en el sentido de adecuación entre las finalidades concretas y las pautas de acción.

La universidad debe buscar elementos e instrumentos que aborden esta competencia, a través del autocumplimiento de horarios de estudio y de organización y planificación de la inversión del tiempo en las tareas, así como la distribución del tiempo por tareas.

La planificación no necesariamente implica pérdida de espontaneidad, antes al contrario, es un mecanismo de anticipación a las nuevas dificultades. Vivir inmerso en el hoy, significa no distanciarse del problema diario. Por este motivo es importante hacer hincapié en la necesidad de anticipar el mañana a través de la organización y la planificación del tiempo y del esfuerzo –lo que implica una planificación logística y estratégica–.

Por otra parte otra de las competencias necesarias en la formación para el trabajo es la Capacidad resolutiva. Esto es la habilidad de solucionar problemas. En el trabajo constantemente surgen contratiempos cuya resolución no puede demorarse. Sin embargo, tampoco puede tomarse una determinación sin ponderar cual es el análisis causal del problema así como las consecuencias previsibles de una resolución. A este fin la educación debe procurar fomentar el enfrentamiento a los problemas desde el análisis y la propuesta de soluciones activas y, en consecuencia a la información disponible. Una de las competencias más valoradas es la capacidad de innovación en la resolución de problemas. La escuela ha de fomentar esta habilidad.

Otra de las prioridades que plantea el mercado laborar es la competencia de Trabajo en equipo. Hace poco la información era poder, pero con la progresiva democratización del acceso a la información, ya no lo es tanto sino que es la capacidad de solucionar problemas con creatividad. De este modo la labor del equipo es superior a la individual porque la lluvia de ideas ofrece más capacidad de resolución creativa. Por este motivo el trabajo en equipo es una de las capacidades que el sistema educativo debe fomentar porque cada vez resulta más imprescindible para el desarrollo de un perfil profesional.

La competencia de trabajo en equipo se concreta en las diferentes dimensiones que son la cooperación, el compromiso, la fidelidad grupal y la influencia competitiva. La cooperación hace referencia a que es necesaria la colaboración de los distintos profesionales respetando las opiniones de los demás para conseguir los fines propuestos. El compromiso supone la participación con el fomento de las múltiples perspectivas. Los diferentes integrantes deben ser capaces de recompensar el esfuerzo y el éxito de los individuos del equipo cuando los objetivos se consiguen. La fidelidad grupal hace referencia

Conclusiones

A modo de síntesis de lo expuesto, intentaremos sistematizar cuales son los principios cruciales que marcan la tendencia de los sistemas educativos europeos. Con arreglo a las nuevos avatares socio-económicos, se determinan los siguientes cambios:

Artículo I.
Convergencia en la Enseñanza Superior, tanto pregraduada como postgraduada.
Artículo II.
Reemplazo de los sistemas educativos estructurados en niveles con tránsitos difíciles y excluyentes por sistemas educativos organizados en ciclos de tránsitos suaves e incluyentes.

Artículo III.
Sustitución de las modalidades de educación secundaria no obligatoria de acuerdo a los clásicos sectores de las economías tradicionales, por la continuación de la

educación secundaria obligatoria que incluya opciones contemplando la diversidad de intereses de los jóvenes y adultos.
Artículo IV.
Reemplazo de la profesionalización temprana, por una formación técnico-profesional modular introducida en el segundo tramo de la enseñanza secundaria.
Artículo V.
Progresiva participación de los agentes sociales en las determinaciones curriculares de los sistemas educativos.
Artículo VI.
Progresivo énfasis en las necesidades de formación permanente y ocupacional con arreglo a las modificaciones constantes de los perfiles laborales.

BIBLIOGRAFÍA

Braslasvsky, C: "El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares" en Naya, L. (coord): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*, Donostia, Erein, 2001.

Bray, M. : "Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles" en *Revista Española de Educación Comparada,* Madrid, Uned, nº 8, 2002.

Chamizo: "Integración educativa de las minorías culturales", *Revista española de Educación Comparada*, nº 8, Uned, 2002.

EURYDICE: *Key topics in education, volumeIII: The teaching profession in Europe; Profile, trends and concerns, Report 2:Theacher supply and demand at general lower secondary level* (versión electrónica), 2002.

Fernández, J; Aramburu-Zabala, L: *Formación y orientación laboral*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

Ferrández, A. (coord): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*, Barcelona, Octaedro, 2000, grupo CIFO.

García Crespo, C.: "La dimensión europea en el currículo de educación secundaria en España" en *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, Uned, nº 7, 2001.

Lázaro, L. M. (coord): *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*, Valencia, Universidad de València, 2001.

Lázaro, L; Martínez, M.J.: *Educación, empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*, Valencia, Universitat de València, 1999.

Manzanares, M. A.: *La formación-acción en la empresa: el diseño y desarrollo de proyectos para la solución de problemas en situaciones de trabajo real*, Madrid, Tesis doctorales, Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.

Martínez López, C.: "Escuela intercultural. Inmigración y educación para una nueva ciudadanía" en *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, Uned, nº 8, 2002.

Naya, L. M. (coord): *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*, Donostia, Erein, 2003.

Román Sánchez, E*: Cooperación y desarrollo. Nueve preguntas sobre el tema,* Burgos, colección CLIP, nº 2, Amycos y Junta de Castilla y León, 2002.

Ruiz, C. (coord): *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*, Valencia, Universitat de València, 2003.

VVAA: *Criterios de decisión en los procesos de selección en España,* Barcelona, Fundación Adecco para la integración laboral, IESE, 2003.

NARRATIVAS DE INVESTIMENTO VOCACIONAL CONTRIBUTO PARA A REVISÃO DAS PRÁCTICAS DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Paula Lima
Joaquim Luis Coimbra
Universidade de Oporto

RESUMO

As transformações económicas, sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o final do séc. XX e início do século XXI, têm levado os indivíduos a gerar um conjunto de novas significações para fazer face a um contexto de permanente mudança, imprevisibilidade e incerteza. O panorama contemporâneo leva-nos a questionar sobre o modo como os jovens, num processo contínuo de construção de um projecto identitário que tem por objectivo a realização de si pelo encontro de um lugar no mundo, gerem a incerteza.

No domínio da Psicologia Vocacional, estas alterações têm conduzido a uma nova visão do indivíduo e à emergência de novos construtos psicológicos importantes do ponto de vista da caracterização do desenvolvimento vocacional. *Investimento na carreira*, *incerteza positiva*, *difusão adaptativa*, *flexibilidade identitária*, *instabilidade de objectivos* e *medo do investimento* são alguns dos construtos que se enquadram num pensamento pós-moderno. Para apreender a realidade destes construtos julgamos ser necessário a utilização de uma abordagem centrada nas trajectórias biográficas individuais e nas auto-narrativas, através das quais o indivíduo constrói significados para a experiência vocacional recriando a própria experiência. Assim, tentamos perceber de que modo o contexto de incerteza permite aos indivíduos a construção de novas estruturas e significados psicológicos da carreira e o desencadeamento de novos modos de acção/investimento (competências) no domínio vocacional. Em última análise, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de novas práticas de orientação no contexto escolar no sentido de permitir a (re) construção da relação do sujeito com o mundo através dos seus percursos/projectos vocacionais. A partir da análise das narrativas de jovens, procuramos compreender os significados do investimento vocacional e dos agentes que neles participam; questionamo-nos sobre que valores e significados os jovens de hoje atribuem ao trabalho, o modo como criam/desenvolvem projectos, que factores estão na base das escolhas que realizam, como gerem a experiência de incerteza face ao futuro e qual o papel da escola na orientação/inserção do indivíduo no trabalho. Finalmente, conhecendo as necessidades vocacionais dos alunos e com intuito exploratório, procuramos contribuir para uma transformação e maior adequação das práticas de orientação em contexto escolar.

Começaremos por uma apresentação da abordagem construtivista da carreira e da perspectiva narrativa, salientando a sua importância, quer para a intervenção vocacional, quer para a investigação. Terminaremos com a descrição do nosso projecto de investigação neste domínio.

1. A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DA CARREIRA

"O MUNDO NÃO É O QUE EXISTE, MAS O QUE ACONTECE."
(Mia Couto, cit. in Gonçalves, 2000)

As transformações económicas, sociais, e políticas da nossa época influenciam todos os aspectos da vida do indivíduo, muito particularmente o que se relaciona com o trabalho e as transições vocacionais. (Peavy, 1996). A experiência de incerteza e imprevisibilidade em relação ao futuro permeiam a vida dos indivíduos e a tomada de decisão, havendo necessidade de desenvolver novas visões e competências para fazer face aos contextos em permanente mudança. Neste sentido, não é possível continuar a ver o indivíduo como um ser passivo, mas antes como o protagonista (agente, construtor e narrador) da sua carreira.

A orientação vocacional, enquanto processo de apoio aos indivíduos, necessita também ela de ser revista, passando de uma lógica de avaliação racionalista e psicométrica para uma abordagem que considera a experiência e a construção de significado como pontos-chave da mudança psicológica. Só esta abordagem permitirá aos indivíduos desenvolver um conjunto de atitudes e novas competências que aumentarão a possibilidades de sucesso em relação ao futuro nas várias esferas de vida.

Segundo o mesmo autor, nos últimos anos temos assistido a uma nova visão do *self* como agente e construtor da sua experiência, exercendo esta função nos contextos de participação, relações e diálogo em que se insere. Esta noção do *self* tem vindo a substituir a noção "estádios", lineares e estáticos, de desenvolvimento, como produto das influências do meio (Super, 1980).

O novo *self* consiste num projecto reflexivo que tem como propósito criar significado e sustentar narrativas biográficas coerentes num contexto de tomadas de decisão múltiplas numa diversidade de opções e constrangimentos. Cada vez mais, o indivíduo é "lançado a si" no planeamento da sua carreira, devendo envolver-se num processo pessoal, reflexivo e organizado. Como refere Bauman (1992, cit. in Kraus, 1998) "a sociedade impõe ao indivíduo a tarefa de se desenvolver por si mesmo, de tentar uma construção privada da identidade". Este processo reflexivo, que envolve incerteza e risco em todas as fases e que recorre muitas vezes o contacto com especialistas de orientação, tem vindo a constituir o foco central da estruturação de uma identidade vocacional. Este modelo de "novo" *self* tem grandes implicações para a intervenção e avaliação vocacional.

A perspectiva construtivista da carreira tem por base um quadro conceptual que tem vindo a pôr em causa os fundamentos epistemológicos da psicologia tradicional. É essencialmente a Mark Savickas (1995) que se deve o reforço desta corrente no domínio da psicologia vocacional. Filiando a sua conceptualização das acções de carreira numa posição que considera o conhecimento como socialmente construído, a ideia que Savickas procura adaptar à Psicologia Vocacional aproxima-se da abordagem *construcionista* pós-moderna, que assenta numa corrente denominada por *perspectivismo*. Assim, para esta corrente "*...o conhecimento é uma produção ou construção social e a verdade depende do ponto de vista socialmente elaborado de cada um. A ciência produz conhecimento a partir de um prisma ou ponto de vista e não a partir do ponto de vista único e exclusivo* (Savickas, 1995d)".

Para este autor, a orientação vocacional é tida como um contexto social que permite ao sujeito tornar inteligível a sua concepção do *self* e modificar as narrativas sobre o *self*.

Assim, de acordo com esta abordagem, a orientação afasta-se cada vez mais de um processo *especialista*, para se tornar num sistema cooperativo e participativo. Tal como o profissional de orientação, o sujeito é um especialista da sua própria experiência, enquanto aquele é um especialista da comunicação e da mudança. Trabalhando juntos, profissional e sujeito produzem ideias inovadoras, acções viáveis, constroem planos de carreira e resoluções para a experiência, sendo cada vez menos provável que os indivíduos construam planos baseados numa lógica racionalista.

Savickas (1995) concentra-se na orientação vocacional para os problemas vocacionais (e.g. a indecisão) e contrasta a abordagem objectiva da ciência com a da ciência construtivista. Assim, os problemas vocacionais, que desde Parsons (1909) eram tidos como fenómenos ou realidades passíveis de serem extraídas do seu contexto e objectivadas com procedimentos de medida válidos e fiáveis, são, nesta altura, considerados como experiências subjectivas passíveis de serem analisados através das histórias de vida dos sujeitos.

A nova visão da realidade nas ciências sociais (que inclui a psicologia vocacional) é, nem objectiva, nem subjectiva, mas antes participativa. “A realidade não é o que existe, mas o que acontece.” (Couto, cit. in Gonçalves, 2000). O real, as trajectórias individuais, a forma como utilizamos as nossas potencialidades, é o resultado da participação na vida social, no diálogo, na relação e na acção permanente com os outros. Produzimos, criamos e construímos a nossa realidade, quer pessoal, quer social.

As implicações de uma sociedade pós-moderna para os que entram no mundo do trabalho são muitas. A predição do sucesso no mercado de trabalho está necessariamente relacionada com a aquisição de competências simbólicas e de relacionamento interpessoais, nomeadamente de:

a) Resolução de problemas, pensamento crítico, recolha e análise de informação;
b) Capacidade criativa e produção de ideias inovadoras;
c) Adaptação a novas situações e novos papéis de trabalho;
d) Flexibilidade e competência interpessoal.

A orientação vocacional baseada numa perspectiva construtivista não é mais do que um conjunto de técnicas como um trabalho filosófico e reflexivo que guia o trabalho do sujeito e do profissional. Alguns dos mais importantes pressupostos deste tipo de orientação/intervenção são:

- Capacidade dos sujeitos para atribuírem significado à experiência;

- A vida dos indivíduos é vista como uma história ou trabalho de arte mais do que um perfil de traços ou conjunto de resultados;

- O *self* é constituído por um processo de auto-organização, é participativo e proactivo. Existem tantas realidades quanto os indivíduos – embora algumas realidades sejam mais viáveis e preferíveis do que outras. Cada pessoa vê o mundo através das suas lentes e dialoga com o mundo através da sua própria voz e significado;

- A orientação vocacional numa perspectiva construtivista tenta trabalhar directamente com as percepções individuais do sujeito e com os seus significados pessoais – muitas vezes sob a forma de histórias, metáforas, narrativas ou diálogos. Assume-se que o *material* de vida é mais relevante para a formação de planos e escolhas vocacionais do que os resultados em testes psicológicos;

- No contexto da orientação vocacional construtivista o sujeito deve sentir-se emocionalmente seguro e apoiado na expressão de sentimentos. A estrutura e a qualidade da mudança dependem em larga medida do nível e qualidade do auto-conhecimento;

- Sendo o *self* auto-reflexivo, a reflexão é um procedimento essencial na orientação vocacional. Actividades significativas, reflexão e auto-articulação são três processos que a intervenção deve promover e apoiar.

- De acordo com a perspectiva construtivista, a "carreira" constitui apenas um dos temas do projecto individual do sujeito. Este é considerado um ser "global" e não um decisor ou *carreirista*.

Por exemplo, Savickas (1989) destaca-se ao nível da formulação de um modelo de aconselhamento de carácter construtivista para o problema da indecisão vocacional, baseado na análise dos temas de vida, que envolve 5 etapas: 1.º) recolha de histórias do cliente que revelem o tema central de vida; 2.º) o tema de vida do cliente é narrado pelo psicólogo ao sujeito; 3.º) sujeito e psicólogo discutem o significado da indecisão, relacionando com o tema de vida identificado; 4.º) cliente e psicólogo expandem o tema para o futuro, nomeando interesses e ocupações que preenchem as preocupações e o projecto que define o tema de vida; 5.º) o cliente ensaia, com a ajuda do psicólogo, as competências de acção necessárias para especificar e implementar a escolha vocacional.

Também Pittman (2000) analisa a questões da carreira através de uma abordagem construtivista. Num artigo intitulado *Dilemmatic constructions of career in the career counseling interview*, procura identificar dilemas vocacionais emergentes nas histórias através de uma entrevista semi-estruturada numa amostra de 50 sujeitos.

Concluindo, o trabalho do profissional de orientação, numa perspectiva construtivista, deve ser dinâmico, activo, facilitador da reconstrução da experiência pelo sujeito.

2. TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Tendo presente que, na perspectiva construtivista, dois grandes objectivos da avaliação são, por um lado, a construção de significado pelo sujeito e a auto-reflexão em relação ao problema (vocacional), as técnicas de avaliação utilizadas no processo de orientação devem contribuir para esses objectivos. Assim, apresentam-se algumas das técnicas mais utilizadas nessa abordagem.

O trabalho autobiográfico

O trabalho autobiográfico inclui actividades de escrita, tais como, escrever cartas, escrever um diário e a auto-caracterização. O procedimento de escrita permite ao sujeito dar um nome aos sentimentos, pensamentos, sonhos e medos, fazendo com que atribua significado à experiência. Dando nomes e um contexto aos

sentimentos e ideias, a experiência é passível de ser reorganizada e recriada, esbatendo-se o caos previamente instalado. O trabalho autobiográfico é, assim, uma forma de tornar o ***self*** visível e compreensível.

Auto caracterização

Nesta técnica, é pedido ao sujeito para descrever (na 3.ª pessoa) características de si próprio. Através da utilização da terceira pessoa, esta técnica minimiza a auto-culpabilização e os sentimentos defensivos por parte do sujeito; promove a oportunidade para a auto-apresentação em termos globais e viáveis e permite ainda ao sujeito expressar a sua identidade única de uma forma reconstrutiva, bem como os grandes temas que caracterizam a sua vida.

Entrevista como forma de avaliação

A utilização de uma abordagem construtivista na orientação vocacional não contempla o conceito de "diagnóstico"; antes considera a relação entre profissional e sujeito em termos de uma conversação planeada. O planeamento desta conversação em orientação é uma tarefa da responsabilidade do profissional em conjunto com o sujeito. Planear implica obter um relato dos eventos de vida e experiências significativas do sujeito e daí partir para a criação de alternativas plausíveis. Apresenta-se, de seguida, um conjunto de questões possíveis de planeamento de uma entrevista das sessões de orientação. Estes sete passos constituem as componentes do planeamento da entrevista como um meio de avaliar as necessidades do sujeito, os seus recursos, a utilidade do processo de orientação, bem como do contributo que o profissional poderá dar para o sucesso do sujeito.

- Qual o foco do problema do sujeito? Quando e onde ele experiência o problema?

- Quais os sentimentos e pensamentos dos sujeito sobre o problema? O que é que o sujeito tentou fazer para solucionar o problema?

- Qual é a apreciação que o sujeito faz das próprias construções e experiência?

- Qual é o contexto no qual o sujeito tenta fazer face ao problema? Quem são os envolvidos? O problema implica questões de género, raça, classe social ou relacionamentos com outro grupo de pessoas? Está o sujeito preocupado apenas com a carreira? Carreira e identidade? Questões de atribuição de poder? Falta de informação ou défice de competências? Em conjunto com o sujeito e o problema, que outros factores contextuais deverão, profissional e sujeito, ter em conta?

- Quais são as alternativas abertas ao sujeito no sentido da sua movimentação para um futuro preferido? Em que estão de acordo o profissional e o sujeito relativamente ao plano e sistema de apoio que fará o sujeito avançar com sucesso?

- Qual é o próximo passo para o sujeito e para o profissional? É claro para os dois qual o papel do outro e a forma como vai ser desempenhado?

- O profissional e sujeito concordam que o que está a contribuir para o sucesso do sujeito é a participação deste na resolução do problema?

O Portfólio

O *portfólio* constitui uma técnica a desenvolver entre o profissional de orientação e o sujeito. É um documento que deve ser simples para que seja de fácil compreensão e deve reflectir os aspectos fortes do indivíduo, tais como as competências, planos e produtos. O *portfólio* pode conter um conjunto variado de materiais referentes à história do sujeito, mas normalmente inclui o perfil do cliente em termos intelectuais, linguísticos, interpessoais, entre outros. Indicações de mérito e reconhecimento de competências deverão ser igualmente incluídas. Finalmente deve constar também um resumo do percurso educativo e das experiências profissionais do sujeito.

3. A ABORDAGEM NARRATIVA NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Inserida no paradigma do *construcionismo social*, a perspectiva narrativa em Psicologia defende o pressuposto anti-representacionista e anti-essencialista da realidade, considerando que o mundo é constituído por uma natureza linguística. Ou seja, a linguagem não representa a realidade, mas é antes constitutiva do próprio mundo. Este pressuposto implica que o conhecimento tenha uma natureza eminentemente social e por isso os investigadores devem utilizar metodologias de análise narrativa em psicologia.

Na concepção de Savickas (1995), no domínio da consulta psicológica vocacional, todo o processo se desenrola pela construção e análise do que o autor designa por *narrativas de identidade*. Estas narrativas contribuem para a forma como o sujeito planeia a mudança de modo a fazer face ao problema. As narrativas de identidade dão um sentido à história de vida e explicam como o sujeito procura complementar-se através da diminuição do fosso entre o que está a experienciar e o que pretende atingir. Especificamente, as narrativas de identidade dizem ao psicólogo como os sujeitos digerem as suas experiências, lembram acontecimentos e reinventam formas (estratégias) de *coping* com a vida. Conectando o problema com a elaboração de um projecto, o psicólogo reconhece o tema de vida e a identidade do sujeito (actor). É então tempo para narrar a história ao sujeito e colaborar na "reedição" da história.

Cochran (1990) tem igualmente salientado a importância da perspectiva narrativa para a investigação na psicologia vocacional, destacando a capacidade da narrativa, enquanto padrão coerente e sintético, representar o percurso vocacional. Assim, os significados e as histórias de vida constituem o objecto de investigação.

Mas o que é a *narrativa*? Qual a sua natureza?

Polkinghorne (1986) define narrativa como a "uma estrutura de significado que organiza os acontecimentos e a acção humana numa totalidade, deste modo atribuindo significado às acções e acontecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade" (1988, p.18). Para Gergen e Gergen (1986), a narrativa é vista como a capacidade para estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, segundo, o sentido de movimento e direcção no tempo" (p.25).

De acordo com Gonçalves (2000), a narrativa apresenta sete naturezas distintas e complementares: *analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, criativa e cultural*.

A narrativa define-se pela sua natureza *analógica* na medida em que procura a plausibilidade e *verossemelhança* da experiência e não estabelecer a verdade através de prova científica. A natureza analógica refere-se à forma como a narrativa organiza a experiência do indivíduo através de um discurso que lhe está estrutural e processualmente próximo. A narrativa é para o sujeito um modo de construir a experiência com uma linguagem que é analógica da própria experiência. A narrativização da experiência procura a construção de um sentido para a mesma, sentido este que é múltiplo (configura uma variedade de significações) e potencial (porque possibilita novas experiências). A dimensão analógica da narrativa define-a assim, não como um mero relato da experiência mas sim como um organizador de significação que potencia a própria narrativa e a experiência.

Quanto à natureza *temporal*, refere-se à estruturação do conhecimento e da experiência no tempo, atribuindo-lhe uma sequencialidade e coerência. A temporalidade é uma abstracção convencionada através de ciclos regularizados que se repetem. Esta repetição introduz uma dimensão de ritmo na existência. O objectivo de uma narrativa mais adaptada é, através de uma flexibilização temporal, introduzir diferentes ritmos e, assim, diferentes significações na organização da experiência. A natureza *contextual* da narrativa refere-se ao facto de toda a experiência ser construída num determinado contexto e nas acções através desse contexto. Neste sentido, todo o conhecimento é particular e localizado contextual e culturalmente. O conhecimento narrativo é ainda situado historicamente e, enquanto tal, ligado à compreensão idiossincrática. Quanto à natureza *gestáltica* da narrativa tem a ver com a imposição de um sentido de coerência que organiza a diversidade da experiência em totalidades. A *gestalt* da narrativa encontra-se na capacidade para o estabelecimento de conexões entre os vários fragmentos da experiência. Esta função permite uma reconstrução da realidade (que se apresenta caótica) e do discurso, através das regras gramaticais. Esta função de conexão da narrativa permite, para além de um encontro do narrador com o sentido da sua experiência, compartilhar a experiência socialmente. A natureza *significadora* da narrativa refere-se à capacidade de dar um sentido à experiência. A mesma experiência possibilita múltiplas narrativas, sendo esta uma forma de construir múltiplos significados. A função *significadora* da narrativa é também exercida socialmente; a construção de significados não é algo que se limita ao indivíduo mas tem uma natureza social. A natureza *cultural* da narrativa assenta no facto de esta constituir um processo discursivo de construção interpessoal e como tal ser inseparável do contexto cultural onde se situa. Por fim, a natureza *criativa* da narrativa diz respeito à capacidade de criar a própria experiência, dando-lhe existência através de uma figuração simbólica socialmente partilhada. O narrador é considerado não um mero reagente da experiência mas um construtor intencional e proactivo. A narrativa recria a experiência através da criação de significações, sentidos e adjectivações múltiplas. É ela que permite uma visão alternativa da realidade.

Com o método narrativo podemos examinar os significados da carreira na vida dos indivíduos ao mesmo tempo que permitimos a reconstrução do investimento vocacional feito pelos indivíduos. O método narrativo é claramente um método que permite questionar e investigar algumas questões fundamentais, como aquela a que nos propomos.

4. QUESTÕES E OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho tem como objectivo compreender de que forma o contexto social actual, caracterizado por transformações claras ao nível das estruturas

profissionais, empresariais e sócio-culturais, influencia o desenvolvimento vocacional dos jovens e pode interferir com a construção da sua identidade vocacional. É um estudo de carácter exploratório e indutivo porque parte do fenómeno (dados) que se procura compreender para a teoria; é idiográfico (De Waele and Harré, 1976; Harré, 1993) porque pretende focalizar-se no particular e individual, compreender significados individuais, recorrendo ao método autobiográfico (histórias de vida). É intensivo porque constitui um estudo detalhado de casos típicos de uma determinada classe, neste caso de jovens do 9.º e 12.º ano de escolaridade. É hermenêutico porque procura recolher e descrever as construções individuais sobre o problema (narrativas do investimento vocacional) e analisar os discursos individuais sobre o problema. Utiliza uma metodologia qualitativa de análise de material biográfico e narrativo (linguagem, discurso, histórias, temas, significados), devendo posteriormente passar por um processo de categorização desse material.

Assim, à luz da perspectiva construtivista, pretendemos construir um modelo compreensivo das narrativas do investimento e da identidade vocacionais, através da sua análise estrutural e processual (significadora). Finalmente gostaríamos que este fosse um pequeno contributo para elaboração de programas de intervenção adequados às necessidades vocacionais dos jovens.

A principal questão a que gostaríamos de dar resposta com esta investigação é: de que modo o contexto de incerteza interfere com a mudança dos indivíduos, quer do ponto de vista psicológico quer do ponto de vista da acção (investimento) ao nível vocacional? De que forma faz emergir determinadas construções vocacionais e concepções de carreira? De que modo os jovens constroem histórias da carreira, que significado lhe atribuem e de que modo investem? Como experienciam os jovens as transições vocacionais? Qual a sua percepção acerca do mercado de trabalho, das saídas profissionais e da preparação que a escola promove para fazer face às exigências do trabalho? Quais as competências de que dispõem para fazer face a tal contexto?

Quais as representações (expectativas, motivações) relativas à formação escolhida as aspirações dos alunos que escolhem um curso tecnológico? E um curso geral? Que tipo de preparação o curso possibilita e qual a aceitação por parte do mercado de trabalho? Como vêem os jovens o seu futuro escolar e profissional? Quais os significados e valores do trabalho para os jovens de hoje? Quais são as áreas de investimento preferidas? Que tipo de dilemas (problemas) são salientes nas suas histórias? Que ideia têm sobre a necessidade de construir um projecto vocacional e de identidade? Existe uma metáfora característica do investimento (ou não investimento)?

Os construtos analisados estão relacionados com as competências vocacionais, nomeadamente ao nível do investimento na carreira e da identidade vocacional: *capacidade de agência do indivíduo; medo do investimento; difusão adaptativa*; *incerteza positiva; adaptabilidade; flexibilidade identitária* e *valores do trabalho e tema de vida* são alguns dos construtos que procuramos nas histórias de vida dos sujeitos.

Outros indicadores controlados são o género, o grau de escolaridade, o nível sócio-económico, o grau de escolaridade dos progenitores e o facto dos sujeitos terem passado por um processo de orientação vocacional.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo consiste na análise de narrativas de jovens, no contexto escolar, sobre os seus investimentos vocacionais e os processos implicados nesses investimentos.

A abordagem biográfica-hermenêutica no estudo da carreira assenta em 4 pressupostos fundamentais: 1) Em vez de considerar um grande leque de variáveis, procura o que é "único" em cada indivíduo em vez do que é "similar". 2) Foca-se na relação dinâmica entre a pessoa e o contexto, na medida em que o sujeito é considerado um "agente activo" do seu próprio desenvolvimento e como alguém que compreende o seu ambiente e actua sobre ele (contrariamente às concepções behavioristas que vêem o desenvolvimento humano como sendo determinado por factores externos). 3) Constitui um aspecto da teoria sistémica, já que o indivíduo é aqui considerado um sistema aberto em interacção com o meio ambiente. 4) Convida-nos a considerar o percurso que o organismo vive no seu contexto, em vez do contexto isoladamente.

Concluindo, esta perspectiva procura articular a história que a pessoa conta sobre o seu desenvolvimento/investimentos e os planos que formula para futuro.

A amostra é constituída por 20 alunos do 9.º e 12.º ano de escolaridade, sendo distribuída equitativamente em termos de género, nível sócio-económico, grau de escolaridade dos pais e poderão ter ou não participado num processo de orientação vocacional.

É utilizada uma técnica de entrevista semi-estruturada, com a duração de 90 minutos (em média) e de onde constam itens relacionados com os investimentos realizados ao longo da história vocacional dos sujeitos. Após a realização de um pedido de autorização formal à escola para a realização do estudo, a selecção dos participantes foi feita através do contacto pessoal com os alunos da escola, no sentido da selecção da amostra e da sua aceitação de participação voluntária. Após uma breve apresentação do estudo e das condicionantes de participação (e.g., disponibilidade de tempo para a entrevista) foi entregue aos alunos uma ficha de inscrição onde devem referir a sua vontade em participar e disponibilidade horária. As entrevistas são realizadas individualmente e gravadas.

A *análise categorial da forma* da narrativa (Lieblich, Mashiach e Zibler, 1998) efectuada permite extrair as características estilísticas ou de linguagem de unidades definidas da narrativa (ex., metáforas utilizadas pelo narrador). Este tipo de análise incide sobre as funções cognitivas do sujeito, nomeadamente as competências de acção, as estratégias de coping, a adaptação, o processo de tomada de decisão, o estabelecimento de objectivos, as escolhas, a satisfação com a carreira e as emoções em geral.

6. CONCLUSÃO

Como referem Collin e Young (2000), é necessário reconstruir o significado da *carreira*, uma narrativa alternativa que, à medida que se desenrola, dá coerência à vida dos indivíduos em conjunto com um sentido para o futuro. Com esta apresentação referimo-nos às implicações de uma ideologia pós-moderna para a Psicologia Vocacional, no que respeita à concepção do *self* e à nova visão do conhecimento nas ciências sociais em que a mesma se enquadra.

Tivemos oportunidade de justificar a importância de uma abordagem construtivista da carreira, quer para a intervenção vocacional (salientando a emergência de um conjunto de novas técnicas de avaliação ao nível das práticas de orientação), quer para a investigação através da adopção de metodologias qualitativas focadas nas narrativas e histórias de vida individuais. Só através das narrativas dos sujeitos é possível apreender a realidade de novos construtos psicológicos importantes do ponto de vista vocacional.

Neste sentido, o estudo que desenvolvemos pretende ser um contributo para a reformulação do significado da carreira enquanto resultado das práticas de orientação, mas também enquanto objecto de investigação na psicologia vocacional. Através duma abordagem narrativa procurámos explorar quais os significados e construtos psicológicos subjacentes ao *investimento e projecto vocacional* dos jovens de hoje, construtos estes importantes para a construção de uma identidade pessoal e vocacional. A relação dialéctica e ambivalente que o indivíduo estabelece com o mundo vocacional (constituído pela relação com os outros), com o propósito de lhe dar um significado pessoal e social, são aqui abordadas através do estudo do processo de *investimento vocacional*. Pretendemos dar um contributo para um aprofundamento na compreensão da forma como se estabelece esta relação e como é construído o significado da carreira. Finalmente, uma reflexão sobre as práticas de orientação em contexto escolar pretende contribuir para a sua maior adequação, nesta faixa etária da população e tendo como linha orientadora a abordagem construtivista da carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blustein, D. L; Ellis, M. V. & Devenis, L. E. (1989). The Development and Validation of a Two-Dimensional Model of the Commitment to Career Choice Process. [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.

Bujold, C. (1990). Biographical-Hermeneutical Approaches to the Study of Career Development. In Richard A. Young and William A. Borgen (Eds), *Methodological Approaches to the Study of Career* (pp. 57-70). New York: Praeger.

Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

Cochran, L. (1990). Narrative as a Paradigm for Career Research. In Richard A. Young and William A. Borgen (Eds), *Methodological Approaches to the Study of Career* (pp. 71-86). New York: Praeger.

Coimbra, J., Campos, B. e Imaginário, L. (1994). *Constructivist Career Intervention: The Ecological-Developmental Model and Methods.* Comunicação apresentada na 23.º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Madrid.

Coimbra, J. (1997). O Meu "Grande" Projecto de Vida ou os Meus "Pequenos" Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 21-27.

Coimbra, J. e Parada, F. (1999). Sentidos e Significados do Trabalho no Contexto de uma Realidade em Transformação: O Desemprego e as Dificuldades de Integração Profissional dos Jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Vol.15/16, 47-57.

Collin, A. & Young, R. (2000). The future of career. In Audrey Collin and Richard A. Young (Eds.), *The future of career*. Cambridge: University Press.

Gellat, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A new decison-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.

Gergen, K. & Gergen, M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. R. Sarbin (ed.), *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger.

Gomes, C. (2003). *Novo modelo de intervenção em contexto de transição para a vida activa*. OP On-line.

Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente: a psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.

Imaginário, L., Parada, F. e Coimbra, J. (2001). Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira. *Cadernos do Emprego*. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional: Vol.33

Kraus, W. (1998). La fin des grands projects: Le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et profissionelle*, 27, 1, 105-121.

Kush, K. e Cochran, L. (1993). Enhancing a Sense of Agency Through Career Planning, *Journal of Counseling Psychology*, Vol.40, 4, 434-439.

Lieblich, A.; Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research*. London: SAGE Publications.

Peavy, R. (1996). Constructivist Career Counseling and Assessment. *Guidance and Counseling*, Vol.11, 8-15.

Peavy, R. (1997). Postmodern Vocational Development and Counseling: Constructing Possible Futures. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 28-37.

Pittman, G. (2000). Dilemmatic constructions of career in the career counseling interview, *Career Development Quartely*, Vol.48, 226-236.

Polkinghorne, D. (1986). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N.Y.: SUNY Press.

Savickas, M. (1994). Vocational Psychology in the Postmodern Era: Comments on Richardson, *Journal of Counseling Psychology*, Vol.41, 1, 105-108.

Savickas, M. (1995). Constructivist Counseling for Career Indecision. *The Career Development Quartely,* 43, 363-373.

Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory, *Career Development Quartely*, Vol.45, 247-259.

Serling, D. A. & Betz, N.A. (1990). Development and evaluation of a measure of fear of commitment. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 91-97.

Smith, J. Harré, R. e Langenhove, V. (1995). Idiography and the Case-Study. In *Rethinking Psychology,* London: Sage.

Super, D. (1980). A Life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*; 16, 282-298.

Young, R. (1983). Career Development of Adolescents: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.12, 5, 401-417.

Young, R. & Valach, L. (2000). Reconceptualizing career theory and research: an action-theoretical perspective. In Audrey Collin and Richard A. Young (Eds.), *The future of career*. Cambridge: University Press.

OS JOVENS E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PROFISSIONALMENTE ACTIVA

Filomena Parada
Joaquim Luís Coimbra
Universidade de Oporto

Resumo

A percepção que cada indivíduo tem da sua capacidade para atingir as metas pretendidas e levar a cabo as tarefas propostas influencia o seu potencial de acção, pelo que é objectivo do presente trabalho compreender e caracterizar, sob um ponto de vista psicológico, o processo de transição dos jovens para a vida profissionalmente activa. Subjacente à perspectiva adoptada está, por um lado, o reconhecimento de que, ao longo da vida e independentemente dos motivos que as originam, são múltiplas as ocasiões favoráveis à exploração dos investimentos (Campos & Coimbra, 1991) — sendo a transição para a vida profissionalmente activa uma dessas ocasiões — e, por outro, a admissão de que, ao propiciar o questionamento e a exploração facilitadores da adopção de uma posição crítica face aos investimentos realizados, tal transição, perante determinadas condições, poderá ajudar a promover um maior controlo dos indivíduos sobre as suas trajectórias profissionais. Neste sentido, problematizar-se-á, respectivamente, a centralidade assumida pelo trabalho nas nossas sociedades e as actuais condições de turbulência e imprevisibilidade em que transição da escola para o mudo do trabalho ocorre, alguns conceitos-chave que lhe estão subjacentes e que enformam os pressupostos da presente discussão, bem como algumas das dimensões a ter em atenção no decurso desse processo.

É objectivo do presente trabalho explorar, de um ponto de vista psicológico, as várias dimensões associadas ao processo de transição para a vida profissionalmente activa dos jovens, em particular no que se refere ao processo de construção de uma trajectória profissional, facilitadora da atribuição de um sentido e um significado contínuo e coerente sobre si próprio, o mundo envolvente e a relação entre ambos mantida. Contudo, tal reflexão não pode ser dissociada, quer centralidade assumida pelo trabalho nas nossas sociedades (logo, na vida das pessoas que delas fazem parte) quer das actuais condições de turbulência e imprevisibilidade em que essa transição ocorre, pelo que, num primeiro momento, proceder-se-á a uma breve caracterização do actual momento de evolução histórica das nossas sociedades tendo como pano de fundo os reptos, por si, lançados aos indivíduos nelas inseridos. Seguidamente, serão abordados alguns conceitos-chave (*e.g.*, desenvolvimento vocacional, transição de carreira) que subjazem aos pressupostos orientadores da presente discussão do processo de transição da escola para o mundo do trabalho, por parte dos jovens, nos nossos dias. Aqui, serão sobretudo focados algumas das dimensões a ter em atenção no decurso desse processo.

T**rabalho e condições de vida nas sociedades contemporâneas**

Nas culturas ocidentais o acto de trabalhar assume uma função primordial na existência humana — e, por inerência, nas estruturas e modos de organização

dos vários grupos sociais —, na medida em que constitui um dos principais determinantes da maneira como os indivíduos ocupam grande parte do seu tempo, realizam investimentos, definem a sua identidade pessoal, constroem redes de relações sociais ou acedem a estatutos socioprofissionais (Beck, 1992; Gorz, 1988; MOW International Research Team, 1987; Parada & Coimbra, 1999; Santos, 1998; Sainsaleau, 1998; Tolbert, 1980). Tal como é afirmado por Dominique Méda (1999), em consonância com uma visão partilhada por vários autores, "o trabalho é a nossa essência ao mesmo tempo que a nossa condição" (p.22). Subjacente encontra-se uma visão do acto de trabalhar como uma actividade essencial à natureza humana, cuja persistência, invariabilidade e potencial, enquanto forma de expressão de si e, ao mesmo tempo, de transformação da realidade, permitiria aos indivíduos o estabelecimento e a manutenção de relações (de criação, de compreensão, de mudança, de reciprocidade) consigo próprios, com os outros, bem como com o mundo envolvente (*Ibid.*).

Todavia, nos dias que correm, constata-se que as principais estruturas do trabalho se encontram a operar em consonância com modelo cada vez mais desajustado às necessidades dos sujeitos, em particular às das camadas mais jovens da população (Sainsaulieu, 1998). Sobretudo nos últimos 30 anos, têm vindo a verificar-se múltiplas e complexas transformações (mais ou menos radicais), qualitativas e quantitativas, nas várias estruturas e modos de organização (económicos, políticos, culturais...) das sociedades, as quais se fazem, necessariamente, sentir nas condições (desconcertantes e de constante fluidez) em que os indivíduos são chamados a construir percursos coerentes e significativos (Beck, 1992; Elias, 1999; Peavy, 1994, 1997/1998; Sennett, 1998; Tedesco, 2001). Os contextos de formação e do trabalho, bem como as interacções estabelecidas entre ambos não são excepção, tendo, inclusive, vindo a acentuar-se, quer o profundo desajuste estrutural quer as desarticulações funcionais existentes entre estes dois universos (Correia, 1996). Hoje por hoje, nem sempre é possível encontrar uma saída no mundo do trabalho para todos aqueles que ingressam numa qualquer oportunidade de educação/formação oferecida pelo sistema podendo, a título ilustrativo, apontar-se o recente aparecimento de fenómenos como o subemprego persistente ou o desemprego estrutural, assim como a escassez e desregulamentação das condições de acesso e permanência no emprego.

Não é, pois, de estranhar que a maioria dos jovens, actualmente, se veja confrontada com um alongamento (mais ou menos generalizado), não apenas do tempo dedicado à educação/formação mas também da etapa compreendida entre a conclusão de uma formação inicial e o primeiro emprego (Azevedo, 1999; Chislom, 1999; Rose, 1997). Educação/formação e trabalho, de acordo com Correia (1996), nos últimos 30 a 40 anos, vêm sendo objecto de um conjunto de movimentos antagónicos entre si que, entre outros aspectos, contestam, não apenas as dinâmicas internas específicas da sua acção mas também as que asseguravam a sua articulação funcional, e apontam para uma complexificação e uma diversificação das instâncias que as originam. Processo que, inegavelmente, não pode ser dissociado da busca continuada e crescente da inovação (tecnológica, de produção...) enquanto condição para a competitividade (quando não, mesmo, para a sobrevivência), o que, inevitavelmente, se traduz em alterações nas exigências colocadas aos trabalhadores, os quais se espera que desenvolvam a capacidade de rápida, permanente e adequadamente se ajustarem a novas situações — isto é, espera-se que sejam responsivos aos desafios que lhe são colocados pelo meio envolvente (Arnold, 1997; Arnold & Jackson, 1997; Azevedo, 1999; Coimbra, 1997/98; Peavy, 1994; Wyn & White, 2000).

No seu conjunto, todas estas modificações acabam por se traduzir num contexto de desenvolvimento pessoal e social desconcertante, que leva as pessoas a verem-se na necessidade de, no seu dia-a-dia, lidarem com um ambiente geral de turbulência e imprevisibilidade que lhes exige uma adaptação contínua e a uma reflexão ininterrupta sobre a definição e a condução das suas metas pessoais, profissionais e de vida (Blustein, 1992; Coimbra, 1997/1998; Richardson, 1993; Savickas, 1997). As pessoas, e, em particular, os jovens no processo de transição para a vida profissionalmente activa, acabam por se ver confrontados com a necessidade de adoptarem a adaptabilidade como uma atitude e uma condição de vida essencial (Cochran, 1997; Coimbra, 1997/1998; Peavy, 1994; Savickas, 1997), na medida em que o processo edificação dos seus projectos (profissionais, de vida) deve procurar considerar e integrar experiências passadas com uma visão do futuro capaz de prever ou antecipar mudanças, a curto ou médio prazo, nos contextos em que se inserem.

Desenvolvimento, carreira e transições

Assumir que a carreira se prende com a acção e os sentidos que os indivíduos lhe dão (Collin & Young, 1992), leva a admitir que os significados atribuídos às acções concretizadas resultam da compreensão das experiências vivenciadas ao longo do percurso de vida, bem como do modo como essas situações são percebidas e integradas no presente ou, ainda, projectadas no futuro (Guignon, 1998). Tais acontecimentos, quando propiciam um questionamento, uma procura e uma experimentação (ou seja, a exploração) facilitadores da renegociação dos compromissos que, continuamente, cada um de nós estabelece, acabam por promover ocasiões privilegiadas de desenvolvimento, usualmente denominados *transições desenvolvimentais* (Campos, 1985, 1993). A passagem para a vida profissionalmente activa assoma como uma dessas transições que, em última análise, e sob certas condições, poderá ajudar a promover (pelo menos, parcialmente) um maior controlo dos indivíduos sobre as suas trajectórias (profissionais, de vida) — isto é, possibilitar-lhes-á uma gestão mais efectiva do seu curso de vida (pessoal, social, vocacional).

O confronto dos indivíduos com certas exigências ambientais desafiantes, em concreto, o assomar de novas oportunidades ou responsabilidades associadas ao desempenho de novos papéis sociais (o de trabalhador ou daquele que procura emprego, por exemplo) e sua respectiva integração ao nível do sistema pessoal, afigura-se susceptível de implicar mudanças, quer nas suas auto-representações pessoais quer na sua representação do mundo (Campos, 1985, 1993). No fundo, está-se a reconhecer que as acções realizadas e os significados construídos pelas pessoas, no decurso das suas trajectórias, surgem como o resultado da relação (dinâmica, de investimento, de vinculação) permanentemente negociada entre cada um de nós e respectivos contextos de vida, visando a sua apropriação e transformação (Campos & Coimbra, 1991; Neimeyer, 1987). As transições (de carreira, de vida), ao propiciarem a transformação dessa relação, constituir-se-iam como ocasiões privilegiadas para a promoção do desenvolvimento, visto facilitarem a renegociação dos compromissos que, continuamente, cada um de nós estabelece entre as suas necessidades e desejos pessoais e as expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994, no prelo).

O desenvolvimento humano é, neste contexto, conceptualizado como “um processo histórico-social de construção das pessoas que interessa compreender” (Campos, 1985, p. 5). Emerge da contínua e dinâmica interacção entre as características específicas dos vários momentos desenvolvimentais, que se

desenrolam ao longo de todo o percurso de vida dos indivíduos, com as forças sociais, culturais e físicas que lhe são impostas pelo ambiente (Blocher, 1991). Assim, o desenvolvimento não é conceptualizado apenas em função do indivíduo ou dos outros que lhe são significativos nos mais variados contextos de vida que integra, mas também dos vários *ecossistemas*[31] em que se insere. Em vez do indivíduo isolado, é tomado como ponto de referência a pessoa em contexto — seja este contexto a família, a escola, o local de trabalho ou a comunidade em que habita. Daqui se depreende que a capacidade das pessoas para se confrontarem eficazmente com os acontecimentos de vida não depende apenas dos seus recursos pessoais, mas também dos recursos sociais disponíveis, ou seja da qualidade dos contextos de vida em que se inserem (Bronfebrenner, 1979; 1993; Campos, 1993; Campos, Costa & Menezes, 1993).

A criação de condições que visem uma melhoria da qualidade da acção humana implica, nesta mesma linha de raciocínio, capacitar os indivíduos para a elaboração e implementação de projectos pessoais, nos vários domínios da existência, em confronto crítico com os projectos sociais, promovendo-se a aquisição de autonomia, (Campos, 1985). Especificamente, no domínio vocacional, o objectivo será o de capacitar os indivíduos para, ao longo das suas vidas, de uma forma mais integrada e complexa, compreenderem e agirem sobre o meio envolvente, em particular sobre o mundo das formações e das profissões. Para isso, importa apoiá-los no processo de construção e de implementação de projectos (a médio e longo prazo) alicerçados numa sucessão de escolhas (cuja face visível são os investimentos) resultantes da exploração de diferentes aspectos que os levam a tomar uma posição quanto ao que gostam (ou não) de fazer, ao que são ou não capazes de fazer, bem como a considerar as várias opções à sua disposição e o seu nível de acessibilidade (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994, no prelo).

Em consonância com esta linha de raciocínio está a proposta de Nancy Scholssberg (1981). Para a autora, uma *transição* tem lugar quando um acontecimento (ou não acontecimento[32]) se traduz na mudança das percepções que um indivíduo tem sobre si próprio e o mundo envolvente, o que requer, da sua parte, alterações ao nível do comportamento e das relações, dependendo a *adaptação* a tais mudanças (ou transições) de um processo dinâmico, assente na interacção de três conjuntos de factores, as características (a) da transição, relativas à percepção do indivíduo sobre a transição, tal está a ser, por si, vivida — *e.g*, a conotação (positiva ou negativa) atribuída à mudança de papel, o significado (positivo ou negativo) assumido pela transição, a percepção que é construída quanto à sua natureza (súbita ou gradual, permanente, temporária ou incerta), bem como o stresse experienciado —, (b) dos ambientes de pré e pós transição — o apoio que o indivíduo recebe de outros significativos como, por exemplo, a família ou os amigos, assim como o modo como as instituições e o meio em que o indivíduo se insere — e, por fim, (c) da pessoa que experiência essa transição — as competências psicossociais (envolvem a capacidade para lidar positiva e eficazmente com os outros e as situações), o género, o estado de saúde, a etnia, o estatuto socioeconómico, os valores e os princípios de vida da pessoa ou, ainda, a sua experiência anterior com situações semelhantes.

[31] Ley de finanzas para 1998. Se puede consultar en la web oficial del senado: www.senad.fr
[32] "Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel" circular n° 2002-077 del 11 de abril de 2002. Publicado en el BO n°16 del 18 de abril de 2002

Os jovens e a transição da escola para o mundo do trabalho nos dias de hoje – algumas considerações

Num contexto marcado pela emergência de toda uma nova linguagem assente nos conceitos de flexibilidade (*e.g.*, capitalismo flexível, organização flexível, trabalho flexível, especialização flexível...) e de risco, em que expressões como mobilidade profissional, mudanças ou interrupções de carreira (para educação ou formação ou, mais frequentemente, devidas a desemprego) são mais e mais usuais, a resolução, com sucesso, da transição da escola para o mundo do trabalho aparece como algo de complexo e, muitas vezes, altamente desafiante para os jovens. É-lhes exigido, não apenas que mobilizem de todos os recursos (pessoais, sociais) à sua disposição mas também que adoptem modos diferentes dos tradicionais de negociação e de relacionamento com as transições e os acontecimentos (esperados ou não esperados) de vida (Azevedo, 1999; Beck, 1992; Blustein, 1995; Bynner & Parsosn, 2002; Heckausen & Tomasik, 2002; Heinz, 2002; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002; Worthington & Juntunen, 1997; Wyn & White, 2000). Simultaneamente, assiste-se ao acentuar de todo um discurso social assente na ideia de que as pessoas, até certo ponto, podem e devem, deliberadamente, influenciar as suas trajectórias (de vida, de carreira).

Assim, se por um lado, se assiste a um vincar dos constrangimentos que limitam o controlo exercido pelas pessoas sobre as suas vidas, designadamente devido à menor dependibilidade dos indivíduos em relação a percursos e estruturas pré-estabelecidos, por outro, constata-se que tal situação (paradoxalmente) vem sendo acompanhada pelo frisar do reconhecimento e responsabilização individuais pelo (in)sucesso na determinação dos percursos de vida (Beck, 1992). Neste âmbito, são vários os autores que vêm chamando a atenção para o facto de, a tal paradoxo, se encontrar associado o risco de, eventualmente, acabarem por predominar os processos de exclusão sobre os de inclusão, em especial para todos aqueles que, à partida, já se encontram numa situação (social, económica, de educação) menos privilegiada. No extremo, isso poderá levar a que grupos cada vez mais extensos da população se vejam impossibilitados de aceder ao emprego ou o façam em circunstâncias de marcada precaridade (*e.g.*, Chislom, 1999; Parada & Coimbra, 1999; Santos, 1998). Principalmente se se atender ao facto de as experiências de mobilidade profissional dos jovens constituírem um factor determinante para o seu posterior acesso ao emprego (Balsan, Hanchane & Werquin, 1997; Rose, 1997).

Todavia, vários autores constatam que, em geral, os empregos acessíveis às camadas mais jovens da população apresentam um conjunto de características com dois pontos em comum, o serem a tempo parcial e assentarem em contratos a termo certo e de curta duração (Moncel & Rose, 1995; Rose, 1997). O que leva, então, a que a probabilidade de estar/ficar desempregado não seja igual para todos? Aqui, importa pedir a atenção para o facto de a percepção que cada indivíduo tem da sua capacidade para atingir as metas pretendidas e levar a cabo as tarefas propostas influenciar o seu potencial de acção (Ricoeur, 1984). Como algumas das características nucleares da capacidade de agência dos indivíduos assomam a aspectos como o reconhecimento de um *motivo* que fundamente essa acção, de uma *finalidade* que a oriente, de um *contexto* (favorável ou adverso) de concretização, de *outros intervenientes* que facilitem ou dificultem a sua realização, de um *resultado* que propicie a ocorrência de mudanças, de recursos que se adequem aos fins pretendidos, bem como de um *planeamento* que permita fazer face às circunstâncias específicas em que a acção se desenrola, a fim de mobilizar os recursos necessários à sua implementação (*ibid.*).

Se, de facto, uma pessoa, especialmente em situações de transição, apenas consegue pôr em prática acções efectivas e significativas, quando, por um lado, lhes atribui um significado (pessoal, social) concreto e, por outro, percepciona a trajectória a ser construída como uma possibilidade real de investimento (Cochran, 1997), quais os factores que as podem facilitar/dificultar? Savickas (1999), numa revisão da literatura sobre o processo de transição da escola para o mundo do trabalho, refere que, vários dos estudos realizados ao longo do século XX, apontam o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto às opções disponíveis e a adopção de uma atitude assente na exploração e planeamento das escolhas a serem realizadas, numa fase anterior à transição, como os dois aspectos centrais de qualquer mudança (escolar/profissional) bem sucedida. Parafraseando-o, "os alunos do secundário que 'olham para frente' e 'à volta' desenvolvem uma maior prontidão para a procura de emprego e ajustam-se mais rapidamente ao mundo do trabalho" (Savickas, 1999, p. 327).

Savickas (1999) identifica seis tipos de comportamentos (três positivos e três negativos) que acabam por influenciar o sentido das mudanças vivenciadas ao longo do processo de transição para a vida profissionalmente activa. Os movimentos em sentido positivo são a *formação* — diz respeito ao esforço realizado a fim de ser adquirida uma preparação inicial (de nível médio ou superior) susceptível de facilitar entrada no sistema de emprego —, a *experimentação* — caracteriza o período de movimentação intencional (horizontal ou vertical) entre empregos ou posições hierárquicas, mais e mais frequente nos nossos dias, particularmente para alguns grupos de jovens — e, por fim, a *estabilização* — normalmente, segue-se à experimentação e traduz-se na fixação numa posição mais ou menos permanente, implicando alguma certeza sobre os objectivos e prioridades, pelo menos, a médio prazo, a serem prosseguidos. Os movimentos em sentido negativo, são o *vaguear* — implica um deslocação errática entre transições, as quais se distinguiriam pela aparente falta de lógica ou de direccionalidade nas mudanças operadas (*e.g.*, passagem de uma posição para outra, para que está menos preparado ou se sente menos capaz de realizar) —, o *patinhar*[33]— acontece sempre que se verifica um desempenho defeituoso numa posição e uma transição precipitada entre situações igualmente desadequadas — e, por último, o *estagnar* — tem lugar quando se verifica a permanência numa posição ou emprego "sem saída", situação que acaba por pôr em causa as possibilidades futuras de colocação.

Heinz (2002) sugere que a amplificação do (in)sucesso da transição da escola para o mundo do trabalho é largamente condicionada pelo acesso desigual a um conjunto de oportunidades e de recursos disponibilizados, aos indivíduos, ao longo da vida, e moderada pela sua biografia educativa e profissional. Segundo o autor, as crenças quanto à competência pessoal e expectativas relativamente às condições de trabalho ou perspectivas futuras de emprego são construídas no seio de um processo de ajustamento, recíproco e contínuo, entre os referidos percursos educativos/de formação ou emprego com os contextos (de formação, de trabalho) e as acções (e respectivos efeitos e limitações) aí realizadas. As transições são, nesta perspectiva, compreendidas não apenas em função das circunstâncias e contingências do curso de vida, que é socialmente estruturado por oportunidades e constrangimentos, mas também em relação às acções auto-iniciadas e concretizadas, que acabam por influenciar a forma e a direcção das trajectórias, logo a maior ou menor capacidade dos indivíduos para optimizarem as "curtas janelas de oportunidades" (Heckausen & Tomasik, 2002) que marcam a passagem para a vida

[33] Certificado de Estudios Profesionales Agrícolas. Sector específico de la agricultura y gestionado por el Ministerio de Agricultura y Pesca

profissionalmente activa. A origem social, o género, e o nível educativo/de formação aparecem como alguns dos factores que circunscrevem o leque de opções biográficas e, portanto, potencializam (ou não) a capacidade da pessoa para construir uma carreira assente em movimentos de transição em sentido positivo/negativo.

Prestar mais atenção à promoção do desenvolvimento pessoal através das relações de trabalho a fim de melhor se compreender como é que os indivíduos integram o trabalho nas suas vidas (Savickas, 2002) e, sobretudo, ao modo como os jovens lidam com as (des)continuidades na suas trajectórias (de vida, de carreira), as quais lhes são impostas pelo actual contexto de risco, imprevisibilidade ou insegurança, surge, assim, como uma forma de melhor os preparar para o confronto com tais desafios. Todavia, tal esforço não se poderá restringir aos indivíduos. Tal como foi afirmado, a acção humana é uma *acção-em-contexto* (Campos, Costa & Menezes, 1993), pelo que deverão também ser procuradas soluções ao nível das estruturas e organizações sociais, em concreto, as relativas à educação/formação, emprego e de apoio à(s) mudança(s) de um contexto para o outro, que facilitem e ajudem os indivíduos nesta(s) transição(ões), no sentido da optimização crescente do seu potencial de acção — logo da adopção de uma posição crítica face aos investimentos realizados, que, por sua vez, é facilitadora da assunção de um maior controlo sobre as suas trajectórias (pessoais, profissionais).

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.

Balsan, D., Hanchane, S., & Werquin, P. (1997). Mobilité profissionnelle initiale: Éducation ou expérience sur le marché du travail. In P. Werquin, R. Breen, & J. Planas (Eds.), *Insertion des jeunes en Europe: Théories et résultats* (pp. 91-112). Céreq: Documento n.º 120, Série Seminários.

Beck; U. (1992). *The risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.

Blocher, D. (1991). Toward a developmental human ecology. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 87-99). Porto/Louvain-la Neuve: ICPFD/Academia.

Blustein, D.L. (1992). Toward the reinvigoration of the vocational realm of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, *20*, (4), 712-723.

Blustein, D.L. (1995). Toward a contextual perspective of the school-to-work transition: A reaction to Feiji *et al*. *Journal of Vocational Behavior*, *46*, 257-265.

Bronfebrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard,: Harvard Press.

Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school-to-work: The case of young people not in education, employment or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 289-309.

Campos, B.P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *1*, 5-9.

Campos, B.P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *9*, 5-9.

Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 11-19.

Campos, B:P, Costa, M:E & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicol´gica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *9*, 11-18.

Chislom, L. (1999). From systems to networks: Te reconstruction of youth transitions in Europe. In W. Heinz (Ed.), *From education to work: Cross-national perspectives* (pp. 298-318). Cambridge: Cambridge University Press.

Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *13/14*, 21-27.

Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-deveopmental perspective*. [Comunicação apresentada no "23rd International Congress of Applied Psychology". Madrid, Julho.]

Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (no prelo). Constructivist career intervention: The ecological-developmental model and methods. *The Career Development Quarterly*.

Collin, A. & Young, R.A. (1992). Constructing career through narrative and context: An interpretive perspective. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. (pp. 1-12). Westport: Praeger.

Correia, J.A. (1996). *Sociologia da educação tecnológica: Transformações do trabalho e da formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Elias, N. (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa. Edições 70.

Guignon, C. (1998). Narrative explanation in Psychotherapy. *Americam Behavioral Scientist, 41*, (4), 558-577.

Gorz, A. (1988) *Méthamorphoses du travail: Quête du sens*. Paris: Éditions Galilée.

Heckausen, J. & Tomasik, M.J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 199-219.

Heinz, W. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 220-240.

Méda, D. (1999). O trabalho: Um valor em vias de extinção. Lisboa: Fim de Século Edições.

Moncel, N. & Rose, J. (1995). Spécificités et déterminants de l'emploi des jeunes de 18 à 25 ans et de 26 à 29 ans: Vers la fin de la transition professionnelle?. *Économie et Statistique*, *283/284*, 53-66.

Mortimer, J.T., Zimmer-Gembeck, M.J., Holmes, M. & Shanahan, M.J. (2002). The process of occupational decision-making: Pattersn during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 439-465.

MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.

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.

Parada, F. & Coimbra, J.L. (1999). O trabalho como dimensão de construção da cidadania: Reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. *Inovação, 12*, (1), 93-108.

Peavy, V. R. (1994). A constructivist perspective for counselling. *Educational and Vocational Guidance, 55*, 31-37.
Peavy, V.R. (1997/1998) Postmodern vocational development and counselling: Constructing possible futures. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14*, 29-38.
Ricouer, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
Richardson, M.S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology, 40*, (4), 425-433.
Rose, J. (1997). L'accès a l'emploi des jeunes: Niveaux d'analyse, approches en termes de marché et construction sociale de l'emploi. In P. Werquin, R. Breen, & J. Planas (Eds.), *Insertion des jeunes en Europe: Théories et résultats* (pp. 163-175). Céreq: Documento nº 120, Série Seminários.
Sainsauleau, R. (1998). L'ídentité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27*, (1), 77-93.
Santos, B.S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares & Gradiva Edições.
Savickas, M.L. (1997). *Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory*. "The Career Development Quarterly". *45*. 247-259.
Savickas, M:L: (1999). The transition from school-to-work: A developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, *47*, 326-336.
Savickas, M.L. (2002). Reinvigorating the study of careers. *JOurnal of Vocational Behavior*, *61*, 318-385.
Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, *9*, (2), 2-18.
Sennett, R. (1998). La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama.
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.
Tolbert, E.L. (1980). *Counseling for Career Development*. Boston, M.A.: Hoghton-Mifflin.
Whorthington, R.L. & Juntunen, C.L. (1997). The vocational development of non-college-bound youth: Counseling psychology and the school-to-work movement. *The Counseling Psychologist*, *25*, (3), 323-363.
Wyn, J. & White, R. (2000). Negotiating social change: The paradox of youth. *Youth and Society*, *32*, (2), 165-183.

O DESEMPREGO NA MEIA IDADE

Marta Sousa Ribeiro
Conselheira de Orientação Profissional no Instituto do Emprego e Formação Professional
Joaquim Luis Coimbra
Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

A presente comunicação pretende fazer uma reflexão sobre a problemática do desemprego na meia idade (40-54 anos). Discutem-se algumas das suas possíveis causas e instrumentos que visam a promoção do emprego nestes indivíduos, que passarão fundamentalmente pela certificação de competências ou saberes informais, pelo aumento da escolaridade e/ou pela (re)qualificação profissional.

Por fim, apresenta-se, de forma breve, um projecto de investigação que, tendo como ponto de partida a Teoria da Privação de Jahoda (1982) estudará, entre outras questões, a privação das funções manifestas e latentes do trabalho nos desempregados de meia idade.

1. Definição dos conceitos de Desemprego e Meia Idade

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) define desemprego como uma "situação decorrente da inexistência total e involuntária de emprego da pessoa (maiores de 16 anos) com capacidade e disponibilidade para o trabalho e inscrita como candidato a emprego, no Centro de Emprego da área de residência. O requisito da inexistência total de emprego considera-se ainda preenchido nas situações em que, cumulativamente com o trabalho por conta de outrém, o indivíduo exerça uma actividade independente, cujos rendimentos mensais não ultrapassem 50% do Salário Mínimo Nacional".

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) considera-se que uma pessoa está desempregada quando pretende trabalhar, está disponível para o fazer e efectuou diligências nesse sentido nas últimas quatro semanas. Um inactivo disponível é a pessoa que pretende trabalhar e está disponível para o fazer mas que não realizou esforços nesse sentido nas últimas quatro semanas. Um inactivo desencorajado é aquele que, estando disponível para trabalhar e tendo procurado emprego há mais de quatro semanas ou nunca o tendo feito, foi desencorajado de o fazer por não ter a idade adequada, a instrução suficiente, não saber como procurar ou considerar que não vale a pena fazê-lo.

O International Labour Office (ILO) considera que pessoas desempregadas são aquelas com mais de 15 anos de idade, que estão disponíveis para começar a trabalhar nas próximas 2 semanas e procuraram emprego activamente emprego nas últimas quatro semanas.

Glyptis (1989) considera que o desemprego é a ausência de trabalho pago entre os membros da população activa.

Para Dooley, Prause & Ham-Rowbottomm (2000), o termo “desemprego” refere-se geralmente ao estatuto dos indivíduos que não trabalham mas desejam trabalhar, incluindo-se tanto os que procuram activamente emprego como os que se sentem demasiado desencorajados para o fazer.

O conceito de meia idade não se encontra claramente definido na literatura que aborda a problemática do desemprego.

De facto, muitos autores referem-se a esta população apenas como “older workers” ou “middle aged workers”, não havendo uma delimitação da faixa etária a que estes indivíduos pertencem.

Por exemplo, Brewington e Nassar McMillan (2000) fazem referência a “older workers” ou “mature workers”, sem haver qualquer indicação da sua idade; Amstrong-Stassen (2001), a “older employees” (indivíduos com idade igual ou superior a 45 anos); Bailey & Hansson (1995) realizam um estudo sobre os “older workers” e “middle aged workers”, e a sua amostra é constituída por sujeitos com idade superior a 45 anos; Glyptis (1989) considera “older workers” os indivíduos com idade superior a 55 anos.

Nos dados do IEFP os desempregados aparecem divididos em quatro categorias: menores de 25 anos; entre os 25 e os 34 anos; entre os 35 e os 54 anos e maiores de 55 anos. Neste caso, poderá assumir-se que os desempregados de meia idade têm entre 35 e 54 anos.

O CIDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos), num estudo realizado em 1999/2000 para o OEFP (Observatório do Emprego e Formação Profissional) considerou que os trabalhadores de meia idade são aqueles cuja idade está compreendida entre os 45 anos e os 54 anos. Os sindicatos questionados neste estudo afirmam que “os problemas dos trabalhadores de meia idade começam aos 35 anos, pois é nesta idade que se estabelece um forte obstáculo à mobilidade, ao emprego e reemprego dos trabalhadores (...) e que, por outro lado, não deve ser descurada a observação das idades até aos 65 anos”. (OEFP, 2000, pg. 179)

Face o exposto, parece pertinente afirmar-se que “este conceito (trabalhador de meia idade) não tem tido um tratamento específico por parte dos especialistas (...). Estabilizar conceptualmente a noção de meia idade revela-se não só uma tarefa complexa como, porventura, pouco consensual”. (OEFP, 2000, pg. 37)

2. O mundo do trabalho e a natureza das carreiras: uma realidade em transformação

Neste início do século XXI, assistimos a uma (re)evolução dos sistemas sócio-económicos mundiais (em particular nos países industrializados), marcada por profundas e rápidas transformações tecnológicas e por uma competição global que se têm reflectido e afectam todas as formas como o trabalho está estruturado e organizado (Arnold & Jackson, 1997; OEFP, 2000). Estas consideráveis mudanças que se verificam no mercado de trabalho têm tido um impacto significativo da natureza das carreiras (Collin & Watts, 1996, Jackson et al, 1996) ou, por outras palavras, a forma como a carreira é encarada tem sofrido transformações profundas.

Actualmente, as estruturas hierarquizadas, funcionalmente organizadas e estratificadas de muitas organizações estão a alterar-se (Miles & Snow, 1996) e os percursos profissionais caracterizam-se agora por imprevisibilidade e instabilidade,

acompanhando as necessárias transformações dos perfis profissionais individuais perante oportunidades só percepcionáveis num prazo muito mais curto do que a vida activa dos trabalhadores (OEFP, 2000). Por outras palavras, o ambiente é agora de rápidas mudanças e incerteza relativa, ao contrário do ambiente estático e previsível do passado (Arnold, 1997).

A acompanhar todas estas transformações, e segundo este autor, vêm novas exigências para os indivíduos: assiste-se frequentemente a um aumento de quantidade de trabalho, pressões para desempenhos num curto período de tempo, trabalho em equipa e trabalho por projectos (Arnold, 1997; Arnold & Jackson, 1997). Espera-se, da parte do trabalhador, maior flexibilidade relativa ao tipo de trabalho desempenhado, uma aprendizagem ao longo da vida (porque os conhecimentos e competências tornam-se rapidamente obsoletos) e o estabelecimento e manutenção de redes de contactos e da empregabilidade pessoal. Actualmente, é também necessário tomar decisões relativas à carreira com maior frequência e tenacidade do que anteriormente, enfrentar maior insegurança no emprego e períodos de desemprego mais ou menos prolongados. Arnold (1997) refere ainda a necessidade crescente de adoptar perspectivas diferentes, de lidar com a contradição, acumular experiência diversa, de distinguir entre saber acerca e saber como fazer algo, de tolerar a incerteza e de processar informação heuristicamente.

As mudanças que têm lugar na noção tradicional de emprego (Arrowsmith & McGoldrick, 1997) e estrutura de oportunidades de emprego significam que irá haver uma diversidade de padrões de carreira e um alargamento das experiências profissionais (Arnold & Jackson, 1997), verificando-se também mudanças ao nível do contrato psicológico do trabalho.

Cada vez mais pessoas procuram “carreiras porfólio” (Handy, 1989, in Arnold & Jackson, 1997) e “carreiras sem limites ou fronteiras – *boundaryless careers*” (Arthur, 1994). Por outras palavras, os trabalhadores fora do modelo de carreira tradicional ou burocrática, que desenvolvem “carrreiras sem fronteiras”, estão a tornar-se a norma em vez da excepção (Arthur & Rousseau, 1996, Hall, 1996). Enquanto que a carreira tradicional é definida como a progressão profissional dentro de uma ou duas empresas, uma carreira sem fronteiras é definida como uma “sequência de oportunidades de trabalho que vão para além dos limites de um único contexto profissional” (DeFilippi & Arthur, 1996, p. 116). Alguns traços de uma carreira sem fronteiras são: competências, conhecimentos e capacidades “transportáveis” para múltiplas empresas (Arthur, Clamam & DeFillippi, 1995, Baker & Aldrich, 1996, Bird, 1996), identificação pessoal com um trabalho significativo (Mirvis & Hall, 1996), formação *on-the-job* (McCall, Lombardo & Morrinson, 1988, in Sullivan, 1999) e responsabilidade individual pela gestão de carreira (Brousseau et al, 1996, Hall, 1996).

O confronto com a perspectiva da transformação na natureza da carreira tradicional em percursos profissionais fragmentados tem necessariamente consequências para muitos indivíduos ao nível, por exemplo, do aumento do stress e preocupações associadas ao emprego, sentimentos de fracasso,… .

O reflexo mais óbvio de todas estas mudanças é que se verificarão (e acrescentamos que já se verificam actualmente…) mais e diferentes tipos de transições de carreira (Arnold & Jackson, 1997), voluntárias ou não, pelo que o indivíduo deverá estar cada vez mais preparado para lidar, a qualquer momento, com a mudança de carreira (Bailey & Hansson, 1995).

3. O trabalhador de Meia Idade e o Desemprego

Em resposta aos factores contextuais que foram objecto de análise no ponto anterior, tais como os rápidos avanços tecnológicos, as empresas desenvolvem políticas de "*downsizing*" para se tornarem mais flexíveis (Coovert, 1995, Freeman, Soete & Efendioglu, 1995, Howard, 1995, in Sullivan, 1999), aumentar a competição global (Rosenthal, 1995, in Sullivan, 1999) e obter maiores níveis de produtividade e rentabilidade (OEFP, 2000). No seguimento destas políticas, alguns gestores de recursos humanos reconhecem a importância das práticas e decisões potencialmente injustas envolvendo os trabalhadores mais velhos (Cleveland & Shore, 1992), o que leva a que, face às rápidas quedas na procura verificadas no mercado de trabalho, apareça um grupo de "novos desempregados", aqueles que foram empregados de longa duração e que têm, muitas vezes, competências atractivas para o mercado (Borgen & Amundson, 1987).

De facto, no passado, os indivíduos mais velhos corriam menos riscos de perder o emprego do que os indivíduos mais novos. No entanto, este cenário parece ter-se alterado como referem Cappelli et al (1997, in Sullivan, 1999): nas duas últimas décadas, os administradores, trabalhadores de meia idade e os mais escolarizados – aqueles que tipicamente eram menos afectados pelo "*downsizing*" – experenciaram a maior taxa de perda de emprego a partir das reestruturações organizacionais. Muitos destes indivíduos estão agora subempregados, a trabalhar a tempo parcial num ou dois empregos (Feldman, 1996, London, 1996, Polivka & Nardone, 1989, Tily, 1991, in Sullivan, 1999), ou desempregados.

Relativamente a esta questão, e no que concerne a Portugal, o OEFP (2000) afirma: "aparentemente as empresas nos seus processos de transição mudaram os seus critérios de dispensa de trabalhadores que eram tradicionalmente os últimos a entrar serem os primeiros a sair – *last in-first out*-, para adoptar um sistema inverso, em que os trabalhadores mais antigos são os primeiros a ser objecto de despedimento – *first in-first out*" (OEFP, 2000, p. 7).

As questões relacionadas com o emprego dos trabalhadores de meia idade parecem ser, desta forma, problemáticas, não só relativamente à saída do mercado de trabalho como também à reentrada ou reinserção profissional.

De facto, sendo um activo valioso no mercado de trabalho (Solomon, 1995, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000) e "um grupo de trabalhadores particularmente importante e valorizado nos sectores tradicionais de economia, onde as suas competências são centrais para as empresas" (OEFP, 2000, pg. 7), enfrentam diversos obstáculos à reintegração profissional, após perderem o seu emprego. Diversos autores têm afirmado que estes indivíduos demoram mais tempo a encontrar um novo emprego ("A Gradual Goodbye, 1996, Harty et al, 1996, Morris & Caro, 1995, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000; Sandell, 1987). Glyptis (1989) afirma também que, a partir do momento em que um indivíduo fica desempregado, a idade é o atributo individual mais forte que afecta o tempo que estes indivíduos demoram a encontrar novamente um emprego.

Este facto parece também ser uma realidade em Portugal, apesar de não termos tido acesso, até à data, a dados nacionais que comprovem esta assumpção.

3.1. Possíveis causas para o desemprego na meia idade

A maior debilidade dos trabalhadores de meia idade relativamente a outros grupos etários face à perda de emprego ou dificuldades no reemprego parece resultar, basicamente de dois factores: o primeiro está relacionado com a fraca formação escolar e fraca ou desajustada qualificação profissional da maioria dos trabalhadores de meia idade portugueses. O segundo prende-se com a imposição de um limite de idade como condição restritiva de acesso ao mercado de emprego.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, e se observarmos os dados do IEFP (relativos a Outubro de 2002), verificamos que na zona Norte 65.4% dos desempregados entre os 25 e os 49 anos têm habilitações escolares iguais ou inferiores ao 6º ano de escolaridade. Nos indivíduos com mais de 50 anos, esta percentagem sobe para os 89.6%!

Relativamente às qualificações profissionais não existem dados disponíveis, embora se possa supor (tendo em conta as baixas habilitações escolares) que uma parte muito significativa desta população não é detentora de qualquer qualificação profissional, pelo menos certificada. Relativamente aos saberes informais, e segundo a perspectiva das associações sindicais questionadas no estudo do CIDEC, já referido anteriormente, a maioria das empresas não reconhecem este tipo de conhecimentos detidos pelos indivíduos.

A menor formação escolar e a falta de preparação técnico-profissional de muitos destes trabalhadores conduzem, inevitavelmente, a maiores dificuldades de adaptabilidade aos processos de modernização tecnológica e/ou administrativa emergentes. De facto, e como referem Arrowsmith & McGoldrick (1997), a intensificação do trabalho, o maior uso de tecnologia e outros processos de mudanças no contexto laboral podem tornar as competências e experiências acumuladas por estes trabalhadores desadequadas ou obsoletas. Surgem assim processos de substituição desses trabalhadores por trabalhadores mais novos (supostamente detentores das novas competências exigidas pela renovação tecnológica), à não contratação destes indivíduos (quando disponíveis), ou à desqualificação do seu trabalho quando encontram um novo emprego.

Apesar de uma grande parte dos desempregados de meia idade ser detentor de fracas ou desajustadas habilitações escolares/qualificações profissionais, actualmente o desemprego não afecta apenas estes indivíduos. Nos Centros de Emprego do IEFP inscrevem-se todos os dias desempregados de todas as idades com habilitações de nível médio/superior. Os que têm idades superiores a 40 anos apresentam também dificuldades na empregabilidade, não pelo nível de qualificação que possuem, mas pela introdução, cada vez mais frequente, da idade como critério regulador do seu acesso ao mercado de emprego.

O segundo factor que parece explicar as dificuldades dos trabalhadores de meia idade parece estar relacionado com a discriminação destes trabalhadores face a indivíduos mais novos, por parte das empresas.

A discriminação de que esta população parece ser alvo prende-se, por vezes, com a existência de barreiras físicas, que fazem parte do processo de envelhecimento e que poderão ter grande importância para algumas actividades profissionais.

Apesar de algumas capacidades diminuírem com a idade, algumas parecem melhorar. Por exemplo, a tolerância a formas diferentes de encarar as tarefas e os problemas (em contraste com a crença de que os trabalhadores de meia idade são inflexíveis…), a capacidade de ver o todo e a essência do problema e o auto-conhecimento das suas limitações (Singleton, 1983, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000).

De realçar, no entanto, que muitos estudos mostram uma relação não significativa entre a idade e o desempenho profissional (Doering, Rhodes & Shuster, 1983, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000) e que, segundo Berkowitz (1998) as diferenças encontradas no desempenho profissional são maiores intragrupo do que intergrupo etário.

A assiduidade, sendo uma questão importante nas decisões de contratação, também tem sido analisada e os estudos existentes que comparam as taxas de absentismo em diferentes grupos etários parecem inconclusivos (Brewington & Nassar-McMillan, 2000). Berkowitz (1998), no entanto, refere que algumas investigações parecem indicar que os trabalhadores mais velhos apresentam menor absentismo que os mais novos mas que, quando ausentes, normalmente estão-no por períodos mais longos. Este facto parece constituir, por si só, simultaneamente uma desvantagem e uma vantagem, pois um absentismo intermenitente levanta dificuldades à substituição (temporária) dos trabalhadores, enquanto que uma ausência mais prolongada permite em algumas situações a manutenção da produtividade por meio do recurso à contratação de serviços temporários.

Muitos dos obstáculos à inserção profissional dos trabalhadores de meia idade resultam da falta de informação e crenças erradas quer por parte dos próprios indivíduos quer dos empregadores (Brewington & Nassar-McMillan, 2000). Solomon (1995, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000) cita alguns estudos que demonstram que a discriminação é uma das razões por que muitos trabalhadores de meia idade que querem trabalhar desistem da procura de emprego. O OEFP (2000) refere também uma forte taxa de abandono dos trabalhadores de meia idade desempregados (20%), muito provavelmente por desencorajamento face à perspectiva de encontrar emprego. A extensão exacta da discriminação baseada na idade é difícil de medir, mas não há dúvida de que existe (Shapiro & Sandell, 1987).

Apesar de alguns obstáculos à empregabilidade dos trabalhadores de meia idade serem válidos, Brewington & Nassar-McMillan (2000) acrescentam que, porque estes trabalhadores são um grupo heterogéneo, as decisões de contratação deverão ser baseadas em características individuais, e não em generalizações.

Para além de todos os aspectos relacionados directamente com as consequências e efeitos do desemprego no indivíduo e família imediata, o desemprego e as dificuldades apresentadas pelos trabalhadores de meia idade na sua reinserção profissional têm consequências mais alargadas, ao nível económico.

Tal como refere o OEFP (2000), “a política de estreitamento da vida activa trava o dinamismo necessário ao próprio desenvolvimento da actividade económica e, mais importante, leva ao desaparecimento de uma parte substancial da sua memória técnico e organizacional da qual os trabalhadores de meia idade são detentores”(pg. 39).

Também Solomon (1995, in Brewington & Nassar-McMillan (2000) refere que os trabalhadores de meia idade são um activo valioso no mercado de trabalho, à semelhança de Stein, Rocco & Goldenetz (2000) que argumentam no sentido da empregabilidade destes trabalhadores ser económica e socialmente benéfica.

3.2. Instrumentos para a promoção do emprego nos trabalhadores de meia idade

Segue-se agora uma reflexão sobre alguns dos instrumentos que visam minorar as debilidades ou dificuldades apresentadas pelos trabalhadores de meia idade e de aproveitar as suas mais valias, no sentido de promover a integração profissional destes trabalhadores.

No contexto actual de rápidas mudanças tecnológicas e desactualização de competências todos os trabalhadores, independentemente da idade, deverão valorizar o aperfeiçoamento profissional (Zunker, 1994, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000). Assim, e devido ao facto das competências profissionais dos trabalhadores de meia idade em particular poderem ser obsoletas, muitos destes indivíduos precisam de reciclagem profissional para se adaptar a tal evolução, de forma a manterem a sua competitividade no mercado de trabalho e assim evitar ou diminuir o impacto negativo da perda de emprego e facilitar a sua reinserção profissional (Horton & Engels, 1992, Zunker, 1994, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000).

Torna-se fundamental por isso, motivar os indivíduos para um contínuo aperfeiçoamento profissional e para a aprendizagem ao longo da vida, que poderá passar também pelo aumento da escolaridade. Paralelamente, é importante estimular (e de certa forma, pressionar) as empresas para a promoção de oportunidades de formação contínua e reconversão dos seus trabalhadores.

Como foi já referido, a grande maioria dos trabalhadores de meia idade e de idade mais avançada possui baixas habilitações escolares a par de baixas e/ou desajustadas qualificações profissionais. Muitos destes indivíduos têm, no entanto, um conjunto de saberes não formais ou informais, adquiridos a partir da experiência profissional e, numa perspectiva mais ampla, a partir da experiência de vida e que importa reconhecer e certificar, tendo para isso a possibilidade de integrar um processo de **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**. Através deste processo, os indivíduos poderão obter uma certificação que é equivalente, para todos os efeitos legais, aos diplomas do 1º, 2º ou 3º ciclos de Escolaridade.

Outra possibilidade será a frequência de um **Curso de Educação e Formação de Adultos** (**curso EFA)** que tem como objectivo proporcionar aos adultos níveis mais elevados de escolaridade (1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade) e de qualificação profissional através de uma oferta integrada de educação e formação.

Para os desempregados detentores de habilitações escolares de nível superior, bem como os que desenvolveram a sua actividade profissional em funções docentes, encontram-se disponíveis no IEFP cursos de formação profissional com duração entre as 380 e as 450 horas (**Formação de Desempregados Qualificados - FORDESQ**), que têm como objectivo potenciar a formação de base e as competências adquiridas dos indivíduos, através da aquisição de novas competências em diferentes domínios (como por ex., a gestão empresarial de micro

e pequenas empresas, a qualidade, o ambiente, o urbanismo, tecnologias de informação e comunicação,...).

Estes destinatários, bem como os que são possuem habilitações de nível médio, têm também outras alternativas de formação profissional, em diversas áreas e de duração variada – cursos de curta/média duração, que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos numa perspectiva de aperfeiçoamento profissional, ou de maior duração, que têm por objectivo a especialização ou (re)qualificação profissional.

Para os activos empregados, existem também diversas possibilidades de formação contínua, a funcionar em horário pós-laboral e que têm em vista o aperfeiçoamento e aquisição de novas competências profissionais.

Se for feito um investimento efectivo no aumento de escolaridade, no aperfeiçoamento profissional e/ou na (re)qualificação profissional, por parte do indivíduo e das empresas, muitas das debilidades/dificuldades dos trabalhadores de meia idade e de idade mais avançada poderão deixar de existir.

No entanto, existem outros obstáculos à manutenção do emprego ou à reinserção profissional dos trabalhadores de meia idade que resultam dos esteriótipos relativos à idade, que muitos empregadores e os próprios indivíduos possuem. De facto, apesar dos trabalhadores mais velhos poderem ser vistos como bons trabalhadores, são frequentemente considerados recrutamentos relativamente arriscados, existindo como já foi referido barreiras relativamente fortes à sua contratação (Arrowsmith & McGoldrick, 1997).

Torna-se por isso importante que, a par da formação/escolarização, se estimulem as empresas a reter e/ou contratar este tipo de trabalhadores e que, por outro lado, se trabalhe com o indivíduo (empregado ou não) no sentido de ser ele próprio o promotor da sua imagem profissional, mostrando às empresas as mais valias de que é detentor.

Se, por exemplo, houver uma maior flexibilidade no regime contratual ou nos horários praticados pelo trabalhador na empresa, poderão surgir melhores perspectivas no que diz respeito à empregabilidade destes indivíduos, ou, por outras palavras, novas formas de retenção ou recrutamento deste tipo de trabalhadores.

Os trabalhadores mais velhos não parecem ser difíceis de satisfazer no que diz respeito a horários e tipos de trabalho, e muitos deles estão interessados em aceitar empregos ou lugares dificilmente “preenchíveis”, como o trabalho sazonal, isolado, distante ou à noite/fim de semana (Fyock & Dorton, 1995, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000), por estarem mais libertos de compromissos familiares como por exemplo, filhos pequenos, do que os trabalhadores mais jovens.

Outros autores (Arrowsmith & McGoldrick, 1997) referem que os contratos de trabalho temporário podem, em particular, servir para modificar os estereótipos baseados na idade ou as barreiras à inserção profissional de trabalhadores mais velhos.

A Promoção do empreendorismo ou do Auto-Emprego pode ser também, para alguns casos, uma solução eficaz, mas não poderá assumir-se que todos os trabalhadores de meia idade são potenciais empreendedores, sendo que, tal como refere o OEFP (2000), “são conhecidos os riscos associados à “imposição” de uma

saída que deveria constituir uma opção de projecto de vida e não uma espécie de última oportunidade" (pág. 246)

Como conclusão, poderemos então afirmar que, dentro de certas condições, os trabalhadores mais velhos podem ser meios valiosos de se conseguir flexibilidade e trabalho com qualidade. Os empregadores podem beneficiar das vantagens ao nível do custo e flexibilidade dos horários a tempo parcial, com ganhos adicionais associados com as características motivacionais particulares, que derivam das diferentes histórias e experiências profissionais e circunstâncias domésticas favoráveis do próprio trabalhador (Arrowsmith & McGoldrick, 1997).

4. A privação das Funções Manifestas e Latentes do Trabalho e suas consequências no indivíduo desempregado.

Jahoda (por ex.,1981, 1982) é referida por inúmeros autores que estudam os efeitos do desemprego nos indivíduos (ex: Waters & Moore, 2002; Dooley, Prause & Ham-Rowbottom, 2000; Wiener, Oei, Creed, 1999; Vuori & Vesalainen, 1999; Brief et al, 1995; Glyptis, 1989). Esta autora sugere que o trabalho remunerado desempenha funções manifestas e latentes.

A função manifesta do trabalho é, no ponto de vista de Jahoda, unidimensional e diz respeito à remuneração ou retribuição financeira atribuída pelo trabalho.

A função latente é mais complexa, considerando-se que tem as seguintes dimensões: imposição de estruturação do tempo, alargamento do leque de experiências e actividades desenvolvidas com regularidade fora do contexto familiar; participação e associação a objectivos e propósitos colectivos; estímulo á actividade e definição de aspectos relativos ao estatuto e identidade pessoais.

Tendo por base as funções do trabalho, a Teoria da Privação de Jahoda (1982) propõe uma explicação para a relação negativa, extensivamente documentada, entre o desemprego e o bem estar psicológico dos indivíduos. Esta autora sugere que esta relação é mediada pela perda de retribuições (função manifesta) e das funções sociopsicológicas (funções latentes) do trabalho.

4.1. Privação da função manifesta do trabalho

A extensão e os efeitos da retracção financeira é difícil de medir. Não foi possível, até à data, aceder aos dados referentes à percentagem dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego que se encontram a receber Subsídio de Desemprego. Supõe-se contudo que a maioria dos desempregados receba prestações de subsídio de desemprego de qualquer tipo, que em algumas situações tem um valor inferior à remuneração auferida no trabalho. No entanto, muitos desempregados não preenchem as condições de acesso a este tipo de mecanismos pelo que, principalmente nestes casos, o desemprego tem como consequência uma retracção significativa nos recursos financeiros do indivíduo.

Brief et al (1995) consideram que os efeitos do desemprego são adversos e podem actuar através da privação económica. Estes autores realizaram um estudo e observaram que esta privação está negativamente associada com os recursos

financeiros, e com o bem estar subjectivo. Archer & Rhodes (1993), a propósito desta questão, consideram que dos aspectos que derivam da situação de desemprego susceptíveis de afectar psicologicamente o indivíduo, o mais óbvio é a falta de recursos financeiros, aliada a uma vivência numa sociedade orientada para o consumismo. Também Glyptis (1989) refere que a perda de recursos financeiros é a perda "mais tangível" do desemprego, considerando no entanto que não é necessariamente aquela com a qual é mais difícil lidar.

4.2. Privação das funções latentes do trabalho

O impacto negativo do desemprego não está confinado às perdas no poder de compra (Glyptis, 1989). Para reforçar esta ideia, a autora cita Clarke & Critcher (1985, pg. 20), que afirmam que "o trabalho está sempre psicologicamente presente, ainda que fisicamente ausente".

A falta de estrutura parece ser a consequência do desemprego mais destrutiva em termos psicológicos, pois não tem só implicações na capacidade de lidar com as horas ocupadas pelo emprego. Afecta também a capacidade de aproveitar todo o tempo, pois a maioria das pessoas estão acostumadas a gerir as suas actividades (incluindo o laser), ou organizar a sua rotina diária e semanal em volta de compromissos temporais impostos externamente (Glyptis, 1989), isto é, em volta da estrutura de tempo imposta pelo trabalho. Assim, a perda de emprego tem como consequência uma desestruturação da dimensão temporal.

A estrutura também confere intencionalidade às actividades desenvolvidas pelo indivíduo, pelo que a falta de intencionalidade na ocupação do tempo até então preenchido pelo trabalho é também uma consequência do desemprego. Jahoda et al (1972) afirmam que a incapacidade da pessoa em ocupar o tempo significativamente pode conduzir a apatia e depressão. Outros autores (Braun, 1977, Dennehey & Sullivan, 1977, Hill, 1978, in Glyptis, 1989) acrescentam que a inactividade cria a sua própria forma de estigmatização, verificando-se em muitos desempregados um sentimento de culpa por ocuparem o tempo em inactividade. Também Winefield, Tiggerman e Winefield (1992, in Brief et al, 1995) observaram que as percepções que os desempregados têm da desestruturação do tempo e falta de objectivos estão negativamente relacionados com o bem estar subjectivo. Jahoda (1979, in Glyptis, 1989) refere também que "(...) é verdade que ninguém impede o desempregado de criar a sua própria estrutura de tempo e os seus contactos sociais, de estabelecer objectivos e intencionalidade nas actividades e partilhá-los com os outros, ou de exercitar as suas competências o melhor que puderem. No entanto, o *imput* psicológico requerido para fazer isto com regularidade usando apenas as próprias energias é enorme".

A redução das oportunidades de contacto social e da regularidade da partilha de experiências proporcionadas pelo trabalho, são outras consequências da perda de emprego, e conduzem a que os desempregados sintam frequentemente uma forte diminuição da sua rede de relações, o que representa uma falta de estrutura num sentido social.

O trabalho é também importante pelo estatuto e identidade pessoal e social que proporciona ao indivíduo. Assim, os desempregados, sentem-se muitas vezes desviantes, estigmatizados e inúteis, não seguros do seu lugar na sociedade. Tal como Kelvin (1981, in Glyptis, 1989) refere, sentem que não são um membro completo da sociedade na qual a sua vida social tem lugar, tendendo a afastar-se das actividades sociais não só devido a restrições financeiras mas também a um

sentimento subjectivo de inadequação. De facto, do trabalho deriva a pertença a uma comunidade, pelo que o desemprego, ou a falta de trabalho afecta a relação do indivíduo com os que lhe estão próximos e com a sociedade em geral.

5. O desemprego na Meia Idade: Percepção da discriminação pela idade, Investimento no Trabalho, Privação das Funções Manifestas e Latentes do Trabalho e Satisfação com a Vida.

Breve apresentação de um projecto de Investigação.

No âmbito do curso de Mestrado em Psicologia na área de especialização de Consulta Psicológica para o Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania, a ser realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, está a ser desenvolvida uma investigação que pretende estudar os desempregados de meia idade nas seguintes dimensões: a percepção da discriminação pela idade, o investimento no trabalho, a privação das consequências manifesta e latentes do trabalho e a satisfação com a vida.

5.1. Definição das dimensões em estudo

Os conceitos de desemprego e de Meia Idade foram já apresentados anteriormente, sendo que, nesta investigação, serão consideradas a definição de **desemprego** feita pelo IEFP, e a **meia idade** como sendo a faixa etária compreendida entre os 40 e os 54 anos. Esta decisão não será, supõe-se, pacífica, do ponto de vista conceptual (note-se a diversidade de definições/limites etários dos estudos que abordam a problemática do desemprego nesta idade). A justificação para a escolha do limite mínimo advém do facto da idade, por si só, parecer constituir um obstáculo ou constrangimento para os indivíduos com idades a partir de cerca dos 40 anos. De facto, ao analisar-se as ofertas de emprego que surgem nos Centros de Emprego ou na imprensa, os 35/40 anos aparecem em muitos casos como a idade máxima de acesso ao emprego. O facto de se situar o limite máximo nos 54 anos não significa que, a partir dos 55 anos, os problemas da empregabilidade diminuem, ou que estes indivíduos deixem de ter objectivos de carreira. No entanto, e dado que os mecanismos de antecipação da idade de acesso à pensão de velhice estão, em muitas situações, disponíveis para os indivíduos com idade igual ou superior a 55 anos, verifica-se em alguns deles a opção por esta situação, o que, não sendo para muitos a solução ideal, permite pelo menos um mínimo de sobrevivência.

Outra das dimensões estudadas será a **percepção da discriminação pela idade**, que diz respeito à percepção que os indivíduos desempregados têm de que a idade, por si só, constitui um obstáculo à continuidade da sua actividade profissional.

O **investimento no trabalho** (*employment commitment*), segundo Jackson et al (1983) reflecte o grau em que um indivíduo deseja estar envolvido num trabalho remunerado. Para Wanberg, Watt & Rumsey (1996), o investimento no trabalho é a importância que o trabalho tem para o indivíduo. Distingue-se conceptualmente do envolvimento/investimento num emprego/trabalho particular.

A **privação da função manifesta e das funções latentes do trabalho nos desempregados de meia idade** serão outras das variáveis em estudo, tendo por base a Teoria da Privação de Jahoda (1982) que foi já referida no ponto anterior.

Por último, será considerada também a dimensão **Satisfação com a Vida**, que é definida, segundo Shin & Johnson (1978, in Neto, 1993) como sendo a avaliação global da qualidade de vida de um indivíduo de acordo com os critérios por ele escolhidos.

5.2. Caracterização da amostra

- **Amostra 1:** A amostra será constituída por indivíduos desempregados há pelo menos 6 semanas, com idades compreendidas entre os 40 e os 54 anos, habilitações escolares iguais ou superiores ao 4º ano de escolaridade a receber, efectivamente, prestações de subsídio de desemprego.

  No que diz respeito às habilitações mínimas, considera-se fundamental que os sujeitos saibam ler/escrever, pois a metodologia será quantitativa com recurso a questionários de auto-relato.

  É também importante, uma vez que se irá avaliar o grau de privação financeira dos sujeitos, que estes se encontrem a receber subsídio de desemprego (efectivamente, isto é, que tenham não só requerido, mas já tenham recebido pelo menos uma prestação).

  O tempo de inscrição de pelo menos 6 semanas permite evitar que os sujeitos estejam demasiado chocados ou apáticos, o que muitas vezes acontece num período inicial de desemprego.

- **Amostra 2:** Indivíduos empregados, com idades compreendidas entre os 40 e os 54 anos, e habilitações escolares iguais ou superiores ao 4º ano de escolaridade.

5.3. Questões de investigação

- Investimento no trabalho/Satisfação com a Vida

  - Nos indivíduos desempregados verifica-se uma relação significativa entre o grau de investimento no trabalho e o grau de satisfação com a vida? E nos indivíduos empregados, verifica-se a mesma relação?

- Grau de Privação das Funções Manifesta e Latentes do Trabalho

  - O grau de privação da função manifesta do trabalho varia de acordo com o estatuto face ao emprego, género/habilitações escolares/núcleo familiar dos indivíduos?
  - O grau de privação das funções latentes do trabalho varia de acordo com o estatuto face ao emprego, género/habilitações escolares/núcleo familiar dos indivíduos?

- Grau de Privação das Funções Manifesta e Latentes do Trabalho/Satisfação com a Vida

  - O nível de Satisfação com a vida varia de acordo com o grau de privação da Função Manifesta do Trabalho? Esta relação sofre a influência de variáveis como o estatuto face ao emprego, género, habilitações escolares e núcleo familiar dos indivíduos?
  - O nível de Satisfação com a Vida varia de acordo com o grau de privação das Funções Latentes do trabalho? Esta relação sofre a

influência de variáveis como o estatuto face ao emprego, género, habilitações escolares e núcleo familiar dos indivíduos?

- Percepção da Discriminação pela Idade

  - O grau de percepção de discriminação pela idade no acesso ou manutenção do emprego varia de acordo com o estatuto face ao emprego, género, habilitações escolares e núcleo familiar?
  - Existe uma relação significativa entre a percepção de discriminação pela idade e o grau de investimento no trabalho?
  - Existe uma relação significativa entre a percepção de discriminação pela idade e o grau de satisfação com a vida?

5.4. Variáveis em Estudo

Variáveis Independentes: Género; Habilitações escolares; Núcleo Familiar(solteiro, separado, divorciado ou viúvo, sem filhos; solteiro, separado, divorciado ou viúvo, com filhos; casado ou união de facto sem filhos; casado ou união de facto com filhos); Estatuto face ao emprego (empregado; desempregado); Privação da função manifesta do trabalho; Privação das funções latentes do trabalho; Investimento no trabalho

Variáveis Dependentes: Privação da função manifesta do trabalho; Privação das funções latentes do trabalho; Satisfação com a Vida; Percepção de Discriminação pela Idade

5.5. Instrumentos a utilizar na investigação

1. Questionário sócio-demográfico
2. Investimento no trabalho - Scale of Employment Commitment (Jackson et al, 1983)
3. Privação da Função Manifesta do Trabalho - Economic Deprivation Measure (Brief et al, 1995)
4. Privação das Funções Latentes do Trabalho - Time Structure Questionnaire (Bond & Feather, 1988); Experiental Deprivation Scale (Brief et al, 1995); Access to Categories of Experience Scale (Haworth, 1997)
5. Satisfação Com a Vida - Satisfaction with Life Scale (Dienner et al, 1985), traduzida e adaptada para a população portuguesa por Neto (1993) / Escala de Satisfação com a Vida
6. Percepção da Discriminação pela Idade - Obstáculos à Reinserção Profissional (escala construída para esta investigação)

6. Conclusão

Parece ser unânime que o trabalho constitui uma dimensão importante na vida dos indivíduos e diversos estudos têm demonstrado que a perda de emprego está associada com uma série de efeitos negativos ao nível psicológico e fisiológico (Kinicki, Prussia & McKee-Ryan, 2000).

As pessoas experenciam o desemprego diferentemente dependendo da sua idade, e as pessoas que se encontram na meia idade ficam mais perturbadas do que as pessoas mais novas ou aquelas que se encontram mais próximos da idade da reforma (Bromhall & Winefield, 1990, in Creed, Hicks & Machin, 1998; Rowley &

Feather, 1987). Também Krystal et al (1983, in Brewington & Nassar-McMillan, 2000) referem que os trabalhadores de meia idade que perdem os seus empregos parecem sofrer mais intensamente de perturbações emocionais do que os mais novos na mesma situação.

Assim, o desemprego, apesar de perturbar qualquer pessoa, coloca desafios particulares aos adultos mais velhos (Brewington & Nassar-McMillan, 2000) para os quais o desemprego parece ter efeitos mais negativos. Esta comunicação pretendeu por isso fazer uma breve contextualização de algumas questões relacionadas com a problemática do Desemprego na Meia Idade, nomeadamente as que dizem respeito às fracas habilitações e qualificações académicas que caracterizam a maioria dos indivíduos pertencentes a esta faixa etária, e à discriminação de que parecem ser alvo quer na saída do mercado de trabalho quer na contratação por parte das empresas. Discutiram-se também, e de uma forma não exaustiva, alguns dos possíveis instrumentos que poderão, pelo menos no que diz respeito ao indivíduo, colmatar dificuldades apresentadas por estes. No entanto, parece ser fundamental, a par da promoção da escolaridade e qualificação dos (des)empregados de meia idade por parte de todos os intervenientes (indivíduo, empresa, Estado), a criação e implementação de políticas ao nível da Gestão de Recursos Humanos que aproveitem as mais valias de que muitos destes indivíduos são portadores, como a maior disponibilidade em termos de horários, motivação, experiência e saber acumulado, entre outras, algumas das quais discutidas ao longo do texto.

Por último, e porque se considerou não existir, em Portugal, estudos suficientes no domínio da Psicologia sobre este tema tão actual e discutido nos vários sectores da sociedade, é apresentado um projecto de investigação que visa uma maior compreensão deste fenómeno, ao nível das consequências psicológicas que o desemprego tem no indivíduo da meia idade. Assim, pretende-se estudar a forma como a problemática do desemprego é vivida por esta população, no que diz respeito à percepção da discriminação pela idade, à privação da função manifesta e funções latentes do trabalho tal como são definidas por Jahoda (1982), ao investimento no trabalho e satisfação com a vida.

Referências Bibliográficas

A Gradual Goodbye: If People are Living Longer, They Will Have to Work Longer, Too. (1996, January 27). *The Economist, 338*, 5-8 *

Archer, J. & Rhodes, V. (1993) The Grief Process and Job Loss: a Cross-sectional Study. *British Journal of Psychology, 84*, 395-410

Armstrong-Stassen, M. (2001) Reactions of Older Employees to Organizational Downsizing: The Role of Gender, Job Level, and Time. *The Journals of Gerontology, Psychological Sciences and Social Issues, Series B, Vol. 56 B, (4)*, p. 234

Arnold, J. (1997) Nineteen Propositions Concerning the Nature of Effective Thinking for Career Management in a Turbulent World. *British Journal of Guidance & Counselling, 25, (4)*, 447-462

Arnold, J. & Jackson, C. (1997) The New Career: Issues and Challenges. *British Journal of Guidance & Couseling, Vol. 25, (4)*, 427-433

Arrowsmith, J. & McGoldrick, A. (1997) A Flexible Future for Older Workers? *Personnel Review, Vol. 26 (4)*, 258-273

Arthur, M. (1994) The Boundaryless Career: a New Perspective for Organizational Inquiry, *Journal of Organizational Behavior, 15,* 295-306

Arthur, M., Claman, P. & DeFillippi, R. (1995) Intelligent Enterprise, Intelligence Careers. *Academy of Management Enterprise, 9*, 7-22 *

Arthur, M. & Rousseau, D. (1996) The Boundaryless Career as a New Employment Principle. In M .G. Arthur e D. M. Rousseau (Eds) *The Boudaryless Career*: 3-20. New York: Oxford University Press

Bailey, L. III & Hansson, R. (1995) Psychological Obstacles to Job or Career Change in Late Life. *The Journals of Gerontology, Psychological Sciences and Social Issues, Series B, Vol. 50, Bn6*, p. 280

Baker, T. & Aldrich, H. (1996) Prometheus Stretches: Building Identity and Cumulative Knowledge in Multi-Employer Careers. In M. G. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The Boundaryless Career*: 132-149. New York: Oxford University Press

Berkowitz, M. (1988) Functioning Ability and Job Performance as Workers Age. In M. E. Borus, H. S. Parnes, S.H. Sandell & B. Seidman (Eds), *The Older Worker*: 87-117. Madison, WI: Industrial Relations Research Association

Bird, A. (1996) Careers as Repositories of Knowledge: Considerations for Boundaryless Careers. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds), The Boundaryless Career: 150-168. New York: Oxford University Press

Bond, M. & Feather, N. (1988) Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 55, No. 2*, 321-329

Borgen, W. & Amundson, N. (1987) The Dynamics of Unemployment. *Journal of Counseling and Development, Vol.66*, 180-184

Braun, F. (1977) Youth Unemployment in West Germany: the Psycho-social Aspect, in B.O.Pettman & J. Fyfe (eds). Youth Unemployment in Great Britain and the Federal Republic of Germany, Bradford, MCB *

Brewington, J. & Nassar-McMillan, S. (2000) Older Adults: Work-Related Issues and Implications for Counseling. *The Career Development Quartely, 49, (1)*, 2-15

Brief, A., Konovsky, M., Goodwin, R. & Link, K. (1995) Inferring the Meaning of Work from the Effects of Unemployment. *Journal of Applied Social Psychology, 25*, 693-711

Broomhall, H. & Winefield, A. (1990) A Comparison of the Affective Well-Being of Young and Middle-Aged Unemployed Men Matched for Length of Unemployment. *British Journal of Medical Psychology, 63*, 43-52 *

Brousseau, K., Driver, M., Eneroth, K. & Larsson, R. (1996) Career Pandemonium: Realigning Organizations and Individuals. Academy of Management Executive, 10, (4): 52-66

Cappelli, P., Bassi, L., Katz, H., Knoke, D., Osterman, P. & Useem, M. (1997) *Change at Work*. New York: Oxford University Press *

Clarke, J. & Critcher, C. (1985) *The Devil Makes Woirk. Leisure in Capitalist Britain*. London. Macmillan *

Cleveland, J. & Shore, L. (1992) Self and Supervisory Perspectives on Age and Work Attitudes and Performance. *Journal of Applied Psychology, 77*, 469-484

Collin, A. & Watts, A. (1996) The Death and Transfiguration of Career – End of Career Guidance? *British Journal of Guidance & Counselling, 24*, 385-398 *

Coovert, M. (1995) Technological Changes in Office Jobs. In A. Howard (Ed), *Changing Nature of Work*: 173-208. San Francisco: Jossey-Bass *

Creed, P., Hicks, R. & Machin, M. (1998) Behavioural Plasticity and Mental Health Outcomes for Long-term Unemployed Attending Occupational Training Programmes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71,(2)*, 171-191

DeFillippi, R. & Arthur, M. (1996) Boundaryless Contexts and Careers: A Competency-based Perspective. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Eds), *The Boundaryless Career*: 116-131. New York: Oxford University Press

Dennehey, C. & Sullivan, J. (1977) Poverty and Unemployment in Liverpool, in F. Field (ed.), *The Conscript Army: a Study of Britain's Unemployed* . London, Routledge & Kegan Paul, p. 56-77 *

Doering, M., Rhodes, S. & Schuster, M. (1983) *The Aging Worker*. Beverly Hills, CA: Sage Publications *

Dooley, D., Prause, J. & Ham-Rowbottomm, K. (2000) Underemployment and Depression: Longitudinal Relationships. *Journal of Health and Social Behavior, 41, (4)*, 421-436

Feldman, D. (1996) The Nature, Antecedents and Consequences of Underemployment. *Journal of Management, 22*, 385-407 *

Freeman, C., Soete, L. & Efendioglu, U. (1995) Diffusion and the Employment Effects of Information and Communication Technology. *International Labour Review, 134*, 587-603 *

Fyock, C. & Dorton, A. (1995) Welcome to the Unretirement Generation. *H R Focus, 72*, 22-23 *

Glyptis, S. (1989) Leisure and Unemployment. Open University Press. Milton Keynes: Philadelphia.

Hall, D. (1996) Long Live the Career. In D. T. Hall (Ed*), The Career is Dead – Long Live the Career*: 1-12. San Francisco: Jossey-Bass *

Handy, C. (1989) *The Age of Unreason*. London: Hutchinson *

Harty, T., Harty, K. & Hayes, C. (1996) It's Never Too Late to Find a Job. *Black Enterprise,*
26, 125-127 *

Haworth, J. (1997) *Work, Leisure and Well-Being*. London, Routledge

Hill, J. (1978) The Psychological Impact of Unemployment, *New Society, 19*, *January*, p. 139-145 *

Horton, G. & Engels, D. (1992) Career Counseling for the Mature Worker. In H. D. Lea & Z. B. Leibowitz (Eds), Adult Career Development: 255-268. Alexandria, VA: The National Career Development Association*

Howard, A. (1995) Technology and the Organization of Work. In A. Howard (Ed), Changing Nature of Work: 89-96. San Francisco: Jossey-Bass *

Instituto do Emprego e Formação Profissional (2002) *Mercado de Emprego: síntese estatística Outubro 2002*. Delegação Regional do Norte, Direcção de Serviços de Planeamento Operacional e Controlo de Gestão.

Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N. & Wats, A. (1996) *Managing Careers in 2000 and Beyond*. Brighton: Institute for Employment Studies

Jackson, P., Stafford, E., Banks, M. & Warr, P. (1983) Unemployment and Psychological Distress in Young People: The Moderating Role of Employment Commitment. *Journal of Applied Psychology, Vol. 68, No. 3*, 525-535

Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Zeisell, H. (1972) *Marienthal: the Sociography of an Unemployed Community*. London, Tavistock Institute (original publicado em 1933)

Jahoda, M. (1979) The Impact of Unemployment in the 1930's and the 1970's. *Bulletin of the Psychological Society, 32*, p. 309-314 *

Jahoda, M. (1981) Work, Employment and Unemployment. Values, Theories and Approaches in Social Research. *American Psychologist, Vol. 36, No. 2*, 184-191

Jahoda, M. (1982) *Employment and Unemployment*. Cambridge, Cambridge University Press

Kelvin, P. (1981) Work as a Source of Identity: the Implications of Unemployment. *British Journal of Guidance & Counselling, 9*, 2-11 *

Kinicki, A., Prussia, G. & McKee-Ryan, F. (2000) A Panel Study of Coping with Job Loss. *Academy of Management Journal, Vol. 43 (1)*, 90-100

Krystal, E., Moran-Sackett, M., Thompson, S. & Cantoni, L. (1983) Serving the Unemployed. *Social Casework: The Journal of Contemporany Social Work*, 67-76 *

London, M. (1996) Redeployment and Continuous Leraning in the 21st Century: Hard Lessons and Positive Examples from the Downsizing Era. *Academy of Management Executive, 10*, 67-79 *

McCall, M., Lombardo, M. & Morrinson, A. (1988) The Lessons of Experience. Lexington, MA: Lexington Books *

Miles, R. & Snow, C. (1996) Twenty-first Century Careers. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Eds), *The Boundaryless Career*: 97-115. New York: Oxford University Press

Mirvis, P. & Hall, D. (1996) Career Development for the Older Worker. In D. T. Hall (Ed*), The Career is Dead – Long Live the Career*: 15-45. San Francisco: Jossey-Bass *

Morris, R. & Caro, F. (1995) The Young-old, Productive Aging and Public Policy. *Generations, 19*, 32-37 *

Neto, F. (1993) The Satisfaction with Life Scale: Psychometrics Properties in na Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 125-134

Neto, F. (1997) Escala de Satisfação com a Vida: Propriedades Psicométricas numa Amostra de Adolescentes. In F.F. Neto (Ed.), Estudos de Psicologa Intercultural: Nós e os Outros. (pp.347-359). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Observatório do Emprego e Formação Profissional (2000) *Os Trabalhadores de Meia Idade face às Reestruturações das Políticas de Gestão de Recursos Humanos*. Colecção "Estudos e Análises", Nº. 30

Polivka, A. & Nardone, T. (1989) On the Definition of "Contingent Work". *Monthly Labor Review, 112*, 9-16 *

Rowley, K. & Feather, N. (1987) The Impact of Unemployment in Relation to Age and Lenght of Unemployment. *Journal of Occupational Psychology, 60*, 323-332

Sandell, S. (1987) Prospects for Older Workers: the Demographic and Economic Impact. In S. H. Sandells (Ed.), *The Problem Isn´t Age; Work and Older Americans*: 3-14. New York: Praeger

Shapiro, D. & Sandell, S. (1987) The Reduced Pay of Older Job Losers- Age Discrimination and Other Explanations. In S. H. Sandells (Ed.), *The Problem Isn´t Age; Work and Older Americans*: 37-51. New York: Praeger

Singleton, W. (1983) Age, Skill, and Management. *International Journal of Aging and Human Development, 17*, 15-23 *

Solomon, C. (1995) Unlock the Potential of Older Workers. *Personnel Journal, 74*, 56-63 *

Shin, D. & Johnson, D. (1978) Avowed Happiness as an Overall Assessment of the Quality of Life. *Social Indicators Res, 5*, 474-492 *

Stein, D., Rocco, T. & Goldenetz, K. (2000) Age and the University at the Workplace: a Case Study of Remaining, Retiring or Returning Older Workers. *Human Resource Development Quartely, 11, (1)*, 61-80

Sullivan, S. (1999) The Changing Nature of Careers: a Review and Research Agenda. Journal of Management, May 01 1999, pag(s): 29 (artigo retirado do web-site: www.findarticles.com)

Tilly, C. (1991) Reasons for the Continuing Growth of Part-time Employment. *Monthly Labor Review, 114*, 10-18 *

Vuori, J. & Vesalainen, J. (1999) Labour Market Interventions as Predictors of Re-Employment, Job Seeking Activity and Psychological Distress among the Unemployed. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, Vol.72 (4)*: 523-538

Wanberg, C., Watt, J. & Rumsey, D. (1996) Individuals Without Jobs: Na Empirical Study of Job-Seeking Behavior and Reemployment. *Journal of Applied Psychology, Vol. 81, No. 1,* 76-87

Waters, L. & Moore, K. (2002) Reducing Latent Deprivation during Unemployment: the Role of Meaningful Leisure Activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*, 15-32

Wiener, K., Oei, T. & Creed, P. (1999) Predicting Job Seeking Frequency and Psychological Well-being in the Unemployed. *Journal of Employment Counseling, 36, (2)*, 67-81

Winefield, A., Tiggerman, M. & Winefield, H. (1992) Spare Time Use and Psychological

Wellbeing in Employed and Unemployed Young People. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65*, 307-314 *

Zunker, V. (1994) *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole *

* Bibliografia referida indirectamente.

AS TRANSIÇÕES VOCACIONAIS: O CASO DOS DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR

Diana Vieira [34]
Joaquim Luis Coimbra[35]
Universidade de Oporto

Os percursos vivenciais dos indivíduos pautam-se por acontecimentos de vida que, podendo ser perspectivados como situações de crise ou situações de stresse, envolvem a exigência de reestruturações aos níveis pessoal e relacional, e, portanto, comportam uma transição de vida. Assim, os acontecimentos de vida constituem-se como marcos que pontuam o desenvolvimento pessoal (Campos, 1993). De acordo com Schlossberg (1981), os acontecimentos de vida poderão ser normativos - quando apresentam um elevado nível de previsibilidade associada à idade cronológica ou ao momento histórico (ex. casar)- , não normativos - quando são pouco prováveis (ex. acidentes)- ou camuflados - acontecimentos idiossincráticos, mais íntimos e difíceis de partilhar (ex. frustações). De qualquer forma, os acontecimentos de vida podem ser perspectivados como "*transições* desenvolvimentais porque exigem uma mudança nos pressupostos sobre si próprio e sobre o mundo e requerem deste modo uma correspondente mudança no próprio comportamento e relação" (Campos, 1993, p.7).

A noção de crise geralmente surge associada à noção de transição desenvolvimental, sendo possível diferenciar duas perspectivas acerca da ideia de crise. Numa primeira perspectiva, a situação de crise ocorre quando os mecanismos e padrões habituais do indivíduo utilizados para lidar com situações problemáticas não são eficazes, isto é, não são suficientes para fazer face a tais situações. Nesta perspectiva, o conceito de crise apresenta uma conotação negativa, frequentemente associada a perturbações psicopatológicas e à necessidade de intervenção no sentido de restabelecer o equilíbrio perturbado. Noutra linha de pensamento, "a crise ocorre quando o equilíbrio psicológico existente é posto em causa em virtude da exigência de reorganização pessoal e relacional que garanta novos modos de expressão e de realização, adequados à nova situação (…)" (Campos, 1993, p.6). Neste sentido, a crise é encarada como algo positivo, desejável até, na medida em que coloca o indivíduo perante um desafio potencialmente promotor do seu desenvolvimento. Nesta conotação desenvolvimental do conceito de crise, o indivíduo é encarado como um sistema aberto cujo reequilíbrio reveste-se de uma natureza dinâmica e não homeostática. Esta perspectiva, na qual nos situamos, tem tradição psicológica, como é o caso da teoria psicossocial de Erickson e dos modelos estruturais-cognitivos e construtivistas do desenvolvimento. Por exemplo, a este respeito, Mahoney (1988) refere que tais "momentos de desordem" são potencialmente promotores de exploração dos processos desenvolvimentais, isto é, potenciam o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo devendo, por isso, ser encarados com naturalidade.

O stresse é outro conceito que surge frequentemente associado à noção de transição desenvolvimental, e, também neste caso, é possível configurar duas abordagens distintas. Em termos gerais poderemos considerar que o stresse psicológico se verifica quando o indivíduo percepciona que as exigências do seu

[34] En este ejemplo la especialidad es Contabilidad: dependiendo de la especialidad aparecen otras asignaturas con una dedicación específica, a discreción del centro
[35] Basado en el Diario Oficial de la República Francesa de 8 de marzo de 2000

meio excedem os seus recursos, ameaçando o seu bem-estar psicológico. Numa abordagem de cariz mais negativo, e, geralmente a mais frequente, o stresse é encarado como algo perturbador, aos níveis psíquico e físico, que deverá será eliminado o mais rápido possível. No entanto, Selye (1974; cit. por Brammer & Abrego, 1992) defende que o stresse é uma condição normal em situações de mudança que requerem respostas adaptativas. O stresse envolve alterações psicofisiológicas (síndrome geral de adaptação) que podem ser experienciadas tanto com ansiedade como com entusiasmo. A tarefa para cada indivíduo é encontrar a quantidade óptima de estimulação stressante que seja geradora de energia e promotora da acção. Daqui podemos extrair uma perspectiva positiva do stresse, na qual este é potenciador e mobilizador de novas formas de agir.

Segundo Campos (1993) " a transição tem sido utilizada quer para significar o acontecimento que a precipita, o processo de mudança que ocorre ou o resultado subsequente. Podemos designar de transição toda a situação no seu conjunto, parecendo importante nela integrar as dimensões de crise e de stress" (p.7). No entanto, a expressão *crise* pretende aqui significar o desequilíbrio subsequente ao acontecimento e a exigência de reorganização desenvolvimental do indivíduo. Deste modo, podemos considerar que estamos perante uma transição desenvolvimental "quando há acontecimentos de vida que põem em crise (estrutural, funcional, emocional) o sistema pessoal pelo que exigem mudanças, constituindo assim tarefas de desenvolvimento" (Campos, 1993, p.7).

Assim, reconhecemos que as transições constituem-se como períodos privilegiados de reorganização psicológica, tanto ao nível de relacional, como ao nível do desempenho de tarefas de desenvolvimento e dos papéis sociais (Vondracek & Schulenberg, 1992). De facto, quando o indivíduo integra a transição na sua vida, sendo capaz de encontrar um novo equilíbrio e de investir num novo estilo de vida, a transição funciona efectivamente como um desafio potencialmente promotor do desenvolvimento psicológico (Hopson, 1981). No entanto, a forma como o indivíduo lida com a transição está sujeita a diversos constrangimentos relacionados não só com as características do sujeito e do acontecimento bem como com as características dos contextos de vida durante a transição (Menezes, Matos e Costa,1989).

O desenvolvimento humano e o desenvolvimento vocacional

Ao abordarem o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital, Sigelman e Shaffer (1995) defendem que: os indivíduos funcionam como um todo ao longo do ciclo vital (o desenvolvimento cognitivo, físico, vocacional, pessoal e social interceptam-se); o desenvolvimento dá-se em múltiplas direcções (existem mudanças significativas no desenvolvimento ao longo da vida e tais mudanças são encaradas em termos de ganhos e de perdas e não pela noção antiga de crescimento e melhoramento contínuo até à idade adulta, estabilidade e declínio na terceira idade); a plasticidade é característica do desenvolvimento humano (as pessoas adaptam-se ao longo da vida e experiências negativas não têm necessariamente um efeito permanente no desenvolvimento do indivíduo); natureza e meio influenciam o desenvolvimento e interagem nos processos de mudança; o indivíduo desenvolve-se num contexto histórico e cultural; o indivíduo é activo no seu desenvolvimento (o indivíduo cria o seu próprio meio e influencia os outros que o rodeiam); o desenvolvimento é um processo ao longo da vida e deve ser encarado a partir de múltiplas perspectivas.

De facto, o ser humano tem uma capacidade notável de mudar em resposta à experiência e, embora se reconheça cada vez mais o papel activo do indivíduo no seu desenvolvimento, tanto o contexto histórico-cultural influencia o desenvolvimento, como a centralidade da cultura enquanto um processo subjectivo

internalizado que influencia o indivíduo tem de ser considerada. Assim, e referindo-nos ao processo de desenvolvimento vocacional, este é encarado como o "caminho que cada um percorre ao longo da vida em confronto dialético com os projectos que as sociedades têm para os seus membros e com as possibilidades que põem ao seu dispor" (Campos, 1985, p.5-6).

Zuncker (1998) reforça a natureza multidimensional do desenvolvimento humano e vocacional e, como tal, defende que devemos encará-los de forma integrada, englobando todos os papéis e problemas de vida, e não apenas os profissionais.

Uma vez que consideramos o desenvolvimento vocacional numa perspectiva integradora, as questões vocacionais e individuais necessitam ser abordadas em conjunto. Nesta linha de pensamento, Kram (1985) propôs um modelo do desenvolvimento vocacional na idade adulta que reflecte (1) preocupações acerca de si próprio (questões de identidade e de competência); (2) preocupações acerca da carreira (o investimento, o avanço e as relações interpessoais no trabalho); e (3) preocupações acerca da família (definição do papel familiar e conflito trabalho/família). Este autor apresenta tarefas multidimensionais nos estádios vocacionais sucessivos na idade adulta. No entanto, dado o nosso interesse pelo jovem adulto, focalizaremos apenas as questões colocadas no estádio inicial da carreira.

Assim, segundo Kram (1985), no estádio inicial da carreira, as preocupações acerca do self incluem questões acerca da competência no trabalho bem como a eficácia enquanto cônjuge ou pai/mãe. Existe uma procura árdua da identidade e o indivíduo focaliza-se em questões chave acerca das competências e das aspirações profissionais (ex. Será que serei eficaz no desempenho do meu papel profissional? Quem sou eu enquanto profissional? Quais são as minhas competências e as minhas aspirações?). Neste estádio, nas considerações acerca da carreira, o indivíduo pondera o seu comprometimento com uma organização, as respectivas possíveis trajectórias de avanço bem como as relações interpessoais no trabalho (ex. Quanto envolvido e comprometido quero estar com esta organização? Será que vou querer explorar outras opções? Poderei evoluir na carreira sem comprometer valores importantes? Como poderei estabelecer relações positivas com os meus colegas de trabalho e com os meus superiores?). As preocupações acerca da família e dos papéis familiares neste estádio inicial da carreira englobam o estabelecimento de um estilo de vida apropriado e o equilíbrio entre os investimentos no trabalho e na família (ex. Que tipo de estilo de vida quero ter? Como posso despender tempo com a família sem prejudicar a minha carreira?). Os estádios posteriores comportam questões similares que englobam a ideia de se considerar todos os papéis de vida nas tarefas desenvolvimentais.

Algumas perspectivas acerca da capacidade para gerir as transições vocacionais de forma efectiva

Apesar de não ser possível descrever todas as formas de coping efectivo, algumas estratégias de *coping* gerais têm sido propostas como úteis numa variedade de transições. Por exemplo, Brammer e Abrego (1981) desenvolveram um modelo de competências de *coping* para gerir as transições na idade adulta: (a) competências para percepcionar e responder à transição; (b) competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas externos de apoio; (c) competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas internos de apoio; (d) competências para reduzir a perturbação emocional e psicofisiológica; e (e) competências para planear e implementar a mudança, planeando vários cursos de acção e formulando estratégias para implementá-los. Estes autores referem que geralmente o indivíduo sente-se sem capacidade para responder à mudança e que estas competências de *coping* ajudam o indivíduo que vivencia uma transição a responder de forma mais funcional às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital.

5 Competências Básicas para Gerir Transições

1. Competências para percepcionar e responder à transição

1.1. O indivíduo mobiliza um estilo pessoal de resposta à mudança e assim:

- aceita a proposição de que as situações problemáticas constituem uma parte normal da vida e que é possível lidar com a maior parte destas situações de modo efectivo (controlo percebido acerca da sua vida);
- reconhece a importância de descrever de forma precisa a situação problemática (definição do problema);
- reconhece o valor e a limitação dos sentimentos enquanto pistas para avaliar a situação (descrição de sentimentos);
- inibe a tendência para agir impulsivamente ou para não fazer nada quando confrontado com uma situação problemática (auto-controle).

1.2. O indivíduo identifica o seu estilo de *coping* actual (estilo de resposta à mudança).

2. Competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas externos de apoio

2.1. O indivíduo pode avaliar o sistema de apoio externo:

- identifica as suas necessidades emocionais durante períodos de transição;
- identifica pessoas na sua vida que respondam a tais necessidades pessoais;
- descreve uma rede de apoio pessoal em termos de proximidade física e emocional.

2.2. O indivíduo pode desenvolver uma rede pessoal baseada na informação produzida no passo anterior ou:

- procura potenciais fontes de apoio (grupos, organizações);
- recorre a competências sociais para relacionar-se com pessoas que possam dar resposta às suas necessidades.

2.3 O indivíduo pode utilizar uma rede de apoio estabelecida:

- desenvolve estratégias para despender mais tempo com as pessoas consideradas com maior capacidade para ajudar;
- utiliza competências para recorrer a pessoas da sua rede quando uma transição é antecipada ou vivenciada.

3. Competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas internos de apoio

3.1. O indivíduo pode avaliar a natureza e a força de atitudes de auto-avaliação positivas e negativas:

- identifica potencialidades pessoais;
- identifica afirmações auto-descritivas negativas, pressupostos e pistas contextuais que provocam tais afirmações.

3.2. O indivíduo pode desenvolver atitudes de auto-avaliação positivas:

- afirma as potencialidades pessoais;
- converte as auto-descrições negativas em afirmações positivas quando a informação e os critérios o justificam.

3.3. O indivíduo pode utilizar o seu sistema de apoio interno na transição:

- encara as transições de vida enquanto oportunidades de crescimento pessoal;
- identifica tendências para atribuir as causas da transição difícil aos seus pontos fracos pessoais.

4. Competências para reduzir a perturbação emocional e psicofisiológica

4.1. Pratica respostas de auto-relaxamento;

4.2. Utiliza estratégias para controlar o excesso ou o défice de estimulação;

4.3. Expressa verbalmente os sentimentos associados com a experiência da transição.

5. Competências para planear e implementar a mudança

5.1. O indivíduo pode analisar discrepâncias entre as condições existentes e as desejadas.

5.2. O indivíduo exercita um planeamento positivo p/ as novas opções. O indivíduo pode:

- originar uma vasta série de cursos de acção alternativos;
- averiguar os objectivos a serem atingidos e os valores implicados pela escolha;
- ponderar o seu nível de conhecimento acerca dos potenciais custos e consequências negativas de cada alternativa;
- procurar intensivamente por informação relevante para melhor avaliar cada alternativa;
- solicitar feedback para reavaliar o seu curso de acção preferido;
- reexaminar as consequências positivas e negativas de todas as alternativas conhecidas;
- fazer as previsões detalhadas para a implementação do curso de acção escolhido incluindo planos de contingência.

5.3. O indivíduo implementa o seu plano com sucesso:

- identifica situações de stresse relacionadas com os objectivos a implementar;
- identifica auto-afirmações negativas que interfiram com o plano a implementar;
- utiliza rotinas de auto-relaxamento enquanto antecipa uma implementação de planos geradora de stresse;
- utiliza auto-recompensas por cada objectivo atingido;
- identifica competências adicionais necessárias à implementação dos objectivos (por ex. treino da assertividade).

(Adaptado de Brammer, L. M. & Abrego, P. J. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *The Counseling Psychologist, 9*, p.24.)

Numa formulação posterior, Brammer e Abrego (1992) diferenciam o foco da intervenção consoante o momento em que o indivíduo se encontra face à transição. Nos indivíduos que antecipam uma transição, a abordagem deverá incidir no aumento da tomada de consciência acerca de potenciais consequências e no desenvolvimento de estratégias para lidar com tais consequências. Para aqueles indivíduos que já se encontram a vivenciar uma transição vocacional, a intervenção deverá ser focalizada no desenvolvimento de competências para responder às exigências situacionais externas e na gestão de emoções e sentimentos relacionados com a transição. No entanto, em qualquer das situações, o objectivo da intervenção é ajudar o indivíduo a conceptualizar e efectivamente procurar resultados valorizados pelo próprio durante as transições vocacionais. Tal processo envolve um aumento das expectativas de auto-eficácia do indivíduo face aos objectivos e resultados potencialmente controláveis ao mesmo tempo que se procura ajudar o indivíduo a desligar-se emocionalmente das perdas sobre as quais pouco controle é possível.

Nesta linha de pensamento, o vivenciar de transições vocacionais de forma bem sucedida parece ser facilitado pela existência de competências de *coping* alargadas e flexíveis para gerir as transições de vida. De facto, quanto maior for a diversidade de opções no repertório comportamental do indivíduo, mais diversas serão as possíveis trajectórias desenvolvimentais futuras disponíveis para esse indivíduo.

Ainda no que concerne à gestão efectiva das transições vocacionais, uma outra perspectiva é oferecida por McAuliffe (1993). Segundo este autor, tal capacidade pode estar relacionada com as estruturas de construção de significado do indivíduo. Assim, passaremos a explorar as implicações da teoria do desenvolvimento construtivo para as transições vocacionais bem como a relação entre estas e a transformação desenvolvimental.

Na perspectiva da teoria do desenvolvimento construtivo de Kegan (1982), a estrutura de construção de significado do indivíduo, ou o seu estádio de desenvolvimento construtivo, contribui significativamente para a sua capacidade de adaptação quando confrontado com desafios vocacionais.

Consoante o indivíduo se movimenta através dos vários “estádios” ou dos vários “equilíbrios na relação sujeito-objecto”, vai atingindo uma compreensão acerca de si próprio e do mundo cada vez mais expansiva, aberta e inclusiva/integradora. Kegan (1982) sugere a existência de três dessas tais estruturas ou balanços/equilíbrios caracterizadores da construção de significados na idade adulta: o balanço interpessoal, o balanço institucional e o balanço interindividual. No entanto, de salientar que a maior parte da construção de significado do indivíduo não pode ser caracterizada na sua totalidade por um equilíbrio, mas antes ter as características de dois balanços, sendo que um é predominante.

O balanço interpessoal é típico da maior parte dos adolescentes e de alguns adultos. Os indivíduos que constroem significado a partir da perspectiva interpessoal encontram-se emaranhados nas suas relações com os outros; estes indivíduos não conseguem gerar uma perspectiva fora das relações que vivem. No balanço interpessoal pode-se dizer que “eu sou as minhas relações” no lugar de “eu

tenho relações". O *self* interpessoal não se encontra suficientemente individualizado para ter uma identidade coerente. A maior parte destes indivíduos fazem as suas escolhas vocacionais baseadas em pressupostos inquestionáveis acerca da área e dos papéis apropriados tendo por base alguém no seu grupo de referência.

O limite do balanço interpessoal é alcançado quando o contexto desafia o indivíduo a gerar o seu ponto de vista. Para muitos, o ensino superior fornece tal contexto, no qual as vozes conflituais dos professores, pares, pais e outros são extremas. Nestas condições, a única saída é encontrar um lugar onde o *self* possa ser descoberto e expressado em termos de opiniões, ideologias e objectivos vocacionais.

O ponto forte do estádio seguinte – o balanço institucional - assenta na capacidade do indivíduo de identificar os seus objectivos, de articular independentemente uma posição/ponto de vista, e de se gerir a si próprio como uma instituição de alguma forma fixa. Esta voz do *self* auto-determinado permite que o indivíduo fale a partir de si próprio, descubra necessidades, valores e interesses novos e antigos, e, finalmente, aja de uma forma relativamente autónoma. O refrão do balanço institucional pode ser "Se não podemos agradar a todos, pelo menos temos que agradar a nós próprios". Na perspectiva institucional "Eu sou a minha profissão" em lugar de "Eu tenho uma profissão". No entanto, no balanço institucional, o indivíduo está fechado a nova informação. A imersão num papel de vida específico não lhe permite a auto-correcção nem a compreensão de que as formas actuais fazem parte de objectivos mais latos (ex. princípios, valores) nos quais aquelas são meras expressões correntes. Esta "cegueira" face ao potencial mais alargado do indivíduo poderá resultar em perturbações vocacionais até que um equilíbrio mais flexível seja alcançado (McAuliffe, 1993).

A progressão para além do balanço institucional - o balanço interindividual - caracteriza-se pela receptividade a nova informação, informação essa que pode desafiar a forma (ex. a profissão) que o indivíduo assume no presente. Neste balanço, o indivíduo consegue integrar perspectivas dissonantes e inclusive convidar a contradição, em vez de se opor, tentanto preservar a todo o custo a sua própria coerência (McAuliffe, 1993).

O pensamento dialético ou uma forma de pensar caracterizada pela abertura à contradição e por um movimento flexível através de formas particulares, constitui-se como um objectivo principal na negociação de escolhas e de transições de vida, porque tal propicia ao indivíduo um maior número de opções para responder às suas necessidades internas bem como ao contexto externo (Basseches, 1984). Nos termos de Kegan, o balanço interindividual permite que o indivíduo seja auto-transformador, aberto a novas expressões e responsivo a relatos internos e externos acerca do seu desempenho, interesses, impacto nos outros, e necessidades de mudança. E é esta flexibilidade que torna o balanço interindividual tão apelativo enquanto estrutura a partir da qual se poderá gerir as transições vocacionais. O balanço interindividual pode ser especialmente vantajoso para negociar redefinições do *self* na idade adulta devido à sua receptividade às contradições e pela aceitação da incompletude.

Estes balanços são sucessivamente mais adequados para o confronto com a mutabilidade inerente ao desenvolvimento vocacional, por serem cada vez mais responsivos à mudança. O indivíduo no balanço interpessoal não consegue facilmente agir baseado em pistas internas para fazer mudanças; o indivíduo não consegue identificar um *self* a partir do qual se expressar. Similarmente, embora o

indivíduo no balanço institucional, num movimento para além dos outros significativos, possa gerar uma teoria da sua própria carreira e perseguir um caminho auto-determinado, pode também facilmente ficar aprisionado num caminho de sentido único, incapaz de ouvir relatos negativos, tanto internos como externos, e portanto, tornar-se incapaz de imaginar opções para além dessas fronteiras. Pelo contrário, o indivíduo no balanço interindividual está mais apto para encarar as transições, para fazer mudanças vocacionais, para redefinir o *self* e para acomodar os, por vezes dissonantes, relatos do mundo. Este indivíduo procura activamente a novidade e a contradição, estando, portanto, preparado para a descoberta de novos caminhos ou para as transformações que a carreira inevitavelmente requer. Desta forma, cada balanço desenvolvimental é mais adaptativo, uma vez que inclui mais informação para a solução de dilemas vocacionais (McAuliffe, 1993).

No entanto, nem todas as transições provocam uma transformação construtiva. Vários autores têm distinguido, embora sob diferentes designações, mudanças superficiais de mudanças mais profundas (ex. Basseches, 1984; Borders & Archadel, 1987; Lyddon, 1990). Caso a transição provoque uma desconstrução de uma forma actual de conhecimento e reconstrução daquilo que era previamente o sujeito (ex. as assumpções tácitas que o indivíduo utiliza para atribuir sentido à sua experiência), então podemos dizer que uma transformação construtiva está a ocorrer.

Numa outra perspectiva centrada não na transição especificamente mas sim no sucesso no mundo profissional, Pelsma e Arnett (2002) referem que o indivíduo bem sucedido deverá possuir as seguintes características: uma predisposição para lidar com a incerteza, a capacidade para ultrapassar obstáculos e revezes, a capacidade para assumir riscos e para aprender com a experiência, e, finalmente, a capacidade de fazer escolhas consoante as exigências e os requisitos de cada situação. Ainda estes autores referem que um dos principais objectivos da intervenção vocacional junto dos adultos deverá ser ajudá-los a lidar com a mudança. De facto, as rápidas evoluções científicas e tecnológicas, a interdependência das economias, as exigências da competitividade e as novas formas de organização do trabalho, constituem factores que, entre outros, têm produzido mudanças radicais no mundo do trabalho (Coimbra, 1997/98). Tais mudanças vêm colocar novos desafios ao indivíduo, sendo a preparação para lidar com a mudança um aspecto fulcral.

O desenvolvimento do jovem adulto e a transição para o mundo do trabalho

Segundo Seligman (1994), embora o desenvolvimento vocacional seja um processo contínuo de integração dos aspectos profissionais, interpessoais e recreativos da vida que possam satisfazer as necessidades e os valores do indivíduo, o jovem adulto provavelmente é mais confrontado com a necessidade de fazer escolhas e de planear a sua vida do que qualquer outro grupo etário.

Para que possamos compreender melhor de que forma o indivíduo vivencia a transição do mundo académico para o mundo profissional, que tipo de tarefas/desafios lhe são colocados e, como se processam as mudanças internas que têm lugar no decurso ou em resultado desta etapa, parece-nos pertinente caracterizar em termos desenvolvimentais os jovens adultos.

Wortley e Amatea (1982) fornecem uma abordagem útil acerca do desenvolvimento que tipicamente tem lugar entre os 20 e os 30 anos de idade. Estes

autores abordam o desenvolvimento em quatro áreas: vocacional, familiar, de intimidade e da vida interior, consideranto tanto as mudanças exteriores e interiores que decorrem nestes quatro domínios. Assim, as tarefas desenvolvimentais neste período incluem: (1) na área vocacional, estabelecer e investir numa identidade profissional, estabelecer uma orientação da carreira e os objectivos iniciais, explorar oportunidades profissionais e educacionais, entrar no mundo do trabalho e reavaliar as escolhas; (2) na área familiar, desenvolver a identidade e um sistema de apoio social independente da família de origem, desenvolver uma relação íntima, estabelecer uma nova família com as suas próprias regras educacionais, criar os filhos, desenvolver relações com a família alargada e criar um estilo de vida; (3) na área de intimidade, clarificar e estabilizar a identidade sexual, explorar e construir relações próximas e de confiança com o cônjuge e com os pares; (4) na área da vida interior, desenvolver um sentido de valor pessoal, auto-conhecimento, e uma visão do mundo, facilitando o estabelecimento de si próprio enquanto adulto.

Segundo Seligman (1994), várias realizações desenvolvimentais parecem importantes para o jovem adulto, nomeadamente, a continuidade do progresso no desenvolvimento da identidade, levando ao aumento da auto-consciência e da auto-estima; o desenvolvimento de uma relação independente mas próxima com a família de origem; o estabelecimento de um plano de vida, incluindo a identificação de objectivos vocacionais e pessoais; a exploração dos papéis sociais e sexuais e das relações, promovendo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de intimidade; o desenvolvimento de relações com pessoas que apoiam os seus objectivos pessoais e vocacionais; implementação contínua e experimentação na realidade das escolhas vocacionais através da educação, do emprego ou de outras experiências planeadas; estabelecimento de um lugar para morar; gestão do conflito entre a estabilidade e a exploração na carreira e nas relações; e determinação e avaliação realística dos investimentos que foram e que têm de ser feitos.

Para o jovem adulto, o processo de escolha vocacional é geralmente uma extensão do processo de desenvolvimento da identidade e muitos jovens, quando finalizam o curso superior, ainda não fizeram planos vocacionais consistentes. Crucial para o desenvolvimento positivo do jovem adulto é o estabelecimento de um equilíbrio satisfatório entre o assumir de riscos e o procurar segurança. De facto, os seus mundos estão cheios de opções e de possibilidades, há múltiplas trajectórias possíveis a serem percorridas, o que é ao mesmo tempo animador e assustador. Para alguns, os anos de compromisso e de investimento irão muito para além dos anos do ensino superior, enquanto que para aqueles que fizeram compromissos prematuros pouco sustentados, uma mudança no sentido de flexibilizar seus planos vocacionais pode ser um sinal positivo de desenvolvimento vocacional. Baseados numa revisão da literatura, Spokane e Hawks (1990) identificaram os problemas vocacionais mais comuns do jovem adulto: (a) fazer escolhas vocacionais/encontrar uma direcção; (b) conflitos no local de trabalho; (c) conflitos familiares; (d) conhecimento acerca das relações profissionais e (e) indecisão. De acordo com estes autores, o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento da identidade são processos interrelacionados e, como tal, os jovens com dificuldades no desenvolvimento vocacional provavelmente evidenciam auto-imagens pouco consistentes. Ainda dentro desta mesma linha, Swain (1984) propõe as seguintes tarefas desenvolvimentais presentes durante os anos do ensino superior: aprender a utilizar o tempo de lazer; desenvolver o sentido de identidade, clarificar e implementar valores, definir e utilizar competências, alcançar a independência, participar na sociedade, fazer uma escolha profissional inicial e estabelecer um padrão íntimo e saudável de relações interpessoais.

Se nos centrarmos mais especificamente no desenvolvimento vocacional no jovem adulto e tendo em conta a proposta de Super (1963), temos o sub-estádio da especificação (18-21 anos) cujas tarefas incluem: a consciência da necessidade de especificação de uma preferência, uso de recursos na especificação, consciência dos factores a considerar, consciência do que afecta os objectivos, diferenciação dos interesses e valores, consciência da relação presente-futuro, especificação de uma preferência profissional, consistência da preferência, informação obtida sobre a preferência, planeamento da profissão preferida, sensatez na preferência profissional e confiança na preferência específica; e o sub-estádio da implementação (18-25 anos) cujas tarefas são: consciencializar-se da necessidade de implementação de uma preferência, planear a sua implementação, encetar a preparação para a implementação e obter um emprego.

Contudo, apesar da progressão desenvolvimental proposta, raramente o jovem adulto negoceia as tarefas do desenvolvimento vocacional desta forma linear.

De facto, vários obstáculos aos objectivos e aos planos do jovem adulto poderão surgir. Assim, Salomone e Mangicaro (1991) identificaram três padrões de negociação da transição vocacional do jovem adulto: (a) mudanças frequentes de emprego, geralmente acompanhadas por um frágil sentido de si próprio e pela pressão para fazer escolhas; (b) moratória ou adiamento de investimentos, o que reduz temporariamente a ansiedade mas não resolve as necessidades psicológicas do indivíduo; e (c) estabilização ou investimento num percurso vocacional apropriado e bem planeado. Assim, reconhecendo que nem todos os indivíduos seguem uma ordem linear no seu percurso desenvolvimental, sobretudo na entrada para a idade adulta, Super (1990) propôs quatro padrões possíveis para o desenvolvimento vocacional dos indivíduos: (a) o padrão estável (caracterizado pela entrada precoce no mundo do trabalho precedida por um curto período de ensaio); (b) o padrão convencional (caracterizado por um período de ensaio seguido de um padrão estável); (c) o padrão instável (caracterizado por uma série de ensaios que podem conduzir a períodos de emprego temporário, seguidos de novos períodos de ensaio); (d) o padrão de múltiplos ensaios (caracterizado pela instabilidade profissional e pela mudança constante de emprego).

Gottfredson (1981) refere que o período de entrada no mundo do trabalho requer que o jovem adulto faça investimentos. Todavia, o investimento implica uma escolha prévia e, neste período, uma barreira comum à escolha é uma auto-imagem e um sentido de identidade incerto. Tal como refere Seligman (1994), alguns jovens adultos poderão evitar o risco inerente à escolha de uma profissão que implemente os seus auto-conceitos se tal implicar um corte com as normas familiares ou sociais. O jovem adulto poderá preferir um percurso mais seguro, mesmo que menos gratificante do ponto de vista vocacional, que se coadune com as sugestões de familiares ou professores. Se relembrarmos a proposta de Kegan (1982) referida previamente, estamos aqui, de facto, perante um exemplo do indivíduo que se encontra no balanço interpessoal, não conseguindo, portanto, fazer escolhas que não sejam baseadas no seu grupo de referência. Neste período de transição, a necessidade de fazer uma escolha pode originar maior tensão do que a necessidade de encontrar um percurso vocacional satisfatório; consequentemente, escolhas convenientes e impulsivas poderão ocorrer neste período (Seligman, 1994).

O finalizar do curso do ensino superior pode ser considerado um acontecimento de vida normativo na medida em que surge de forma relativamente previsível para aqueles que frequentam o ensino superior e exige mudanças comportamentais e relacionais. De facto, a transição da escola para o trabalho

representa uma transição desenvolvimental crítica do jovem adulto. Em termos vocacionais, é esperado que estes indivíduos, no final do seu curso, apresentem um conjunto de planos razoavelmente definidos, com um conjunto de expectativas e prioridades definidas relativamente ao estilo de vida que gostariam de adoptar, não apenas na área profissional, mas também em questões ligadas ao lazer e à vida conjugal/familiar. De referir, no entanto, que se entre os alunos do sexo masculino a tendência é para que, com a proximidade do final do curso, os seus planos e aspirações vocacionais se encontrem numa fase de relativa estabilidade (e muito centrados nas questões profissionais), entre as raparigas o antecipar da acumulação dos papéis de mãe, esposa e profissional parecem constituir motivos de maior questionamento e dificuldade (Ferreira & Hood, 1990; Swanson & Tokar, 1991; Jacobs, 1996).

Tal como refere Caires (2001), apesar das evidências apontarem para a progressão dos alunos que frequentam o ensino superior em direcção à maturidade e a crescentes níveis de competência, a verdade é que à saída da instituição de ensino superior, uma percentagem significativa dos mesmos ainda não resolveu, na íntegra, as múltiplas tarefas desenvolvimentais que lhe são colocadas durante este período. Neste sentido, Menezes, Matos e Costa (1989) referem que "concluir o curso e iniciar uma carreira não significa apenas a possibilidade de independência económica mas também de investimento e exploração de temáticas existenciais tais como: a identidade profissional, a separação da família de origem, o compromisso com relações de vinculação mais duradouras, o investimento na produtividade, a construção de um projecto de vida e o estabelecimento de si próprio como adulto" (p.97). Ou seja, para além do confronto com as exigências inerentes à entrada no mundo profissional, há toda uma série de outros desafios que se colocam a estes indivíduos na sua transição para a vida adulta. A acrescentar ao rol de tarefas inerentes a esta transição, estes indivíduos têm ainda a tarefa adicional de lidar com o afastamento do meio académico, o qual implica não apenas o deixar de ter um tão fácil acesso a determinados recursos (biblioteca, meios informáticos, contacto com professores…) mas, principalmente, o "desligar" de uma rede social consolidada ao longo do curso (Caires, 2001).

A proximidade do "abandono" do meio académico e a entrada no mundo do trabalho dá também lugar à emergência de uma série de questões especificamente ligadas ao mercado de emprego que vão desde o questionamento face à capacidade para conseguir um emprego até à capacidade de assumir de forma competente o seu desempenho profissional. Todas estas preocupações inerentes à inserção no mercado de trabalho não estão dissociadas das preocupações acerca das outras áreas de vida do indivíduo.

Várias têm sido as tentativas para identificar os factores individuais e contextuais relevantes na transição da escola para o trabalho.

De acordo com Seligman (1994), o jovem caracterizado por uma auto-estima elevada a par de um auto-conceito consistente, aliado ao apoio económico por parte da família de origem, parece ter o processo de escolha e de desenvolvimento vocacional facilitado. Além disso, o investimento vocacional parece ser mais fácil para os jovens adultos que experienciam independência e uma vinculação positiva com as figuras parentais (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Lopez, 1989).

De acordo com o estudo de Dayton (1981), as características do jovem adulto associadas ao sucesso na procura de um emprego satisfatório incluem as

suas competências de relacionamento interpessoal, a persistência e determinação na procura de emprego e a predisposição para trabalhar em part-time ou em horários pouco usuais. Ainda no que se refere às competências de relacionamento interpessoal, o estudo de Fitzgerald e Crites (1980) evidencia que a ausência deste tipo de competências afigura-se como o factor crítico de insucesso nesta transição. A auto-confiança e a auto-eficácia percebida estão também relacionados com um resultado positivo na procura de emprego (Steffy *et al*., 1989). Também as experiências profissionais durante a formação académica parecem contribuir positivamente na transição dos diplomados para o mundo do trabalho (Marshall, 1985).

Segundo Csikszentmihalyi e Schneider (2000), a transição para o mundo do trabalho é moldada por dois factores causais distintos: as forças sociais advindas da família, da escola e da comunidade, que fornecem oportunidades mas que também limitam aquilo que o indivíduo pode fazer; e as características do indivíduo. Estes autores atribuem uma importância fundamental à motivação intrínseca desenvolvida através da exploração auto-dirigida do conhecimento e de actividades extracurriculares durante o percurso educativo dos jovens. Assim, o jovem adquire gosto pelo enfrentar de desafios mesmo que seja sob condições pouco favoráveis, tendo, portanto, maior probabilidade de ser bem sucedido no mundo do trabalho. Nas últimas décadas, as trajectórias profissionais tornaram-se menos estáveis e menos claramente delineadas, sendo cada vez mais difícil encontrar um percurso profissional que faça exigências previsíveis e estáveis ao indivíduo. Assim, dever-se-á desenvolver nos jovens atitudes flexíveis, técnicas criativas de resolução de problemas e hábitos de trabalho de forma a permitir-lhes progredir durante tempos de mudança. Como factores individuais potenciadores de uma transição efectiva para a idade adulta, estes autores identificam uma disposição optimista, um *locus* de controle interno e uma auto-estima elevada. O estudo desenvolvido por Blustein e colaboradores (1997) sugere a importância de uma postura activa, dinâmica e intencional por parte de todos os principais implicados na transição escola-trabalho, isto é, começando por uma abordagem envolvida e responsiva por parte do jovem, a transição para o trabalho parece ser facilitada quando existe também apoio instrumental e emocional por parte da família e de outros significativos. Assim que o jovem é capaz de encontrar um emprego, o apoio de superiores e colegas de trabalho emerge como um elemento crítico de uma transição adaptativa para o trabalho. Os resultados deste estudo indicam claramente que tanto o indivíduo como o seu contexto constituem-se como aspectos centrais da transição escola-trabalho, e vem chamar a atenção para alguns aspectos do contexto que tem sido menos proeminentes na literatura existente acerca do desenvolvimento vocacional. Uma visão inicial do contexto da transição escola-trabalho sugere que este envolve vários obstáculos e barreiras; no entanto, os resultados deste estudo revelam que parte da resiliência e da criatividade encontrada nos jovens mais adaptativos na transição poderá estar relacionada com os sistemas de apoio emocional e instrumental efectivo nos seus contextos. Estes resultados reafirmam a importância crítica das relações na vida vocacional (Blustein, Preziozo & Schultheiss, 1995; Hall, 1996).

Similarmente, as formas diversas através das quais o próprio ambiente do emprego funciona como uma componente crítica do contexto na transição adaptativa (resultados aliás, também encontrados noutros estudos nesta área; ex. Borman, 1991; Feij *et al*., 1995) apontam para a necessidade de se incorporar o contexto do emprego mais explicitamente nas formulações teóricas acerca da transição escola-trabalho.

Ainda tendo em conta os resultados do estudo de Blustein e colaboradores (1997), alguns pressupostos da teoria do desenvolvimento vocacional necessitam ser reavaliados. Por exemplo, no que concerne à tomada de decisão, os resultados encontrados neste estudo reafirmam as questões que tem vindo a ser recentemente levantadas quanto à adequação de se evitar abordagens consultivas e intuitivas da tomada de decisão (Phillips, 1997). A utilidade da abordagem consultiva na tomada de decisão evidenciada neste estudo, à luz de outros campos de investigação e teoria (ex. Josselson, 1992; Phillips, 1994), sugere a complexidade inerente à tomada de decisão adaptativa. Por exemplo, tal como evidenciado no estudo de Phillips, Strohmer, Berthaume e O`Leary (1983), o nível de adaptabiliidade de uma dada estratégia de tomada de decisão necessita ser considerado em relação ao contexto do indivíduo que decide. Por outro lado, os resultados deste estudo evidenciam que a transição para o trabalho é um processo contínuo por natureza. Especificamente, a adopção do papel de trabalhador parece ocorrer num período de tempo extensivo que abarca várias empregos e várias experiências de vida. Estes resultados apoiam a perspectiva do ciclo e do espaço de vida na qual o processo de desenvolvimento vocacional nunca é realmente concluído (Super ***et al***., 1996). No entanto, o pressuposto evidente na maior parte das abordagens teóricas de que a orientação para o futuro é um importante ingrediente das transições vocacionais adaptativas (ex. Savickas, 1999; Super ***et al***., 1996) não é apoiado pelos resultados deste estudo. Apesar de se notar uma ausência notável de planeamento nas narrativas dos participantes, os indivíduos mais adaptativos evidenciaram respostas mais criativas e eficientes relativamente às decisões com as quais se confrontavam. As suas primeiras estratégias de *coping* incluíram a exploração de si próprio e do meio, abordar em vez de evitar a decisão, e consultar outras pessoas que poderiam ser úteis e ajudar nas tarefas decisionais. Neste estudo, a exploração e a tomada de decisão parecem ser activadas pela consciência de um ponto de decisão iminente; este resultado é similar a vários pressupostos da teoria do desenvolvimento vocacional (ex. Harren, 1979; Super ***et al***., 1996). Estudos futuros deverão avaliar a utilidade do planeamento e da orientação para o futuro nesta transição.

Considerando a proeminência dos factores familiares, educacionais e profissionais na moldagem do processo de transição, consideramos que o contexto deverá, em futuras investigações, ser alvo de pelo menos o mesmo nível de atenção que os aspectos individuais. Aliás, esta ideia também tem vindo a ser proposta recentemente por vários teóricos que se dedicaram à reconsideração dos pressupostos básicos acerca da forma como o indivíduo e o respectivo contexto interagem no processo de desenvolvimento vocacional (ex. Phillips & Blustein, 1994; Richardson, 1993; Savickas, 1995; Young & Collin, 1992).Por outro lado, dada a natureza interdisciplinar do tema transição para o trabalho, uma compreensão completa desta transição terá de incluir a atenção aos atributos psicológicos individuais em conjunção com o contexto social e vocacional que enquadra a experiência individual. Assim, uma definição compreensiva de transição adaptativa provavelmente englobará uma variedade de perspectivas, incluindo não apenas a psicológica, mas também organizacional, económica e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.

BLUSTEIN, D. L., WALBRIDGE, M. M., FRIEDLANDER, M. L. & PALLADINO, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 1, 39-50.

BLUSTEIN, D. L., PREZIOSO, M. S. & SCHULTHEISS, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist, 23*, 416-432.

BLUSTEIN, D. L., PHILLIPS, S. D., JOBIN-DAVIS, K., FINKELBERG, S. L. & ROARKE, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school to word transition. *The Counseling Psychologist, 25*, 364-402.

BORDERS, L. D. & ARCHADEL, K. A. (1987). Self-beliefs and career counseling. *Journal of Career Development, 14*, 69-79.

BORMAN, K. M. (1991). *The first "real" job: A study of young workers*. Albany: State University of New York Press.

BRAMMER, L. M. & ABREGO, P. J. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *The Counseling Psychologist, 9*, 19-36.

BRAMMER, L. M. & ABREGO, P. J. (1992). Counseling adults for career change. In H. D. LEA & Z. B. LEIBOWITZ (Eds.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (2nd Ed.). Alexandria, VA: The National Career Development Association.

CAIRES, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

CAMPOS, B.P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 5-9.

CAMPOS, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica, 9*, 5-9.

COIMBRA, J.L. (1997/98). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas". *Cadernos de Consulta Psicológica, 13-14*, 21-27.

CSIKSZENTMIHALYI, M. & SCHNEIDER, B. (2000). Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work. New York: Basic Books.

DAYTON, C. W. (1981). The young person`s job search: Insights from a study. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 4, 321-333.

FEIJ, J. A., WHITLELY, W. T., PEIRO, J. M. & TARIS, T. W. (1995). The development of career-enhancing strategies and content innovation: A longitudinal study of new workers. *Journal of Vocational Behavior, 46*, 231-256.

FERREIRA, J. A. & HOOD, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV*, 391-406.

FITZGERALD, L. F. & CRITES, J. O. (1980). Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Counseling Psychology, 27*, 1, 44-62.

GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and comprise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* (Monograph). Vol. 28.

HALL, D. T. (Ed.). (1996). *The career is dead- Long live the career: A relational approach to careers.* San Francisco: Jossey-Bass.

HARREN, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.

HOPSON, B. (1981). Response to the papers by Schlossberg, Brammer and Abrego. *The Counseling Psychologist, 9*, 2, 36-39.

JACOBS, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology, 22*, 153-185.

JOSSELSON, R. (1992). *The space between us: Exploring dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

KRAM, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Trainning and Development Journal, 39* (4), 40-43.

KEGAN, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LOPEZ, F. G. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 1, 76-87.

LYDDON, W. J. (1990). First- and second-orderchange: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies. *Journal of Counseling & Development, 69*, 122-127.

MAHONEY, M. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist, 16*, (2), 190-234.

MARSHALL, A. E. (1985). Employment qualification of college graduates: How important are they? *Journal of Employment Counseling, 22*, 4, 136-43.

McAULIFFE, G. J. (1993). Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development, 72*, 1, 23-28.

MENEZES, I., MATOS, P. M. & COSTA, M. E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *5*, 95-102.

PELSMA, D. & ARNETT, R. (2002). Helping clients cope with change in the 21st century: A balancing act. *Journal of Career Development, 28*, 3, 169-179.

PHILLIPS, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from a decision making prespective. In M. L. SAVICKAS & R. W. LENT (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 155-163). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

PHILLIPS, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *The Career Development Quarterly, 45*, 275-287.

PHILLIPS, S. D., STROHMER, D. C., BERTHAUME, B. & O`LEARY, J. (1983). Career development of special populations: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, *16*, 320-346.

PHILLIPS, S.D. & BLUSTEIN, D.L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, *43*, 63-73.

RICHARDSON, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 425-433.

SALOMONE, P. R. & MANGICARO, L. L. (1991). Difficult cases in career Counseling: IV- Floundering and occupational moratorium. *Career Development Quarterly, 39*, 4, 325-36.

SAVICKAS, M. L. (1995). Current theoretical issues in the vocational psychology: Converge, diverge and schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (2nd ed., pp. 1-34). Mahwah: NJ: Erlbaum.

SAVICKAS, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly, 47*, 326-336.

SCHLOSSBERG, N. K. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist, 9*, 2, 2-18.

SELIGMAN, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd Ed.). United Kingdom: Sage Publications.

SIGELMAN, C. K. & SHAFFER, D. R. (1995). *Life-span human development* (2nd Ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

SPOKANE, A. R. & HAWKS, B. K. (1990). Annual review: Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly, 39*, 2, 98-128.

STEFFY, B. D., SHAW, K. N. & NOE, A. W. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviors. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 254-269.

SUPER, D. E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood: tasks and behaviors. In D. E. SUPER, R. STARISSHEVSKY, R. MATLIN & J. P. JORDAAN (Eds.), *Career Development: Self-concept theory*. NY: College Entrance Board.

SUPER, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In. D. BROWN & L. BROOKS (Eds.), *Career Choice and development* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L. & SUPER, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.

SWAIN, R. (1984). Easing the transition: A career planning course for college students. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 9, 529-532.

SWANSON, J. L. & TOKAR, D. M. (1991). College students` perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior, 38*, 92-106.

VONDRACEK, F. W. & SCHULENBERG, J. (1992). Counseling for normative and non-normative influences on career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 291-301.

WORTLEY, D. B. & AMATEA, E. S. (1982). Mapping adult life changes: A conceptual framework for organizing adult development theory. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 477-482.

YOUNG, R. A. & COLLIN, A. (Eds.) (1992). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.

ZUNCKER, V. G. (1998). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (5th Ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

VALORACIÓN DA REALIZACIÓN DAS COMPETENCIAS NA UTILIZACIÓN DAS TIC POLOS ORIENTADORES ESCOLARES

Ana I. Couce Santalla
Raquel Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Os cambios sociais, económicos e técnicos aumentaron a demanda social de educación e formación durante o século XX, así coma a evolución de modelos teóricos en psicoloxía e socioloxía, provocando un novo concepto de orientación. Neste contexto, a Orientación non pode entenderse allea a eses cambios, e debe dar resposta ós retos e desafíos do futuro.

Nos 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 alumnos
- documentación e devolución da información
- axuda individual ó coñecemento de si mesmo

O debate relativo ás TIC en Orientación xira en torno a unha serie de cuestións clave: potencialidades e límites, calidade dos servicio proporcionados, competencia dos operadores,...

O incremento de instrumentos TIC de axuda á orientación prantexou un interrogante sobre as condicións da súa utilización. Asimesmo, o perfil e a competencia profesional requeridas para o desempeño dunha ocupación vense modificados pola propia introducción e aplicación das mesmas. 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 enfróntanse de forma permanente a novos retos que precisan dunha adaptación dos roles e funcións dos mesmos ás demandas dunha sociedade tecnoloxizada, así como ó desenvolvemento e realización de competencias que faciliten facer fronte ós avances tecnolóxicos.

As tecnoloxías da información e da comunicación poden xogar un papel relevante na orientación, aínda que éstas non deban sustituir a relación cara a cara entre técnico e usuario, senón máis ben constituir un istrumento 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 grande número de persoas.

1. A UNIÓN EUROPEA ANTE AS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E DA COMUNICACIÓN (TIC) APLICADAS Á ORIENTACIÓN

Se ben é certo que a panorámica europea das TIC aplicadas á Orientación abarcaría aspectos varios (rede Euroguidance, ICP Plataform: plataforma de comunicación e información na rede Euroguidance, debates sobre vídeoconferencia,...), 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 reciente da Comisión Europea, é un aspecto fundamental, con impacto directo nas políticas de formación e orientación, e cun obxectivo clave que é empezar 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 afírmase 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 baseadas no coñecemento para que esta poida ter éxito. Por iso, 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 servicios 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.

O debandito Memorandum Como resposta o seu capítulo catro propón seis mensaxes clave que ofrecen un marco estructurado para o debate aberto sobre a realización da aprendizaxe permanente. Estas mensaxes básanse 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, 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).

O obxectivo clave da mensaxe nº 5 é lograr que tódolos cidadáns de Europa, ó longo de toda a súa vida, poidan acceder fácilmente 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 facíao 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, requírese un novo enfoque que considere a orientación como un

servicio continuamente accesible para todos, que obvie a distinción entre orientación educativa, formativa e persoal e que abarque a novos colectivos.

No futuro o cometido dos profesionais en orientación e asesoramento sería de actuar como "mediador". Os servicios de orientación e asesoramento deben evolucionar hacia un estilo de servicio 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 servicios, a pesar de que nalgúns estados, moitos servicios de orientación foron privatizados total ou parcialmente, invertindo as empresas en servicios de orientación para os seus empregados.

A mensaxe nº 6 (*Acercar el aprendizaje al. Hogar*) prantexa como obxectivo ofrecer oportunidades de aprendizaxe permanente tan próximas ós interesados como sexa posible, nas súas propias comunidades e, cando proceda, có apoio das tecnoloxías da comunicación.

A información sobre educación e aprendizaxe debe estar a un nivel xeográfico o máis próximo posible ó da intervención, que é, polo xeral, o nivel máis próximo.

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 vellez, 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 desprazarse da súa rexión de orixe para estudiar ou recibir formación, aínda que tamén debe ter a oportunidade de facelo se o desexa, e a propia experiencia da movilidade xa resultará positiva. Para algúns grupos, como as persoas con discapacidade, non sempre é posible desprazarse 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 illadas 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 requírese unha reorganización e redistribucción 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 a aprendizaxe permanente será, por tanto, peza clave que pode contribuír a que dende o mundo educativo en xeral, e da orientación en particular, se desenvolvan novas competencias que permitan asumir novos roles e novas funcións que permitan sacarlle o máximo proveito ás tecnoloxía da información e da comunicación.

2. O USO DAS TIC NA SOCIEDADE DO COÑECEMENTO: ADQUISICIÓN DE NOVAS COMPETENCIAS

A actual sociedade da información, caracterizada polo uso xeneralizado das novas tecnoloxías da información e a comunicación en tódalas súas actividades humanas e por unha forte tendencia á mundialización económica e cultural, conleva unha nova cultura que supón novas formas de ver e entender o mundo que nos rodea, o uso das novas máquinas e instrumentos e a implantación de novos valores e normas de comportamento.

A sociedade da información, modelada polo avance científico e a vontade de globalización económica e cultural, ten entre os principais rasgos unha extraordinaria penetración en tódolos seus ámbitos dos medios de comunicación de masas, os ordenadores e as redes de comunicación. Nela a información, cada vez máis audiovisual, multimedia e hipertextual, almacénase, procesase e transfórmase en formato dixital, con axuda das TIC.

As Tecnoloxías da Información e as Comunicación e os medios de comunicación son incuestionables e están aí, forman parte da cultura tecnolóxica que nos rodea e coa que debemos convivir.

Tecnoloxía da Información e a Comunicación (TIC): cando unimos estas tres palabras facemos referencia ó conxunto de avances tecnolóxicos que nos proporcionan a informática, as telecomunicacións e as tecnoloxías audiovisuais, que comprenden os desenvolvementos relacionados cos ordenadores, internet, a telefonía, os "mas media", as aplicacións multimedia e a realidade virtual. Estas tecnoloxías básicamente proporcionannos *información*, ferramentas para o seu *proceso* e canles de *comunicación.*

As súas principais aportacións ás actividades humanas concrétanse nunha serie de funcións que nos facilitan a realización dos nosos traballos porque, sexan estes os que sexan, sempre requiren unha certa información para realizalo, un determinado proceso de datos e a miúdo tamén a comunicación con outras persoas, e isto é precisamente o que nos ofrecen as TIC.

Tentando enumerar as aportacións máis comúns ou básicas que as novas tecnoloxías ofrece á sociedade en xeral, destacamos as seguintes:

- fácil acceso a unha inmensa fonte de informacións
- proceso rápido e fiable de todo tipo de datos
- canles de comunicación inmediata
- capacidade de almacenamento
- automatización de traballos
- interactividade
- dixitalización de toda a información

Nesta sociedade do coñecemento, a formación continua e a xestión do coñecemento (renovación dos saberes das persoas, conversión dos saberes en coñecemento explícito e funcional, aplicación eficiente, compartición e conservación do coñecemento que van xenerando as persoas e as organizacións ...) pasan a ter un papel capital para a competitividade no mercado e o proceso económico e cultural da sociedade, constituindo unha garantía para o futuro das persoas (Majó e Marqués, 2002).

Neste novo contexto e para afrontar os continuos cambios que impoñen en tódolos ámbitos da nosa vida os rápidos avances científicos e a nova "economía global", as persoas vémonos obrigadas a adquirir unhas novas competencias persoais, sociais e profesionais que, aínda que en grande medida sempre foron necesarios, hoxe en día resultan imprescindibles.

Ademais das capacidades máis recentes relacionadas coa necesaria habilidade no uso das TIC ou a conveniencia do dominio de varias linguas, moitas das capacidades que tradicionalmente requirían as persoas vense agora influídas polas novas tecnoloxías.

Seguindo un estudio de Marqués (2000:2) ofrécense a continuación unha serie de coñecementos básicos que poderían configurar a "alfabetización dixital" necesaria para tódolos cidadáns.

Competencias básicas en TIC

- *Coñecemento básico do sistema informático*: elementos do hardware, tipos de software, redes,...
- *Xestión básica do equipo*: administración de archivos e carpetas, antivirus, ...
- *Uso do procesador de textos:* correctores, ...
- *Navegación en Internet*: busca e selección de información, telexestións, ...
- *Uso do correo electrónico*.
- *Creación, captura e tratamento de imaxe dixital.*
- *Elaboración de documentos multimedia*: presentacións, páxinas web, ...
- *Coñecemento básico da folla de cálculo e as bases de datos*

Competencias básicas en TIC, e moi especialmente quen non sabia ler a través das fontes de información dixitais (canais de TV, ciberbibliotecas, ... e Internet en xeral), escribir cos editores informáticos e comunicarse a través dos canais telemáticos, consideraranse analfabetas, e estarán de feito en clara desventaxa para desenvolverse na sociedade.

3. UN ESTUDIO EMPÍRICO

Presentación do Estudio

Producíronse importantes cambios no mundo da industria e dos servicios coa introducción 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 dende o posicionamento individual sexa a adaptación a estes cambios, xa que as súas repercusións chegaron ó traballo, ó ocio e á vida en xeral.

Tendo en conta este impacto que as TIC están tendo en tódolos ámbitos da sociedade actual, pensamos que o sector da orientación debe reflexionar sobre o cambio de roles que han de levar a cabo para poder desenvolver as capacidades,

competencias, aptitudes e habilidades necesarias para utilizar eficazmente ditos instrumentos na práctica orientadora.

Como un primeiro acercamento á temática o noso estudio tenta averiguar cal é o uso que na actualidade se lle está dando a todos estes medios.

O estudio que se presenta nesta comunicación enmárcase dentro do proxecto de investigación "ICT-Skills for guidance counsellors" (destrezas necesarias no uso das tecnoloxías de información e comunicación para a formación de orientadores) que está cofinanciado pola Comisión Europea dentro do marco do programa Leonardo da Vinci. O proxecto ten unha duración de tres anos, dende o 1 de decembro de 2002 ó 30 de novembro de 2005.

O obxectivo principal do proxecto é identifica-las competencias necesarias no uso das TIC que deben posuí-los orientadores profesionais e formadores para desenvolver o seu traballo, inclúense tanto as necesidades e normas profesionais coma os principios éticos que se deben ter en conta.

O proxecto consta das 7 fases que seguen:

1ª. recoller datos e analizar o contexto da utilización das TIC na Orientación Profesional
2ª. estudia-las necesidade que teñen os orientadores da formación en relación á utilización das TIC
3ª. entrevistar a expertos nacionais sobre as necesidades de formación dos orientadores no uso das TIC
4ª. desenvolver un modelo para clarificar e traza-las competencias necesarias nas TIC para a orientación profesional
5ª. desenvolver un itinerario formativo, pilotado a través dos programas nacionais e transnacionais, para os orientadores profesionais
6ª. avaliar o impacto da formación sobre as prácticas profesionais dos orientadores
7ª. publica-la investigación

A análise que aquí presentamos ten lugar no momento en que se están a desenvolver as dúas primeiras fases mencionadas, é dicir, cando se está levando a cabo unha primeira recollida de información en canto ó uso das TIC nos centros para a súa vez tentar detectar as necesidades de formación que teñen os orientadores no tema.

Instrumentos utilizados

En primeiro lugar debemos aclarar que o instrumento de recollida de datos empregado no estudio forma parte dun cuestionario máis amplo, que foi utilizado para levar a cabo a recollida de información no proxecto de Investigación *ICT-SKILLS for guidance cunsellors*, xa referenciado con anterioridade.

Este cuestionario xeral está formado por dúas áreas principais e unha complementaria. Estas son as seguintes:

- A institución na que traballan os orientadores: aspectos xerais, servicios e recursos das TIC.

- O perfil profesional do colectivo,a súa familiaridade coas TIC, o uso destas como parte do seu traballo de orientación, así como o seu interese en desenvolver habilidades e coñecementos nas mesmas.

- Cuestións complementarias de tipo persoal e profesional.

A información manexada para a levar a cabo a nosa análise extráese da segunda destas grandes áreas mencionadas.

Ademais de analizar ós ítems que permiten describir o perfil profesional dos orientadores educativos enquisados, realizamos o estudio cos datos recollidos nunha táboa na que se pretende valorar o uso que os orientadores fan de distintas habilidades relacionadas coas Tecnoloxías da Información e da Comunicación no seu quefacer diario. Dita táboa consta de 68 items que están agrupados en 11 categorías distintas: Habilidades xerais (10 items), Procesador de Textos (8 items), Follas de cálculo (5 items), Habilidades de presentación (3 items), Bases de datos (6 items), Gráficos (3 items), Correo electrónico (7 items), Habilidades de internet/Intranet (6 items), Entorno de rede e aprendizaxe a distancia (como usurio) (6 items), Entorno de rede e aprendizaxe a distancia (como administrador) (7 items) e Outras habilidades TIC (7 items).

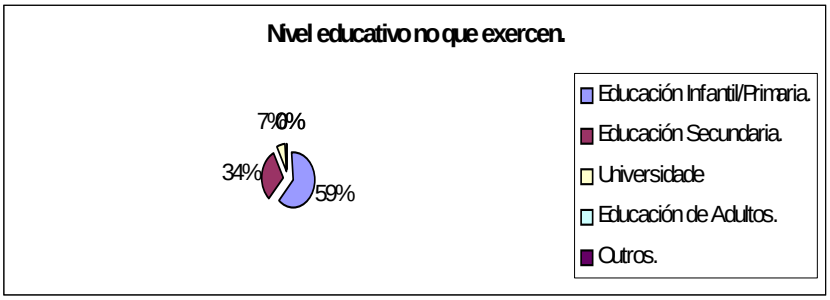
Os orientadores debían avaliar as diversas habilidades, empregando unha escala de valoración que oscila entre 0 e 4, sendo o significado de cada un dos valores o seguinte: *0: non posúo, 1: pouca, 2: algunha, 3: bastante e 4: moita.*

Mostra Empregada

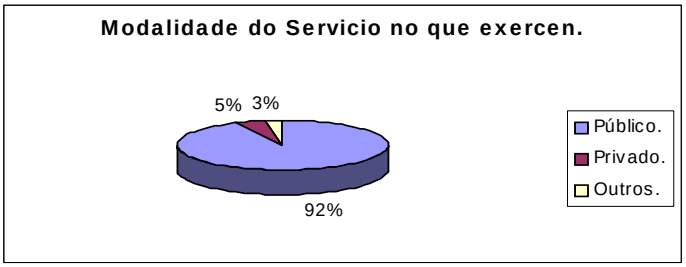
A mostra utilizada para levar a cabo o estudio está constituída por 40 profesionais dos servicios de orientación educativa da provincia de A Coruña, pertencentes a Colexios Públicos Integrados, Colexios de Educación Infantil e Primaria, Centros de Ensino Obrigatorio así como Centros Universitarios.

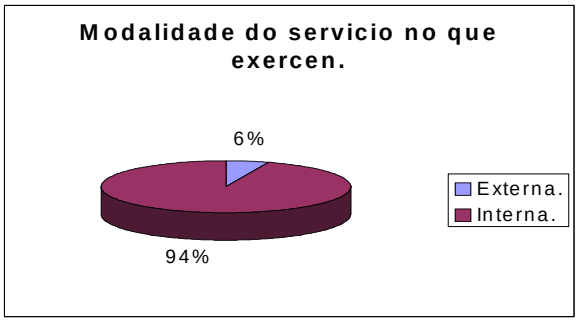
A continuación ofrécese un estudio descriptivo do perfil profesional do colectivo enquisado.

(

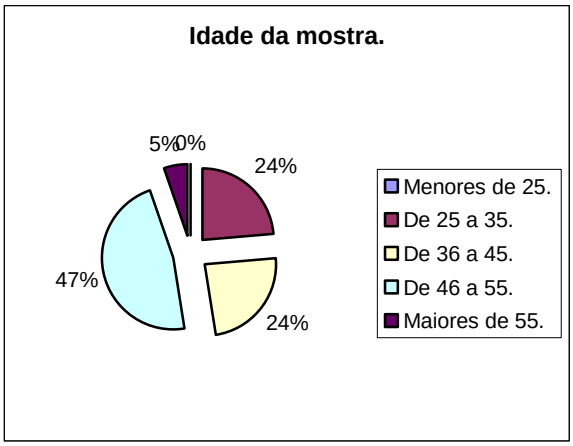


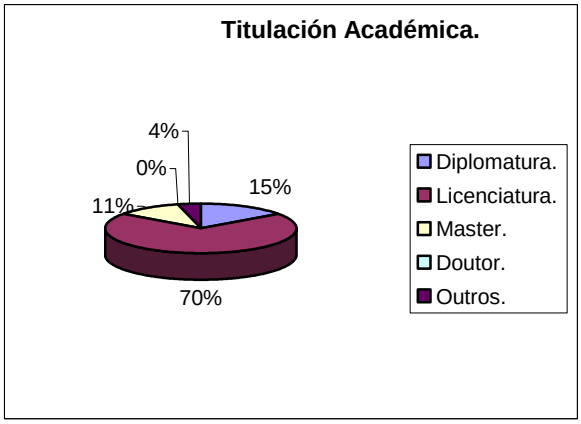
0.:

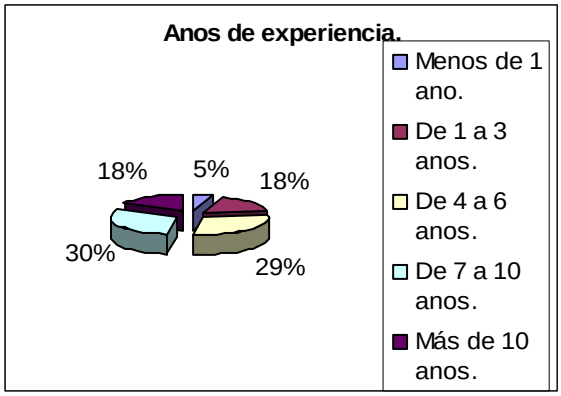




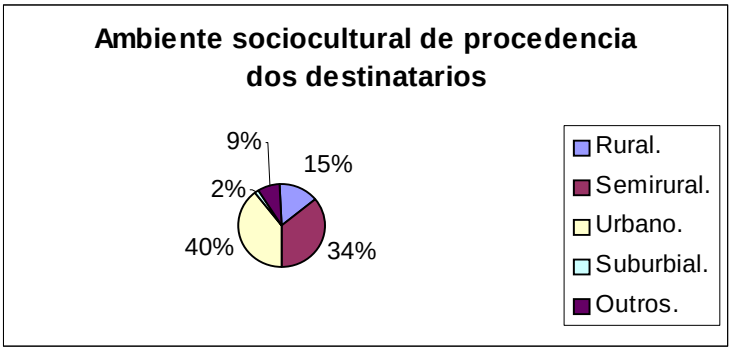
Nos gráficos 1, 2 e 3 obsérvase que os profesionais da orientación enquisados exercen maioritariamente na educación non universitaria (nos niveis de Infantil e Primaria (59%) e na Ed. Secundaria (34%)), de ámbito público (92%) e carácter interno (94%).





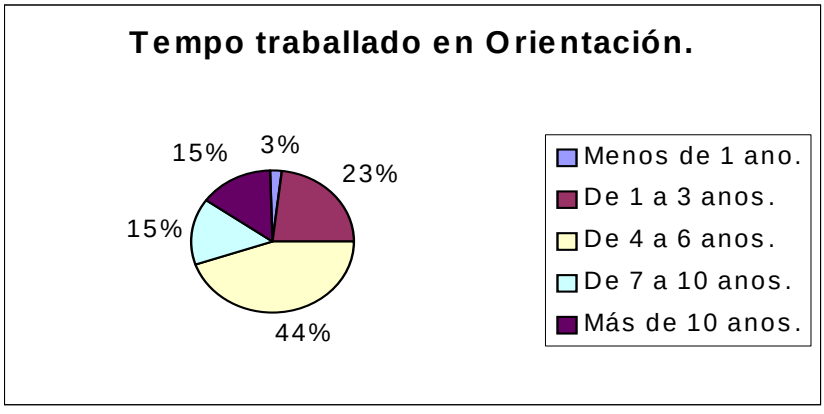


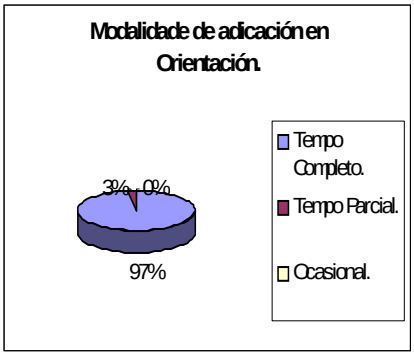
0.1

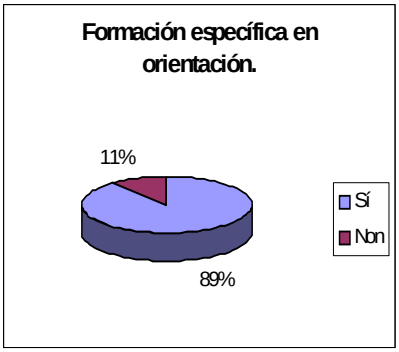


Analizando os gráficos 4, 5, 6 , 7 e 8 atopámonos que o 47% das persoas da mostra son de idade media (comprendida entre os 45-55 anos), fronte ó case outro 50% de idades máis xoves. Trátase maioritariamente de mulleres (70%), con titulación superior (70%) e que proceden do mundo urbán (40%) ou semirural (34%).

0.1.1.1







A información reflexada nos gráficos 9,10 e 11 indícanos que practicamente

Todos estes profesionais traballan en orientación a tempo completo (97%),

teñen formación específica na temática (89%), e posúen algúns anos de experiencia como orientadores. Se observamos o gráfico 9 vemos que:

- Un 44% traballou ou traballa en orientación hai entre 4-6 anos.
- Un 23% ten experiencia orientadora de 1 a 3 anos.
- Un 15% está na marxe dos 7-10 anos e outro 15% xa leva máis de10 anos traballando no tema.
- E só un 3% ten menos dun ano de experiencia orientadora.

Análise de resultados

Como indicamos con anterioridade no cuestionario utilizado para a recollida de datos aparece unha táboa con e 68 items que se refiren a distintas habilidades relacionadas coas Tecnoloxías da Información e da Comunicación. Estes ítems están agrupados en 11 categorías distintas: Habilidades xerais , Procesador de Textos , Follas de cálculo , Habilidades de presentación , Bases de datos , Gráficos, Correo electrónico, Habilidades de internet/Intranet , Entorno de rede e aprendizaxe a distancia (como usurio) , Entorno de rede e aprendizaxe a distancia (como administrador) e Outras habilidades TIC .

As valoracións que ofrecemos a continuación fan referencia a estas categorías máis xerais, e non a cada un dos apartados das mesmas en particular, co obxectivo de facilitar a análise e entendemento dos datos extraídos.

Asimesmo, cabe sinalar que a análise que se presenta céntrase, fundamentalmente, no número total de persoas que responderon a cada unha das puntuacións da escala de valoración.

Tentando facelo da forma máis comprensible posible,construímos a seguinte táboa resumo na que se reflexan as porcentaxes correspondentes a cada unha das puntuacións da escala de valoración utilizada.

Táboa de resultados

Alternativas de resposta (%) / ***Habilidades***	**Nada (0)**	**Pouco (1)**	**Algo (2)**	**Bastante (3)**	**Moito (4)**
1. Xerais	4%	9%	20%	28%	39%
2. Procesador de Textos	7%.	13%	21%	22%	37%
3. Folla de Cálculo	32%	31%	18%	12%	7%
4. Habilidades de Presentación	26%	20%	25%	16%	13%
5. Base de datos	37%	33%	15%	8%	7%
6. Gráficos	49%	27%	14%	4%	5%
7. Correo electrónico	27%	14%	19%	18%	22%
8. Habilidades de Internet/Intranet	24%	14%	11%	28%	23%
9. Entorno de rede e aprendizaxe a distancia: como usuario	67%	23%	6%	2%	2%
10. Entorno de rede e aprendizaxe a distancia: como administrador	93%	5%	2%	0%	0%
11. Outras habilidades TIC	39%	20%	19%	15%	6%

En xeral os orientadores están moi familiarizados co manexo das **habilidades xerais**, destacando as máis básicas como poden ser: o uso do teclado, rato, impresora ou diskette ou ben o manexo da información nos distintos programas (coas funcións copiar, cortar e pegar)

No apartado ***"procesador de textos"*** de novo as puntuacións toman valores elevados nas casiñas que indican un maior uso (casiñas moito e bastante). Aquí debemos destacar, sobre todo e por orde de puntuación: a manipulación do texto (introducir, cambiar, mover, ...), darlle formato a dito texto, utilizar correctores (tanto ortográficos como gráficos), crear e modificar táboas (cambiarlles o formato, ...)ou crear índices e resumos.

A partires deste punto as valoracións mudan a súa posición, situándose nos valores que indican menor uso (nada, pouco , algo). Como se pode observar as porcentaxes máis altas, están situadas na casiña "Nada", o que quere dicir, que xeralmente son ferramentas que case non se utilizan. Aínda así cabe sinalar algunhas particularidades:

- No uso de *habilidades de presentación*, un 25% da mostra manifesta utilizar "a veces"gráficos e obxectos ou preparar unha presentación simple fronte a un 26% que "nunca" prepara ningunha presentación.

- A maioría dos orientadores da mostra *nunca* utilizan o *entorno de rede* e a *aprendizaxe a distancia* (nin como administrador (93%), nin como usuario (67%).

- Chaman a atención as posicións contrapostas que adopta a distribución de porcentaxes nos apartados referidos ó *correo electrónico* e ás *habilidades en internet e/ou Intranet*:

  a) En canto ó correo electrónico cabe destacar que:

  - Un 27% dos profesionais *nunca* utilizan: a libreta de direccións (30%), as listas de distribución (38%), ou a comunicación a través de Intranet (51%).

- Un 22% practican con *moita frecuencia*: as habilidades básicas (como ler, enviar ou contestar mensaxes) (26%), a organización do correo (borrar, mover, ... mensaxes) (26%), ou o uso de arquivos adxuntos (29%).

b) Con respecto ó manexo de internet e/ou Intranet:

- Un 28% dos enquisados utilizan BASTANTE internet para: navegar por páxinas (41%), usar un buscador (41%), baixar información (38%).

- Fronte a un 24% que NUNCA utiliza internet, sobre todo para: usar internet con servicios WAP (57%), usar unha Intranet (50%),

Por último, mencionar que a categoría OUTRAS fai referencia a: o envío de mensaxes SMS a móbiles, uso dunha cámara de vídeo, dar apoio ós usuarios de informática ou desenvolver e manter sistemas de TIC entre outras. Aínda que como vemos,tampouco teñen moita frecuencia de uso (a categoría nunca, contempla un 39% da mesma).

Destaca como habilidade máis desenvolta o manexo dun vídeo (un 35% soe utilizalo con bastante frecuencia).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para sacar o máximo partido á estructura 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 promocionar o traballo en rede non soamente entre os servicios de orientación, senón tamén cos outros servicios da zona (escolas e colexios, institutos, universidades, organizacións de formación, servicios sociais, etc.).

A introducción das tecnoloxías da información e da comunicación nos servicios de orientación teñen que ter un conste 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, ... que faciliten o manexo de tódalas ferramentas TIC que os orientadores poidan ter ó seu alcance. Sendo os orientadores o eixo de transmisión do servicio de orientación, non basta con contar con excelentes profesionais para dar un bo servicio. O que comenzou 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 informacións, senon 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 básase en gran medida no coñecemento constante da realidade que o rodea e nunha continua actualización. Neste contexto, faise indispensable ofrecerlle ós orientadores oportunidades variadas e accesibles de aprendizaxe permanente en xeral, e no ámbito das novas tecnoloxías en particular.

BIBLIOGRAFÍA

Adel, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 7, Novembro.

Alonso, C. e Gallego, D. (2002). Lei de calidad. Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Educación MECD*, diciembre 2002.

Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 1, Febreiro.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza.

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*.

Echeverría, J. (2001). Las Tic en Educación. *Revista Iberoamericana,* 24.

Homs, O. (1999). El futuro de la formación en Europa. En Sobrado, L. *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel.

Majo, J. e Marqués, P. (2002). *La revolución ed. en la era Internet.* Barna: CissPraxis.

Marques, P. (2000:1). El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo. http://dewey.uab.es/pmarques/impacto.htm

Marques, P. (2000: 2). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm

Marques, P. (2000:3). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm

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 Diéguez, J.L. e Sáenz (1995). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación.* Alcoy: Marfil.

Rodríguez Moreno Mº L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del Orientador*. Barcelona: Barcanova.

Salinas, J. (1998). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: Las redes como herramientas para la formación. En Cebrian, 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. Couce , A. e Rial, R. (2002). Desafíos das novas tecnoloxías na Orientación educativa e profesional. *Actas do IV Congreso Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*.

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 CCEE.

Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1999). *Nouvelles compétences 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: VUPPRESS-VUB, University Press.

LA RENOVACIÓN DEL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PROFESIONALES EN FRANCIA. RESPUESTA A LAS EXIGENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS.

Vicente J. Llorent García
Universidad de Córdoba

La FP es un nivel educativo que se configura como el medio más eficaz para solventar el déficit del manejo de las tecnologías modernas y para afrontar la imparable carrera de la competitividad, factor hoy día esencial en el crecimiento económico.

Sin embargo, la gran diversidad de formas de desarrollar conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo hace casi inabarcable la ingente cantidad de centros de estudios dedicados a la Formación Profesional, entendida en todas sus dimensiones.

Desde las políticas de empleo y de formación de Francia se ha iniciado la creación de un sistema nacional, a partir de estos subsistemas comentados para lograr un instrumento común de identificación de competencias y tener un marco de referencia socioeconómico, ante una gran variedad de títulos y una población concerniente bastante diferente. En todo momento se trata de encontrar coherencia en la estructura de formación y de certificación de competencias a partir de las titulaciones existentes.

La Formación Profesional inicial acoge alumnos que a menudo no han superado con éxito los estudios como para proseguir por la vía de enseñanza general. Gracias a su personal, sus equipos y sus métodos; los Liceos de Enseñanza Profesional les ofrece el éxito escolar que no consiguieron por la vía general, invirtiendo la espiral del fracaso (230.000 alumnos obtienen todos los años un título profesional). Una vez cualificados, gran número de ellos encuentran empleo. La FPI llega así a desvelar talentos que la educación general no supo ver. Se reconoce hoy la importancia de la FPI, entre otras cosas por lo solicitada que está por las empresas, que requiere mano de obra cualificada necesaria para sus actividades[36].

Desde su creación en 1985, los Liceos Profesionales han demostrado que no podían concebirse al margen del mundo laboral. Tanto es así que está presente en todo el proceso de formación de su alumnado. Distintos elementos de las empresas son imprescindibles en la consecución de los títulos del LP. El mundo empresarial es decisivo por la obligatoriedad de los períodos de formación en ese lugar y por supuesto, por su decisivo papel en el equipo pedagógico[37].

La situación económica ha evidenciado, desde estos últimos años, la escasez de mano de obra cualificada en sectores como construcción, mecánica u hostelería-restauración, entre otras. Entonces, es cuando se entiende la reforma de la enseñanza profesional, cuya finalidad es lograr una reorganización adecuada y

[36] Faltaría conocer el número de semanas lectivas y si se mantiene constante ese horario para todo el año
[37] Basado en el Diario Oficial de la República Francesa del 8 de marzo de 2000

efectiva de la enseñanza profesional marcada bajo dos grandes objetivos a cumplir a partir de la entrada del curso 2002-2003[38]:

- Aplicar las prioridades del Dispositivo Reactivo Pilotado (DRP2), definidas en la Nota a los rectores del 7 de enero de 2002 y las que figuran en la Nota del 15 de enero de 2001. Los DRP2 tienen toda su pertinencia en materia de orientación, asignación y adaptación de la oferta de formación a los distintos territorios, y a las exigencias de nuestro tiempo en materia de calificación.

- Proseguir la instauración de las innovaciones pedagógicas (el Proyecto Artístico y Cultural, el Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional y la Educación Cívica Jurídica y Social); desarrollando, en particular, la atención personalizada, las prácticas educativas pluridisciplinares y la formación del alumnado involucrado en el trabajo en equipo.

Por ello en los últimos años, la formación profesional francesa y, en concreto, la existente en el sistema educativo, concentrada en los liceos de enseñanza profesional, ha sufrido una serie de cambios e innovaciones para hacer frente a las actuales exigencias laborales, educativas y, en definitiva, sociales que han ido emergiendo. Las innovaciones se han centrado en la introducción del Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional (PPCP), del Proyecto Artístico-Cultural (PAC) y de la Educación Cívica, Jurídica y Social (ECJS) y en un cambio sustancial de los Periodos de Formación en Empresas (PFE) y de la Educación Física y Deportiva (EPS).

LA RENOVACIÓN DEL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PROFESIONALES

La formación profesional inicial dentro del sistema educativo está concentrada en los liceos de enseñanza profesional, también denominados liceos profesionales. De los tres títulos que componen los liceos profesionales: Certificado de Aptitud Profesional (CAP), Certificado de Estudios Profesionales (BEP) y Bachillerato Profesional (BP).

En este trabajo nos hemos centrado en el Certificado de Estudios Profesionales, que acredita cualificación profesional de obrero experimentado. Este certificado requiere una formación más profunda en un campo profesional que en el Certificado de Aptitud Profesional (CAP), considerado el primer nivel de formación profesional inicial y reglada. Los Liceos Profesionales preparan a alumnos que han completado el Colegio (*Collège*) o que han superado el CAP afín a la especialidad elegida, quedando dos años para alcanzar el BEP. Los cursos incluyen:

- Educación general con una duración de 14 a 22 horas por semana. La mayoría de las áreas de educación general enseñadas en los Colegios continúa siendo enseñados en el Liceo Profesional, a pesar de que éstos se orientan más directamente hacia las necesidades profesionales. La educación general es importante para el éxito en los exámenes profesionales, y les permite a los alumnos que continúen sus estudios en un Bachillerato Profesional o Tecnológico.

- Educación profesional, que tiene una carga semanal de 16 a 20 horas. Ésta difiere según la especialización escogida, pero siempre incluye un plan de estudios común para varias especializaciones que son similares o pertenecen al mismo sector profesional.

[38] Propuestas y reflexiones del Equipo académico de Renovación de la Vía Profesional de Versalles; www.ac-versailles.fr/pedagogi/rvp

- Períodos de formación práctica en empresas. Desde el principio del curso 1992/93, están introduciéndose períodos de formación en el lugar de trabajo, que concluyen con una evaluación y una formación eminentemente práctica.

Los alumnos que tienen un BEP pueden entrar en la vida activa o pueden continuar sus estudios en la preparación para un bachilleratos profesionales o tecnológicos que requieren dos años de formación (el curso de 1º y el curso Terminal).

Bertrand y Kirsch (1994) rescatan la definición original del BEP, señalando que el Título de Estudios Profesionales (BEP):

"sanciona el reconocimiento de competencias y conocimientos profesionales, tecnológicos y generales suficientes para ejercer una o varias actividades relacionadas con un sector profesional o una función común a varios sectores profesionales, así como para adaptarse a la evolución de las técnicas y de los métodos de trabajo. Permite también proseguir con estudios técnicos o profesionales" (Decreto n° 87-851 del 18 de octubre de 1987).

El BEP es el título menos modificado de los tres existentes en los liceos profesionales. Aún así, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aporta nueve tablas de horarios; constituyendo una teórica nueva organización curricular para el BEP, por ciclo y por disciplina. Se refieren al conjunto de los BEP´s, a excepción de las especialidades del mar y de los BEPA[39].

Estos horarios dependen de las especialidades que ofrezca cada liceo y las asignaturas optativas. Así pues, el LP Frédéric Bartholdi de Saint Denis tiene para sus titulaciones BEP[40] unas asignaturas que, en un principio, no se plantean desde la administración nacional. Si compararamos estos horarios con los horarios proporcionados por el MEN, son similares, pero no idénticos. Ya que el centro hace uso de su autonomía para adecuarse a su contexto.

EJEMPLO DE UN HORARIO DE BEP

Asignaturas	**SEGUNDO Horas semana**	**TERMINAL Horas semana**
Enseñanza técnica y profesional	15 a 17	16 a 19
Francés- Geografía e Historia	4	4
Matemáticas y Ciencias Físicas	3	2
Lengua extranjera	2	2
Comunicación y Gestión	3	3
Educación física y deportiva	2	2
Educación Estética	1	1
Vida social y profesional	1	1
Economía y derecho	2	3
Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional (PPCP)	2	3
Períodos de Formación en Empresa (PFE)	1 mes	1 mes

[39] Hay que tener en cuenta que no hay enseñanza de Ciencias Físicas en los BEP terciarios.
[40] "e-Government, un unlikely Gold Rush" - GARTNER

Los horarios, que presenta el MEN, sólo tienen un carácter orientativo. Constituyen un modelo de horario para los alumnos, y están destinados a facilitar el trabajo de los centros educativos. Asimismo, proporcionan a los directores y a los equipos educativos un marco a nivel teórico para la puesta en marcha de las modalidades de formación, que se verán matizadas en función de su proyecto de centro.

La clarificación de los desdobles de las asignaturas se formaliza a partir de un determinado número de alumnos. A continuación señalamos el número límite para el desdoblamiento de las clases del BEP[41]:

a) En educación general a partir de 25 alumnos en Francés, Geografía e Historia, Matemáticas, Lengua Extranjera, Vida Social y Profesional.

b) Actividades de laboratorio en Ciencias Físicas, a partir de 19 alumnos.

c) Para las actividades previstas en el marco de la enseñanza tecnológica y profesional los desdobles se fijan como sigue:

- Trabajos prácticos de los sectores de los servicios y carreras sanitarias y sociales, a partir de 19 alumnos.

- Trabajos prácticos de los sectores de la producción (excluídas las especialidades del automóvil), a partir de 16 estudiantes.

- Trabajos prácticos de los sectores de hostelería, restauración y alimentación, a partir de 13 alumnos.

- Trabajos prácticos de las especialidades del automóvil, a partir de 11 estudiantes.

En cuanto al Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional se distribuye en un volumen de horas, equitativamente entre las disciplinas de educación general y las de enseñanza tecnológica y profesional. El número de horas varía de 100 a 125, según los sectores y el centro. En el ejemplo expuesto el PPCP tiende a entrar en ese intervalo, no podemos asegurarlo, pues, no se concreta la cifra global[42]. Las clases se desdoblan para una atención más específica a los alumnos. El volumen de horas se distribuye de la siguiente manera[43]; al menos dos tercios del total de las horas se consagra a las actividades de realización del proyecto. El resto del tiempo de trabajo se invierte en una atención individualizada, dentro de la clase en el marco de pequeños grupos. Durante este tiempo, los alumnos no afectados por la ayuda individualizada proseguirán los trabajos del proyecto. En el ejemplo, concretamente se destina, al menos, una hora a la semana a dicha atención individualizada.

Respecto a la Educación Cívica, Jurídica y Social se intercala en algunas materias, preferentemente, en Geografía e Historia y Vida Social y Profesional, por lo general. Se suelen reservar algunos huecos en el horario a fin de facilitar el enfoque interdisciplinario de esta educación; como la participación de colaboradores externos, la organización de salidas... y aprovechar treinta horas teóricas destinadas a esta educación.

[41] SMS = Short Message Service, as mensagens de texto dos telemóveis.
[42] PDA = Personal Digital Assistent
[43] LAN = Local Area Network

Otra de las materias imprescindibles son los Períodos de Formación en Empresa. En algunos casos, como en el sector de la producción, las Comisiones Profesionales Consultivas determinan la duración precisa de los períodos de formación en empresa. Ya que este organismo se encarga de estudiar la capacidad de absorción del entorno empresarial, respecto al alumnado en período de formación. En el resto de sectores, las Comisiones Profesionales Consultivas suelen tener un carácter asesor.

Renovación de las enseñanzas generales

Gracias al BEP los alumnos adquieren conocimientos y métodos indispensables para la adquisición de las competencias profesionales. Estas mismas enseñanzas también tienen por objeto desarrollar su autonomía y su capacidad para ejercer una reflexión crítica ante situaciones profesionales.

En el marco de las enseñanzas obligatorias, resaltar que en el curso terminal, se pueden llegar a realizar varios PPCP´s, que pueden encuadrar temas de ECJS u otras disciplinas. A este respecto, nos detenemos un momento a observar algunas otras especificaciones sobre la disciplinas comunes.[44]

- Matemáticas y Ciencias Físicas

La enseñanza de matemáticas y ciencias tienen por finalidad ofrecer conocimientos básicos para, después del BEP, facilitar la entrada en la vida profesional o continuar los estudios.

La especificidad de las materias estudiadas está, en la medida de lo posible, en función de la especialidad, y de esta manera se centrarán en ciencias y técnicas industriales, biológicas y sociales, o económicas[45].

- Francés

La enseñanza del francés en el BEP permite a los alumnos adaptarse a situaciones de comunicación variadas, desarrollando sus conocimientos lingüísticos, y enriquecer su cultura poniéndose en contacto con textos y obras literarias.

Para el conocimiento de la lengua, el programa propone asignar un tiempo significativo al desarrollo de un determinado número de puntos con un doble objetivo.

Por un lado, una revisión y un ajuste de los conocimientos lingüísticos que se basan en la evaluación al inicio de curso de segundo profesional, y sobre el análisis de producciones escritas diarias de los alumnos.

Y por otro lado, una profundización de los fenómenos lingüísticos a fin de mejorar las capacidades de escucha, lectura, escritura y expresión oral.

[44] Biometria, é a tecnologia que permite a partir da actividade biológica identificar univocamente uma pessoa. Existem tecnologias de identificação pelo rosto, pela íris (do olho humano), e a mais utilizada impressão digital.
[45] "e-Government, un unlikely Gold Rush" – GARTNER Research

En algunos liceos estiman que el conocimiento de los textos y obras es sumamente necesario. Por ello los alumnos deben estudiar las obras destacadas de los últimos siglos, y también otras obras importantes de diferentes culturas.

Las actividades de motivación a la lectura (presentación de libros, intercambios entre alumnos, encuentros con bibliotecarios y escritores) ocupan un lugar importante en la formación. Así como la puesta en perspectiva histórica de los textos estudiados y la puesta en relación con otras formas de expresión artística.

- Geografía e Historia

El programa de historia se ajusta al conocimiento de los eventos más significativos y del complejo orden político y económico del mundo en las últimas décadas, y la posición que ha ido tomando Francia. Favoreciendo una buena comprensión del mundo contemporáneo.

En geografía, el programa se centra en el medio ambiente del hombre. Estudiando su demografía, progreso, gestión de los recursos naturales, distribución administrativa, movimientos migratorios (éste es uno de los temas donde algunos liceos aprovechan para impartir nociones de ECJS).

- Educación Estética

Los dos años de formación en educación estética (denominada antes Educación Artística y cuyo uso aún podemos encontrar) permiten al alumno desarrollar la capacidad de observación y así poder utilizar su medio ambiente diario (edificios, paisajes, mobiliario) para favorecer la comunicación y su progreso artístico, utilizando medios plásticos.

- Lengua Extranjera

El interés de los alumnos está estimulado por una iniciación modesta en un lenguaje técnico, con el fin de hacerles llegar la utilidad profesional del estudio de una lengua extranjera.

Este factor, junto a la información recogida por parte de inspectores, profesores y alumnos; condujeron a los diseñadores de los programas a poner el acento sobre la lengua “en general”. Aunque ésta se aborda por medio de apoyos vinculados a situaciones socio-profesionales. Además, la enseñanza de las lenguas extranjeras en el BEP tiene por primer objetivo la comunicación, es decir, da a los alumnos los medios necesarios y suficientes para participar en intercambios orales y escritos con un nativo en situaciones de la vida corriente y profesional. La prioridad se concede pues a la instauración de una base lingüística sólida, condición indispensable para las especializaciones posteriores.

A este objetivo prioritario se añade una doble necesidad de iniciar a estos alumnos en el conocimiento de la civilización del país cuya lengua aprenden; y de darles herramientas para que puedan forjarse un sistema lingüístico coherente, imprescindible para el desarrollo de un determinado grado de autonomía lingüística. Así pues, tanto en el Colegio y como en el Liceo de Enseñanza General y Tecnológica, comparten con el Liceo Profesional tres objetivos de la enseñanza de los idiomas extranjeros: comunicación, cultura y conceptualización.

- Vida Social y Profesional

Esta materia propone una reflexión sobre situaciones cotidianas, en particular, relacionadas con el mundo laboral; y lleva a los alumnos a conocer y administrar mejor su salud, su medio profesional y su consumo.

Renovación de las enseñanzas profesionales

La renovación en la Formación Profesional inicial afecta de manera menos directa al BEP; aunque específicamente modifica algunas familias profesionales como la construcción.

Las enseñanzas necesarias para este título evolucionan muy rápidamente con la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Dicha introducción modifica profundamente las técnicas utilizadas para la representación de los sistemas técnicos; así como las prácticas pedagógicas vinculadas a esta enseñanza, a causa de las potencialidades ofrecidas por los programas informáticos de nueva generación.

Las enseñanzas en especialidades como construcción, electrónica, madera, informática de sistemas... que venía aplicándose en el grupo-clase, se están beneficiando de una nueva pedagogía más personalizada y activa. Los nuevos horarios del BEP favorecen una enseñanza por grupos pequeños. Tal como ocurre con las actividades de taller; en particular, habida cuenta de la introducción, a todos los niveles, de las herramientas informáticas, entre otras.

Las asignaturas de cada especialidad se benefician ampliamente de los progresos de los alumnos en el análisis y la representación de los sistemas técnicos. Progresos que facilitarán la comprensión de los documentos técnicos, utilizados en las distintas especialidades (lectura de dibujos, esquemas, imágenes técnicas...); que en esta titulación tiene un uso más intenso y diferenciado respecto al CAP y al BP.

Consideraciones finales

Una adecuada comprensión de la posición de la enseñanza profesional inicial en el itinerario escolar de los alumnos franceses, supone estudiar más allá de las estructuras administrativas. La organización del currículum implica un punto de referencia privilegiado para un análisis de la enseñanza, y también conocer el funcionamiento interno de los centros educativos.

Como hemos podido apreciar en este trabajo se trata de una renovación que ha afectado más a la esencia de las asignaturas, que a su creación, eliminación o denominación. Con los cambios e innovaciones se ha reorientado los objetivos, los contenidos y la metodología.

Todos los cambios e innovaciones expuestos suponen una reorganización que trasciende el nivel curricular. Los profesores deben ir más allá de su propia asignatura para formar a los alumnos.

Unas innovaciones que a priori se presentaban como acotadas y complementarias a la organización curricular existente, han supuesto una gran renovación del BEP, con la consecuente actualización respecto a las demandas del mercado laboral, educativas, políticas y, por supuesto, sociales en general.

Bibliografía

BERTRAND, O. y KIRSCH, J.L. (1994): “El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: "el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional" *Calificaciones y Empleo*. CEREQ. Paris

CEREQ, DEP, DLC, INRP (1990): "L'avenir du niveau V (CAP-BEP): Filières de formation et d'emploi", Collection des études du Céreq nº 56, octubre.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN (1971): "Rapport des commissions du 6e plan, 1971-1975: Formation, qualifications professionnelles", *La Documentation française*, París,.

DEP (Dirección de Evaluación y Prospectiva), Ministerio de Educación (1993): “Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation 1993”. *Nº 1*. París. DEP.

DUBOIS M. (1993): “Après un DUT ou un BTS: poursuite d’études ou entrée dans la vie active ?”. *Collection des études du CEREQ*. nº 83.

ECKERT H. y VENEAU, P (1999): "Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa?", *Collection des études du CEREQ*, nº 22.

LLORENT BEDMAR, V., ORIA SEGURA M. R. y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental.* Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Haro. Sevilla.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003) "Recueil des lois et règlements", Publicación del CNRP, puesta al día permanente en su web www.cnrp.fr. Consultada en marzo de 2003.

REVOL, R. (2000): “L´ECJS en lycée professionnel”. En Val-de-Bièvre, A.: *Actes du séminaire académique IUFM*. http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ecjs/documents.htm.

E-FORMAÇÃO, O IMPACTO DA SOCIEDADE DIGITAL NOS CENTROS DE FORMAÇÃÖ

António Moreira da Silva
CINEL - Delegação Porto

Resumo

As sociedades do século XXI enfrentam o paradigma das tecnologias digitais, e da transformação duma realidade clássica assente em papel e relações presenciais, numa outra realidade em que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos desafiam a todos para uma mobilidade e disponibilidade impressionante. Podemos comprar sem conhecer o vendedor, podemos trocar valor, em forma de dinheiro, por tempo de conversação telefónica em segundos, conseguimos guardar informação pessoal em computadores que nunca vimos nem sabemos onde se encontram (Web-Hosting ou e-Storage), podemos realizar cursos sem conhecer presencialmente o Professor (e-Learning ou Estudo a Distância).

Este desafio já atingiu os Governos das nações, e muitos trabalham para o Governo Electrónico (e-Gov), em que a mudança obriga até a uma nova linguagem de gestão, e a repensar a aplicação dos sistemas políticos nas novas estruturas de funcionamento dos serviços da administração pública (e-Democracy). Segundo Andrea di Maio[46], esta transformação provocará uma perda global de eficiência e visibilidade, que se espera ser recuperada a partir de 2005. A Formação, tendo como objectivo a obtenção de novas competências para responder devidamente à mudança, encontra-se também ela sujeita a maiores exigências de mobilidade e disponibilidade, e com um mercado crescente e cada vez mais exigente. O e-Learning deve ser encarado como aprendizagem e não como estudo ou ensino. Ou seja, estudamos para aprender, e acompanhamos a formação para melhor ser-estar e fazer. O estudo é um meio e não o objectivo final. A aprendizagem pode ser conseguida de formas diversas, ou por vários canais de comunicação, desde SMS[47], Internet, Papel ou Presencial.

O cidadão digital exige hoje uma oferta adaptada ao seu dia-a-dia. E muitos jovens estarão de certeza a ler, jogar, conversar ou comprar a partir do seu telemóvel. Como merecer a sua atenção?

A Sociedade Digital em Portugal

A sociedade Portuguesa tem respondido à evolução das tecnologias com um surpreendente entusiasmo, com o reflexo bem conhecido no sucesso na utilização dos cartões Multibanco, passando pela compra de telemóveis, e na já corrente utilização do sistema de Via-Verde nas auto-estradas e bombas de combustível. Embora tenhamos até já assistido aos cartões de entrada por SMS (INFORPOR 2003) em feiras e exposições, o cidadão comum ainda não transportou este entusiasmo para o seu dia-a-dia profissional. E mais grave ainda, é não existir a procura de formação profissional em TIC, na ordem proporcional ao consumismo

[46] Plan Do Check Act – Planear / Fazer / Verificar / Corrigir

[47] Los **contratos de cualificación** se conciertan con jóvenes de 16 a 25 años sin cualificación para poder ocupar un puesto de trabajo cualificado, y tiene la finalidad de proporcionar la formación necesaria para una mínima cualificación de los jóvenes contratados. En este tipo de contratos de cualificación el 25 % de la duración total está destinada a la formación. Su duración es de seis meses a dos años. (Ruiz,1998).

que atrás referimos. O "tirar partido" dos computadores, dos canais de comunicação, da mobilidade e disponibilidade da informação, é infelizmente uma regalia de poucos. Neste aspecto deveria haver uma preocupação baseada no exemplo. Concretizando, a utilização de PDA[48] ou computadores de bolso, assume mais importância hoje, do que certamente a escrita com uma esferográfica, aquando do seu aparecimento. Penso que poucos questionarão o valor de trazer no bolso toda a informação e aplicações que utilizam na secretária de trabalho, mas quantos de nós já fizeram o esforço para saber utilizar e tirar partido destas ferramentas? O problema agrava-se quando as próprias Empresas e Organizações, não se preparam para a guerra, como diria o Sr. Toffler, da informação. A noção de Sistema de Informação (SI) está ausente em muitas Organizações, em algumas é confundida com a descrição dos Computadores e aplicações, e noutra até reduzida ao esquema gráfico da rede informática (LAN[49]).

Como balanço temos de cuidar mais a preparação da pessoa para a utilização da TIC, ao longo dos sistemas de Educação e Formação. O esforço será mais rentável se envolvermos activamente e com o exemplo, todos os responsáveis, desde os Professores, Formadores até aos quadros de Direcção. Se conseguirmos um ambiente equilibrado entre humanidade e tecnologia, em que as TIC são rentáveis e inerentes ao estudo e trabalho, estaremos de certeza a diminuir o impacto da mudança, a minorar a info-exclusão, e certamente a contribuir para que as TIC melhorem a qualidade de vida de todos. Pois deve ser este o motor da evolução da humanidade, a melhoria da vida do Homem.

Os Centros de Formação

Os centros de formação profissional têm em Portugal um valor fundamental na garantia da qualificação de profissionais, e na preparação de pessoas competentes para atender às necessidades do mercado de trabalho.
O I.E.F.P., e em particular os Centros de Gestão Participada, têm sectorialmente respondido a necessidades específicas das Empresas. Esta resposta deve ser fundamentada na realidade empresarial e social, de cada região e de cada sector. É por isso importante o levantamento cíclico das necessidades de formação, do volume de emprego, e das tendências do mercado.

Creio que o acompanhamento da evolução tecnológica pode e deve ser melhorado, com a criação de equipas em cada Centro de Formação Profissional (CFP), que constituam um Núcleo ("core business") de pessoas de áreas pluridisciplinares, de modo a responder às necessidades de Formação com base nas competências do posto de trabalho e de cada profissão. Só com um "core business" activo se conseguirá responder à frenética evolução das tecnologias. Os centros devem ter nos seus quadros os profissionais que trabalham directamente com o Cliente, e formam o grupo onde se encontra o conhecimento que garante a Qualidade dos seus Produtos e Serviços. Os próprios CFP devem ser exemplo na Formação Interna do seu pessoal, desde o plano de Formação anual até à avaliação do impacto obtido pela execução do mesmo.

[48] El denominado "Síndrome de Estocolmo" de los que se quedan en la empresa: los trabajadores que permanecen en la empresa tras un reajuste de plantilla suelen terminar comprendiendo y admitiendo, las razones por las que el empresario ha despedido a sus antiguos compañeros.
[49] No conviene confundir o unir ambos términos de manera indiscriminada. La palabra "ética" proviene del griego *ethos* que significa modo de ser o carácter, mientras que la palabra "moral" proviene del latín *mos* o *mores* y significa costumbre o costumbres. La moralidad se asocia con problemas cotidianos, concretos, y se refiere a las reglas sobre lo que debemos hacer o no en cada caso concreto, mientras que la ética se asocia con asuntos más generales, más teóricos. Podemos decir que la moral trata sobre aspectos prácticos, sobre las reglas que nos permiten vivir y la ética sobre los aspectos teóricos que generan dichas reglas.

A gestão do Sistema de Informação de cada CFP é vital para a operacionalidade de todos. Este deve ser suportado por um Back Office, devidamente preparado localmente para responder ao desenvolvimento, actualização e manutenção das TIC, desde Hardware, passando pelos canais de comunicação até às aplicações dos utilizadores.
O gestor do SI deve integrar o Núcleo de desenvolvimento do CFP, e a Direcção deve garantir a respectiva actividade, no sentido de observar se novas funcionalidades podem ser desenhadas, e melhoradas as tarefas correntes do CFP, ou a relação com o exterior.

Façamos as seguintes perguntas:

- Quanto tempo demoramos a ter conhecimento de um Telefax, desde a sua chegada ao meu CFP?
- O que acontece quando não estou no meu CFP, e recebo uma chamada telefónica?
- Em média, quanto tempo gasto no envio de uma carta, e quantas pessoas envolvo?
- Quantos e-mail's recebo diariamente, e destes quantos assumem carácter profissional?
- Quando ocorreu a última actualização da página de Internet do meu CFP?
- No meu gabinete, às 20:00, quanto tempo necessito para consultar uma carta do ano passado?
- Em viagem, consigo mostrar a um colega a oferta formativa do meu CFP, e até um exemplo de um curso?
- Como dou o meu contacto ou cartão de visita, quando me acabaram os cartões de papel?

É nas respostas, que cada um de nós dá a estas perguntas, que identificamos a nossa distância, ou grau de participação, na Sociedade Digital.
Gostaria que todos os CFP trabalhassem na e-Formação, ou seja a Formação Electrónica.

Estamos na era do e-Gov, ou do Governo Electrónico, e que melhor do que os CFP para serem exemplo da Sociedade Digital, no seu interior, na sala de formação, no ambiente de cada secretaria, na atitude dos funcionários, e já agora no discurso dos seus directores.

Penso que a formação se concretiza na materialização da experiência dos formadores e se evidencia na competência do trabalho dos Formandos.
Temos de ter um ambiente, e uma relação com o exterior, de e-Formação. E que promova a ligação das três realidades, o mundo da educação, o mundo do trabalho, e a Sociedade em geral.

A abordagem Cidadão-Cliente

Não acredito numa sociedade de direitos sem deveres. O reconhecimento das obrigações de cada cidadão é fundamental para a sadia convivência de todos, e pelo respeito dos interesses particulares de cada um.
Embora a visão da Formação Profissional no século XX em Portugal não o tenha feito, temos de fazer saber, que é da obrigação do cidadão procurar a formação profissional ao longo da sua vida, de modo a responder devidamente às exigências da sua carreira profissional, e da evolução sustentada da sua qualificação.

Só deste modo existirão condições para os CFP poderem encerar o Formando como Cidadão-Cliente, e preparar os seus Recursos (Humanos e Materiais) para ter uma actividade lucrativa. Seja o serviço prestado, pago pelo Estado ou pelo próprio Cidadão, ou como julgo ser o futuro, comparticipado pelos dois. O cidadão só reconhecerá valor nos serviços públicos, se estiver disposto a pagar pelos mesmos.

Desta ordem de raciocínio retiro tudo o que seja enquadrável em políticas de apoio social, área na qual os CFP devem ser estruturas de apoio ou de execução, e não directamente estruturas de promoção ou de gestão.

Como resenha breve sobre a gestão do negócio de serviços, o segredo no meu entender, está na formalização e materialização de todas as acções efectuadas, desde a apresentação ao Cliente, passando pela estrutura das acções desenvolvidas, até à avaliação dos resultados obtidos. Daqui decorre que a mudança de uma filosofia de Formação presencial para Formação a distância (mista), exige duma construção rigorosa e ergonómica dos conteúdos e ferramentas de diálogo entre toda a equipa envolvida.

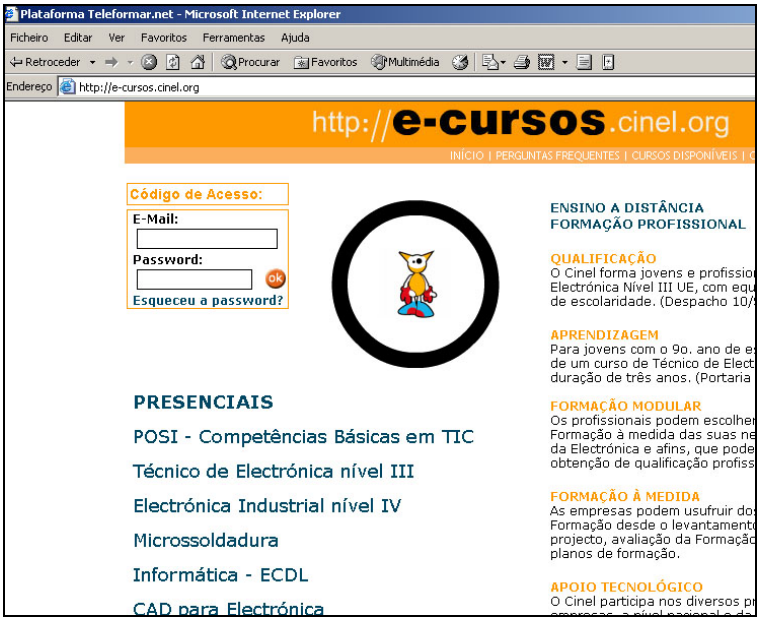


Figura 1 – Plataforma de e-Learning do CINEL (http://e-cursos.cinel.org)

Aqui aparece a noção de Plataforma de Ensino a Distância. Ou seja, um servidor Web de serviços que proporcionam ao CFP, Formador e Formandos, um ambiente virtual para:

- CPF virtual, desde secretaria, sala de formação, mediateca,...
- Alojamento e publicação de Conteúdos
- Espaço de comunicação síncrona (aulas on-line)
- Troca de mensagens, e banco de respostas (FAQ's)
- Sistema de Auto-avaliação
- Controlo de participação, visitas e tempo de estudo
- Ferramentas para controlo da execução dos cursos, etc...

Nesta lógica a e-Formação, desde o e-Learning até outras formas de comunicação, podem aumentar a acessibilidade de todos à Formação, tanto na variável tempo, como na disponibilidade remota de conteúdos via Internet. Ou seja, qualquer cidadão pode aceder a conteúdos que um CFP disponibilize numa plataforma de e-Learning a qualquer hora, e de qualquer sítio onde possua uma ferramenta de acesso adequada, com uma ligação de Internet (canal mais utilizado hoje em dia). Essa ferramenta pode ser um PC de secretária ou até um telemóvel.

Desta forma poderemos criar serviços atractivos para todos, e desde que se promova a qualidade de conteúdos e sua gestão, enquadrar a formação num produto que atenda as necessidades e expectativas do Cliente-Cidadão. Tratar o Cidadão, ou utente, como um cliente trará certamente uma nova dinâmica ao mercado da formação. Os CFP poderão até envolver o Cidadão nos custos da Formação, pois quando este acede aos conteúdos remotamente, os custos da ligação serão um novo encargo seu. Ou seja, quando estamos a frequentar uma acção em regime de e-Learning, só o faremos se estivermos em condições de suportar um investimento acrescido, que julgamos ver rentabilizados na conclusão do curso, em novas valências adquiridas.
Na figura abaixo apresentamos como exemplo, a utilização de testes on-line (numa plataforma de Intranet), e que ilustra a facilidade com que se podem promover avaliações do acompanhamento da matéria pelo próprio formando.

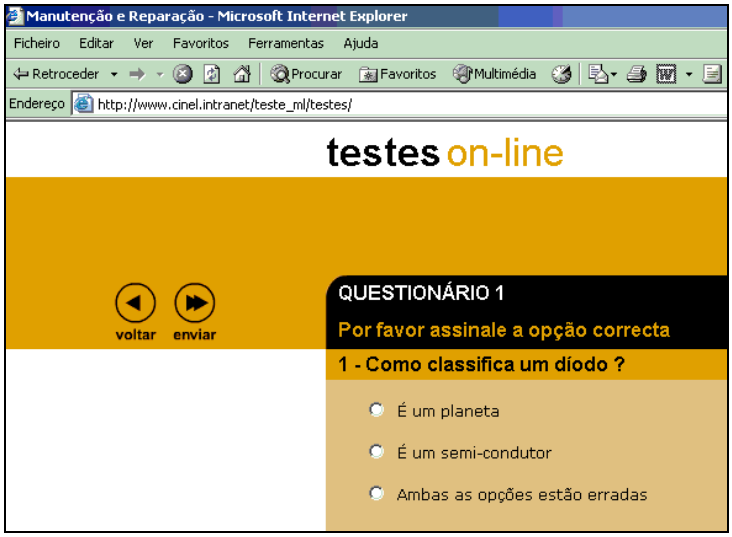


Figura 2 – Quadro de testes on-line, com resposta múltipla, com evolução controlada pelo formando mediante botões de controlo simples, e com correcção automática.

Já muito se escreveu acerca das vantagens e desvantagens da Formação a distância, suportada por estudo à distância. Eu creio que o modelo mais efectivo hoje em dia, terá uma estrutura mista (presencial e distância) de forma a podermos comprovar devidamente as competências desenvolvidas para cada pessoa. E mesmo este modelo não será aplicado em todas as áreas de formação, pois dependerá sempre das matérias em estudo, e do perfil do formando.

Neste contexto, e na perspectiva do CFP, apresentamos a seguir uma tabela sobre alguns dos aspectos do impacto do e-Learning.

Aspecto	Vantagem	Desvantagem	Observação
Acessibilidade	De qualquer sítio posso estudar e a qualquer hora	Exige tecnologia adequada e que carece de actualização frequente	Necessidade de competências em TIC
Personalização	Adequado a pessoas com gosto pelas TIC	Exige cuidado nos conteúdos para permitir diferentes abordagens, e até diferentes suportes de estudo (papel, ecran, voz..)	Poderá ser factor diferenciador pelo utente na avaliação dos conteúdos
Actualização	Fácil de manter a integridade na divulgação, pois está tudo centralizado na plataforma. Permite ao utente frequentar o mesmo curso, mas sempre devidamente actualizado.	Exige uma equipa de técnicos em TIC, desde a concepção até à publicação dos conteúdos.	Podemos garantir que a consulta dum CFP disponibiliza informação actual
Interactividade	O Cliente pode responder com mais prontidão pelo mesmo canal em que estuda.	Exige dos formadores disponibilidade e resposta personalizada de forma a promover a participação	Oportunidade para inovar e criar produtos com a ajuda do cliente
Fidelização	É barato comunicar com os clientes, e fácil de classificar o tipo por áreas de interesse.	A dispensa da visita ao CPF pode ser um entrave nas relações pessoais	Deve existir uma estatística cuidada dos Formandos
Inovação	Com uma boa definição de percursos e títulos na oferta, podemos deixar o cliente definir a sua própria carteira de formação.	A coordenação da Formação deve ser revista, de forma a atender a novos interesses	Como certificar as novas acções ministradas?
Insucesso	Podemos facilmente rever unidades temáticas ou módulos, para recuperar o Formando.	Cria dificuldade (e oportunidades) de gestão das acções para diferentes ritmos de aprendizagem.	Penso que requer uma inovadora abordagem de cada CFP à sua área

Figura 3 – Tabela de Comentários sobre aspectos do e-Learning.

CRM na Formação, o CINEL

O conceito tão em voga do CRM (Costumer Relationship Management), ou se quisermos uma gestão centrada nas relações com o cliente, é uma das formas de garantir que o cliente é ouvido e considerado, no dia-a-dia de funcionamento das organizações. O CINEL, como entidade certificada ISO9001-2000 , busca a melhoria contínua, e para isso dispõe de um Sistema de Gestão da Qualidade focado no

Cliente. Mas como CFP, o CINEL tem diferentes tipos de cliente que podem ser classificados nos seguintes 5 eixos de acção:

- Qualificação Inicial
- Formação Contínua
- Formação à medida para Empresas
- Formação Pedagógica de Formadores
- Programas de Apoio Empresarial

O cliente pode ser um jovem à procura do 1.ºEmprego, um profissional que busca um aperfeiçoamento e uma actualização específica, um desempregado que necessita de um complemento de competências para reintegração no mercado de trabalho, uma Empresa que realiza para um grupo de pessoas a revisão de competências para atender a uma mudança no posto de trabalho, e outros.

Para cada tipo existirá sempre um modelo a ser estudado de forma a atender às suas necessidades, mas tenho certeza que a introdução de uma ferramenta que possibilite auto-estudo, virá sempre a acrescentar uma mais valia. A aplicação do e-Learning tem aqui uma grande oportunidade de confirmar as expectativas que todos já criamos e esperamos ver cumpridas.
Mais uma vez, a definição da plataforma deve contemplar uma parametrização que atenda o mais possível ao tipo de utente, e ao modelo de formação que mais se lhe adequar.

Por exemplo, o e-Learning será um complemento para um jovem de qualificação, mas pode constituir-se como factor diferenciador para a mãe de família que busca um curso de Processamento de texto (consultar http://e-cursos.cinel.org) e não possui a disponibilidade para se deslocar às 21:30 a um CFP.

Mesmo numa Empresa uma ferramenta Web pode ser usada para minimizar os custos de preparação da acção, nas instalações do Cliente. É frequente o CINEL, através de um PC portátil utilizado como servidor de conteúdos, realizar acções na área das TIC sem alterar significativamente o layout duma sala de trabalho e da LAN da Empresa.

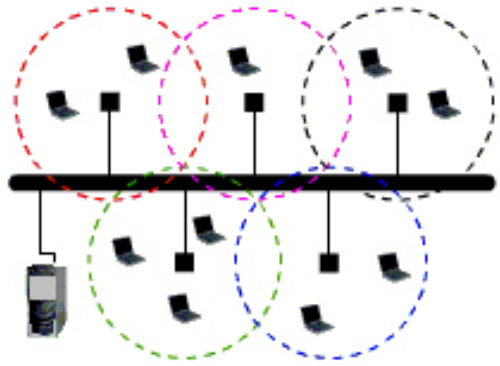


Figura 4 – Exemplo de uma plataforma (assente em servidor) que acompanha diferentes grupos de formação.

Penso que a adaptação destas novas tecnologias deve ser baseada na realidade do cliente, de modo a facilitar a evolução de cada formando e a promover a aceitação da e-Formação.

Nesta perspectiva o CINEL está a desenvolver um kit biométrico[50], que permitirá identificar um pessoa, sem o recurso a palavras-chave ou cartões transmissíveis.

Desta forma, pretendemos garantir um melhor acompanhamento de cada pessoa numa formação remota, e permitir personalizar devidamente o ambiente para cada pessoa, independentemente do computador que utiliza para aceder à plataforma de e-Learning.

Integração no e-Gov

Na figura seguinte temos uma das visões actuais sobre o impacto das tecnologias no conceito de Governo electrónico (e-Government).

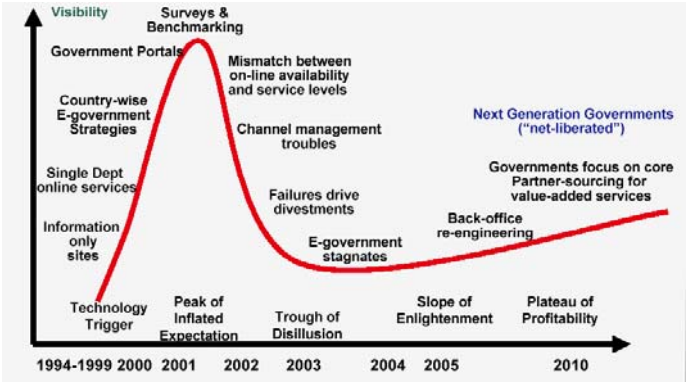


Figura 5 – Ciclo do impacto do e-Government e da sua visibilidade nos próximos anos[51]

O e-Gov consiste numa mudança das relações institucionais do sector público de um país, de forma a permitir operações via internet, e a rentabilizar o seu funcionamento graças à utilização corrente de TIC. Assim esperamos optimizar os serviços da administração pública, e a interacção dos diversos ministérios e o devido funcionamento dos processos do estado.

O governo deverá promover uma entidade reguladora da rede de serviços, criar uma Infra-estrutura de suporte, na qual deverão estar envolvidos a Educação e a Formação Profissional, uma política de desenvolvimento económico. Deste modo deverão ser contempladas leis e regras que enquadrem a Administração Electrónica na Sociedade Digital.
Em Portugal temos já a Loja do Cidadão (http://www.lojadocidadao.pt) como um dos exemplos reais do empenho do país neste conceito.

[50] La carrera profesional de un docente puede durar alrededor de cuarenta años, motivo por el que optamos inicialmente por categorizar la edad en cuatro intervalos de 10 años cada uno. Una vez recogidos los datos en relación a esta variable, decidimos proponer solamente tres intervalos de los que el primero englobaría 13 años; el segundo 10; y el tercero, 12.
[51] Imbernón, F. (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional, Graò, Barcelona, p.58

A rede de CFP's pode vir a integrar este conceito, não só com uma montra da oferta (ver http://www.iefp.pt), mas também com uma resposta ao nível do e-Learning.

A Gestão por Processos e PDCA[52]

Com a implantação da norma ISO 9000:2000 para a Gestão da Qualidade, a integração com a ISO 14000 para a área do Ambiente, bem como com a OHSA 18000 para a Segurança Higiene e Segurança no Trabalho, a gestão por processos veio trazer uma nova dinâmica às Organizações.
A actividade diária passou a ter um enquadramento, por exemplo em:

- Processo de Gestão
- Processo de Suporte
- Processo de Negócio
- Processo de Monitorização e Melhoria

O primeiro como definição de objectivos e planeamento do sistema da Qualidade.
Como suporte, entende-se o processo que planeia e define recursos da organização, desde as pessoas até aos equipamentos.

O processo de negócio contém a área de actividade principal da Organização. Aqui teremos descritos procedimentos de realização dos produtos e serviços que são disponibilizados para o cliente, e que devem atender as suas necessidades e expectativas.

Por fim temos um sistema de monitorização e melhoria, com análise de dados da actividade, plano de auditorias, tratamento de reclamações e controlo de não conformidades.

Aparece então o princípio do Plan – Do – Check – Act, como o ciclo de melhoria contínua que deve estar na base da cultura de Qualidade do organização de excelência.

Na Formação todos os processos, sub-processos e tarefas, deverão estar definidos claramente.

A Qualidade da Formação passará pela identificação do Cliente, sistema de pré-avaliação de requisitos, percurso de formação com estrutura adequada às circunstâncias pessoais e sociais, certificação de competências, avaliação do impacto da formação na carreira profissional e na realidade da Empresa que integra o Formando.

A mudança da realidade do mercado do trabalho obriga a um ciclo de melhoria contínua, onde sejam revistos os currículos de formação, tecnologias envolvidas e os canais de divulgação e execução das acções.
Devemos aproximar a formação das pessoas de forma a minimizar o esforço da formação ao longo da vida, a que todos nós somos chamados.

[52] Hemos incluído además en esta categoría, en base a las respuestas recogidas, a aquellos docentes que lleven 1 o 2 años en la docencia.

6 “Fazer Mais e Melhor com Menos”

Com esta análise da actualidade da tecnologia ficamos agora responsabilizados para agir.

O exemplo deve partir do interior da organização, e o cuidado com a formação interna de funcionários e colaboradores deve ser orientado para a optimização dos recursos. Primeiro na criação de processos testados e seguros. Na implementação de ferramentas de controlo e de avaliação. E depois na devida avaliação do desempenho de todos.

É importante sentir o valor do que fazemos, e saber orientar o empenho para a concretização de objectivos e metas bem definidas. A utilização de TIC pode ajudar muito.

No CINEL utilizamos uma rede LAN desde 1999, com mais uma centena de utilizadores, com cópias de segurança diárias (guardadas em cofre à prova de fogo), em que existe um Sistema de Gestão Documental suportado por uma Intranet de trabalho. Todos os documentos têm um arquivo electrónico, e são distribuídos por correio electrónico (e-mail). A ligação Internet tem um acesso ADSL de 1Mbs, com uma linha RDIS de recurso (a 128Kbs).

Temos tecnologias de apoio, desde uma rede sem fios (WiFi) para apoio aos PC’s portáteis, dispositivos de identificação biométrica da impressão digital, aviso dos horários aos formadores por SMS, site wap (http://wap.cinel.org) para consulta a partir de um telemóvel dos horários e outras informações.

Cada formando tem o seu alojamento personalizado, e existe uma sala de estudo livre, disponível das 8:30 às 22:30, com PC’s, impressora, scanner, e como é óbvio com acesso Internet.

Motivar o formando a racionalizar o seu tempo, fazendo mais com menos recursos e em menos tempo, é desenvolver profissionais competentes, é criar multiplicadores da tão desejada competitividade das Empresas.
Acredito que o futuro das organizações de vanguarda, assentará na capacidade de adaptação à mudança, numa resposta adequada às variações do mercado, suportada pela elevada capacidade de aprendizagem dos seus profissionais, e por uma gestão integrada do conhecimento. Lembro que estamos na era das Redes de conhecimento. A promoção de sinergias é fundamental.

Ninguém sabe tudo, mas existe sempre alguém que conhece a solução para o nosso problema ... basta ter o seu contacto!

O contacto pode ser condicionado pela descoberta do endereço e do canal, ou seja, presencial, correio tradicional, TeleFax, voz por telefone (ISDN/GSM/GPRS/UMTS), WiFi(rede sem fios), Bluetooth, e-Mail, Chat ou Wap, Satélite, ... ou outro que ainda se desconheça.

Referências

1) IEFP - INOFOR, Certificação de Plataformas de e-Learning
... “No caso do «e-learning», o Inofor recomenda que as entidades formadoras sigam as normas do SCORM (Sharable Coursewere Object Reference Model), um conjunto de especificações técnicas desenvolvido pelo Departamento de Defesa dos EUA,

que estão disponíveis no sítio www.adlnet.org. e do ASTD, um modelo de certificação de cursos online que possui 19 «standards» (www.astd.org).” ...

http://www.janelanaweb.com/reinv/inofor_acreditacao.html

2) POSI, **Programa Operacional Sociedade da Informação**, aprovado pela Comissão Europeia em 28 de Julho de 2000.

http://www.posi.pcm.gov.pt/

3) Conferência sobre e-Government e e-Commerc

http://www.egov.org.sa/new/ECOM/ecom_02speakers.asp

4) IEEE Learning Technology Standards Committee

http://ltsc.ieee.org/

5) Plataforma de e-Learning do CINEL

http://e-cursos.cinel.org

6) Normas Internacionais

SCORM, http://www.adlnet.org.
AICC, http://www.aicc.org
IMS, www.imsproject.org
LRN, http://www.microsoft.com/elearn

LOS ORIENTADORES ESCOLARES ANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Miguel Anxo Nogueira Pérez.
Mª del Mar Fernández Sestelo.
Mª Cristina Ceinos Sanz
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, también denominada "sociedad del conocimiento y de la información" implica una nueva cultura que conlleva múltiples cambios sociales, culturales, económicos, políticos y educativos, entre los que pueden destacarse, básicamente, los siguientes:

- Reorganización del sistema económico: globalización.
- Cambios en el mundo laboral, lo que implica nuevas formas de producción y organización del trabajo.
- Transformaciones sociales: descenso de la tasa de natalidad, nuevos modelos de agrupación familiar, mayor diversidad cultural,...
- Revolución tecnológica, cuyo núcleo básico es la información y el conocimiento.

Así pues, esta sociedad actual, en la que han tenido un gran impacto las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y en la que se nos proporcionan continuamente innumerables fuentes de información, nuevos valores y pautas de comportamiento, nuevas formas de ver el mundo,...; plantea repercusiones en todos los ámbitos y sectores de nuestra vida, exigiendo, por tanto, grandes y constantes esfuerzos de adaptación.

Como es lógico, dichas transformaciones también han trascendido al sector educativo y, por tanto, al ámbito de la orientación, por lo que es necesario, al igual que en todos los demás sectores, plantearse el por qué y para qué de las TIC, así como reflexionar sobre el cambio de mentalidad y de roles que han de llevar a cabo los profesionales de la orientación para desarrollar las competencias, capacidades, aptitudes y habilidades necesarias para hacer un uso totalmente eficaz de dichos instrumentos.

De esta forma, nos centramos en la idea principal de esta comunicación, donde nuestro objetivo prioritario, además de ofrecer una conceptualización básica y una breve exposición sobre el principal papel que ha de desempeñar la orientación en la actualidad, es realizar un estudio sobre el grado de preparación que posee el colectivo de orientadores escolares ante las TIC, para lo que analizamos y reflexionamos sobre su formación en aquellas habilidades consideradas básicas para la utilización de dichos instrumentos, intentando detectar cuáles son las necesidades formativas que, ante estos medios, demandan estos profesionales, así como su interés por desarrollar dichas habilidades y adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo un buen uso de las TIC.

2. CONCEPTUALIZACÓN

En el marco de este trabajo se hace necesario definir las TIC y, así, saber en todo momento de qué estamos hablando cuando las mencionamos. Para ello, partimos de la definición individual de cada uno de los conceptos que componen el de TIC, y así llegar a nuestro objetivo.

- ✓ ***Tecnología***: consiste en aplicar los conocimientos científicos para hacer más fáciles las tareas diarias, creando para ello una serie de productos e instrumentos.

- ✓ ***Información:*** cuando hablamos de información, nos referimos a datos con significado. Su importancia estriba en el hecho de que vamos tomando decisiones a partir de la información que recibimos por medio de nuestros sentidos.

- ✓ ***Comunicación:*** se produce cuando las personas transmiten mensajes entre ellas. Por medio de la comunicación recibimos y damos información acerca de nuestros deseos, sentimientos,...

- ✓ ***TIC:*** conjunto de medios y herramientas (ordenador, Internet, software,...) (para más información ver punto 4) que nos proporcionan información y canales de comunicación.

- ✓ ***Orientación:*** entre las múltiples definiciones que podemos encontrar del concepto de orientación, nos hemos inclinado por la de Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997:18) "la orientación a personas se relaciona con una actividad de adquisición de un saber que se ignora y por tanto implica aprendizaje personal". Los mismos autores definen la orientación educativa, que es la nos ocupa en estos momentos, como "proceso de ayuda técnica dirigido a una persona/grupo para que aquélla adquiera un mejor conocimiento de sus potencialidades con el objeto de lograr una adecuada elección e integración personal, escolar, profesional y social".

  En orientación se pueden emplear las TIC de múltiples modos, en función del objetivo y de las personas involucradas.

- ✓ ***TICE***: Las Tecnologías de la Información y Comunicación, llamadas a partir de ahora, para abreviar, TIC, se pueden encontrar en los distintos ámbitos de nuestra vida cotidiana. De todos ellos, el que nos interesa en este momento, es de la Educación.

Aquí, hemos de hacer un pequeño paréntesis para decir, que la aplicación de las TIC en la educación en general y en la orientación en particular, requiere una serie de exigencias, como las de dominar su uso y tener unos conocimientos mínimos para actuar eficazmente en el desempeño de nuestras labores diarias como docentes y orientadores. Pero, para ello, hemos de ser capaces de determinar la forma y el momento oportuno para integrarlas en nuestro trabajo.

Las TIC, tanto en Educación como en Orientación, han de ser consideradas como un recurso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como un medio para lograrlos.

Llegados a este punto, podemos vislumbrar que las TIC, tienen sus ventajas y sus inconvenientes. Aspectos que podemos agrupar desde distintas perspectivas tal y como lo hace Pere Marqués Graells, (2000).

A) <u>Desde la perspectiva del aprendizaje:</u>

- *Ventajas:*

  1ª- Motivación: los alumnos se sienten motivados cuando utilizan las TIC. La motivación es el motor del aprendizaje.

2ª - Aprendizaje a partir de los errores: los estudiantes pueden conocer sus errores justo en el momento en que se producen y generalmente el programa les da la oportunidad de ensayar nuevas respuestas.

3ª - Alto grado de interdisciplinariedad: el ordenador permite realizar muy diversos tipos de tratamiento a una misma información.

4ª - Fácil acceso a cuantiosa información: esto implica el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información. Hay que aprender técnicas para localizar y valorar la información que se busca.

5ª - Mejora de las competencias de expresión y creatividad: mediante procesadores de texto, editores gráficos,...

6ª - Visualización de simulaciones: fenómenos físicos, químicos, sociales,... Permite que los estudiantes los comprendan mejor.

- *Inconvenientes:*

1ª - Distracciones: los alumnos, a veces, se dedican a jugar en vez de estudiar.

2ª - Dispersión: en la navegación por Internet, los usuarios muchas veces se desvían de sus objetivos de búsqueda. Lo mismo ocurre con los programas informáticos (los estudiantes invierten mucho tiempo con los aspectos accesorios). Llegamos a la conclusión de que se produce una pérdida de tiempo.

3ª - Información no fiable: en Internet nos podemos encontrar con información parcial, equivocada, obsoleta,...

B) Para los estudiantes:

- *Ventajas:*

1ª - Atractivo.

2ª - Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje: CD, DVD, Internet, que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor ya no es la principal fuente de conocimiento.

3ª - Personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje: cada alumno puede utilizar los materiales más acordes con sus características.

4ª - Ayudas para la Educación Especial: gracias al ordenador y a los periféricos especiales que se le pueden acoplar.

- *Inconvenientes:*

1ª - Adicción: un exceso de motivación puede crear adicción.

2ª - Aislamiento: los materiales didácticos multimedia e Internet permiten al alumno aprender solo.

3ª - Cansancio visual y otros problemas físicos: exceso de tiempo frente al ordenador, malas posturas.

4ª - Invertir tiempo: leer mensajes, contestarlos, navegar...

5ª - Sensación de desbordamiento: exceso de información.

6ª - Virus informáticos: coste en tiempo y dinero.

7ª - Esfuerzo económico: cuando las TIC se convierten en una herramienta básica de trabajo, surge la necesidad de comprar un equipo.

C) Profesores:

- *Ventajas:*

1ª - Fuente de recursos para la docencia y la orientación: programas, webs de interés educativo,...

2ª - Individualización: el ordenador puede adaptarse a los conocimientos previos de los alumnos y a su ritmo de trabajo.

3ª - Contacto con los estudiantes: correo electrónico.

4ª - Actualización profesional: en Internet, se pueden encontrar cursos, información, que contribuyen a mejorar sus competencias.

5ª - Contacto con otros profesores y centros: compartir experiencias, colaborar en la realización de materiales didácticos,...

- *Inconvenientes:*

1ª - Estrés: cuando no se dispone de los conocimientos adecuados.

2ª - Problemas de mantenimiento de los ordenadores.

3ª - Supeditación a los sistemas informáticos: al necesitar de los ordenadores para realizar las actividades proyectadas, cualquier incidencia en éstas dificulta o impide su desarrollo.

4ª - Exigen dedicación: cursos, búsqueda de información, gestión del correo electrónico.

5ª - Necesidad de actualizar equipos y programas.

D) Centros docentes:

- *Ventajas:*

1ª - Los sistemas de teleformación permiten acercar la enseñanza a las personas: sin problemas de horarios, ubicación geográfica.

2ª - Nuevos canales de comunicación con las familias y la comunidad local: por medio de la web del centro, del correo electrónico,...

- *Inconvenientes:*

  1ª - Costes en la formación del profesorado.

  2ª - Control de calidad insuficiente de los materiales didácticos.

  3ª - Necesidad de crear un Departamento de Tecnología Educativa. Para la gestión de la coordinación y mantenimiento de los materiales, asesorar al profesorado en su utilización, etc.

  4ª - Exigencia de un buen sistema de mantenimiento de los ordenadores.

  5ª - Fuertes inversiones en renovar los equipos y los programas.

3. PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EN LA ACTUALIDAD:

La orientación ha de evolucionar de forma paralela a la sociedad:

Las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* también repercuten en el camino que ha de tomar la *Orientación Educativa y Profesional*. Todos los cambios sociales, económicos y técnicos que se han dado en estos últimos años en nuestra sociedad, han hecho que surjan nuevas demandas en el mundo educativo que llevan a la necesidad de replantear los modelos teóricos psicopedagógicos hasta ahora en vigor, iniciándose, también, el desarrollo de nuevos modelos más abiertos, si cabe, por la influencia de la tecnología y de la información. Todo esto hace que tengamos que redefinir el concepto de orientación en función de las nuevas necesidades y demandas y, así, como la educación se tiene que ajustar a las nuevas tendencias de la sociedad, la orientación educativa y profesional creemos que ha de seguir el mismo camino y evolucionar de forma paralela a la sociedad. Este modo paralelo no quiere decir que concibamos la orientación al margen del frenético ritmo social y que, por tanto, se marque su propio camino; al contrario, entendemos por paralelo a *"ir de la mano de"* para que, de esta manera, todos los procesos de cambio que estamos viviendo en relación con la incorporación de las TIC a nuestros modos de vida y trabajo se asuman de una forma efectiva y no se produzcan desligaciones entre el contexto educativo y el contexto social, económico y profesional.

Nuevas demandas y necesidades:

Esta nueva sociedad de la información y de los medios tecnológicos está modificando sustancialmente el carácter estático que hace años definía al mundo laboral, donde, las habilidades adquiridas tanto a nivel educativo, como, después, en la práctica de trabajo, permanecían poco alteradas en el individuo una vez se accedía al mundo laboral. Hoy en día, todo esto se está transformando y los términos *"flexibilidad laboral"* y *"formación permanente"* están muy presentes en las nuevas concepciones educativas. Además, esta sociedad del conocimiento caracterizada por el uso generalizado de las tecnologías de la información y de la comunicación en todas las actividades humanas, *conlleva una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, el uso de nuevas máquinas e instrumentos y la implantación de nuevos roles y normas de comportamiento (P. Marquès, 2000).*

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en nuestros hábitos de vida lleva a que las personas tengan que adquirir nuevas competencias para desenvolverse a nivel personal y nivel profesional. Estas competencias básicas en TIC se desenvuelven en torno a los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia y actitudes positivas hacia las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Conocimiento y dominio de sistemas informáticos.
- Conocimiento y dominio de edición de textos.
- Búsqueda de información en Internet.
- Comunicación a través de Internet.
- Tratamiento de la imagen y del sonido.
- Creación y expresión multimedia.
- Conocimiento y dominio de hojas de cálculo.
- Conocimiento y dominio de bases de datos.

(Adaptado de P. Marquès, 2000)

En síntesis, podemos decir que se está abriendo un nuevo horizonte, donde será necesario que la orientación educativa y profesional se involucre de forma decisiva en guiar el camino para que cada individuo pueda realizar de la mejor forma posible la toma decisiones tanto para cualificarse, como para adquirir las competencias necesarias en función de sus intereses y necesidades del contexto en el que se desenvuelva.

Un aspecto clave en esto es el de "orientación continua", ya que si estamos en un mundo cambiante y dinámico, donde la sociedad exige que nos formemos permanentemente para que tenga lugar una actualización de conocimientos y una adquisición de nuevas destrezas para poder desenvolvernos personal y profesionalmente, en cada momento de transición o cambio, sería necesario la adecuada orientación que ayudase a las personas a enfocar y reflexionar su situación para la nueva toma decisiones, que, eso sí, debiera ser personal y autónoma.

Como vemos, todos los aspectos anteriores que caracterizan a la sociedad de las TIC van a incidir, por tanto, de forma directa en el mundo educativo y, por tanto, también, en la orientación educativa y profesional. Javier Echeverría (2001) destaca, entre otras, las siguientes incidencias de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en educación:

- Exige nuevas destrezas: se refiere aquí a todo lo que tiene que ver con el manejo de la información a través de las TIC, adquisición de conocimientos, formación en escenarios virtuales, etcétera.

- Posibilitan nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje: nuevos accesos a la interacción social, nuevos canales de comunicación, etc.

- Demanda de un nuevo sistema educativo: con nuevos escenarios, materiales, formas de organización, métodos didácticos, modelos de intervención orientadora, etc.

- Exige el reconocimiento del derecho universal a la educación: toda persona tiene derecho a poder acceder a estos nuevos escenarios y a recibir una capacitación para utilizar las TIC.

Todos los cambios que resultan de esta incidencia de las TIC en educación, según Bartolomé Pina (1999), llevan:

- A un aumento vertiginoso de información, que hace necesaria la permanente actualización y que hace dejar al margen la concepción del "conocer", entendida ésta como una acumulación de conocimientos, para pasar a desarrollar destrezas para acceder a los mismos.

- A un cambio hacia una codificación de la información, dominada por lo audiovisual y con soporte multimedia.

- Y a dos evoluciones, llevándonos una a la cultura del entretenimiento y una evolución social que implica la participación, interactividad y cooperación.

Por tanto, el orientador tendrá que adoptar nuevos roles y funciones antes estos cambios emergentes en el contexto educativo, fruto de las tendencias sociales actuales en torno a las TIC.

Nuevos roles y funciones del orientador:

Las TIC ofrecen al orientador educativo y profesional la posibilidad de hacer llegar su acción a más personas, además de ofrecer, al propio orientador, un conjunto de recursos que hasta ahora no tenía a su alcance, y se refieren a la accesibilidad a la información y, también, a la propia formación.

Según L. Sobrado (2002), podemos señalar las siguientes funciones que los orientadores deben efectuar:

- Estar informado y saber informar.
- Capacidad para comunicarse socialmente.
- Habilidad para saber escuchar.
- Aptitud para recoger información.
- Dar ayuda para la toma de decisiones y elaborar proyectos de vida, itinerarios formativos y profesionales.
- Destreza para el uso de herramientas informáticas.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Dominio y elaboración de técnicas como la entrevista.
- Aptitudes de relación social.
- Utilizar la ética profesional.

Teniendo en cuenta estas funciones, donde ya se recogen de forma específica algunas referidas al campo de las TIC, además, es necesario que el orientador, como *agente de cambio socioeducativo (Sanz y Sobrado, 1998)*, y en relación a las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, desarrolle los siguientes roles y funciones:

- Tener en cuenta para su acción orientadora aquellos medios tecnológicos y programas creados de forma específica para la orientación: programas multimedia, tutoría por correo electrónico, orientación a través del *"chat"* o videoconferencia, etc.

- Dentro del Plan de Acción Tutorial, propiciar que los profesores tutores puedan aprovechar las posibilidades de las TIC en la orientación a sus alumnos.

- Llegar a diseñar materiales propios para desempeñar la función orientadora mediante el uso de las TIC.

- Ofrecer ayuda para que los usuarios de las TIC adquieran conciencia crítica que les sirva para buscar, seleccionar y organizar la información en función de sus necesidades.

- Convertir la orientación en un proceso continuo y permanente a través de sistemas de comunicación basados en las TIC, que ayuden a los usuarios a resolver conflictos, enfocándolos hacia la autonomía en la toma decisiones.

- Usar la red de información (Internet) como medio de cooperación con otros profesionales y como centro de recursos compartidos para desempeñar la orientación.

- Usar las posibilidades que las TIC ofrecen para la atención a la diversidad y, también, aquellos elementos útiles y necesarios para actuar con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Desarrollo de nuevas competencias:

Ya para finalizar este apartado sobre el papel de la orientación, y visto que hemos estado hablando de qué roles y funciones deberían desempeñar los orientadores, cabe que, de un modo sintético, hagamos una relación de aquellas competencias que, junto a las que ha venido desempeñando hasta ahora, debería poseer el orientador educativo y profesional en relación con las NTIC:

- COMPETENCIAS TÉCNICAS (INSTRUMENTALES):

  - Conocimientos básicos de los sistemas informáticos y de las redes.
  - Gestión del equipo informático
  - Utilizar las ayudas que proporcionan los manuales y los mismos programas.
  - Procesador de textos.
  - Imagen digital: creación, captura y tratamiento.
  - Navegación en Internet.
  - Uso del correo electrónico y de los foros telemáticos (chats, listas, videoconferencias...) utilizando las normas de cortesía habituales.
  - Conocimientos básicos de los lenguajes hipermedia (estructuración hipermedia de la información) y audiovisual.
  - Elaboración de páginas Web y presentaciones multimedia.
  - Hojas de cálculo: uso de las funciones elementales y de los gráficos estadísticos sencillos…
  - Bases de datos.
  - Gestión de los sistemas tecnológicos aplicados a la educación.
  - Conocimientos básicos sobre los sistemas de teleformación.

- ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL:

  - Conocimiento de las posibilidades de utilización de los recursos en soporte TIC en la docencia y para la organización y gestión de las instituciones formativas.
  - Conocimiento de las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje frente a los sistemas de aprendizaje presencial con apoyo TIC…
  - Acceso a las fuentes de información y recursos en soporte TIC (revistas, portales especializados, webs temáticas, foros telemáticos...) dedicadas a las labores de los formadores y orientadores.

- Conocimiento de las repercusiones de las TIC en el campo de la orientación educativa y profesional.
- Acceso a las fuentes de información y recursos en soporte TIC sobre temas de orientación.
- Utilización de los programas informáticos relevantes y específicos de orientación.
- Acceso a algunas de las múltiples fuentes de formación e información general que proporciona Internet (bibliotecas, cursos, materiales formativos, prensa…).

➢ MODELO DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN (Modelo Tecnológico como complemento de los modelos más tradicionales):

- Integración de recursos TIC (como instrumento, como recurso didáctico y como contenido de aprendizaje) en el plan de acción tutorial y programas de orientación.
- Evaluación objetiva de recursos educativos en soporte TIC.
- Selección de recursos TIC y diseño de intervenciones formativas contextualizadas; organización de clases.
- Elaboración de apuntes, presentaciones y materiales multimedia de apoyo para los profesores, los estudiantes y los propios orientadores ...
- Uso eficiente de las tutorías virtuales y de otras ayudas tecnológicas para la tutoría y la orientación.
- Uso de ayudas TIC para la evaluación de los estudiantes y de la propia acción formativa.
- Uso de las funcionalidades que proporcionan las Intranet y las Web de centro.
- Confección de la Web orientadora con una selección de recursos de utilidad para los estudiantes.

➢ ACTITUDES:

- Actitud abierta y crítica ante la sociedad actual (era Internet, Sociedad de la Información) y las TIC (contenidos, entretenimiento…).
- Estar predispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.
- Actitud abierta a la investigación en el entorno de trabajo para aprovechar al máximo las posibilidades orientadoras de los apoyos que proporcionan las TIC.
- Actuar con prudencia en el uso de las TIC (indagar la procedencia de mensajes, evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal, preservar los archivos críticos).

(Adaptado de P. Marquès, 2000).

Para adquirir estas competencias se tendrían que tener en cuenta dos perspectivas para la formación:

- La formación inicial de los orientadores, tratando de integrar las TIC desde el inicio de la misma, tanto a nivel teórico como práctico.

- La formación continua, referida tanto a los iniciados en las TIC como a los que no lo están. Para los iniciados en las TIC, supone seguir readaptando los conocimientos ante los nuevos cambios y las nuevas necesidades. Esto mismo es válido para los orientadores ya en ejercicio que carecen de formación en TIC, con la dificultad añadida que supone el "incorporar" a su bagaje competencias relacionadas con las NTIC.

Para ello, será necesario lo siguiente con este sector de orientadores:

- Superar las actitudes negativas, fruto de su poco dominio, falta de conocimiento de las verdaderas potencialidades de las TIC, falta de conocimiento de prácticas con las TIC y prejuicios laborales.

- Capacitación en el uso y dominio de las TIC e incorporarlas en la habitualidad de su práctica profesional, así como su capacidad para actualizarse.

- Evaluación de las TIC en su campo de trabajo.

4. RECURSOS INFORMÁTICOS.

A la hora de definir las TIC, las consideramos como un conjunto de medios y herramientas que nos proporcionan información y canales de comunicación. Pues bien, estos instrumentos desempeñan una serie de funciones en el mundo educativo, que hay que saber aprovechar para sacarles el mayor partido posible.

Así, los procesadores de texto, editores de imagen y vídeo, de sonido,... se pueden emplear como un medio de expresión para escribir, dibujar, etc.

El correo electrónico, chat, videoconferencias, etc., desempeñan la función de canal de comunicación facilitando la comunicación interpersonal, intercambio de información, experiencias.

Podemos procesar información, creando bases de datos, realizando operaciones numéricas, etc., con instrumentos como por ejemplo las hojas de cálculo.

Con Cds, DVDs, Internet, podemos recopilar información que necesitamos. La misma función la realizan los Mass-media como la TV, la radio y la prensa.

El amplio abanico que nos ofrecen las TIC, también cubren, como no, el sector de la orientación a través de programas y webs específicas.

Y como no, las TIC como los videojuegos, prensa, radio, TV, muy conocidos sobre todo por las generaciones más jóvenes, desempeñan una función lúdica.

Siguiendo con el colectivo de jóvenes, decir que para ellos los cambios que se producen en esta sociedad del conocimiento, son algo natural. No les ocurre como a los adultos, que nos tenemos que adaptar constantemente, no sin grandes esfuerzos, después de haber vivido en una sociedad más estática. Es imprescindible que nos acomodemos a las nuevas situaciones, sobre todo desde la escuela y la orientación, pues no nos podemos quedar atrás. Todo ello, exige que en nuestra labor con las generaciones más jóvenes, desempeñemos nuevos roles y funciones.

5. ESTUDIO EMPÍRICO.

Características del estudio.

El punto de partida de este estudio fue el hecho de considerar el impacto que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están teniendo en la sociedad actual, lo cual plantea repercusiones en todos los ámbitos, por lo que el sector de la orientación ha de reflexionar sobre el cambio de roles que han de llevar a cabo los orientadores para poder desarrollar, así, de manera efectiva, las competencias, capacidades, aptitudes y habilidades necesarias para utilizar eficazmente dichos instrumentos en la práctica orientadora.

Ante una situación como la que acaba de ser descrita, el presente estudio pretende acceder a la información necesaria para conocer y analizar cuáles son las necesidades formativas que presentan los orientadores educativos ante las TIC, así como el interés que estos profesionales poseen para desarrollar habilidades y adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo un buen uso de las TIC. Complementariamente a lo que acaba de ser mencionado, debe comentarse que dicho estudio se enmarca dentro del Proyecto de Investigación ICT-SKILLS for guidance counsellors (destrezas necesarias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para la formación de orientadores), patrocinado por la Comisión Europea dentro del marco del programa Leonardo da Vinci, en el que participan cinco países: Italia, Alemania, Rumanía, España y el Reino Unido.

Señalada la finalidad primordial de este estudio, podemos decir que los objetivos investigadores planteados eran los siguientes:

1º. Realizar una primera aproximación al uso que los orientadores educativos realizan de las TIC en su práctica profesional.

2º. Valorar cuáles son las habilidades que han de dominarse dentro de una formación adecuada en TIC.

3º. Conocer y analizar el grado de preparación que los orientadores educativos poseen en lo que respecta a las TIC.

4º. Describir las conclusiones obtenidas del análisis de resultados.

Muestra empleada.

La muestra utilizada en el presente estudio está formada por un grupo experimental del colectivo de orientadores educativos que desempeñan su labor orientadora en el ámbito de la provincia de A Coruña, estando representados profesionales inmersos en Colegios Públicos Integrados, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ya sean todos públicos y/o privados), así como Centros Universitarios.

Instrumentos utilizados.

En primer lugar, debe señalarse la utilización de una metodología cuantitativa, empleando como instrumento de recogida de información uno de los instrumentos (concretamente, un cuestionario) utilizados para llevar a cabo el Proyecto de Investigación ICT-SKILLS for guidance counsellors (destrezas necesarias en el uso de las tecnologías de información y comunicación para la formación de los orientadores) dentro del Programa Leonardo da Vinci.

En lo que respecta a este cuestionario, cabe apuntarse que presenta dos áreas principales y una complementaria. Éstas son las siguientes:

- La institución en la que trabajan los orientadores: aspectos generales, servicios y recursos de las TIC.
- El perfil profesional de este colectivo, su familiaridad con las TIC, el uso de éstas como parte de su trabajo de orientación, así como su interés en desarrollar habilidades y conocimientos en las mismas.
- Cuestiones complementarias de tipo personal y profesional.

Aclarados los aspectos generales del instrumento utilizado, debe mencionarse que, en el presente estudio, nos centramos solamente en el análisis de aquéllos ítems relacionados con la formación y/o preparación que los orientadores poseen para el uso de las TIC. Por tanto, los ítems a analizar son:

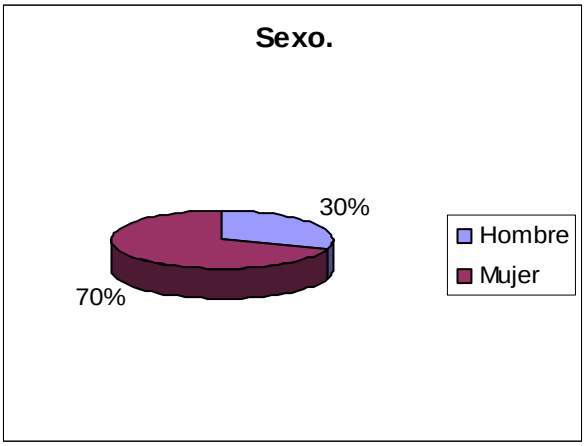
- **Ítem nº 1:** ¿Posee tu institución una política establecida sobre cuestiones de tecnología de la información que cubra las siguientes necesidades de formación de los orientadores?
- **Ítem nº 2:** ¿Recibiste alguna vez formación en las TIC?
- **Ítem nº 3:** ¿Estás interesado en el desarrollo de habilidades y conocimientos en las TIC?
- **Ítem nº 4:** Valorar el grado de preparación actual en cada habilidad relacionada de las TIC de acuerdo con la siguiente escala: 0: No poseo; 1: Poca; 2: Alguna; 3: Bastante y 4: Mucha.

Análisis de los datos.

Una vez obtenida la información proporcionada por la muestra experimental, los resultados conseguidos son los que, a continuación, se detallan. En relación con ellos, cabe apuntar que, en un principio, se realiza un estudio descriptivo del perfil de los orientadores/as encuestados para pasar, a continuación, al tratamiento de los datos obtenidos en los ítems referidos a la formación de este colectivo para el manejo de las TIC.

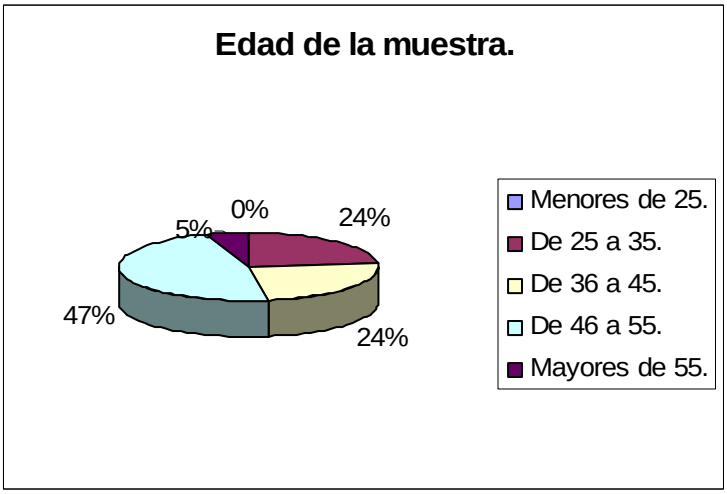
➢ ***Estudio Descriptivo del perfil profesional de la muestra:***

- El ***sexo*** de los profesores se distribuye de la siguiente manera:

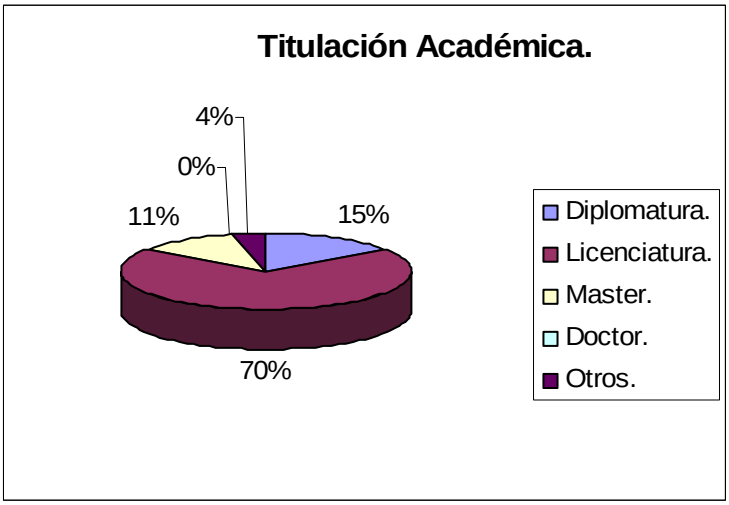


Este dato nos muestra la tendencia de una mayor presencia de mujeres en los Departamentos de Orientación de los centros educativos estudiados.

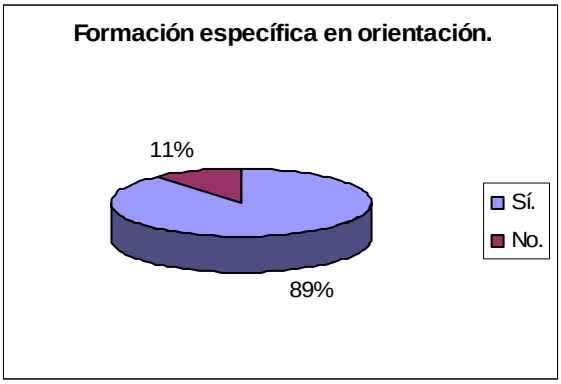
- En cuanto a la ***edad*** de la muestra, puede decirse que el 47% de las personas encuestadas oscila entre los 46 y 55 años, a pesar de que un grupo amplio de orientadores (48%) tenga una edad entre los 25 y 45 años, representando un 24% a aquéllos que están entre los 25 y 35 años y otro 24% a aquéllos que poseen entre 35 y 45 años.



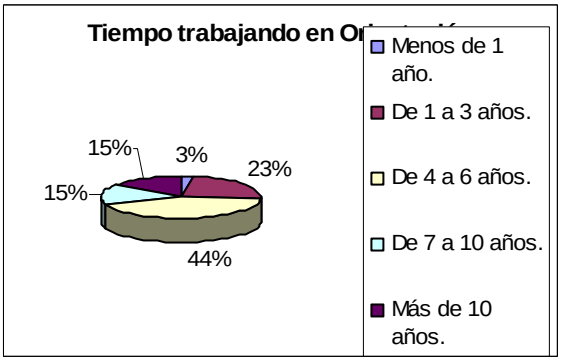
- En cuanto a la ***titulación académica*** cursada por los orientadores encuestados, podemos decir que un 70% de ellos poseen una licenciatura universitaria, destacando, en la mayor parte de los casos, la que se corresponde con los estudios de Pedagogía y/o Psicopedagogía.



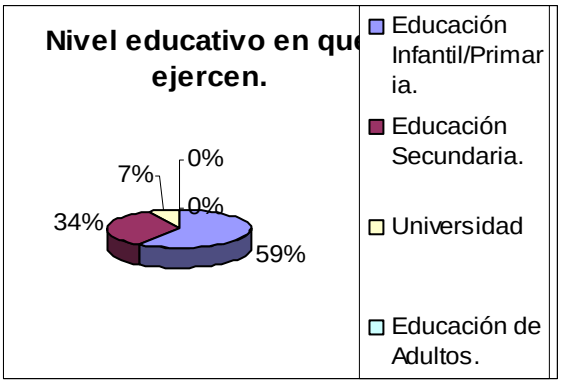
- En lo que respecta a la ***formación específica*** que posee dicho colectivo ***en orientación***, puede apuntarse que el 89% de los encuestados sí la posee, siendo las modalidades más destacadas aquéllas que hacen referencia a cursos de formación continua y cursos de postgrado.



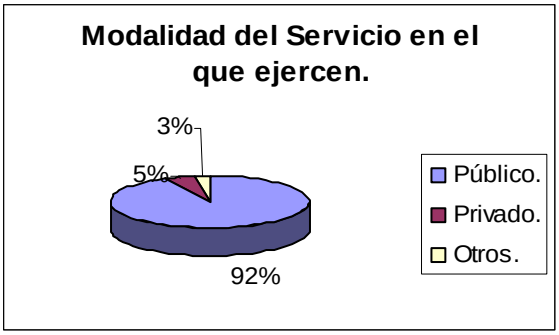
- En relación al ***tiempo que dicho colectivo lleva desempeñando sus funciones en Orientación***, debe mencionarse que el 74% de los encuestados posee una experiencia laboral en Orientación superior a los 4 años, por lo que la experiencia debe considerarse un factor relevante dentro del perfil de este grupo de profesionales.



- En cuanto al ***nivel educativo donde trabajan***, puede decirse que los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria, así como el de Educación Secundaria aglutinan el mayor número de orientadores, al. representar éstos al 93% de los encuestados.



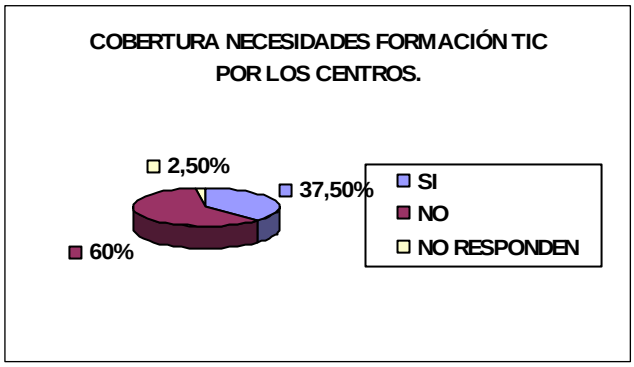
- En lo que respecta a la ***modalidad del servicio en el que prestan sus servicios***, debe señalarse que la mayor parte de los orientadores encuestados se encuentran en centros de titularidad pública, donde se concentra el 92% de la muestra.



- ***Análisis de los datos obtenidos en relación a la formación y/o preparación que los orientadores poseen para el manejo de las TIC en su práctica profesional.***

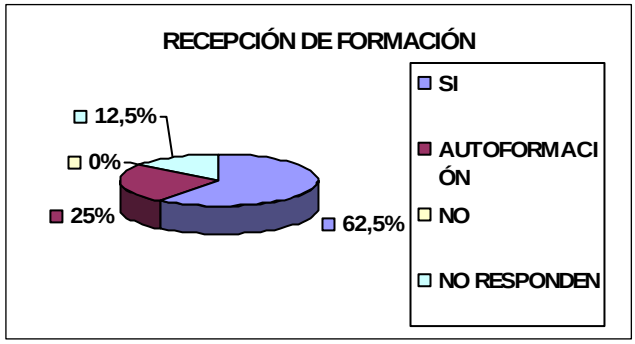
De modo introductorio, debe señalarse que, a continuación, se realizará un análisis de la formación que los orientadores poseen para el manejo de las TIC, de acuerdo con los ítems que abordan dicha temática dentro del instrumento utilizado en el Proyecto de Investigación ICT-SKILLS for guidance counsellors (destrezas necesarias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para la formación de orientadores). Aclarada, por tanto, dicha cuestión, el análisis realizado es el siguiente:

En cuanto a la cuestión referida a si *la* ***institución en la que se encuentra cada sujeto encuestado posee alguna política que cubra las necesidades de formación sobre las tecnologías de la información***, el 37,5% afirma que dichas necesidades *sí son cubiertas,* realizándose como acciones prioritarias diversos cursos de informática y formación general sobre TIC. Sin embargo, el 60% de los encuestados señala que *no existe,* en su centro, ninguna política destinada a cubrir las necesidades de formación sobre las TIC. El 2,5% no responde a la pregunta.



Estos resultados muestran la tendencia que existe, en los centros educativos, de no llevar a cabo iniciativas que promuevan la formación para el desarrollo y perfeccionamiento de competencias en TIC de los orientadores/as. Se deja un poco al margen la idea de formación desde el propio centro, por lo que, además, de no fomentar la capacitación personal en tecnologías de la información en los orientadores/as, también, se pierde la oportunidad de cubrir las necesidades particulares de cada centro educativo en el terreno de las TIC.

En referencia a si los orientadores/as ***han recibido alguna vez formación en las TIC***, el 62,5% de los encuestados afirman haberla recibido, destacando como modalidades de formación más habituales diversos cursillos y seminarios. El 25% responde haber realizado autoformación en este campo, mientras que nadie señala la opción de no haber recibido formación alguna vez, aunque queda la duda razonable sobre la posible respuesta que daría el 12,5% de los encuestados que dejan la pregunta sin contestar.



Del análisis de esta cuestión, se deriva que la formación subyacente es de carácter puntual y que parece depender, en gran medida, de la propia voluntad del orientador/a, por lo que el proceso formativo tiene un carácter un tanto asistemático que no asegura la capacitación en TIC de la población de orientadores/as debido a la voluntariedad y eventualidad formativa.

En la cuestión referida al **interés *personal que poseen los orientadores/as en lo que respecta al desarrollo de habilidades y conocimientos sobre las TIC***, cabe destacar la unanimidad plasmada en el 100% de los encuestados, mostrándose todos ellos interesados en dicha formación. Los motivos de este interés se centran en cinco opciones (pudiéndose posicionar, simultáneamente, en varias de ellas). Éstas son las que se enumeran a continuación:

- La primera de ellas hace referencia a la formación para el ***desarrollo personal***, la cual recoge al **85%** de los encuestados.

- La segunda opción, referida a aquellos orientadores interesados por la ***formación en beneficio de los destinatarios de su acción profesional***, engloba al **47,5%** de los encuestados, poniéndose, por tanto, de manifiesto la formación en su vertiente de desarrollo profesional.

- La tercera opción que se destaca, haciendo referencia a la ***formación por el interés personal, pero viendo las TIC como algo no adecuado para su actividad profesional***, recoge, de forma aproximada, al **2,5%** de los encuestados.
- La cuarta opción engloba a aquellos que sí ***se muestran interesados, pero que no pueden realizar esta formación en TIC***, donde se sitúan el **2,5%** de los encuestados.
- Finalmente, nos encontramos que otro **2,5%** de los encuestados sitúa su interés tanto en el desarrollo a nivel personal como en beneficio de los destinatarios de su acción profesional.

De todos estos datos, destacamos, nuevamente, la predisposición que los orientadores/as parecen tener por formarse en el terreno de las TIC y, sobre todo, su motivación para el desarrollo personal y profesional.

En lo que respecta a la ***preparación que poseen los orientadores en distintas habilidades relacionadas con las TIC***, creemos oportuno, en primer lugar, realizar una breve descripción sobre la tabla empleada en el trabajo de esta cuestión. El número total de ítems a analizar en dicha tabla es de 68 (haciendo referencia cada uno de ellos a una habilidad), apareciendo agrupados en 11 áreas, siendo estas las que se enumeran a continuación: **I**. *Habilidades generales*; **II**. *Procesador de textos*; **III.** *Hojas de cálculo*; **IV.** *Habilidades de presentación*; **V.** *Base de datos*; **VI.** *Gráficos*; **VII.** *Correo electrónico*; **VIII**. *Habilidades de Internet/Intranet*; **IX.** *Entorno de red y aprendizaje a distancia como usuario*; **X.** *Entorno de red y aprendizaje a distancia como administrador* y **XI.** *Otras habilidades relacionadas con las TIC.*

Con lo que respecta al modo de evaluar las diversas habilidades, se emplea una escala de valoración que oscila entre 0 y 4, siendo el significado de cada uno de los valores el siguiente: ***0: No poseo; 1: Poca; 2: Alguna; 3: Bastante y 4: Mucha.***

En función de esta tabla y dicha escala de valoración, una vez recogida y codificada la información, el análisis de datos se centró, fundamentalmente, en el número total de personas que respondieron a cada una de las puntuaciones de la escala de valoración , así como el porcentaje correspondiente y la puntuación media obtenida en cada uno de los ítems, haciendo referencia, esto último, a la formación media que el colectivo encuestado posee sobre cada una de las habilidades relacionadas con las TIC a las que hace referencia el cuestionario. (Ver Anexo Nº 1: Tabla de puntuaciones obtenidas en lo que respecta a la formación que el grupo encuestado posee en cada una de las habilidades seleccionadas).

Estudiados los resultados obtenidos y una vez realizado el análisis de los mismos, cabe destacar que los ***ítems con mayor puntuación hacen referencia al primer área*** (habilidades generales), concretamente, a aquéllas que tienen que ver con el uso del teclado, la utilización del ratón, el empleo de una impresora y un disquete, el manejo de los menús de pantalla, así como todo lo relacionado con desplazar la información dentro y entre programas.

En relación con el área que acaba de ser analizado, debe apuntarse que la ***media referida a*** la preparación que los orientadores/as poseen en ***los ítems que forman parte del área de habilidades generales está por encima del valor tres***, lo que nos muestra que el colectivo objeto de estudio está bastante formado en estos aspectos.

Ahora bien, si nos centramos en el ***porcentaje de personas que responden a cada una de las puntuaciones que forman la escala de valoración***, observamos que los ***porcentajes más altos corresponden con el valor 4***, de lo que puede deducirse que el grupo encuestado considera que tiene mucha preparación en dichas habilidades.

Otros ítems que alcanzan una ***valoración superior al tres son los referidos al área de procesador de textos (área II),*** concretamente en aquéllos que hacen referencia a las siguientes habilidades: Manipular el texto: introducir, cambiar, mover y borrar texto ***(Ítem Nº 11)*** y dar formato al texto: cambiar tipo y aspecto de letra,..., ***(Ítem Nº 12)*** donde se alcanza como ***puntuación media un 3,30 y un 3,25 respectivamente.*** Al igual que en el caso anterior, si nos fijamos en los datos referidos a los porcentajes de respuestas para cada uno de los valores que conforman la escala, los ***porcentajes más altos se sitúan en el valor cuatro.*** Como ejemplificación, puede señalarse el ***ítem Nº 11***: manipular el texto y el ***ítem Nº 12***: dar formato al texto, donde se encuentra el ***55% y 50%*** de las respuestas ***respectivamente.***

Resultados similares a los anteriores vuelven a producirse en otras habilidades diferentes a las ya comentadas, como sucede en el ítem Nº 43: navegar por las páginas Web e ítem Nº 44: usar un buscador, donde se obtiene una media con un valor muy próximo al tres.

Centrándonos, ahora, en los ***ítems con menor puntuación***, ***puede decirse que éstos hacen referencia, sobre todo al área IX*** (Entorno de red y aprendizaje a distancia como usuario) ***ítems***, todos ellos, ***en los que la puntuación media es inferior al 1***, de lo que se deduce que los orientadores/as encuestados consideran que no poseen formación o si la tienen esta es poca o más bien escasa. Los porcentajes de respuesta para cada uno de los valores vuelven a mostrar el fenómeno comentado con anterioridad, pero ahora, como es lógico, a la inversa: ***los porcentajes de respuesta más elevados***, en esta ocasión, ***recaen sobre el valor 0***. Como ejemplo de esto, señalamos el ***ítem Nº 49***: participar en foros de debate ***y el Nº 50***: participar en una sala de chat, donde el porcentaje de puntuación 0 alcanza el 60% en ambos casos.

Una situación parecida se encuentra, también, en el área X (Entorno de red y aprendizaje a distancia como administrador), ***aunque, en este caso, las medias obtenidas son aún más bajas que en el caso anterior, ya que dentro de este área de habilidades llegan a obtenerse medias con un valor de 0,009 como es el caso de los ítems Nº 55***: crear y moderar foros de debate ***y Nº 56***: uso de Learning Management System. ***De igual forma, los porcentajes de respuesta más elevados se concentran en el valor cero, llegando a alcanzarse un 90,9% en los ítems Nº 55 y Nº 56.*** Esta situación se repite, de nuevo, en ítems del área XI (Otras habilidades TIC), como pueden ser dar apoyo de red (ítem Nº 67) y desarrollar y mantener sistemas de TIC (ítem 68).

Como complemento al análisis de los datos realizados, a continuación, se muestra una tabla en la que aparecen los tres porcentajes de respuesta más elevados para cada una de las áreas de habilidades que se incluían en el cuestionario empleado.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA (%) HABILIADES	NADA (0)	POCO (1)	ALGO (2)	BASTANTE (3)	MUCHO (4)
1. GENERALES			15,09	30,63	**38,75**
2. PROCESADOR DE TEXTOS			14,36	**33,2**	32,76
3. HOJA DE CÁLCULO	**35,42**	29	13,02		
4. HABILIDADES DE PRESENTACIÓN	**28,02**	19,86	21,8		
5. BASE DE DATOS	**39,08**	27,24	15,63		
6. GRÁFICOS	**41,9**	24,75	19,99		
7. CORREO ELECTRÓNICO	**28,96**			21,98	22,37
8. HABILIDADES DE INTERNET/INTRANET	**26,64**			25,88	23,36
9. ENTORNO DE RED Y APRENDIZAJE A DISTANCIA: COMO USUARIO	**69,07**	27,63	11,4		
10. ENTORNO DE RED Y APRENDIZAJE A DISTANCIA: COMO ADMINISTRADOR	**86,42**	11,88	1,68		
11. OTRAS HABILIADES TIC	**37,29**	18,59	18,23		

A la vista de resultados como los que acaban de ser comentados, los cuales hacen referencia a la preparación de los orientadores/as en habilidades TIC, podemos concluir que, en el momento de evolución tecnológica en el que nos encontramos, estos profesionales de la orientación educativa poseen un dominio muy superficial de las competencias y habilidades relacionadas con las TIC. En relación con esto, puede decirse que, si tenemos en cuenta que las puntuaciones más altas recaen en habilidades cuyo nivel de complejidad es menor (exige menos preparación), tanto en lo que se refiere a uso como a aprendizaje (uso del procesador de textos, a modo de ejemplo) así como en aquéllas en las que es necesario invertir menos tiempo en la adquisición de dicha competencia o el dominio de la misma; el mayor grado de preparación corresponde a aquéllas habilidades relacionadas con el uso tradicional de la ofimática dentro de la informática. En cambio, existen otras habilidades, como pueden ser las relacionadas con el diseño y/o la programación, que implican el manejo de lenguajes nuevos, siendo necesarias, por tanto, mayor número de horas de formación teórico-práctica (no es suficiente, solo, con el uso y/o manejo de tutoriales y/o manuales), así como formadores especializados en la materia que preparen a los orientadores/as en estos dominios. Otro aspecto que se destaca como de poca o nula preparación en los sujetos encuestados es el hecho de su inclusión en el nuevo mundo virtual, el cual eleva la educación o comunicación a distancia a su máxima esencia con los nuevos

medios y dispositivos de comunicación virtual a través de la red, como son chats, videoconferencias, etc., tan usados en las modalidades de E-learning o similares.

Por tanto, no podemos esperar que la voluntad y la autoformación sean las dos únicas armas que los orientadores/as tengan para formarse en TIC. Se correría y, de hecho, se corre el riesgo, de que no tuviese lugar una formación efectiva y adaptada a cada caso, la cual ha de garantizarnos la adquisición de estas nuevas competencias que la sociedad de la información está demandando al mundo educativo y, por tanto, también al orientador/a.

6. BIBLIOGRAFÍA:

BARTOLOMÉ PINA, A. (1999): "Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Un reto formativo". Revista EDUCAR, 25, pp. 11-20

CABERO, J. (1996): "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 1, febrero.

CEBRIÁN, M. Y RÍOS, J. M. (2000): "Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación". Málaga: Aljibe.

ECHEVERRÍA, J. (2001): "Las TIC en educación". Revista Iberoamericana, 24.

GABELAS BARROSO, J.A. (2002): "Las TIC en la educación. Una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías". http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gabelas0102/gabelas0102.html

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): "Funciones y limitaciones de las TIC en educación". http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): "Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital". http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): "El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo". http://dewey.uab.es/pmarques/impacto.htm

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): "La cultura tecnológica en la sociedad de la información". http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm

MENGÍBAR JIMÉNEZ, J. (2001): "Apoyos telemáticos en la educación a distancia. ¿Son todo ventajas y facilidades?". http://www.virtual-educa.net/html/actas/030.zip

SANZ ORO, R. (2002): "Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los orientadores". En: SOBRADO FERNÁNDEZ, L: Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral, Barcelona: Estel.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2000): "Evaluación psicopedagógica y orientación educativa". Barcelona: Estel.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2002): "Rol cambiante de la Orientación en los ámbitos formativos y sociolaborales". En: SOBRADO FERNÁNDEZ, L: Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral, Barcelona: Estel.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L., COUCE SANTALLA, A. Y RIAL SÁNCHEZ, R (2002): "Desafíos das novas tecnoloxías na orientación educativa e profesional". Comunicación para o IV Congreso Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo.

LA PERCEPCIÓN DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Carmen Ruiz Bueno
Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN.

Si analizamos el contexto de la formación ocupacional, nos damos cuenta de la cantidad de planes, programas, cursos y acciones formativas dirigidas a los formadores de formación ocupacional, acciones que son, en muchos de los casos, muy diferentes, porque distintas son las **instituciones** que la organizan (Universidades, Sindicatos, Empresas, Diputación, Departament de Treball de la Generalitat, Asociaciones no lucrativas; instituciones privadas, públicas), **distintos los programas que se diseñan y se desarrollan** y diversos los participantes de estos programas. Esta **diversidad en los destinatarios** se puede observar en su **formación inicial** (técnicos medios, diplomados, licenciados, con formación psicopedagógica, sin formación psicopedagógica), en los **cargos que ocupan** (formadores, gestores de la formación, responsables de formación, monitores de taller, orientadores, etc), en sus **experiencias**, **intereses**, **necesidades,** etc.

Los responsables de formación de formadores no deberían de olvidar que para mejorar dicha formación deben asegurar que los programas sean de calidad y que permitan la adquisición de competencias. Además, cabe considerar, de cara a la certificación de la formación de formadores, no sólo que resultados se obtienen sino que diseño se ha planteado y como ha funcionado en la práctica, ya que este análisis es la base para valorar la pertinencia y adecuación de los programas para la posterior toma de decisiones con relación a la certificación de la formación.

La comunicación que se presenta es una aportación parcial de una investigación más amplia sobre la cualificación y certificación del perfil profesional del formador. El objeto de la investigación queda definido en cuanto a familia y perfil profesional del formador y por el estudio analítico-valorativo de todos aquellos elementos necesarios, objetos de certificación, para poder hablar de cualificación total, en concreto de: **planes, programas y cursos de formación de formadores**, **instituciones formativas** y **formadores** que intervienen o han intervenido en la formación de estos formadores. Para el estudio se ha utilizado una metodología descriptiva y etnográfica, además de la implicación de diversos y variados instrumentos y fuentes de información, bajo el principio de la triangulación.

Concretamente, esta comunicación tiene el objetivo de analizar las primeras valoraciones, extraídas de los cuestionarios, de directivos, formadores y participantes en relación con la **percepción que tienen sobre la certificación profesional** y concretamente con la **certificación de competencias profesionales** de los formadores, valoraciones que forman parte de la evaluación completa del programa, es decir de la evaluación de su diseño desarrollo y resultados.

Para ello hemos considerado oportuno realizar una pequeña conceptualización de la certificación profesional como referente para explicar los criterios e indicadores utilizados en el análisis de las valoraciones de directivos, formadores y participantes de programas de formación de formadores.

La CERTIFICACIÓN PROFESIONAL: conceptualización.

Uno de los temas importantes hoy día, a parte de la preocupación que existe sobre como adquiere el trabajador las competencias necesarias para hacer frente a las transformaciones del mundo del trabajo, es la **certificación** de dichas **competencias**.

Como señala Bertrand (2000), "*todos los países comparten la preocupación por la calidad y la eficacia de la formación, por su transparencia y adaptación a las nuevas exigencias de las economías y necesidades de los adultos en un mundo en constante evolución*". (2001:116-117).

Esta certificación se justifica no sólo por la necesidad de reconocer las cualificaciones de los trabajadores, sino también por garantizar un reconocimiento de esas cualificaciones común y único en toda la Comunidad Europea para facilitar la movilidad laboral y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y mantenimiento del empleo sea cual sea el lugar o país de la comunidad en el que se desarrolle el trabajo.

Es muy importante, en este tema, reflexionar sobre lo complicado que representa la búsqueda de un sistema de certificación que nos sirva como base para el reconocimiento de las competencias sea cual sea su vía de adquisición. En este quehacer complejo, aparecen dudas no resueltas de momento respecto a:

¿Cómo construimos un modelo de certificación suficientemente flexible para hacer frente a los constantes cambios del contexto?

¿Cómo podemos certificar las competencias a través de un sistema único, cuando la adquisición de esas competencias en cada uno de los países es distinta?

¿Cómo unificar este sistema si los modelos de formación profesional son tan dispares?.

¿Cómo vamos a considerar, a la hora de certificar las competencias, aquellas que se adquieren a lo largo de una vida activa, mediante la experiencia laboral al margen de los sistemas de formación?.

La certificación de la formación, como decisión sumativa, reconoce, principalmente, las competencias adquiridas en la formación inicial, pero considera muy poco aquéllas que se adquieren fuera de los contextos de formación de carácter formal y no formal y, menos aun, de aquellas competencias adquiridas en el lugar de trabajo y durante toda la vida profesional. En este caso, lo importante no es sólo la posibilidad de desarrollar formas de certificación mejor adaptadas a la formación para y en el trabajo, sino la de considerar las competencias adquiridas mediante situaciones no formales e informales de trabajo. Es en la interacción con el entorno de trabajo donde adquirimos y demostramos nuestras competencias y no sólo mediante los procesos formativos.

En este sentido, la certificación, como reconocimiento de las competencias, debe considerar como elemento fundamental aquellas adquiridas en situaciones de trabajo, mediante la experiencia y el intercambio, o a través de la formación continua. La certificación debe reconocer, asimismo las adquiridas pero en relación con los contextos de trabajo porque es en estos contextos donde las competencias se movilizan y se demuestran.

Por otra parte, hay que pensar que se ha otorgado excesiva importancia en la certificación a los conocimientos académicos desconsiderando los procedimientos y sobre todo las actitudes que configuran el perfil profesional del trabajador. En este perfil determinamos no sólo los conocimientos exigidos para desarrollar la profesión, sino también los procedimientos, habilidades y destrezas y las actitudes y valores como profesional. Si nuestro referente es el perfil profesional, la certificación debe considerar y reconocer no sólo los conocimientos, sino también los procedimientos y las actitudes.

Cada día en los contextos de trabajo se producen modificaciones y transformaciones que hacen evolucionar las cualificaciones. El trabajador, que irremediablemente deberá recualificarse y adquirir nuevas competencias para adaptarse a los cambios, se le ha de reconocer y certificar las competencias, en este caso, que sólo adquiere en situaciones de trabajo y en un contexto particular. Si justamente en los sistemas de certificación no consideramos estas competencias adquiridas en situaciones de trabajo, ¿qué sentido tienen la formación en el puesto de trabajo? ¿y la formación mediante procesos de reflexión en la acción?.

El sistema de certificación de las competencias adquiridas en los procesos mismos de trabajo debe, a mi modo de ver, gestionarse por parte de la empresa y en colaboración con otros agentes sociales e instituciones y entidades. La empresa, en este caso, posee más información y más contextualizada del proceso de adquisición de las competencias y no tanto del producto final.

Por otra parte, uno de los principales problemas que aparece en el estudio de la certificación es la determinación del **modelo de evaluación** que permita certificar las competencias, asumiendo que la certificación será el resultado final (decisión sumativa) de un proceso de evaluación continua de la construcción de las cualificaciones mediante los procesos de formación fuera o dentro del contexto de trabajo, del intercambio y la relación con el contexto.

Este modelo de evaluación para la certificación debería delimitar muy bien el objeto de evaluación, los instrumentos, los agentes, la metodología, los criterios evaluativos y como no, tener muy claro el contexto y los referentes de evaluación. Hasta ahora la literatura en el tema no acaba de aportar ideas en relación con modelo de evaluación para la certificación de competencias.

En el ámbito europeo, podríamos decir que existen tres modelos de validación y certificación: el modelo alemán, el modelo francés y el modelo inglés, incluyendo el modelo propuesto por la Comisión Europea para el conjunto de la comunidad que se configura como un sistema bastante cercano al modelo inglés.

El **modelo de certificación alemán** se caracteriza por la implicación de las empresas en los procesos de formación profesional y certificación de dicha formación. De hecho, la formación en alternancia propuesto en el modelo alemán está financiada en buena parte por la propia empresa y es lógica su participación en la certificación. Este sistema de certificación no sólo está regulado por las empresas, sino que se negocia con las organizaciones sindicales. Estos agentes son los que determinan la propia definición del profesional, qué hace, cómo lo hace, qué debería de saber, qué debería de hacer y qué autonomía se le otorga en el puesto de trabajo.

Asimismo, el sistema alemán diferencia la certificación de la formación profesional inicial de la certificación de la formación profesional continua. En este

sentido, el *título de Meister* (Merle, 1998:42) es un título que corresponde a una certificación durante la carrera profesional.

En el caso alemán, los títulos tienen un amplio reconocimiento en el momento de la contratación, hasta el punto de que no sólo garantiza una alta probabilidad de contratación de empleo según la categoría sino que, además, permite la posibilidad de desarrollar un progreso en la carrera profesional.

El **modelo de certificación inglés** propone un sistema de cualificaciones profesionales elaboradas en el ámbito estatal en la que se describen el conjunto de competencias pertenecientes a un empleo y estructurado por niveles bien diferenciados.

Este sistema se caracteriza básicamente por la autonomía de las instituciones que certifican las competencias de los trabajadores. Esta autonomía es tal que llegaron a existir más de 300 instancias de evaluación diferentes (Merle, 1998).

En los años noventa se crean una serie de normas, las NVQ, que consiste en la configuración de un listado de competencias profesionales, fácilmente observable y libremente validable, y pretenden funcionar como elemento regulador del sistema. Supone, asimismo, un sistema rápido para reconocer las competencias adquiridas por la experiencia sin necesidad de pasar por un organismo formativo. Las NVQ, en este caso, funcionan como referentes normativos para la certificación y son asumidas y reconocidas por empresarios y asalariados.

Evidentemente que certificar las competencias adquiridas al margen de las situaciones contextuales y sólo a partir de aquellas competencias observables muestra muchos límites y carencias. Este sistema no garantiza que un individuo posea realmente otras capacidades y competencias a parte de las que demuestra en el momento del reconocimiento y la evaluación. En este caso, será difícil garantizar que aquel individuo demuestra capacidad de transferencia a otros contextos y situaciones de trabajo, aspecto que el modelo alemán tiene solucionado con su sistema de formación en alternancia. Únicamente, con este sistema de certificación se podrá verificar y reconocer aquellas competencias observables en un momento y situación muy reducida cual es el de la formación. Además, se corre el riesgo de fomentar un tipo de formación muy centrada en competencias muy conductuales e independientes entre ellas.

El **sistema de certificación francés,** caracterizado por la centralización de las decisiones de la política educativa, establece dos grandes sistemas de certificación. Uno es el sistema vinculado a la formación en la que son los propios organismos que gestionan la formación la que certifican la misma. Para el caso de la formación profesional inicial es el Ministerio de Educación el encargado de otorgar los títulos que certificaran los conocimientos necesarios para el desarrollo profesional e inserción laboral. El CAP (Certificado de Aptitud Profesional) y el BTS (Diploma de Técnico Superior), que pueden obtenerse a partir de la superación de la formación profesional dentro del sistema educativo o bien a partir de las modalidades de formación no formal basadas en el aprendizaje, concretamente a partir de la formación adquirida mediante los **contratos de cualificación**[53], son los certificados oficiales de formación profesional inicial.

[53] Nos centramos en las respuestas válidas y desconsideramos los “no contestan” que, con 29 casos, suponen el 4,3%.

El segundo sistema de certificación es aquel que gestiona el Ministerio de Trabajo y está diseñado desde la óptica de la formación continua. Es también un sistema centrado en la evaluación de conocimientos técnicos en relación con la profesión y se hallan clasificado por niveles. "*Estos títulos homologados, los más importantes y estables a lo largo de la historia de la certificación en Francia, son propuestos por la Asociación Nacional para la Formación Profesional de Adultos (AFPA) quien define no sólo las referencias de trabajo, de actividades y de competencias, sino también de validación, así como el método de evaluación."*(Monclús, 2001:179)

Ambos sistemas tienen como referente las actividades profesionales y el empleo y se elaboran por concertación de los agentes sociales. La evaluación se realiza mediante un examen final ante un tribunal compuesto por formadores y profesionales. Ahora bien, el Ministerio de Trabajo puede conceder los títulos para los destinatarios de la formación continua a partir del reconocimiento de las competencias adquiridas.

En este sistema francés se encuentran otras formas de certificación como son los certificados de cualificación profesional (CQP) menos vinculadas al seguimiento de una acción formativa y mucho más próximas a la realidad laboral y de las competencias adquiridas en el lugar de trabajo. Estos certificados, diseñados por los diferentes sectores profesionales sin el acuerdo previo con el estado, son más heterogéneos y se caracterizan por un sistema muy flexible y cuya validez se limita a la rama profesional para la que son creados. (Monclús, 2001).

Aparentemente, el sistema de certificación francés no sólo certifica las competencias adquiridas mediante los sistemas de formación profesional formal sino que también certifica aquellas competencias adquiridas en el lugar de trabajo. Desde esta óptica, podríamos decir que el sistema francés se acerca a un modelo muy pertinente para la certificación de competencias, al reconocer no sólo las que se puedan adquirir mediante los sistemas de formación, sino aquellas que se adquieren mediante experiencia laboral y se ponen en juego en el lugar de trabajo, contexto en el que se demuestran y desarrollan.

Pero en la práctica la variedad de estas certificaciones no acaba de desarrollarse y son muy pocas las certificaciones realizadas por la empresa para aquellos jóvenes que realizan la formación en alternancia (Contratos de cualificación). "*La puesta en marcha es lenta, y muchas veces los títulos tecnológicos no se han desarrollado siguiendo los procedimientos de la concertación tripartita".* (Merle, 1998:48). "*El sistema sigue estando dominado por los títulos de Educación Nacional, que constituyen una especie de <divisa fuerte> con respecto a otras formas de certificación. Esto se debe en gran parte a la preponderancia de la formación inicial en el sistema francés y a la importancia que tanto los individuos como las empresas conceden en Francia al nivel alcanzado en el Sistema Educativo."* (Merle, 1998:49).

El Sistema de Certificación de las competencias profesionales en nuestro contexto está basado en la obtención de títulos que se otorgan una vez finalizada con éxito la Formación Profesional media (ciclos formativos de grado medio o grado superior) o la Formación Profesional superior (Diplomaturas, licenciaturas). Éstos títulos que reconocen las competencias profesionales adquiridas mediante la formación en situaciones formales son otorgados por las administraciones educativas que dependen de la administración educativa central (MEC) o bien de las

Administraciones educativas autonómicas que tengan competencias en materia de educación.

Podemos afirmar que el sistema de certificación español es un sistema muy vinculado a las situaciones formativas, ya que el reconocimiento de las competencias se realiza en función de la formación adquirida en el contexto de la formación formal y no formal (certificados de profesionalidad).

Un ejemplo concreto es el programa de Escuelas Taller como formación ocupacional inicial o el programa de formación, en la modalidad de contratos formativos, en los que la certificación de las competencias sólo se reconoce si se superan las pruebas evaluativas para la obtención del certificado de profesionalidad, certificado que permite homologar las competencias adquiridas a través de otros sistemas de formación y no sólo los que se desarrollan dentro del sistema Educativo.

Como en el modelo Francés, la certificación la realizan las administraciones centrales competentes (Ministerio de Educación o Ministerio de Trabajo) o las autonómicas mediante la superación con éxito de pruebas específicas.

Pero el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral no acaba de desarrollarse. De hecho, en estos momentos se debate esta modalidad de certificación pero, hoy por hoy, la empresa o las instituciones de formación no formal no tienen autonomía para poder certificar estas competencias adquiridas por los trabajadores en los escenarios laborales ni en las situaciones informales.

Cabe considerar que, hoy por hoy, el sistema de certificación de las cualificaciones adquiridas en situaciones no formales e informales y con la participación de los agentes sociales no esta desarrollada. Esto, sin lugar a dudas, es la pretensión del Instituto Nacional de las Cualificaciones. Entre sus funciones se destacan (Arbizu,1999:21-22).

Proponer el establecimiento y gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Proponer las directrices para el establecimiento de un sistema de correspondencias y convalidaciones entre los tres subsistemas de Formación Profesional, incluida la experiencia laboral. Establecer criterios para definir las características de las cualificaciones profesionales que se incorporen al Sistema nacional de Cualificaciones profesionales.

Establecer una metodología para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional..

Proponer un sistema de reconocimiento y acreditación de competencias.

Establecer colaboración con otras agencias o institutos de cualificación de Comunidades Autónomas.

Establecer criterios en la evaluación de competencias

Proponer los procedimientos para las modalidades de acreditación de las competencias profesionales.

Desarrollar actividades técnicas de la formación profesional tanto en el ámbito comunitario como en el nacional.

Facilitar la comunicación entre las actividades formativas de los tres subsistemas de la formación profesionales, y, en consecuencia, de las titulaciones y certificaciones que generan.

Establecimiento de un marco de referencia de la programación de los tres subsistemas y apoyar la tarea normativa y de regulación de la formación profesional en general.

Si analizamos con más detalle las funciones comentadas se aprecia que no existe un posicionamiento en relación con una de las cuestiones más importante en el tema de la certificación, cómo se van a certificar las competencias y qué conceptualización de competencias se asume (este punto será crucial porque determina el qué evaluar). No se concreta, en ningún momento, el modelo de evaluación de competencias de cara a la certificación de las mismas. Estas funciones no delimitan ni ponen de manifiesto cuál va a ser el **objeto** de evaluación, (¿si van a ser las competencias, las capacidades, los conocimientos, la experiencia laboral, etc, decisión, por otra parte de tremenda importancia, ya que en función de ésta se decidirán?), **los instrumentos** para la evaluación (¿serán entrevistas, será el análisis de tareas en lugar de trabajo, serán pruebas de conocimientos o será la observación?), **los evaluadores** (¿se apostará por una evaluación externa, se intentará complementar una evaluación interna con la externa, sólo la realizarán las administraciones centrales o autonómicas, participarán los sindicatos, las empresas, se complementarán procesos de autoevaluación con procesos de heteroevaluación?), **la metodología** (¿será más pertinente una metodología cualitativa o bien cuantitativa, en la que sólo se evaluarán aquellas competencias observables y medibles de manera directa?).

También hay que decir que habrá que delimitar cuál o cuáles van a ser los **contextos** en la certificación de competencias (¿van a ser los contextos de formación, sólo se certificarán aquellas competencias adquiridas en los contextos de educación formal, se realizan en contexto de trabajo?), sin olvidar la definición clara y precisa del **referente** (¿las necesidades, sociales e individuales, la calidad de los programas, las cualificaciones como metas inacabadas a las que debemos acercarnos pero que cambian constantemente?) y de los **criterios** de evaluación (¿será la eficacia, o será la efectividad?). Por ahora estas decisiones no se toman, pero tampoco existe una propuesta clara que defina los procedimientos que se seguirán.

En este tema deberemos seguir trabajando para poder definir, en primer lugar, que entendemos y como conceptualizamos la certificación y, segundo, cuál va a ser el modelo más pertinente para evaluar las competencias, asumiendo que debe de ser un modelo flexible que permita recoger las particularidades de cada contexto.

La CERTIFICACIÓN PROFESIONAL: la percepción de directivos, formadores de participantes de programas de FORMACIÓN de formadores

Como hemos mencionado en la introducción, el objetivo de esta comunicación es la de presentar los resultados parciales en relación con la percepción de la certificación profesional en la formación de formadores. Hay que entender que las valoraciones provienen de las aportaciones de los distintos implicados en los programas de formación de formadores, (directivos, formadores y

participantes) en los aspectos relativos a la certificación y el proceso de evaluación. En este sentido, de cara a la interpretación de la percepción de los distintos informantes cabe caracterizar la muestra implicada.

La muestra implicada en este estudio podemos valorarla como joven y donde el porcentaje de mujeres respecto a hombre está bastante equilibrado por lo que se refiere a los participantes, mientras que en directivos y formadores el porcentaje de hombres es superior.

En cuanto a la **titulación máxima** tanto directivos como formadores son licenciados y, en algunos casos, poseen la titulación de postgrado o master. Los participantes, por otra parte se mueven entre la titulación de diplomado y licenciado, siendo un poco más alto el porcentaje de licenciados.

Por lo que se refiere a la **experiencia** es significativo decir que los participantes a cursos de formación de formadores cuenta con experiencia docente previa lo que significa que muchos de ellos acceden a la docencia en formación profesional sin tener una titulación específica para ello. Todavía se evidencia más porque incluso alguno de ellos tiene experiencia en cargos de gestión.

También parece significativo comentar la poca experiencia investigadora que tienen los directores de formación. Cabe pensar que quizás la gestión ocupa tiempo para la realización de otras actividades académicas. Estas ideas se reafirman si observamos el bajo porcentaje tanto de directivos, formadores y participantes en la participación e implicación en grupos de trabajo, pero no sólo en actividades relacionadas con su trabajo sino también con la participación social. Contamos con un colectivo poco implicado en la participación social.

Valoración de la certificación de competencias.

Según los implicados en los programas evaluados opinan que la **certificación de las competencias** profesionales no es suficiente si en ella intervienen los formadores y los participantes y los formadores y los expertos externos, opiniones que coinciden en directivos, participantes y formadores. También coinciden en valorar que la evaluación realizada por la institución y los agentes sociales tampoco es suficiente.

Por otro lado, los directivos y los participantes opinan que la evaluación es suficiente para certificar las competencias, mientras que los formadores opinan que una mera evaluación no puede asegurar el logro de competencias y, por lo tanto, su certificación.

Los implicados, estiman, por otra parte, que la certificación de las competencias es suficiente si se combina la evaluación interna con la externa y la del propio participante.

En las entrevistas realizadas se insiste en la necesidad de implicar a personas de la institución que diseña y desarrolla los programas de formación de formadores y empresas externas, como mecanismo que asegure una mejor certificación. Algunos comentarios de responsables de formación así lo manifiestan.

"En la certificación participa gente de mi institución, los mismos formadores que han realizado los cursos y gente de departamento de formación de la empresa que nos contrata la formación". (E5).

	Directivos		Formadores		Participante		
Certificación de las competencias	**Media**	**Desv**	**Media**	**Desv**	**Media**	**Desv**	**Sign**
1. La mera evaluación no es suficiente para certificar las competencias profesionales	4,00	1,15	2,89	1,49	3,46	1,13	
2. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen en ello los formadores y los participantes	1,83	0,98	2,44	1,04	2,92	1,19	
3. La evaluación es suficiente para certificar si intervienen formadores y expertos externos	2,33	1,21	2,83	1,34	2,46	1,05	
4. La evaluación es suficiente para certificar si interviene la institución y los agentes sociales	2,33	0,52	2,22	1,06	2,15	1,07	
5. La evaluación es suficiente para certificar si es interna-externa e interviene el propio participante	3,83	1,47	3,11	1,57	3,62	1,50	

Tabla 5: Valoración de la certificación de las competencias**.**

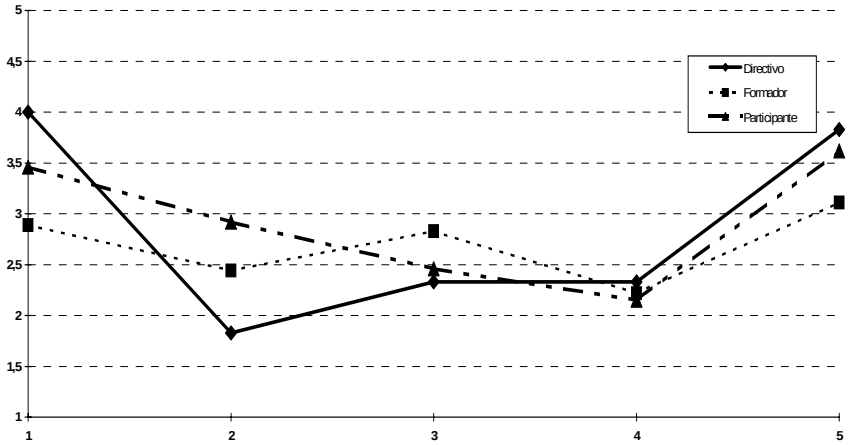


Gráfico 6: Perfil certificación de competencias**.**

Siguiendo con el análisis del proceso de **certificación**, los encuestados, directivos, formadores y participantes consideran que la evaluación es útil para la certificación si se centra en los puntos clave del programa, si, además, se tienen en cuenta la transferencia y si se basa en la observación sistemática de la práctica profesional.

En cambio podemos decir, que los participantes opinan que la evaluación también es útil para certificar si se combina con la evaluación de otros profesores y con la institución, aspectos no considerados de la misma manera por directivos y formadores. Éstos opinan que la evaluación combinada con profesores y la institución no es suficientemente útil para certificar las competencias.

Por otra parte, los informantes si que coinciden en determinar que la evaluación basada en el rendimiento de toda la clase no es útil para certificar dichas competencias.

	Directivos		Formadores		Participante		
Certificación	**Media**	**Desv**	**Media**	**Desv**	**Media**	**Desv**	**Sign**
1. Está combinada con la evaluación de otros profesores	2,50	1,52	2,82	1,38	3,46	1,33	
2. Está combinada con la evaluación institucional	2,33	1,51	2,47	1,50	3,15	1,41	
3. Se hace con relación al rendimiento de toda la clase	2,50	1,22	2,88	1,45	2,15	0,99	
4. Se centra en los puntos clave del programa	3,00	1,15	3,24	1,25	3,85	1,21	
5. Se centra en los puntos clave y tiene en cuenta la transferencia	4,14	0,38	3,76	1,44	3,62	1,33	
6. Se basa en la observación sistemática de la práctica profesional	3,17	0,98	4,00	1,12	3,85	1,28	

Tabla 6: Valoración de la certificación**.**

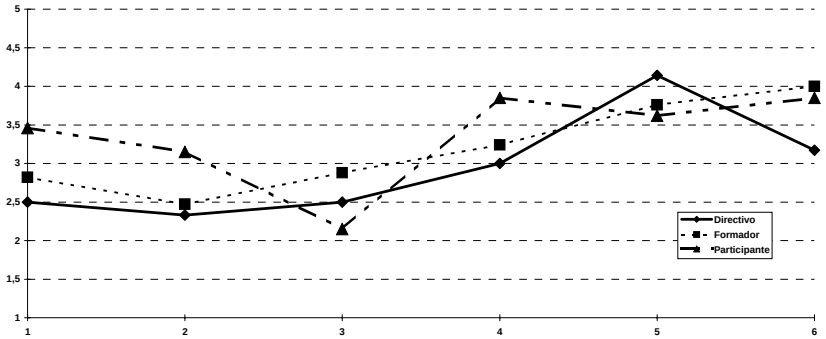


Gráfico 7: Perfil certificación.

Aunque la evaluación al finalizar el programa haya sido positiva y permita certificar competencias debería realizarse una evaluación del programa y del propio formador. Esta opinión es compartida por directivos y participantes y reafirmada por los propios formadores. Parece ser que existe una actitud abierta hacia la evaluación no sólo del programa sino también del propio formador.

El momento en la certificación

En relación con la autoevaluación durante el desarrollo del programa, se observa y según las valoraciones de directivos, formadores y participantes, que no es el mejor mecanismo para valorar el programa y su posterior certificación, de la misma manera que no es pertinente otorgar la certificación y no realizar otras evaluaciones diferidas.

Otro aspecto importante que valoran positivamente directivos y formadores es el hecho de realizar una evaluación cada tres años como estrategia para reafirmar competencias profesionales. No es el caso, para el participante, ya que considera que este proceso no es tan pertinente para reafirmar las competencias profesionales.

	Directivos		Formadores		Participante		
Certificación	**Media**	**Desv**	**Media**	**Desv**	**Media**	**Desv**	**Sign**
1. Tendría que haber una evaluación al final de cada programa donde se evalúe al formador	3,86	0,69	4,12	0,99	3,77	1,24	
2. Sería suficiente una autoevaluación durante el desarrollo de cada programa	1,83	0,75	2,53	0,87	2,54	1,13	
3. La evaluación que reafirme competencias profesionales tendría que ser cada tres años	3,33	0,82	3,00	1,32	2,08	1,19	
4. Una vez dada la certificación ya no son necesarias otras evaluaciones diferidas	1,17	0,41	1,35	0,70	1,31	0,63	

Tabla 7: Valoración evaluación para la certificación

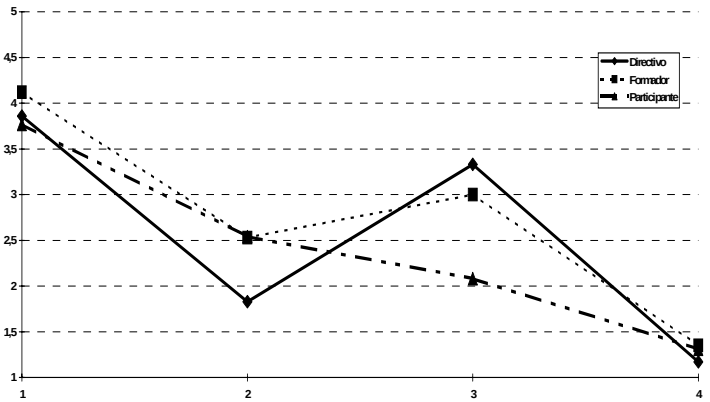


Gráfico 8: Perfil evaluación para la certificación.

El objeto de evaluación en la certificación

El contenido de la **evaluación** enfocada a la **certificación** se decanta, según directivos y formadores, aunque no se evidencien diferencias significativas, hacia la consideración de los conceptos, los procedimientos, las actitudes y valores de una manera integral, sin que se haya de priorizar uno por encima de los demás.

	Directivos		Formadores		.
Contenido evaluación para certificación	**Media**	**Desviac.**	**Media**	**Desviac.**	**Sign**
1. Los conceptos del programa	2,75	0,50	2,79	1,31	
2. Los procedimientos	3,00	0,82	3,07	1,21	
3. Las actitudes y valores	3,00	0,82	2,93	1,28	
4. Las tres anteriores de manera integral	4,00	0,00	3,67	1,35	
5. Las tres primeras pero priorizando los conceptos	2,25	0,50	2,57	1,45	
6. Las tres primeras pero priorizando los procedimientos	3,00	1,55	2,86	1,46	
7. Las tres primeras pero priorizando los valores (actitudes)	2,75	0,96	3,00	1,46	

Tabla 8: Valoración del contenido de la evaluación enfocada a la certificación**.**

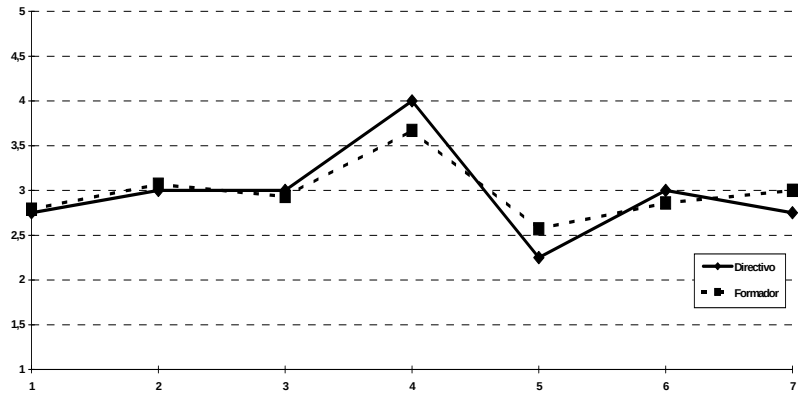


Gráfico 9: Perfil contenido de la evaluación enfocada a la certificación

A modo de conclusión

La certificación de las competencias y la valoración de cómo debería ser la evaluación para que fuera útil para certificar las competencias es *un tema muy confuso* para los implicados en el estudio de ambas instituciones y así nos lo evidenciaban en las entrevistas realizadas. Pero lo que sí tienen *muy claro es que para certificar las competencias no es suficiente con la mera evaluación final de un proceso de formación*.

Por otra parte, a diferencia de las opiniones de los responsables de los programas las consultoras, los formadores y directivos de las universidades opinan que la certificación de las competencias debería de *ser interna y externa con la participación del propio participante*. Esta certificación debería basarse en la observación sistemática de la práctica profesional, en la transferencia de aprendizaje, por lo que será necesaria una evaluación del impacto, en los puntos clave del programa (sobre todo en los conceptos, procedimientos y actitudes

integrados de una manera integral) y en la participación de los formadores y de la institución formadora pero también en la que se desarrolla la práctica profesional.

Pero aun así, se insiste en la importancia de clarificar el proceso de certificación de competencias que, hoy por hoy, es confuso, tanto por lo que se refiere a la definición del modelo de evaluación de competencias para su certificación y a la participación de los distintos agentes implicados en la certificación de las mismas.

Bibliografia

ARBIZU, F.M. (1999). *El Instituto Nacional de las cualificaciones*. **Revista del instituto de formación y estudios sociales (IFES)**. Nº5, pp19-22.

BERTRAND, O. (2000). **Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales**. OEI. Madrid

MERLE, V. (1998). *Evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés?*. **Revista europea de formación profesional**. CEDEFOP, nº12, pp39-52.

MONCLÚS, A. (2001). *El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos Europeos*, en **Actas del III Congreso de Formación Ocupacional**. Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 174-187.

RUIZ BUENO, C. (1999). *Los programas de formación de aprendices en el contexto europeo: diseño, desarrollo y evaluación*, **O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación**. Tórculo. Santiago de compostela, 291,306.

RUIZ BUENO, C. (2001). **La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa**. Tesis Doctoral. UAB. Barcelona

LOS ERRORES COGNITIVOS EN LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS Y EN EL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Miguel Angel Carretero Díaz
Universidad de León

"Las cosas no son como son, sino como somos"

Anónimo

"Tengo cincuenta y dos años. En diciembre próximo mi empresa me prejubilará."
"Mi empresa acaba de ser comprada por una multinacional y mi puesto de trabajo peligra."
"Dentro de un mes la empresa ha decidido trasladar la producción a Marruecos."

Me van a trasladar, despedir, prejubilar, reconvertir, amortizar, reorganizar, reasignar, fusionar, vender, reclasificar, reestructurar, reubicar, … ponga el lector el verbo que desee, pero prácticamente cualquiera de estos eufemismos significa lo mismo para el trabajador –la persona- afectada. En su vida laboral –y probablemente personal- se va a producir un cambio no deseado, difícil de entender, pero que inevitablemente ha de aceptar. Alguien, que seguramente desconoce a los afectados por la decisión, en algún despacho, mediante la valoración de unas cifras escritas en un papel o en un ordenador, ha decidido, solo, o en compañía de otros, que hay que trasladar, despedir, prejubilar, reconvertir, amortizar, reorganizar, reasignar, fusionar, vender, reclasificar, reestructurar, reubicar, … a un determinado número de trabajadores.

En la escuela, el actual trabajador aprendió los valores, percepciones y creencias por los que se rige el mundo del trabajo, sin embargo ahora, percibe que ese mundo ya no se rige por ellos. El trabajo ha dejado de ser estable y predecible y el trabajador se encuentra desorientado, intentado responder con su bagaje de creencias aprendidas a un nuevo estado de cosas que le sorprende y le supera. El sistema le pide una constante adaptación a los cambios permanentes, un esfuerzo añadido a la labor cotidiana y le dice de manera clara que sólo los que se adapten sobrevivirán, los que no lo hagan, simplemente serán excluidos del mundo laboral y por lo tanto, del social.

Desde hace años, la actividad económica –que siempre fue dura- se ha recrudecido, el trabajo se vuelve más exigente, las condiciones laborales son más duras y la incertidumbre es la norma. Los trabajadores se encuentran ansiosos, preocupados, sienten miedo y angustia por la marcha de su empresa y en consecuencia por su trabajo –su único capital- y su futuro profesional y social. ¿Qué está pasando? Se pregunta. Mi empresa va bien, las ventas crecen, los clientes están contentos, y sin embargo mi puesto de trabajo está en peligro. No hay relación entre la buena marcha de la empresa y mi estabilidad en el empleo. Hasta ahora, todos me decían que si mi empresa marchaba bien yo no tenía por qué preocuparme, debía esforzarme por producir más, por vender más y la empresa me devolvería el esfuerzo, debía hacer mi trabajo lo mejor posible y las cosas mejorarían con el tiempo, me decían que el ahorro era algo importante, que debía pensar en largo plazo, me decían… y yo les creí. La batalla permanente está en la mente del trabajador, que no entiende cómo lo que él consideraba válido hasta hora, porque así se lo habían enseñado, ha dejado de serlo. Su mente estará ocupada por lo que los psicólogos llaman *"disonancia cognitiva",* o lo que el resto de los mortales

entiende como *"sentimientos confusos"*: ¿Quién le ha engañado? ¿Qué ha pasado? ¿Por qué? ¿Qué puede hacer?

El mundo laboral está cambiando debido a los avances tecnológicos y organizacionales, pero también debido a la hegemonía del pensamiento neoliberal que compite contra sí mismo utilizando a los trabajadores como instrumento. La percepción del entorno también ha cambiado y ya no sirven las antiguas creencias y valores. Los nuevos entornos precisan ser entendidos y afrontados, para lo cual es necesario adoptar una óptica diferente, aunque no debemos olvidar que en un entorno competitivo, donde sobreviven los más fuertes, cualquier actuación humana también debe ser valorada desde un punto de vista ético y moral. A continuación trataremos de explicar las razones que sustentan este cambio de paradigma y de valores en el mundo del trabajo.

1. Un mundo inestable e impredecible

Como contrapunto a las ya olvidadas políticas deterministas de intervencionismo soviético el liberalismo ha irrumpido con fuerza en este cambio de siglo. Autores como Hayek (1985 y 1986), postergados durante casi toda su vida han visto resurgir sus ideas con una fuerza inusitada. Se trata de posicionar al ser humano libre frente al indeterminismo de la vida y del grupo social. Mientras que el mundo físico resulta comprensible –hasta cierto punto- y predecible, el mundo social y de los negocios se percibe como impredecible, como consecuencia de la enorme variabilidad del ser humano que lo configura. Se trata de entender la *"mano invisible"* de Adam Smith, de conocer cómo se organiza de manera espontánea el caos. El trabajador, en quien deposita su confianza el dueño del capital para que lo incremente, es un montón de variables, o más concretamente, una variable independiente situada en medio de otras variables aún mucho mayores e impredecibles como son el entorno y el mercado y cuyo objetivo consiste en que otro montón de variables independientes, los clientes, no sólo compren sus productos o contraten sus servicios, sino que queden satisfechos al hacerlo para que continúen haciéndolo. ¿Cómo asegurar que esa *"variable independiente"* va a tratar adecuadamente el capital confiado en un mundo tan impredecible y cambiante? ¿Cómo controlar al resto de las variables prediciendo su comportamiento? Recordando a Hayek, ¿ha de dejarse únicamente el resultado en manos del azar? Por una parte, deseamos un mundo libre, no determinado, no influido por fuerza determinista alguna, pero por otra, el capitalismo siempre ha sido conservador y miedoso. Dejar el capital en manos de un mercado libre para que lo asegure e incremente, parece una apuesta arriesgada. A pesar del auge del neoliberalismo como contrapunto a las teorías deterministas que marcaron la ideología económica marxista, continuamos moviéndonos filosóficamente entre un afán indeterminista y las dudas deterministas. Se trata de un dilema que ha acompañado desde siempre al ser humano.

En este tipo de sociedad, crece el poder omnímodo del capital en su expresión de economía de mercado y tiende a interferir cada vez más en los asuntos personales de los ciudadanos. Uno de los pensamientos más extendido tiene un afán plenamente eficientista: *"todo acto que no se considera como económicamente rentable debe ser rechazado"*. Las discrepancias entre generaciones también parecen agudizarse, y los jóvenes comienzan a cuestionar gravemente los valores de sus antepasados y a asumir otros, influidos sin duda por la situación económica y social que les presenta enormes dificultades para lograr integrarse de una manera gradual y madura en el sistema.

Muchas tareas realizadas hasta ahora por el ser humano, son asumidas de una nueva manera organizacional y tecnológica. La informática y la robótica han supuesto una auténtica revolución en el mundo laboral y en la vida cotidiana. La agilidad de las comunicaciones y de los transportes ha transformado las relaciones interpersonales. En muchos casos se ha logrado una gran despersonalización, de identificación del trabajador con su labor, mientras que en el otro extremo, el trabajador parado no sabe muy bien qué hacer. Se encuentra enormemente desorientado. Ha sido educado para el trabajo, y no entiende una situación que socialmente le descalifica y le anula.

Otra de las muchas características que parece definir este tiempo de principio de siglo es el predominio del modelo occidental que los demás países se empeñan en imitar, aunque no sea más que en sus formas, como si quisieran adoptar una especie de homologación de la modernidad de cara a elevar su peso en la comunidad internacional. Al examinar la evolución económica del mundo en los últimos años, y partiendo de la situación creada tras la Segunda Guerra Mundial, pueden observarse una serie de particularidades que la caracterizan, tales como la expansión general de la economía, la polarización del crecimiento entre países industrializados, -los menos-, y países subdesarrollados -los más-, así como los cambios producidos en el papel directivo y casi hegemónico de los factores económicos de los diferentes países desarrollados, junto a los retos crecientes que plantean los países del Este. La tasa de crecimiento del Producto Nacional Bruto y los diversos índices macroeconómicos, junto con las reiteradas encuestas de opinión, parecen ser la primordial preocupación de los políticos y su brújula a la hora de tomar decisiones, lo que termina por reflejarse en sus programas de gobierno.

El crecimiento económico parece haberse convertido desde los mismos orígenes de la ciencia económica en el único horizonte al que dirigirse, y se desea llegar a él por varias razones: el aumento del nivel general de vida de la población, la absorción del paro, la redistribución más fácil de la renta o el cambio de patrones en consumo y vida de la sociedad. Ahora bien, la experiencia tiende a demostrar que no parece que siempre que se produzca un crecimiento cuantitativo se acompañe de otro de tipo cualitativo que mejore la situación, y la principal cuestión que debería plantearse en este principio de siglo no debería consistir en lograr el crecimiento a toda costa, sino más bien en buscar cómo conseguir llegar a una economía que responda a las necesidades del ser humano y que a la vez se compagine con la protección de ese ser humano. Y es que la restauración hegemónica de la economía de mercado, que desemboca en la dominación de los intereses del capital y de las empresas, puede suponer el desplazamiento de una dependencia antigua por otra nueva. La ideología del individualismo dice reconocer la liberación del individuo, pero lo que hace en realidad es entregarlo al efecto del mercado.

Ante el reto del desempleo, nadie parece poder explicarlo, ya que se supone que el pleno empleo era una realidad tangible del sistema y de fácil autorregulación por él mismo. Los empresarios recurren a la rigidez de los planteamientos económicos y a los salarios -que deben reducirse - así como a los monopolios empresariales que impiden la actuación sin trabas del mercado. Sin embargo, podemos volver a mirar Keynes y su obra "Teoría General del empleo, el interés y el dinero" (1981), en la que reivindica que se hace necesario tender hacia la regulación del capitalismo, ya que éste no es capaz de hacerlo por sí mismo. El mensaje de su obra es claro: un sistema de mercado no intervenido es probable que sea inestable e incapaz de asegurar la plena utilización de los recursos productivos. Así pues, el Estado debe intervenir activamente en la economía del país.

Cabe preguntarse por las consecuencias que han provocado la implantación y desarrollo del modelo liberal, y si pueden considerarse morales, situaciones generadas en su seno, consustanciales a su esencia, como el paro, la marginación o las desigualdades sociales. La búsqueda o eludición de un código ético se ha erigido en asunto de confrontación entre los que piensan que es necesario porque en el capitalismo existe un gran espacio de libertad, y los que piensan que el mercado puede actuar de regulador exclusivo.

2. La búsqueda del beneficio inmediato

Si bien el liberalismo nace con la idea de limitar el poder del Estado y así defender los derechos del individuo, para Weber (1988, 11) la empresa capitalista y el empresario capitalista -y no como empresario ocasional, sino estable-, son producto de los tiempos más remotos y siempre se han hallado universalmente extendidos. El prototipo de capitalismo lo constituyó el modelo liberal del siglo XIX que se apoyaba en la libertad y la propiedad privada, la creencia en las leyes naturales, la confianza en el factor industrial, y la no injerencia del Estado o poder político. Pero tras la depresión económica de 1.929 se produjeron enormes cambios en el desarrollo de la sociedad capitalista. Comenzó a brotar la intervención del Estado bien de manera indirecta, de forma fiscal o monetaria, o de manera más directa mediante nacionalizaciones. El mercado empezó a perder su poder regulador y fue sustituido en algunas ocasiones por la autoridad del Estado.

La historia del capitalismo reciente comienza con su enfrentamiento al Estado. En 1791, en Francia, se instaura la famosa "*Ley Le Chapelier*", que suprimía las corporaciones, prohibía los sindicatos y fundaba -contra la antigua tutela del Estado monárquico- la libertad comercial e industrial. El Estado se convertía en el principal enemigo del capitalismo. Durante aproximadamente un siglo, el Estado se somete a las reglas de Derecho y retrocede ante las fuerzas del mercado, centrándose en su función primaria, la del Estado-gendarme. Al mismo tiempo, se asiste al desarraigo progresivo del mundo campesino, a la opresión económica de la clase obrera y a las penurias inauditas de la revolución industrial, todo lo cual fue denunciado por *Marx* en el Manifiesto del Partido Comunista en 1848.

A partir de 1891 comienza la segunda fase, la del capitalismo acotado por el Estado, donde se trata de corregir los excesos del mercado y de atemperar sus violencias. El Estado aparece como el baluarte contra la arbitrariedad y la injusticia del libre mercado, el protector de los pobres, y el que a fuerza de leyes y decretos, bajo la presión de las luchas obreras y por medio de las convenciones colectivas, interviene para humanizar los rigores del primer capitalismo. Hay un progreso del Derecho laboral, un aumento continuo de la función fiscal y de los sistemas de distribución, etc.

A partir de 1991 se cambia de nuevo el orden de prioridades. El Estado ya no se percibe como un protector o un organizador sino como un parásito, un freno, un peso muerto. El capitalismo sustituye al Estado. Sus principios son básicos: el mercado es bueno, el Estado es malo. Antes la protección social se consideraba un criterio de progreso social, hoy se la denuncia como un estímulo a la pereza. Antes el impuesto aparecía como un medio esencial para conciliar el desarrollo económico y la justicia social, ahora es acusado de desalentar a los más dinámicos y audaces.

A principios de la década de los noventa autores como Albert (1992) trataron de explicar lo que sucedía en el mundo occidental desde la estructura de dos formas distintas de entender el capitalismo, desde dos formas diferentes que se combaten

ideológicamente desde hace poco tiempo, y que parecían haber escogido Europa como campo de batalla.

Por una parte, se encuentra el capitalismo renano, preocupado por el largo plazo, que valora el éxito colectivo, el trabajo en equipo, que no cree que la empresa sea una mera mercancía, sino una corporación de personas unidas para lograr un objetivo común, y que considera como parte del mismo los niveles de bienestar conseguidos por los asalariados. Esta concepción se nutre de las corrientes filosóficas alemanas centradas en la importancia del ser humano.

Frente a esta concepción, se alza el capitalismo anglosajón, basado en el éxito individual, en el beneficio a corto plazo, que considera a la empresa como una mercancía, de la que el propietario: el accionista, dispone libremente; se trata *"sólo"* de un paquete de acciones que puede comprarse y venderse. De esta forma, *"el dinero es el fin y los recursos (técnicos o humanos) los medios".* De ello se sigue como consecuencia lógica, el que los trabajadores son tratados como producto de un capital, como una mercancía, y que el papel de la empresa en materia de educación y formación profesional ha de ser el menor posible, y que en este modelo el futuro queda sacrificado al presente. La búsqueda del beneficio a corto plazo se convierte en el objetivo prioritario hacia el que deben inclinarse todos los esfuerzos empresariales. El objetivo prioritario ha cambiado. Ya no se trata de proporcionar un servicio a cambio de dinero, sino de obtener dinero ofertando un servicio.

Desde hace tiempo, una serie de economistas, se han referido a la tendencia hacia un capitalismo monopolista del Estado, es decir, de ayuda del Estado a los grandes monopolios mediante exenciones tributarias, subsidios, contratos en condiciones privilegiadas, etc., lo que Galbraith (1968) denomina como: *Nuevo Estado Industrial*. Los monopolios estatales se transforman en oligopolios privados que regulan el mercado con su enorme influencia, con lo que se elimina el carácter autorregulador de la economía, lo que provoca a la larga la intervención del Estado mediante regulaciones y frecuentes apelaciones al derecho a la libre competencia.

Las críticas al capitalismo surgen con su nacimiento, y se centran en la definición al derecho a la propiedad y la libertad. Para Giddens (1990, 409) el capitalismo es un sistema basado en la competición entre productores libres que utilizan trabajo libre y mercancías libres; *"libre"* significa aquí su disponibilidad para la venta y la compra en un mercado. Los problemas surgen cuando aparecen conflictos a la hora de elegir entre la libertad de conciencia y la libertad económica, o dicho de otra manera, entre la libertad del individuo y la economía de mercado.

Galbraith (1992) afirma, que se está generando una cultura a la que denomina: *"de la autocomplacencia o la satisfacción"* y refiere cómo se está conformando un nuevo tipo de dominación clasista, enemiga del Estado de bienestar, egoísta y destructora de cuanto signifique solidaridad, lo que supone el ascenso al poder de una minoría mayoritaria de privilegiados, que sólo ven el corto plazo en sus proyectos de tipo político o financiero. El: *"gana cuanto puedas y rápidamente"* parece ser la consigna. De esta forma, el capitalismo, socavando las reglas del mercado en el que dice basarse, comienza a destruirse a sí mismo. La búsqueda del beneficio inmediato se refleja según el autor en diferentes áreas tales como: la perversión de las finanzas, los destrozos ecológicos, el abandono de las inversiones públicas, o la especulación y la destrucción de la riqueza industrial, pero también en el desmoronamiento del Estado de bienestar, con sus inevitables consecuencias de paro endémico para la *"subclase"* de los no favorecidos: inmigrantes, parados, jóvenes, ex obreros, etc. Y es que, los planteamientos filosóficos liberales, no parecen contemplar precisamente los

sentimientos morales, al menos de manera monolítica como en el caso de Berlin (1979), quien basándose en Maquiavelo acepta que la moral pública y la privada tienen valores contrapuestos y a veces, incompatibles. Lo mismo que sucede según su parecer entre la moral de inspiración cristiana y la pagana. En este sentido resulta fácil comprobar cómo lo que en el catolicismo podía ser permitido condicionalmente, en el protestantismo resulta positiva y moralmente bueno, y esta parece ser la principal razón del auge económico de los países anglosajones donde impera esta doctrina sobre el resto, excepto por ejemplo, Japón. Aunque no ha de olvidarse que el sintoísmo practicado allí, tiene grandes similitudes con el protestantismo.

3. La adaptación al cambio de paradigma

La marcha preocupante de los acontecimientos durante estos últimos años aconseja desconfiar de los que dicen tener fórmulas mágicas desde una u otra orientación para arreglar los desequilibrios producidos en el capitalismo. Hoy se sabe que el crecimiento de la economía no conduce inevitablemente al crecimiento del empleo, y el ciudadano ya no reivindica el derecho al ocio, sino a un puesto de trabajo estable, lo que en estos momentos supone una utopía.

Muchos países se encuentran superando ya la etapa industrial y es previsible que en los próximos años se conviertan en países posindustriales, lo que vendrá a suponer un proceso de transformación, de tal forma que se pase de una actividad en la que predomina la producción, a otra en la que predominen las actividades terciarias o de servicios. También tendrá lugar probablemente, una supremacía de las profesiones científicas, técnicas y liberales. El saber teórico se convierte así en la fuente fundamental de la innovación y de la estructura de la sociedad. Sin embargo. vivimos un momento paradójico. Por una parte, las empresas proponen un extremo liberal de libre mercado, al que los trabajadores deben adaptarse necesariamente, pero por otro, se desenvuelven en un entorno oligárquico y demandante de protección nacional o transnacional que consideran necesario para garantizar el empleo. Las frases hechas sobre las que se sustentaban los principios y valores de los trabajadores ya, apenas tienen sentido:

SIEMPRE TE DIJERON:	PERO EN REALIDAD QUIEREN DECIR:
"Si tu empresa va bien, tú irás bien"	*"Si tu empresa va bien, puede que la vendan"*
"Has de hacer las cosas por orden. Primero la A, luego la B, etc."	*"Mientras tú haces las cosas por orden , la competencia las hará a la vez y perderás oportunidades"*
"Debes tratar de hacer tu trabajo lo mejor posible"	*"Haz tu trabajo todo lo deprisa que puedas y como puedas, total, la empresa no va a durar mucho y los clientes tampoco…"*
"Lo importante es participar, no ganar"	*"Lo importante, -lo único importante- es ganar"*
"Cumple las normas"	*"Cumple las normas si quieres, pero en realidad, nadie lo hace. Las normas se hicieron para ser incumplidas"*
"Siempre se hizo así"	*"Ahora es el momento de hacer las cosas de otra manera, para sorprender a la competencia y ganar la partida"*
"Debes respetar las normas establecidas"	*"Todo vale"*
"Procura ser respetuoso con los demás"	*"Es preferible pedir perdón a pedir permiso"*
"Es más importante ser que tener"	*"Es más importante tener que ser"*
"Eso es imposible"	*"Todo es posible"*
"Confía"	*"No confíes en nada, ni en nadie"*
"El aprendizaje es sumar conocimientos"	*"El aprendizaje es olvidar y aprender de nuevo. Continuamente."*
"Los enemigos son para siempre"	*"Los enemigos son ocasionales y temporales. Tu enemigo de hoy puede ser tu aliado de mañana."*

La adaptación supone tener en cuenta tres pilares fundamentales: la orientación al cliente, la estable inestabilidad y el aprendizaje permanente.

3.1 la orientación al cliente

La facilidad de producción tras la *Primera y Segunda Revoluciones Industriales* condujo al incremento del consumo, pero también al exceso de producción. En la parte occidental del planeta se ha pasado de un exceso de demanda de bienes y servicios junto a una relativa escasez de oferta, a la situación contraria. El incremento de la producción, y la reducción de mercados, se torna cada vez más agobiante, a lo que puede añadirse la feroz competencia entre unas empresas y otras, facilitada por las innovaciones tecnológicas de todo tipo, entre las que hay que destacar la Informática y las comunicaciones. La estimulación publicitaria se vuelve insuficiente, y las empresas acuden a estrategias encaminadas a racionalizar los procesos de producción y a prestar una atención prioritaria al cliente con el fin de sobrevivir.

Desde Adam Smith, se preconizaba una política económica de *"laissez-faire"*, sin intervenciones del Estado y se creía imposible el desequilibrio a largo plazo entre oferta y demanda global. La acción de la *"mano invisible"* sería la encargada de regular la oferta y la demanda. Las fuerzas del mercado corregirían los desajustes que temporalmente pudieran producirse. Sin embargo, de la invalidez para explicar los desequilibrios a corto plazo por parte de los economistas neoclásicos, surgió el pensamiento de Keynes y las conclusiones de la economía neoclásica se encontraron pronto puestas en entredicho por la evolución de los acontecimientos. Son muchos los factores que influyen en la demanda y en la oferta de bienes y servicios, y el desequilibrio suele ser la norma, Si a esto se le añade una pulsión por generar producción de manera indiscriminada, ya que cada vez resulta más fácil producir, el problema radica en la venta cada vez más difícil del producto en el mercado. La única salida consiste en buscar nuevos mercados que sean capaces de acoger la oferta creciente, aunque ello genere a su vez nuevos problemas.

Ante la presentación de los retos de la que ya se conoce como *Tercera Revolución Industrial*, las empresas comienzan a responder con una estrategia basada principalmente en la racionalización del proceso productivo, el incremento de la iniciativa de sus empleados y la escucha de las necesidades del cliente, del comprador de sus productos o servicios. Ya Weber destacaba que la racionalidad constituía la fuerza impulsora más importante del capitalismo, aunque el fundamento de ese camino puede encontrarse en ciertas características *"racionalizadoras"* que ya imperaban en el mundo judío y cristiano y que resurgieron con la Reforma Protestante. En esencia, se trataría de obtener el máximo beneficio con la mínima inversión y un ejemplo de ello lo ha supuesto la estrategia de la *"Calidad"*.

En tiempos de recesión, la empresa se esfuerza por fidelizar al cliente, racionalizar procesos, circuitos de producción y plantillas, así como en motivar a los trabajadores que se quedan[54]. El objetivo que persigue la estrategia de la *Calidad Total* es movilizar energía, energía humana, que viene a resultar la más barata y la más eficiente con la que toda empresa cuenta. La *Calidad Total* viene a definirse como a un intento organizado de movilizar a toda la organización, con el fin de que hagan lo indicado para *"deleitar"* a los clientes y de esta manera lograr una ventaja competitiva a largo plazo. Se trata de ofrecer al cliente lo que pida, para así conseguir el beneficio.

[54] No responden a este item el 0,6% de los profesores, por lo que los datos que ofrecemos hacen referencia al porcentaje válido.

3.2 La estable inestabilidad

En este tipo de sociedad neoliberal, el cambio parece ser lo único estable. Un cambio que desestabiliza aparentemente y de forma permanentemente la percepción del entorno, porque si nos fijamos un poco, el objetivo final eficientista de Taylor permanece estable. Lo que cambia es la premura en alcanzarlo y la forma de lograrlo. Parecen no respetarse las reglas de mercado que hasta hace poco continuaban vigentes, porque la presión para lograr el objetivo a corto plazo se ha incrementado. En medio de este maremagnum se encuentra un trabajador desorientado y en muchas ocasiones desencantado, que no entiende las reglas del juego en que participa. Lo que hasta ayer era válido, hoy ya no lo es, e incluso puede resultar perjudicial. Para el ciudadano, la mejor forma de participar en el mercado, en la sociedad actual, es mediante el empleo, ya que éste no sólo le confiere protagonismo y percepción de contribuir al bien común, sino que le proporciona diferentes tipos de poder: poder económico, social y político, que le confieren influencia en la adopción de decisiones en sus respectivos entornos. Y desde este punto de vista, ¿hasta qué punto en este tipo de sociedad, una persona desempleada puede considerarse libre?

Cada vez hay más trabajo para menos trabajadores y mayor presión para los que quedan. El mundo se mueve muy deprisa y todos los trabajadores están a prueba, continuamente. Las empresas compiten por incrementar sus beneficios, tratando de reducir sus costes y de ganar cuota de mercado, pero son los individuos quienes compiten en realidad, unos contra otros, y aún dentro de la propia empresa. Ya no se paga por trabajar sino por lograr un resultado. Ya no se trata de realizar tareas en un determinado tiempo y espacio, sino de asumir responsabilidades intangibles sin tiempo y sin espacio claramente definidos que conduzcan a resultados tangibles. La preocupación se centra en el resultado, no en el procedimiento que conduce a él.

En las sociedades industrializadas, la promesa de la reducción del paro ocupa un lugar privilegiado en los programas de los aspirantes políticos, sin embargo cada vez proliferan más los trabajos inestables en condiciones precarias y desasistidas. De esta forma, el paro comienza a afectar a jóvenes que apenas encuentran ocasión de incorporarse al mercado laboral, así como a trabajadores que son jubilados anticipadamente y contra su voluntad, y que aún se sienten capaces de desarrollar labores productivas, ya que se encuentran en un momento idóneo de capacidad, experiencia y formación. Pero el paro también afecta a minorías étnicas, o a trabajadores que quedan descualificados ante las innovaciones tecnológicas, o a mujeres que por diversas circunstancias han de afrontar de forma individual el mantenimiento de su familia. Parece indudable que la inestabilidad en el empleo, favorece al empresario, ya que puede trasladar fácilmente los medios de producción a países o zonas donde generar una enorme rentabilidad, gracias entre otros aspectos, a la reducción de las condiciones laborales que han de soportar los trabajadores, quienes a veces se encuentran en situaciones tan precarias que han de afrontar cualquier tipo de condición laboral con tal de poder conseguir algún ingreso con el que poder subsistir.

El mensaje de la *Teoría General* constituía una clara crítica de un "*laissez-faire"* incontrolado, y el peso de su argumento recaía sobre la demostración de que un sistema de mercado no intervenido es probable que fuera crónicamente inestable e incapaz de asegurar la plena utilización de los recursos productivos. Su análisis no sólo demostraba la necesidad de una intervención activa en la economía por parte del Estado, sino que proclamaba al mismo tiempo que la austeridad no resultaba necesariamente una virtud social; de hecho, para Keynes, el que los recursos productivos estén subempleados, constituye una perversión social.

Hasta ahora, crecimiento y empleo parecían constituir un binomio inseparable, pero últimamente, comienza a plantearse la posibilidad de crecimiento sin empleo. ¿Por qué? Las razones aducidas suelen ser en primer lugar, el que la tecnología ahorra mucha mano de obra y al aumento del coste de esa mano de obra por las constantes reivindicaciones salariales del movimiento sindical. Sin embargo, no debiera olvidarse al realizar este análisis que el veinte por ciento de la población mundial percibe el ochenta por ciento de los ingresos, lo que viene a significar que esta minoría que tiene mucha mayor capacidad adquisitiva, orientará la tecnología hacia sus propios intereses.

Es sabido también, que la marcha de las economía capitalista no es homogénea, sino que obedece a ciclos de diversa duración que tienen que ver con el auge de la automatización e informatización de procesos, que tiende a reducir la mano de obra de manera cuantitativa, la destrucción masiva de empleo, a pesar del crecimiento económico, la reducción del trabajo estable, que estimula la economía sumergida, el cierre masivo de empresas, unas veces provocado por la presión fiscal y otras por el afán especulativo y el desmantelamiento del Estado Social, debido al resurgimiento neoliberal.

La solución más difundida por los gobiernos de los países occidentales al problema del paro ha sido, junto con unos niveles mayores o menores de protección a los desempleados, la permuta de competencia por la de disponibilidad. Hasta ahora, el valor de las personas y las cosas estaba en función de su competencia, de si servían para algo; ahora lo que se valora es su disponibilidad, su valor de cambio. Tiende a erradicarse la experiencia, la especialidad, el saber, y se demanda la flexibilidad, la inestabilidad, la disponibilidad. Se pierde la esencia, para ganar lo simple, lo superficial. Se subordina lo substancial en pro de lo funcional. Se ensalza la flexibilidad, que en realidad sólo supone precariedad. Ha de comenzar a reivindicarse el papel de la economía como servidora del ser humano y no al revés. De nada sirve el incremento de los *"indicadores cuantitativos macroeconómicos",* si mientras, los *"indicadores cualitativos de marginación social"*: angustia y desesperación de padres de familia en paro, de mendigos, vagabundos, marginados o jóvenes resultan también crecientes.

Si a principios de siglo parecía una utopía la reivindicación de jornadas laborales de ocho horas, la prohibición legal del trabajo de los niños o la mejora en las condiciones de seguridad e higiene en el trabajo, en los albores del siglo XXI puede parecer también una utopía reclamar el reparto del trabajo, y sin embargo, ha de comenzar a hacerse. Y ello por razones básicas de solidaridad grupal, y por razones básicas de crecimiento humano individual. Si como dice Fromm (1990, 151): *"En el proceso del trabajo, es decir, en el proceso de moldear y cambiar la naturaleza exterior a él, el hombre se moldea y se cambia a sí mismo"*, el trabajo debe considerarse como un derecho educativo de todo ser humano, al que todos deben poder acceder. Las actuales jornadas laborales, la distribución del trabajo no deben ser consideradas más que como situaciones coyunturales en el devenir histórico de ese ser humano. No podrá lograrse su mejoramiento y su crecimiento, sin solidaridad, sin tiempo para la creación y la reflexión.

3.3 el aprendizaje permanente

El trabajador observa que los conocimientos que tanto esfuerzo le costó aprender se quedan pronto obsoletos. ¿Se acuerda de los comandos del procesador de textos *"Word Perfect"* de hace apenas diez años?:

- F1: enlace/sinónimos/configuración/cancelar,
- F2: ortografía/reemplazar/buscar,

- F3: pantalla/mostrar códigos/cambiar/ayuda,
- F4: mover/bloque/sangrar, etc.

¿Le costó trabajo aprendérselos ¿verdad?, pues olvídese de ellos, debe desaprender y volver a aprender. Y si era bueno almacenando datos en su cabeza, olvídese, el saber está ahora en "Google". Sin embargo, las habilidades no se quedan anticuadas. Quien se enfrentó a *"Word Perfect"* puede hacerlo a *"Word",* quien sabía buscar la aplicación de una ley en una enciclopedia de cien tomos como *"el Aranzadi"* puede hacerlo en Internet. Las habilidades pueden ser trasladadas de un trabajo a otro.

El trabajador se encuentra en medio del dilema. El trabajo estable ha dejado de ser un referente al que poder acudir, para convertirse en algo del pasado y la cualificación profesional se pone en entredicho. Hoy en día, exhibir una titulación académica no garantiza un puesto de trabajo. El mercado se mueve demasiado y nada ni nadie garantiza de manera segura o exclusiva la rentabilidad del capital intelectual. Se busca el saber instrumental, la utilidad del conocimiento, la aplicación inmediata de lo aprendido. El beneficio a corto plazo parece haberse convertido en el único referente en el mundo empresarial, un referente que también parece justificarlo todo.

La universidad, creada con la intención de investigar y divulgar el saber, y no con el interés de que sus estudiantes desembocaran con el saber adquirido en un puesto de trabajo estable, se encuentra también descolocada. Ha estado siempre orientada hacia la investigación y la transmisión del saber, y lo ha hecho desde la reflexión y la distancia que proporcionan las aulas. Sin embargo, las empresas demandan un saber instrumental, cercano a los problemas que día a día se plantean en ese entorno inestable e impredecible. Ese saber también debe ser capaz de adaptarse a las permanentes y hasta caprichosas demandas de los clientes. El exceso de oferta y la necesidad de acoplarla a una determinada demanda ha contribuido a una especie de infantilización de los clientes, que se autoreconocen cierto poder de influencia en sus actuaciones. Ahora bien, en este estado de cosas, ¿qué tipo de habilidades debe cultivar el trabajador? La escucha por ejemplo, le permitirá encontrar oportunidades en los problemas, la innovación, el cuestionamiento permanente de los procedimientos, el darse cuenta de la importancia creciente de lo intangible sobre lo tangible, el incremento de la desconfianza de la formación tradicional y sobre todo, el darse cuenta de que el mundo empresarial se ha convertido en inestable e impredecible.

Conclusiones:

Al hablar de cognición nos referimos a la valoración de acontecimientos y procesos que hacemos respecto a algo, nos referimos a la forma de percibir o entender los pensamientos que nos asaltan a diario y de los que podemos ser conscientes o no. Pero la razón propia también trata de entender la del otro, sin darse cuenta de que la emoción se alza frente al raciocinio. El trabajador no entiende la venta de su empresa cuando esta marcha bien. Y es que la emoción del egocentrismo del empresario por obtener un beneficio rápido se disfraza de razón para poder ser admitida. Recordando a Eugenio Dórs: *"la razón es también una pasión."*

Los pensamientos se convierten en frases estereotipadas que nos asaltan con frecuencia desde los medios o en las conversaciones con amigos o compañeros de trabajo. Suelen ser específicos, casi taquigráficos, y son creídos, a pesar de de

que no se basen en evidencias contrastadas, sino en experiencias puntuales. También suelen ser maniqueos: bueno y malo, rentable o no, conveniente o inconveniente, olvidándose de la importancia del entorno en el que suceden, lo que impide generar alternativas de respuesta. La emisión permanente de estos mensajes expone al individuo a construir un concepto negativo del entorno, donde el individualismo se superpone a cualquier otra posibilidad. Todos parecen decirle: "*estás solo y siempre lo estarás"* o *"el éxito en tu vida depende sólo de ti"*. La correspondiente construcción del autoconcepto como persona sola que se enfrenta a un mundo hostil, donde el trabajo y la justicia, o la salud y la educación, han dejado de ser derechos para convertirse en mercancías, donde la solidaridad no existe y donde todo vale, generan a menudo un constructo que roza la paranoia y lo patológico, en el que prima una idea de soledad y de subestimación e inferioridad. *"¿Qué puedo hacer yo solo contra el mundo?"*

Por eso va siendo hora de empezar a desmontar esos supuestos, esas disonancias cognitivas de las que hablábamos al principio y que amenazan al ser humano. Es hora de decir que a pesar de que la filosofía no ha sido capaz de contestar a una pregunta tan sencilla como ¿qué es el bien?, debemos decir que no vale todo para conseguirlo, que hay valores éticos y morales[55] comunes que no solo deben ser preservados sino ensalzados, que la persecución del beneficio económico no es el único bien posible a alcanzar y que su obtención debe ser conjugado con el de otros objetivos sociales y políticos que garanticen la estabilidad física, psicológica y anímica del ser humano, si queremos que la vida humana permanezca en el planeta tierra.

Referencias bibliográficas:

Albert, M. (1992) Capitalismo contra capitalismo. Paidós, Barcelona.

Berlin, I. (1979) The originality of Machiavelli.Hogart Press, Londres

Fromm, E. (1990) Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Galbraith, J.K. (1992) La cultura de la satisfacción. Ariel, Barcelona

Giddensa, A., Tunner, J. y otros (1990) La teoría social hoy. Alianza Universidad, Madrid.

Hayek, F. (1985) El camino de la servidumbre. PUF

Hayek, F. (1986) Derecho, legislación y libertad. PUF

Keynes, J. M. (1981) Teoría general del interés, la ocupación y el dinero. Fondo de Cultura Económica, México.

Weber, M. (1988) Historia económica general. Fondo de Cultura Económica, México.

[55] Consideramos sólo respuestas válidas (los "no contestan son 8 casos que representan el 1%).

NECESIDADES FORMATIVAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE DOCENTES Y ORIENTADORES NO UNIVERSITARIOS DE LA PROVINCIA DE JAÉN

Antonio Pantoja Vallejo, Tomás J. Campoy Aranda, Antonio Cañas Calles, Antonio S. Jiménez Hernández, Laura Delgado Castellano, Mónica Peñaherrera León, Cristóbal Villanueva Roa, Antonio Gutiérrez Gay
Grupo de Investigación IDEO
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

"La formación del profesorado es la llave real de una educación intercultural"
(Rey, 1986: 37)

Hoy en día en las escuelas del sistema educativo español nos encontramos con un importante hándicap en lo que respecta a la formación del profesorado en materia de educación intercultural. Se detecta con prontitud una presencia de necesidades formativas en el personal docente y orientador, las cuales producen un menoscabo en las posibilidades de desarrollar un currículo que integre las diversas culturas presentes en las aulas de los centros educativos de nuestro país. En este sentido se destacan las palabras de Villar Angulo (1992): "*La formación del profesorado constituye el punto crucial en la cuestión de adaptar los currículos escolares a las peculiaridades de un mercado más competitivo y multicultural"*. En la misma línea del autor previamente citado se manifiesta McCormick (1984) cuando dice que la implantación del multiculturalismo en las escuelas es débil dada la falta de metas multiculturales en los currículos escolares.

Con lo anterior y considerando otra de las afirmaciones de Villar Angulo (1992) cuando habla de la incorporación a los sistemas educativos de la educación intercultural como un instrumento para determinar la forma de las relaciones étnicas en educación, podemos darnos cuenta de la importancia que conlleva una adecuada formación del profesorado para llevar a cabo una actuación acorde con la realidad cultural del siglo XXI.

Del mismo modo que una empresa forma a sus empleados para trabajar con un nuevo producto que se va a lanzar al mercado, la escuela debe formar a los profesores para trabajar con unos nuevos alumnos que presentan patrones culturales diferentes. Al igual que en la empresa no tiene lugar la improvisación ante el nuevo producto, en la escuela tampoco deber existir improvisación ante los nuevos alumnos, sobre todo cuando está en juego algo tan importante como es el proceso educativo de la persona.

En los últimos años las políticas socioeducativas, con respecto al fenómeno multicultural, apuntan hacia una concepción nueva, que se fundamenta en un proyecto intercultural que tiende a la integración de las minorías étnicas y culturales, conservando su propia cultura y con una permanente relación comunicativa entre ellos. Es decir, para ser efectivo el progreso, se deben respetar las características propias de cada cultura, considerándolas como un enriquecimiento para la cultura receptora. De esta manera, los centros escolares son fundamentales para conseguir espacios interculturales, donde se reconozca, se potencie y se comprenda la

diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas: la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte así en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.

La formación del profesorado debe considerarse en su doble dimensión de formación inicial y formación permanente, es decir, la que se recibe en las aulas de la Universidad y la que se imparte en los Centros de Profesores. Tanto la primera –obligatoria- como la segunda -voluntaria- son cruciales en el profesorado para llevar a cabo una educación intercultural de calidad en las aulas de los centros educativos. El reciclaje profesional, considerado actualmente de carácter voluntario, debe entenderse de obligado cumplimiento para alcanzar la más alta cualificación en el desempeño de cualquier puesto de trabajo.

En cuanto a la formación inicial, ésta ha estado sometida a las diversas concepciones que sobre educación multicultural se han dado y a presiones de tipo social, legal, pedagógico y psicológico para su introducción en los planes formativos (Gay, 1983)

Según Villar Angulo (1992) un plan formativo concebido como una aproximación holista está formado por varios componentes que, adaptados de Lynch (1987) son:

1. *Discurso congruente con la comunidad*, o aceptación de los supuestos sociales dominantes en un contexto dado.
2. *Preparación de una normativa de actuación,* o redacción de un reglamento de centro que encauce la acción organizativa.
3. *Reclutamiento del profesorado,* para seleccionar minorías representativas de la comunidad en el claustro de profesores.
4. S*elección de los estudiantes,* que faciliten la representación de la pluralidad existente.
5. *Recursos,* o materiales curriculares que diversifiquen la tendencia existente de los grupos de monopolio que reproducen los estereotipos culturales dominantes.
6. *Lazos con las escuelas*, que comuniquen los conocimientos y las experiencias de aprendizaje a los centros educativos.
7. *Currículum*, que seleccione, ordene y secuencie conocimientos representativos de un pluralismo cultural y evite prejuicios.
8. *Estrategias de enseñanza /aprendizaje* inspiradas en relaciones sociales democráticas, y en el aprendizaje individualizado, y
9. *Aproximaciones de evaluación* democrática, y basadas en las percepciones de los alumnos.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, el formador de maestros en educación intercultural debe según Rodríguez (1984: 48): *"asistir en el entrenamiento a los maestros para que acepten, respeten, aprecien, y comprendan que hay diferencias en los estudiantes dentro de clase (por ej. culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas, socioeconómicas, y poblaciones excepcionales), y que todos nosotros vivimos en una sociedad pluralista".*

Monasta (1990: 260) establece un decálogo de intenciones para hacer que la formación de los docentes sea de mayor competencia y en definitiva más profesional. Este decálogo es el siguiente:

1. *Formación de profesorado como educación de adultos.*
2. *"Rotación" de períodos de estudio, trabajo, investigación, enseñanza.*
3. *Experiencia laboral dentro de la formación del profesorado.*
4. *Períodos de estudio en el extranjero.*
5. *Dominio de lenguas extranjeras.*
6. *Dominio de nuevas tecnologías.*
7. *Tratar con redes de "recursos externos".*
8. *Aproximaciones multicultural e intercultural.*
9. *Formadores que procedan del "mundo real".*
10. *Fuertes principios democráticos y ¡ningún Decálogo!*

En cuanto a la formación continua del profesorado desde la perspectiva de la interculturalidad cabe destacar iniciativas como la llevada a cabo desde 1991 por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona que establece un programa de formación permanente del docente en educación intercultural, y la inclusión de la investigación en interculturalidad en Programas de Doctorado interuniversitarios como el desarrollado en el bienio 2002/2004 en la Universidad de Almería con la colaboración de las Universidades de Jaén, Málaga y Granada.

En el terreno de las investigaciones, el Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) ha presentado resultados en varios congresos relacionados con la educación intercultural y la formación del profesorado. Así, ha existido un acercamiento al mundo de los orientadores (Pantoja, Campoy y Delgado, 2003) y al pensamiento de los estudiantes de Psicopedagogía y Magisterio (Campoy, Pantoja y Delgado, en prensa). Ambas investigaciones forman parte de un estudio más amplio desarrollado en el ámbito de la provincia de Jaén en los distintos sectores que forman los niveles no universitarios.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos que en esta comunicación se presentan forman parte, como advertíamos anteriormente, de una amplia investigación que el grupo IDEO de la Universidad de Jaén lleva realizando desde el año dos mil en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén. La investigación se encuentra en la fase final de las tres de las que está compuesta. En la fase 1ª se produce un acercamiento a la población inmigrante, con la finalidad de conocer aspectos sociales, familiares y laborales. Este primer paso nos permitió iniciar una 2ª fase más exhaustiva en la que se recogieron percepciones sobre el fenómeno multicultural de todos los sectores implicados en la educación intercultural, incluido el alumnado inmigrante. Finalmente, la 3ª fase recoge las conclusiones principales de la investigación, así como las propuestas que se derivan de las mismas.

La investigación consta de seis estudios dirigidos a los siguientes estratos:

1. *Familias inmigrantes:* Inserción sociofamiliar y laboral de inmigrantes e inserción educativa de los hijos en edad escolar

2. *Alumnado inmigrante de Educación Primaria y Secundaria:* Actitudes desarrolladas por el alumnado inmigrante en relación a la educación intercultural

3. *Alumnado de Educación Primaria y Secundaria con y sin compañeros inmigrantes:* Actitudes desarrolladas por el alumnado en relación con la educación intercultural

4. *Profesorado de Educación Primaria y Secundaria:* Actitudes desarrolladas por el profesorado y necesidades de formación en relación a la educación intercultural

5. *Orientadores de IES:* Actitudes desarrolladas por los orientadores y necesidades de formación en relación a la educación intercultural

6. *Alumnado de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía:* Actitudes desarrolladas por el alumnado universitario y necesidades de formación en relación a la educación intercultural

Los resultados presentados en esta comunicación son los obtenidos en los estudios 4, 5 y 6 respectivamente, los referidos en concreto a las necesidades de formación en relación a la educación intercultural del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria, los Orientadores de los IES de la Provincia de Jaén y los alumnos universitarios de las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía.

Objetivos

Los tres grandes objetivos a considerar en cuanto a los resultados obtenidos en esta parte de la investigación son:

1. Conocer la opinión de orientadores profesionales en torno a la interculturalidad

2. Detectar las principales necesidades formativas del profesorado respecto a los alumnos inmigrantes

3. Conocer la opinión de los alumnos universitarios –titulaciones de Maestro y Psicopedagogía- con respecto a la interculturalidad

Procedimiento de recogida de datos

En el estudio 4 los cuestionarios fueron enviados directamente a los sujetos implicados a través del correo postal, obteniendo una respuesta más que aceptable.

Los cuestionarios referidos al estudio 5 (orientadores) fueron entregados a éstos en mano, aprovechando unas jornadas de trabajo en el Centro de Profesorado de Jaén, y recogidos seguidamente tras el oportuno tiempo de reflexión. De similar forma se procedió en el Estudio 6 (alumnado no universitario), en el que se aprovechó el tiempo de clase para cumplimentar los cuestionarios.

Instrumentos

La utilización de varios instrumentos y su diseño de forma específica para cada uno de los estudios, nos ha permitido mejorar la objetividad de los datos aportados y, al mismo tiempo, adaptarnos a las características de cada uno de los contextos educativos estudiados. Su construcción ha seguido las pautas y cánones

necesarios para conferirle validez y fiabilidad que permitan una solidez en los resultados finales (Rojas, Fernández y Pérez, 1998).

a) Escalas de actitud

En los seis estudios llevados a cabo se han construido *ad hoc* escalas sumativas tipo Likert con un número variable de ítems y unas opciones de respuesta de 1 a 3:

- Muy de acuerdo (1).
- De acuerdo (2).
- En desacuerdo (3).

b) Entrevista

En casi todos los casos los datos han sido completados a través de entrevistas telefónicas. Habitualmente eran miembros de los equipos directivos los que respondían a cuestiones de carácter general sobre el centro, alumnado o profesorado.

c) Datos cualitativos

Las seis escalas utilizadas incluyen al final un apartado abierto para facilitar a los encuestados que expresasen necesidades, sugerencias, propuestas o cualquier comentario que estimasen conveniente y que sirviera para completar las ideas recogidas en el cuestionario. En casi todos los estudios, este apartado ha sido vital para completar los aspectos recogidos en las escalas y conseguir una adaptación plena al pensamiento de cada persona.

Muestra

El estudio 4 abarcó el profesorado de niveles no universitarios. Puesto que la población total era muy amplia se optó por extraer una muestra representativa, para lo cual se utilizó la fórmula para poblaciones de menos de 100.000 elementos (Bugeda, 1974; Rojas, Fernández y Pérez, 1998). El muestro aleatorio proporcional se definió en función de los estratos género, años de profesión y tipo de centro, y arrojó las siguientes cifras:

PROFESORADO	Género		Años de profesión			Tipo de centro	
	Hombre	Mujer	Hasta 5	De 5 a 10	Más de 10	Público	Privado
Ha trabajado con alumnos inmigrantes	128	132	51	40	169	230	30
Total 260							
No ha trabajado con alumnos inmigrantes	58	49	21	20	66	87	20
Total 107							

El estudio 5 se dirigió a los orientadores. Dado el escaso número de éstos en centros de Educación Secundaria, se optó por no realizar ningún tipo de reducción muestral, tomándose la totalidad de la población:

ORIENTADORES	Género		Años de profesión			*Tipo de centro*	
	Hombre	Mujer	Hasta 5	De 5 a 10	Más de 10	Público	Privado
Ha trabajado con alumnos inmigrantes	14	26	18	8	14	36	4
Total 40							
No ha trabajado con alumnos inmigrantes	9	27	10	8	8	23	3
Total 26							

Finalmente, el estudio 6 se dedicó a los estudiantes de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía. En el caso de los primeros, se tomó una muestra representativa mediante la fórmula anterior, y para los estudiantes de Psicopedagogía se aplicó la escala al total de la población.

ESTUDIANTES	Género	
	Hombre	Mujer
Magisterio	78	25
Total 103		
Psicopedagogía	86	29
Total 115		

Técnicas de análisis de datos

El soporte informático ha sido fundamental en el análisis de datos. Así, se ha utilizado el paquete estadístico AQUAD para Windows en su versión 5.0 para llevar a cabo el tratamiento de los textos recogidos en los items abiertos, mientras que los análisis cuantitativos se han realizado con el apoyo del paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 10.1 para PC.

Temporalización

Las dos primeras fases de la investigación se han llevado a cabo entre los meses de Octubre de 2000 y Diciembre de 2002.

RESULTADOS

Datos cuantitativos

1. Necesidades formativas del profesorado

El profesorado pone de relieve sus carencias formativas para dar respuesta a las necesidades que se plantean con relación al alumnado inmigrante.

El 4,1% del profesorado reconoce haber recibido formación para trabajar y dar respuesta a las necesidades con alumnos inmigrantes.

Desde la función de tutor, tan sólo el 24,0% del profesorado se cree estar preparado para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes.

De igual forma, el 26,2% de los docentes piensa que está preparado para hacer tutorías con padres y madres de alumnos inmigrantes.

Únicamente un tercio de los profesores tutores (34,6%) conoce técnicas para la resolución de conflictos en la escuela.

El 65,2% de los tutores aplican alguna "técnica" con sus alumnos para la resolución de conflictos.

2. Necesidades de formación de los orientadores

Los orientadores (81,8%) demandan formación en temas relacionados con la interculturalidad.

Un 75,8 de los orientadores creen que el profesorado tiene escasa formación para atender las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes.

En opinión de los orientadores (68,2%), el profesorado no tiene conocimiento de técnicas para la resolución de conflictos en el aula.

3. Necesidades de formación del alumnado universitario

Sólo el 37,6% de los encuestados afirma que en el temario de oposiciones al cuerpo de maestros y de orientadores incluye contenidos relacionados con la interculturalidad.

También únicamente un tercio de los estudiantes (33,9%) afirma que los contendido de las distintas asignaturas que cursan se incluyen temas relacionados con la interculturalidad.

El 22,9% de los estudiantes están muy de acuerdo con relación a sentirse preparados para dar respuesta a las necesidades educativas y orientadoras de los alumnos inmigrantes.

Datos cualitativos

Sólo pueden extraerse datos cualitativos con un porcentaje fiable de las opiniones expresadas en el estudio 4 por el profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Estos datos son los siguientes:

- Se precisa una mayor preparación profesional en torno a las deficiencias detectadas.
- Es necesario llevar a cabo una mejor adaptación a la cultura de origen.
- Hay que priorizar el aprendizaje de la lengua española, como base para su integración.
- Hacen falta más cursos de formación continua sobre interculturalidad, orientación de profesores y alumnos, asesoramiento en cuanto a

métodos, técnicas, materiales, … llevados a cabo por personal especializado.

CONCLUSIONES

- El profesorado apenas recibe formación para trabajar y dar respuesta a las necesidades de los alumnos inmigrantes.
- Son pocos los profesores tutores que piensan que están capacitados para responder a las necesidades demandadas por el alumnado extranjero y para atender debidamente a las familias de dicho alumnado.
- Gran parte de los tutores aplican técnicas inadecuadas para la resolución de conflictos en el aula.
- Los profesores demandan cursos de formación en interculturalidad y en todo lo que conlleve a una mejora en la relación con los alumnos inmigrantes y sus familias.
- Se otorga una gran importancia por parte del profesorado al aprendizaje de la lengua española, considerándola una base para la integración de la población extranjera en nuestro país.
- La mayoría de los orientadores piensan que no están formados en temas relacionados con la educación intercultural y que el profesorado docente también carece de dicha formación, fundamentalmente en lo referido al conocimiento de técnicas para la resolución de conflictos.
- Una parte importante de los alumnos universitarios de Magisterio y Psicopedagogía afirman que el temario de oposiciones incluye contenidos relacionados con la interculturalidad y que en las asignaturas de la carrera también están presentes dichos contenidos.
- Son pocos los estudiantes que piensan que están preparados para dar respuestas a las necesidades educativas y orientadoras de los alumnos inmigrantes.

De modo global, podemos afirmar que aunque desde la concepción del alumnado universitario de las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía parece que existe una mayor preparación para atender las necesidades de la población inmigrante escolar, hay un acuerdo generalizado en que la formación que tanto unos – profesores docentes y orientadores – como otros – alumnos universitarios – tienen en relación a temas interculturales es bastante escasa. Por lo tanto, será difícil progresar en la integración de la población escolar inmigrante, mientras no haya una mayor conciencia por parte de los sectores implicados, sobre la importancia que supone una debida cualificación profesional en materia de educación intercultural.

PROPUESTAS

Fruto de nuestras reflexiones y de los resultados obtenidos en la investigación, son las siguientes propuestas de mejora:

- Realizar cambios cualitativos en la **formación inicial** del profesorado será una tarea que las distintas Administraciones implicadas deberán abordar con ahínco de manera inmediata, toda vez que la población inmigrante no cesa su crecimiento y los centros empiezan a sentir los primeros síntomas de desbordamiento. En Infantil y Primaria se deberían incluir en los nuevos planes de estudio asignaturas troncales y optativas que ahonden en la interculturalidad, mientras que en Secundaria serán los contenidos referidos a los módulos de orientación,

tutoría y atención a la diversidad los que en el nuevo planteamiento generado por la implantación del Título Profesional de Especialización Didáctica (Real Decreto 325/2003) den respuesta a la educación intercultural.

- Con respecto a la **formación permanente**, ésta adquiere un valor añadido en estos momentos de transición a los nuevos contenidos a los que hacíamos referencia anteriormente. Bien sea a través de instituciones públicas (universidades, centros de profesorado, etc.) o de organizaciones privadas (sindicatos, centros de formación, etc.), lo importante es que los contenidos interculturales sean abordados como forma de dar respuesta a las necesidades emanadas de los distintos contextos de aprendizaje.

- De igual forma, es imprescindible que docentes y orientadores adquieran las competencias y habilidades interculturales básicas. Una forma de hacerlo es manteniendo un contacto estrecho con el alumnado y las familias inmigrantes.

- Una buena vía para mejorar la educación intercultural y la solidaridad es la organización en los centros educativos (y en contextos más amplios como barrios o municipios) de actividades cooperativas y participativas con implicación directa de todos los sectores.

- Finalmente, es preciso dejar constancia de que muchas de las acciones derivadas de las propuestas anteriores podrán ser llevadas a cabo a través de la acción planificada de los psicopedagogos-orientadores que, a su vez, podrán utilizar como vehículo conductor programas comprensivos de intervención en contextos multiculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bugeda, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Campoy, T.J., Pantoja, A. y Delgado, L. (En prensa). Actitudes desarrolladas por alumnos universitarios de las titulaciones de maestro y psicopedagogía sobre multiculturalismo. Comunicación presentada al *Congreso Internacional sobre Interculturalidad, formación del profesorado y educación.*

Gay, G. (1983). *Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programs*. Contemporary Education, 54 (2), 79-85.

Institut de Ciencies de l'Educacio de la Universitat Autonoma de Barcelona (1991). Programa d'Educacio Intercultural. (documento fotocopiado).

Lynch, J. (1987). *Race, Class, Gender and the Teacher Education Curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Mccormik, T. E. (1984). Multiculturalism: Some Principles and Issues. *Theory into Practice*, 23 (2), 93-97.

Monasta, A. (1990). The last decalogue for the education of the European teacher. En Bone, T. R. y McCall, J. (Eds.). *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow: Sales and Publications, 260-265.

Pantoja, A., Campoy, T.J. y Delgado, L. (2003). Orientar para una educación intercultural. En *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad.*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Edición en CD-Rom.

Rey, M. (1986). *Training teachers in intercultural education?*. Strasbourg: Council of Europe.

Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica.

Rodríguez, F. (1984). Multicultural Teacher Education: Interpretation, Pitfalls, and Commitments. *Journal of Teacher Education*, 35 (2), 47-50.

Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas.* Madrid: Síntesis.

Villar Angulo, L. M.(1992). Formación del Profesorado en la perspectiva de la Educación Intercultural en Europa. *Bordón*, 44 (1), 59-74.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS DEMANDAS FORMATIVAS DE LA POBLACIÓN JOVEN QUE ABANDONA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

María Vicenta Pérez Ferrando
Carlota de León Huertas
Mª de los Angeles Olivares García
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos sociales que experimenta la juventud ya no se pueden justificar siguiendo las coordenadas clásicas; así, por ejemplo, no podemos seguir explicando la delincuencia juvenil como una simple "patología individual" de naturaleza social. Hoy, la falta de expectativas y de proyectos para el futuro de una parte importante de la juventud hace que se encuentre atrapada en una espiral de marginación de la que no es fácil salir (ICE-UAB, 1998) Esa marginación deviene, en muchos de los casos, en las dificultades para la inserción laboral y el consiguiente paro; circunstancias estas que a veces se justifican como propias de la condición de ser joven, cayendo así en un "reduccionismo" del que hay que huir.

A las bolsas de paro juvenil, formada en su mayoría por personas sin cualificación laboral y con bajos índices de formación intelectual, se unen hoy los jóvenes y las jóvenes que, procedentes de la inmigración (latinoamericanos y marroquíes fundamentalmente) carecen de dicha formación. Independientemente del debate abierto sobre la relación o no entre el mundo de la educación y el mundo del empleo, lo cierto es que un sector importante de jóvenes, al fracasar en sus estudios, carecen de una formación cultural básica, de la autonomía intelectual para desenvolverse en el medio y de la cualificación que el mercado del trabajo exige para la producción (Unión Europea, 1995)

La finalidad del proyecto de investigación que venimos realizando es la de evaluar la situación de la formación ocupacional que recibe la juventud de Córdoba y su relación con la inserción sociolaboral, a fin de proponer líneas de innovación formativas. Nos ocuparemos de manera especial de la juventud que abandona o no completa los estudios de Secundaria Obligatoria para los que el riesgo de exclusión social es mayor. Estos se encuentran mayoritariamente en las barriadas de: Palmeras, Moreras, Sector Sur y Polígono Guadalquivir, zonas todas ellas de actuación preferente.

Para abordar nuestro estudio hemos optado por un "pluralismo metodológico" además de un tratamiento científico convencional según el método hipotético-deductivo, hemos hecho un acercamiento particularizado, próximo a lo etnográfico y propio de los estudios de caso. En coherencia con lo anterior las técnicas de recogida de datos primarios empleadas han sido varias: desde el pase y análisis de cuestionarios estandarizados, de respuesta cerrada o categorizada, a la realización de entrevistas abiertas semiestructuradas en las que los actores sociales implicados informaban en libertad bajo un mínimo control. Al igual que las entrevistas, también se han grabado, transcrito y analizado los discursos generados en varios grupos de discusión integrados por los jóvenes objeto de nuestro estudio y los diferentes agentes de los distintos organismos oficiales. Igualmente, hemos

recogido datos secundarios provenientes de los documentos e informes elaborados por distintas instituciones oficiales con competencias en la formación profesional ocupacional.

SITUACIÓN LABORAL EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA

En nuestra ciudad, la actitud de la ciudadanía responde a una mentalidad tradicional y poco impulsora. La población encuestada denuncia esta situación poniendo como ejemplo el hecho de que no se haya creado en Córdoba capital un "vivero de empresas" que facilite o promueva la iniciativa del autoempleo, idea esta que ya se gestó en la pasada década. No ocurre igual en la provincia donde, por ejemplo, en Fuente Palmera, se ha creado un polígono industrial a raíz de la Escuela de Empresas, como informa uno de los técnicos entrevistados.

A ello hay que añadir el hecho dramático de la "estabilidad del desempleo" que existe en la ciudad; situación grave por el elevado número de parados de larga duración con baja cualificación, demandantes del primer empleo y la existencia de numerosos casos de "empleo ficticio", es decir, contratos temporales sin continuidad y actividades laborales no normalizadas. También es preocupante el nivel de desprotección social existente, especialmente en las zonas periféricas de la capital.

Una carencia relevante a nivel institucional es la ausencia de un organismo fuerte que se encargue de facilitar el acceso al empleo de los trabajadores en general. Así, por ejemplo, las empresas no suelen recurrir al INEM para realizar la selección de sus trabajadores y trabajadoras por diversas razones. Los servicios públicos, en teoría, deberían tramitar entre el 10% y el 15% de las contrataciones; sin embargo, la realidad es que sólo lo hacen entre un 3% y un 10%. Por tanto, las vías que normalmente utilizan los empresarios para contratar a sus trabajadores son a través de conocidos o familiares, lo que hace aún más difícil la búsqueda de empleo de los demandantes.

Cómo percibe el alumnado de FPO el mercado de trabajo

La práctica totalidad de las personas encuestadas y entrevistadas opinan que es difícil encontrar trabajo en Córdoba, sobre todo en determinadas profesiones o en un puesto cualificado que esté acorde con la formación que se ha recibido. Cuando encuentran algo suele tratarse de trabajos generalmente mal pagados. Uno de los sectores que está generando mayores oportunidades de empleo en la ciudad es el de la construcción:

> "*La construcción es que da muchísima mano de obra y vamos, Córdoba, es uno de los sectores fundamentales ahora mismo; ya que no hay otra industria,..."* (RA2.2).

La carencia de una titulación, como mínimo, el título de Graduado Escolar lo perciben como uno de los mayores obstáculos al buscar empleo. Estos mismos jóvenes, constatan que no tiene el mismo valor el título de un módulo de FPO que el de Formación Profesional que certifica la superación de unos estudios reglados. Refiriéndose al primero, expresamos la opinión del empresario manifestada por uno de los entrevistados:

> *"Esto no es un título, esto es un papel como que has estado aquí dando prácticas, que sí, que te lo miran y dicen, pues mira ha hecho algo, pero un título es cuando estás estudiando algo"* (EGJ2)

Aunque son conscientes de que a mayor titulación, más oportunidades de trabajo, también han constatado que es fundamental demostrar que se sabe trabajar bien; es decir, que, en último extremo, los títulos no son un factor determinante para obtener un empleo si no va unido a la capacitación real y la competencia para el desempeño del puesto de trabajo. Igualmente perciben que el contexto social de procedencia del demandante condiciona al empresario a la hora de contratar; están totalmente persuadidos de que existe un rechazo social a las personas que proceden de barrios humildes o marginales:

> *"También según donde vivas...también te perjudica mucho...Le dices de dónde eres y dice: ¡Uf, fuera de aquí, vayamos que no hagas esto!... No hago ningún daño y no me quieren en ningún lado por ser de donde soy"* (DGJ1)

Otros condicionantes que –según el alumnado- están marcando el actual mercado de trabajo son: a) la percepción de menos salarios a determinados colectivos por el mismo trabajo, como es el caso del colectivo de jóvenes, inmigrantes y mujeres; b) los inconvenientes y obstáculos para el autoempleo, ya que no disponen de suficiente información ni recursos económicos –a pesar del empeño institucional por convertirlos en "falsos autónomos", nos permitimos añadir nosotros-; c) cada vez tienen más en cuenta la actitud y la apariencia para la obtención de un trabajo; d) a mayor edad, mayor dificultad para encontrar empleo.

PERFIL DE LA POBLACIÓN OBJETO DEL ESTUDIO

La edad del alumnado que comienza a realizar programas de Formación Ocupacional está comprendida mayoritariamente entre los 17 y los 19 años. Estas son, precisamente, las edades más próximas al término de la Educación Secundaria Obligatoria (16 años), edad también a la que ya pueden comenzar a trabajar. Es a partir de los 20 años, y hasta los 25, cuando comienza a descender progresivamente el número de alumnos.

La población investigada está compuesta mayoritariamente por varones. El motivo puede ser el hecho de que en las Escuelas Taller y Experiencias Mixtas se imparten cursos relacionados con familias profesionales que tradicionalmente han sido ocupadas por varones.

Con respecto a la zona de procedencia, donde encontramos mayores porcentajes es en estas cuatro zonas: Zona Sur, Moreras, Vallehermoso (donde se encuentra el barrio de las Palmeras) y Zona de la Fuensanta. Es lógico que sean estas zonas las que más alumnado aporten a estos programas formativos ya que las Escuelas Taller y Experiencias Mixtas analizadas están localizadas precisamente en dichas zonas o próximas a ellas.

En relación con el perfil académico hemos de señalar que entre el 40% y el 60% del alumnado llega a Escuelas-Taller y Experiencias Mixtas sin el certificado de Graduado Escolar (EET.1) por haber abandonado los estudios reglados. En general, poseen un nivel de formación muy bajo: apenas saben leer y escribir y su comprensión lectora es mínima. Por este motivo, los objetivos que se plantean los monitores y profesionales implicados, además de la formación en un oficio es el ofrecer una formación básica al alumnado. Es evidente la preocupación que todos los profesionales tienen en que el alumnado obtenga el Graduado Escolar que le facilite su posterior inserción laboral. Como ya hemos mencionado, el abandono y el absentismo escolar son dos problemas frecuentes en este colectivo durante su etapa escolar. El abandono de la enseñanza reglada se produce por varias razones que, en muchos casos, se solapan: el fracaso escolar que va acumulándose desde la

etapa de Primaria, lo que genera en ellos aburrimiento y rechazo a la escuela; y el contexto familiar y del entorno próximo, en los que a la educación se le otorga un valor fundamentalmente instrumental, es decir, como medio para un futuro trabajo y no como un valor en sí mismo. Otros, bien por motivos personales, bien por la situación económica de sus familias, etc. no siempre tienen la posibilidad de seguir estudiando. En general, el alumnado que abandona no suele hacerlo por rechazo sino por causas procedentes del nivel socioeconómico muy bajo del que proceden (la presión económica es más fuerte que en otros estratos)

Otras características que definen el perfil del alumnado objeto de la investigación son, por ejemplo, la escasez de habilidades sociales y hábitos básicos. En relación con este último aspecto podemos citar como ejemplo la falta de disciplina para respetar horarios, asistencia irregular a las clases, escasa capacidad de esfuerzo para respetar y cumplir los compromisos que se han acordado con anterioridad, etc.

Una de las características más importantes de esta población es que no poseen un proyecto de vida claro:

> *"En su vida no tienen un proyecto de vida para nada; el referente en su caso es su padre y su madre y si su padre o su madre aspiran pues...y realizan recogida de chatarra, pues eso es a lo que más aspiran"* (RA3)

El no haber definido unos objetivos profesionales y unas metas personales determinará en gran medida la motivación, implicación e interés acerca de su propia formación.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL EN CÓRDOBA

En 1993 se transfiere gran parte de las competencias en materia de Formación Ocupacional de la Administración Central a la Comunidad Autónoma Andaluza. Con el marco competencial con que cuenta la Junta de Andalucía, se desarrollan toda una serie de actuaciones a favor del empleo y, en particular, de los colectivos más desfavorecidos en el mercado de trabajo. Una de las acciones que muy recientemente ha llevado a cabo la Junta ha sido la creación del Servicio Andaluz de Empleo, entre cuyas disposiciones está la de llevar a cabo la orientación de las personas demandantes y posterior derivación hacia las acciones formativas más acordes con el perfil profesional y personal de cada uno de ellas.

Entre sus principales preocupaciones destacamos la detección de las necesidades formativas de los colectivos con los que trabajan:

> *"... con la implantación del Servicio Andaluz de Empleo podemos empezar a trabajar con grupos determinados y hacer formación adecuada a esos grupos determinados, porque esta gente pasará por un sistema previo de orientación, y automáticamente el sistema te dirigirá hacia un curso específico"* (RA2.2)

Ante la falta de previsiones, la respuesta más inmediata por parte de las instituciones competentes en la materia es la de desarrollar políticas de carácter terapéutico o de choque, es decir, políticas reactivas pero no preventivas y, sobre todo, poco persistentes en el tiempo:

> *"...actuaciones que son de carácter temporal porque no se consolidan, porque obedecen a un presupùesto a fecha fija; pero que generan expectativas y estructuras en la población que luego, en un momento dado, se cortan y adiós muy buenas, hasta el siguiente impulso*" (RA1).

Y en numerosas ocasiones se cae en la tentación de identificar el problema con determinados barrios, determinadas calles o determinados colectivos hacia los que se dirigen todas las políticas, muchas veces solapándose, casi estorbándose, en ese intento de intervenir en dichas zonas. Con estas actuaciones se corre el riesgo de caer en una intervención de tipo reduccionista (RA1).

Ante nuestro requerimiento al INEM, Ayuntamiento y Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico para recabar información acerca de cuáles son las actuaciones de Formación Ocupacional que se están llevando a cabo en la población objeto de nuestro estudio y preferentemente la de los barrios de Palmeras, Moreras y Sector Sur, nos derivaron a una serie de Escuelas Taller y Experiencias Mixtas, espacios en los que se localizaba la población de la que hemos obtenido la información y gran parte de los datos.

Los barrios de donde provenía su alumnado y los módulos que se impartieron en cada una de las ofertas formativas realizadas en el curso 2001/02, las recogemos de forma sucinta:

- *Experiencias Mixtas*: Un total de 44 personas procedentes de Moreras, Palmeras, Polígono, Sector Sur (preferentemente) y gente de otros barrios. Los módulos impartidos fueron: fontanería, dependienta de comercio, pintura y reparador de bicicletas.

- *E-T Muralla II*: 57 personas de los barrios de Fuensanta, Ciudad Jardín (de los módulos con más nivel), Palmeras, Margaritas y Parque Figueroa. Los módulos fueron arqueología, documentación, albañilería, jardinería y mantenimiento.

- *E-T Distrito Sur*: 89 personas del Polígono, en su mayor parte, también de Sector Sur y Campo de la Verdad. Los módulos fueron: jardinería, albañilería, carpintería metálica, instalaciones y carpintería de madera.

- *E-T Córdoba Activa*: 42 personas, en su mayoría de Moreras, Palmeras, Polígono y Fuensanta. Módulos de albañilería, carpintería metálica, soladura y alicatado.

De la encuesta realizada sobre cada uno de estos programas formativos, hemos podido saber la distribución del alumnado en los distintos módulos:

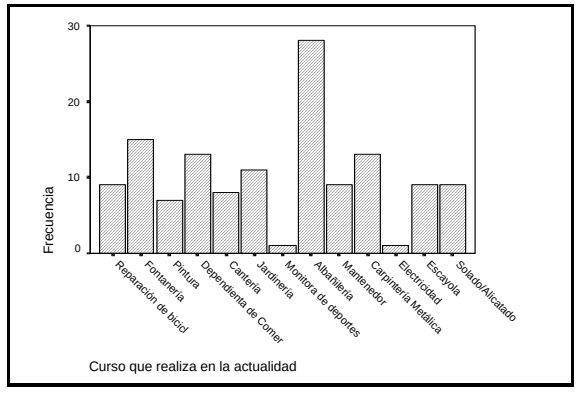


Gráfico 1: Cursos de FPO que se están realizando en la actualidad

El cuadro nos muestra que el curso de formación más demandado por los alumnos es la Albañilería. Excepción hecha de los cursos de dependienta de comercio y, tal vez, de jardinería; el resto prepara para profesiones que tradicionalmente vienen siendo desempeñadas por hombres, a pesar de haberse incluido, en las memorias de algunos de los proyectos, acciones positivas tendentes a la equiparación entre hombres y mujeres.

La estructura y el funcionamiento de las Escuelas Taller y Experiencias Mixtas estudiadas es la que sigue:

En general, como equipo básico, las Experiencias Mixtas están constituidas por los monitores/as y la coordinación por parte de un/a Agente de Dinamización Laboral, dependiente del Departamento de Empleo del Ayuntamiento de Córdoba y de la Junta de Andalucía.

En las Escuelas Taller el equipo de trabajo lo constituyen generalmente: la dirección, en algunos casos hay una persona realizando tareas administrativas; monitores y monitoras de los módulos, el profesorado de educación compensatoria y, en su caso, puede estar un profesional de inserción laboral. Dado el perfil del alumnado que asiste a estos programas, algunas de las personas entrevistadas sugieren que podría ser interesante incorporar a estos equipos de trabajo un psicólogo o también asistentes sociales (EET2).

Normalmente, en el seno de estos equipos se programan reuniones periódicas de trabajo e intercambio de información y experiencias. Estas reuniones se consideran básicas para abordar cuestiones teóricas de desarrollo del trabajo o cuestiones de fondo sobre conflictos internos o situaciones problemáticas a resolver, que hayan podido surgir.

Las relaciones que mantienen a lo largo del curso, tanto las Escuelas Taller como Experiencias Mixtas, con las distintas Instituciones suelen tener un carácter “formal”, es decir, se limitan a cumplir con la normativa establecida acerca de la selección de alumnado, inspección, recepción de memorias e informes de inserción, etc.

En el periodo de prácticas de la Escuela Taller se desarrollan trabajos de acuerdo con una necesidad específica: construcción de un centro ; arreglo de la ribera del río en Córdoba, etc., es decir, no trabajan para una empresa concreta ajena a la Escuela Taller, como podría ser el caso de las Experiencias Mixtas, en ellas se les ofrece un curso de formación de 6 meses, percibiendo una beca y otros seis meses de empleo financiado por la Delegación de Trabajo y coordinado por el Ayuntamiento.

En relación con la obtención del título de graduado en Educación secundaria Obligatoria las Escuelas Taller tienen profesorado y clases específicas orientadas a dicho objetivo, mientras que en las Experiencias Mixtas, el alumnado se prepara de forma autónoma con el apoyo de documentación que se le facilita. En este último caso -es opinión de los encuestados- sería deseable que se contemplase la posibilidad de contar con el apoyo de profesores, ya que –piensan- esta titulación mínima abre muchas puertas a la hora de buscar un empleo.

Son, los propios gestores de las distintas experiencias de formación, quienes facilitan el acceso al mundo laboral de su alumnado manteniendo contactos con las empresas, las cuales buscan, en sus futuros trabajadores, su adaptabilidad

sociolaboral, la competencia social y la responsabilidad para desempeñar sus funciones en el centro de trabajo, además, obviamente, de la preparación profesional; menos influye en ellos la formación académica:

> *"Lo que he detectado que se está dando menos importancia a la formación académica, y más importancia a la experiencia profesional... más o menos detecto que la formación académica no es fundamental..."* (RA2.1).

Es una lamentable realidad que, dadas las características de la mayoría de estos alumnos, son frecuentes los casos de algunos que, ya incorporados a una empresa, provocan conflictos como consecuencia de su falta de adaptación:

> *"... ellos no pueden soportar que una persona les grite y, estamos que cualquier empresario te va a gritar, entonces ellos, ¡uf! se les cruzan los cables y les da igual perder el trabajo, pero que nadie se les suba a la barbas ..."* (EET1).

La orientación laboral y la prevención en riesgos laborales son ámbitos de formación necesarios para su posterior inserción en el mundo laboral. Una de las dificultades con las que se encuentran estos programas a la hora de procurar la inserción laboral del alumnado –según opinión de uno de los profesionales entrevistados- es la edad de los mismos ; ya que hay empresas que se muestran reticentes a recibir trabajadores de más de 21 años; pues a ellos no se les puede hacer contrato en formación:

> *"... pero hay contacto con empresas, hay empresas que no te contratan alumnos porque tienen más de 21 años, entonces ya no le pueden hacer un contrato en formación, ese es otro handicap que tenemos ..."* (EET1).

La orientación que se les ofrece va encaminada, sobre todo, a proporcionarles técnicas de búsqueda de empleo y darles información sobre tipos de contratos. En esta línea nos parece importante denunciar las propuestas que a veces se les da a estos alumnos, alentándolos al autoempleo; entendemos que, dadas las características de esta población, van a tener escasas o nulas posibilidades de acceder al mismo.

Los principales objetivos de estos cursos, tanto en Escuelas Taller como en Experiencias Mixtas, son:

- Adquirir una formación profesional, es decir, aprender un oficio para poderse abrir camino en el mundo laboral.

- Obtener el certificado de Graduado Escolar de Educación Secundaria.

- Socializar a los alumnos, además de su capacitación profesional es objetivo de las Experiencias Mixtas; para lo cual, han de adquirir habilidades sociales ya que, por pertenecer a grupos en riesgo de exclusión social, le son muy necesarias para la integración social.

- Facilitar la inserción laboral de los alumnos; para ello se mantienen algunas relaciones con empresas y el mundo del trabajo en general. Sin embargo, estas relaciones no siempre se establecen de la misma manera: a veces es la propia empresa la que recurre a la Escuela Taller o Experiencias Mixtas en demanda de mano de obra; a veces es a la inversa.

VALORACIÓN DE LA POBLACIÓN ACERCA DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Las opiniones recogidas en torno a la formación en Escuelas Taller y Experiencias Mixtas son las dadas por los responsables de estos módulos como por el propio alumnado y algunos miembros de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Comenzamos por el punto de vista de los **jóvenes.** Es opinión generalizada que las instituciones aportan bastante información relacionada con la formación y el empleo; pero el problema es que, en muchas ocasiones está muy dispersa y quizá faltan cauces eficaces para que esa información les llegue de una forma más personalizada.

En cuanto a los aspectos positivos que detectan en Escuelas Taller y Experiencias Mixtas señalan que están en contacto directo con el mundo del trabajo además de que conocen empresas del sector, etc. En segundo lugar, al comparar el clima y la dinámica en formación ocupacional con la que se desarrollaba en la enseñanza reglada, opinan que en los programas de formación ocupacional es mucho mejor el ambiente; en ellos se desarrollan habilidades como: trabajar en equipo, ser más responsables,... En tercer lugar, desde un punto de vista laboral, comparan el trabajo que realizan en el programa con el que pueden desempeñar en una empresa y piensan que el primero tiene mayores ventajas porque es una formación más personalizada:

> *"Allí te dicen: haz esto. Si sabes, sabes y no sabes, a lo mejor te lo dicen una vez como mucho y, si no, pues te echa a la calle. Aquí no, aquí si no lo aprendes de una vez, lo enseñan la segunda, y si no, a la tercera, hasta que haga falta...Por eso, y en una empresa te exigen bastante más que aquí (...)"* (EGJ.2)

Los encuestados, por lo general, se sienten satisfechos de la formación que están recibiendo. Como aspectos menos positivos y, en concreto, en relación a las Escuelas Taller detectan un problema: la formación es planteada con unos fines muy determinados, por tanto aprenden tareas muy específicas dentro de ese oficio, las necesarias para desempeñar y realizar una tarea específica y descuidan otras más generales:

> *"Los cursos es que...útiles son, lo que pasa es que se deberían de dedicar más a la formación de los chavales porque ellos se dedican a que el técnico ha de cumplir unos objetivos como es vallar tal recinto, hacer la nave que...ellos tienen un objetivo, ¿no?, pienso yo, a lo mejor estoy equivocado y entonces hay que cumplir con eso"* (DGJ.1)

Solicitada la opinión a algunos **miembros de Instituto de Enseñanza Secundaria**, muchos de los entrevistas entienden que los cursos de formación ocupacional invitan a parte del alumnado de 16 a 25 años a abandonar la formación reglada (EDI.3) porque estos cursos suelen ser más atractivos para el alumnado y, sobre todo, para los absentistas, que terminan abandonando para optar por esa opción formativa no reglada.

Finalmente, comentamos la opinión de **algunos monitores y técnicos de Escuelas Taller y Experiencias Mixtas**. En general, entienden que a la mayoría de los desempleados y desempleadas jóvenes hay que hacerles una oferta de formación conectada con la posible experiencia laboral posterior y, además, retribuida: la mayoría de ellos proceden de familias en difícil situación económica. Si se hiciera así, se contaría con un buen "enganche" para aquella persona excluida del sistema reglado.

Los propios técnicos manifiestan que muchos de los jóvenes se acercan a la formación ocupacional "mientras tanto" encuentran algo mejor, por ocupar el tiempo libre y, a la vez, mejorar así sus posibilidades de inserción laboral:

> *"Hay mucha gente que se acerca a la FPO en una especie de "mientras tanto", mientras tanto encuentra un trabajo, mientras tanto encuentra la formación adecuada, por ocupar un poco el tiempo libre entre comillas, el tiempo de desempleo"* (RA1)

CONCLUSIONES

- Actualmente, a pesar de vivir en una sociedad meritocrática , donde la titulación abre las puertas al empleo, en los procesos de selección las exigencias del empresariado pasan por demostrar la capacitación en el puesto de trabajo a desempeñar y la experiencia profesional acumulada.

- A partir de la información obtenida, se deduce que los puestos de trabajo a los que acceden no se corresponden con la Formación Ocupacional recibida. Y, además, dichos empleos suelen caracterizarse por la instabilidad y la precaria remuneración.

- La situación actual nos presenta políticas de empleo de carácter reactivo y breves en el tiempo mientras que, los actores sociales directamente implicados en la F.P.O., demandan políticas de empleo de carácter preventivo y continuas en el tiempo.

- Una de las principales trabas y dificultades para obtener un mayor aprovechamiento de los programas formativos es la excesiva burocratización del sistema.

- A raíz del estudio realizado en este colectivo, comprobamos que la formación que se lleva a cabo en las Escuelas Taller está más orientada a familias profesionales ocupadas tradicionalmente por varones. Esta realidad puede tener su origen en la escasa o nula valoración social de las profesiones ocupadas tradicionalmente por mujeres.

- A partir de las características peculiares de este colectivo, la Formación Ocupacional ofertada al mismo, no sólo se plantea el aprendizaje de una ocupación, sino que, es necesaria la formación paralela en habilidades sociales y hábitos básicos, que les permita lograr la plena inserción sociolaboral.

- Se hace necesaria la creación de una RED permanente entre las distintas instituciones y organismos que participan en los programas de F.P.O: y el mundo empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

ICE-UAB (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation contre l¨echec scolaire et sociales en Europe. Institut de Ciencies de l¨Educació (Universitat Autónoma)

UNIÓN EUROPEA (1995). Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

SIGLAS

RA2.2 Técnico de la Junta de Andalucía
RA2.1 Técnico de la Junta de Andalucía
RA3 Técnico de Centro de Formación del Ayuntamiento
RA1 Técnico del Departamento de Empleo
EET.1 Órganos de representación de IES y Escuelas Taller
EGJ.2 Alumnado Escuela Taller (Entrevista de Grupo)
DGJ.1 Alumnado Escuela Taller (Discusión de Grupo)

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES COMO REFERENTE PARA LA FORMACIÓN EN EJERCICIO DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

M. Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Vigo

1.- INTRODUCCIÓN

Una de las principales críticas a la formación del profesorado es que, en general, ésta *se olvidó de las necesidades de sus destinatarios* (OCDE, 1978). Desde muy diversos frentes, y si tenemos en cuenta los últimos informes internacionales, aparece la constante demanda o recomendación de que la formación tenga su punto de partida en las necesidades de los destinatarios, es decir, de los profesores y de los centros educativos. Con ello, lo que se pretende es "una mayor coherencia con la comprensión de la formación como un proceso de desarrollo profesional de los profesores y una implicación mayor de éstos en sus propios procesos formativos. En simultáneo, se busca un mayor grado de adecuación de un programa de formación a los profesores y, en consecuencia, un mayor impacto en la mejora de la práctica" (Montero et al., 1990; Pág. 176).

En este trabajo ofrecemos algunos de los resultados de un estudio llevado a cabo con el objetivo, entre otros, de aproximarse a las percepciones que tienen los docentes de Formación Profesional sobre sus necesidades de formación, tratando de identificar aquellas que, por su mayor importancia y/o incidencia requieren una atención más urgente en relación a las competencias pedagógicas necesarias para el desarrollo de la profesión docente. Dentro de ellas nos centraremos de manera más concreta en las necesidades relativas a la dimensión de "programación y diseño curricular".

2.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

El estudio realizado se englobaría dentro de una metodología que podríamos calificar de cuantitiva por los siguientes motivos:

1. Nos situamos en un estudio descriptivo tipo survey a través del que intentamos ofrecer información sobre un problema de importancia educativa, al ser el objetivo fundamental de estos estudios "posibilitar la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables, que no están bajo control del investigador sino que han ocurrido de forma natural y sin intervención experimental" (Tejedor, 2000: 333).

2. Es el primer estudio de estas características en Galicia, por lo que el primer paso sería construir un mapa de la realidad, objetivo que nos permite conseguir la metodología cuantitativa.

3. La revisión de estudios precedentes y la revisión de la literatura, nos muestra como el enfoque cuantitativo es utilizado con frecuencia en el análisis de necesidades (véase, por ejemplo, los trabajos de González Sanmamed, 1986; Montero et al. 1990, entre otros).

4. Las propias limitaciones del equipo de investigación, puesto que "la mayoría de estudios que combinan los dos tipos de métodos-cuantitavos y cualitativos- se basan, por lo común, en equipos interdisciplinares" (Reichardt y Cook, 1986: 49-50).

La muestra se calculó mediante un muestreo probablístico sistemático, consiguiéndose la participación de 671 docentes que respondieron al instrumento

utilizado: un cuestionario compuesto por 190 variables que se agrupan en torno a tres grandes dimensiones: datos generales de identificación personal y profesional, opinión sobre la formación recibida, y opinión sobre la opinión deseada. Las variables incluidas en la primera dimensión son todas independientes, mientras que las que se presentaban en la segunda y tercera serían dependientes. En lo que respecta al carácter cualitativo/cuantitativo, señalar que a excepción de seis variables (edad, años como docente, número de materias impartidas, horas dedicadas semanalmente a la docencia, a preparar las clases, y de permanencia en el centro), el resto se sitúan en aquellas consideradas como cualitativas según la propuesta de García (1995).

3.- CARACTERÍSTICAS SOCIOPROFESIONALES DEL PROFESORADO PARTICIPANTE.

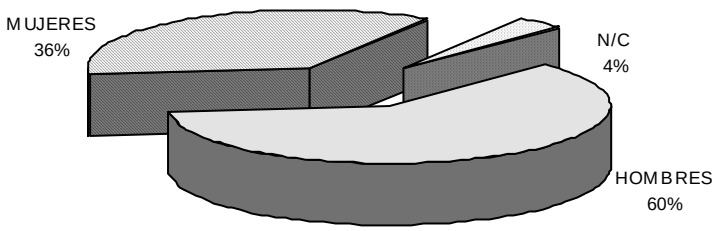
Dentro de las características socio-profesionales haremos referencia al sexo y edad de los participantes y a su actividad docente (años de experiencia, titulación, asignaturas y materias impartidas, y responsabilidades en el centro educativo).

3.1.- Sexo y Edad

En la investigación participaron 671 representantes del profesorado, entre los que predomina el género masculino:

- 408 docentes que representan el 61% son hombres, y 239 (36%) mujeres.
- 24 docentes, que suponen un 4%, no indican su sexo, tal y como podemos ver en el siguiente gráfico:

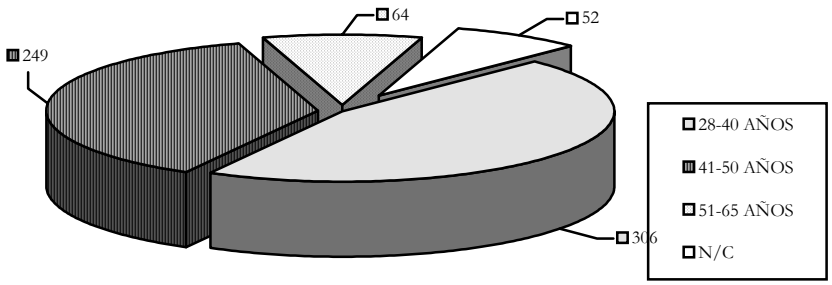
Gráfico 1: Distribución del profesorado de la muestra por sexo



La edad fue recabada a través de una pregunta abierta, y de las respuestas se desprende que varía desde los 28 a los 65 años, con una media de 41,05 años. Si tomamos como referencia los intervalos de edad que irían de los 28-40 años, 41-50

años, y 51-65 años[56], podemos ver como las mayores frecuencias se sitúan en el primer y segundo tramo, y la menor en el último:

Gráfico 2: Distribución del profesorado de la muestra por edad.



El tramo 28-40 años, es el más numeroso con 306 docentes que suponen el 45,6%; el intervalo 41-50 acoge 249 que representan el 37,1%; mientras que los docentes cuya edad se sitúa entre los 51 y 65 años son sólo 64 (el 9,5%). Es destacable el número de docentes que no responden que, con 52 casos, representan el 7,6%.

Si consideramos juntas ambas variables (sexo y edad), obtenemos la siguiente distribución:

Tabla 1: Distribución del profesorado de la muestra por edad y sexo.

	HOMBRES		MUJERES	
EDAD	**N**	**%**	**N**	**%**
28-40 AÑOS	177	58,02	128	41,96
41-50 AÑOS	160	64,77	87	35,22
51-65 AÑOS	43	74,13	15	25,86
TOTAL	**380**	**------**	**230**	**-------**

Como ya veíamos antes, los hombres presentan un mayor índice de participación que las mujeres. Por tramo de edad, vemos como es en el intervalo de 28 a 40 años en el que la diferencia entre sexos se hace más reducida, correspondiéndole el 58,02% a los hombres y el 41,96% a las mujeres. El polo opuesto lo encontraríamos en intervalo de 51 a 65 años, en donde los representantes del sexo masculino alcanzan el 74,13% de participación.

[56] Las abreviaturas significan: NS= Nada sentida/ninguna importancia; PS= Poco sentida/poca importancia; BS= Bastante sentida/bastante importancia; MS= Muy sentida/mucha importancia.

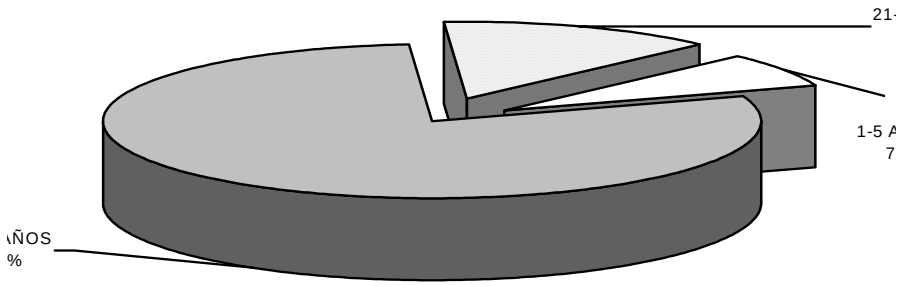
3.2.- Actividad docente.

Para conocer las características de la actividad docente de los participantes en la investigación se incluyeron en el cuestionario once ítems que hacían referencia a estos aspectos, y en los que se trataba de recoger información, entre otras, sobre las siguientes dimensiones: años de experiencia, titulación (máxima y específica), asignaturas en las que se imparte docencia y nº de materias impartidas, correspondencia titulación-materias impartidas, y responsabilidades en el centro educativo. En estos aspectos nos detendremos a continuación.

3.2.1.- Años de experiencia como docentes

Atendiendo a los años de experiencia docente, y considerando la diferenciación que los expertos realizan entre profesores noveles[57] (de tres a cinco años después de la incorporación al Sistema Educativo)[58] y profesores experimentados, establecimos tres categorías de análisis derivadas de los resultados obtenidos a través de la pregunta abierta: profesores que lleven de 1 a 5 años en la docencia, profesores cuya antigüedad se sitúe entre 6 y 20 años y profesores que superen los 20 años en la profesión. Los resultados obtenidos nos permiten establecer lo siguiente[59]:

Gráfico 3: Distribución del profesorado según años de experiencia



Como podemos ver, el mayor porcentaje de representatividad hace referencia a aquellos docentes cuya experiencia se incluye en el intervalo 6-20 años que, con 507 casos, representan el 79%. Los profesores noveles suponen el 7% (47 casos) y el 14% serían aquellos docentes cuya experiencia estaría comprendida entre 21 y 38 años (88 casos). Según estos datos, parece ser que el profesorado de FP participante en esta investigación se podrían calificar como *experimentado*. Señalar que el valor máximo se alcanza en 38 años y el mínimo en 1, lo que nos ofrece una media de 13,84 años de antigüedad con una desviación típica del 6,69%.

---

[57] Sólo tenemos que detenernos a pensar en los numerosos programas que están implementados con esta finalidad (Comenius, Erasmus, Lingua, Minerva...)

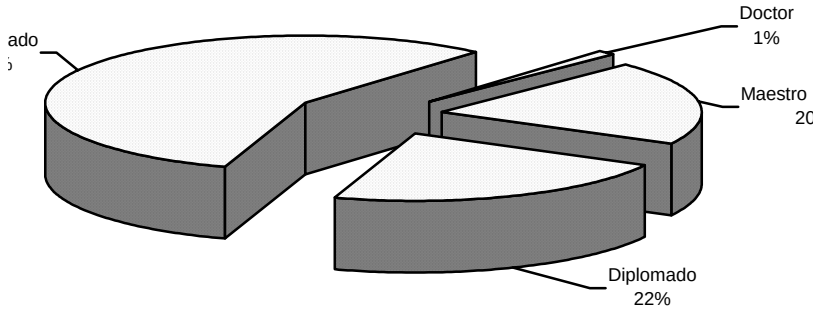
[58] Tamir, Arley (2001): *Shifting from vocational education to technology education: Dilemmas and possible solutions at a national level. Results and reflections from an experiment*. Consultado en la página web: http://www.tu-bs.de/institute/ATD/iwwste_98/BUCHWASH_MJT/6Curriculum_Development/6Tamir/tamire.pdf

[59] Decir a este respecto que en el sistema educativo español el itinerario de Aprendizaje Profesional no existe como tal, caso de Alemania, Austria, Francia y otros países de la Unión Europea. Sólo señalar que España ya ha incluido en su Formación Profesional Reglada, las prácticas formativas en el medio profesional desde 1998 y que se está llevando a cabo a día de hoy en los centros formativos.

3.2.2.- Titulación.

Atendiendo a la titulación que este profesorado posee, tratamos de diferenciar dos tipologías: titulación máxima y titulación específica. Centrándonos en la *titulación máxima* de los docentes de Formación Profesional participantes, vemos como el título de licenciado tiene un porcentaje muy superior al resto de titulaciones, distribuyéndose las respuestas de la siguiente forma[60]:

Gráfico 4: Distribución del profesorado según titulación máxima



Tal y como se muestra, la mayor parte de los docentes (376 profesores que representan el 57%) son licenciados, 148 (22%) son diplomados, 135 (20%) tienen la titulación de maestros industriales, mientras que sólo hay 8 doctores que suponen un 1%.

Teniendo en cuenta el sexo y la titulación máxima, podemos ver lo siguiente:

Tabla 2: Distribución de la titulación máxima según sexo

	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
TITULACIÓN	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
MAESTRO INDUSTRIAL	108	26,7	25	10,5	133	20,5
DIPLOMADO	98	23,8	44	18,4	140	21,9
LICENCIADO	198	48	168	70,3	362	56,4
DOCTOR	6	1,5	2	0,8	8	1,2
TOTAL	**404**	**100**	**239**	**100**	**643**	**100**

Los representantes del sexo masculino, como ya veíamos anteriormente, tienen una representación muy superior al femenino. Dentro de los primeros destaca la titulación de *licenciado* que, con 198 casos, supone el 48%. Los *maestros industriales* y los *diplomados* presentan ambos un índice similar (26,7% y 23,8%, respectivamente) que aunados recogen a la mitad de los varones.

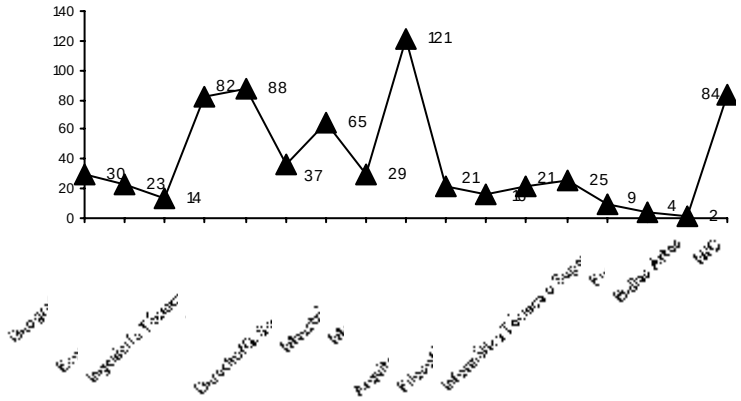
En lo que respecta a las mujeres, señalar que la mayor parte poseen la titulación de *licenciadas* (70,3%) o *diplomadas* (18,4%), es decir, estudios

[60] Idea argumentada durante la conferencia del Catedrático de la UNED, José Luis García Garrido "Europa y Latinoamérica: reflexión comparada de sus sistemas de educación". Conferencia inaugural en el VIII Congreso Nacional de Educación Comparada "Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación y Perspectivas de futuro" celebrado en Salamanca, los días 20, 21, 22 y 23 de noviembre de 2002

universitarios superiores en un porcentaje más elevado que el género masculino. En el polo opuesto, y con gran diferencia en relación a los hombres, se situaría la titulación de *maestría industrial* (10,5%).

Atendiendo a la *titulación específica*, y tras establecer categorías de estudios paralelos, podemos ver la siguiente situación:

Gráfico 5: Distribución del profesorado según titulación específica



La FP o Maestría Industrial es la titulación que más docentes acoge (121 casos que suponen el 19% del total), aunque lógicamente y si tenemos en cuenta que el cuestionario fue aplicado a profesores de todas las posibles materias de FP, el abanico de titulaciones que aparece es muy amplio, destacando con mayor presencia sobre el resto las ramas de *delineación*, *electrónica*, *electricidad*, *administrativo*, *informática* y *automoción*.

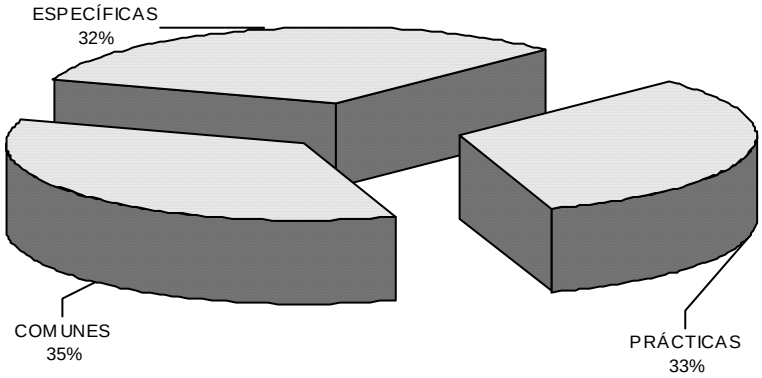
Las Ingenierias técnicas o superiores (88 casos) y las licenciaturas en Económicas o Empresariales (82 casos), alcanzan dos de los mayores porcentajes de representación (13,1% y 13,2% respectivamente), seguidos por las licenciaturas de Filología (65 casos) y el resto de titulaciones. Señalar que en este ítem del cuestionario un elevado porcentaje del profesorado no contestó, siendo 84 profesores (12,5%) los que lo dejaron en blanco, quizás por entender que el ítem ya estaba contestado con el anterior.

3.2.3.- Asignaturas y número de materias.

Centrándonos en las asignaturas en las que se imparte docencia y en el número de materias impartidas, podemos ver en relación con el primer aspecto- y teniendo en cuenta que las asignaturas pueden clasificarse en prácticas, específicas o comunes-, la siguiente distribución[61]:

Gráfico 6: Distribución del profesorado según asignaturas o materias impartidas.

[61] Datos consultados en la página web: http://www.cgtforo.org.ar



A pesar de que hay una ligera mayor participación de los profesores de asignaturas comunes (35%) sobre el resto, podemos decir que prácticamente están equiparados. Un aspecto a tener en cuenta es que globalmente considerados a nivel de comunidad autónoma, los docentes de materias comunes son muy superiores en número con respecto al resto. A pesar de ello, y siempre respetando los criterios de significatividad estadística, consideramos más interesante recoger información del profesorado que más específicamente trabaja en el ámbito de la Formación Profesional y que serían los de prácticas y los de materias específicas, motivo éste por el que el porcentaje de participación de los tres estamentos resulta equilibrada.

Si tenemos en cuenta el tipo de materias y el sexo de los docentes, la situación quedaría expuesta como sigue:

Tabla 3: Materias impartidas según sexo.

	HOMBRES		**MUJERES**		**TOTAL**	
TITULACIÓN	**7 N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
PRÁCTICAS	145	35,9	65	27,4	210	32,8
ESPECÍFICAS	145	35,9	76	32,1	221	34,6
COMUNES	114	28,2	96	40,5	210	32,5
TOTAL	**404**	**100**	**237**	**100**	**641**	**100**

Vemos como hay una clara diferencia en las materias según los sexos. Así, podemos apreciar como los hombres poseen una mayor presencia en las materias de carácter *práctico* o *específico* (ambas con el 35,9%), mientras que las mujeres lo hacen en las asignaturas *comunes* (40,5%). Este dato resulta coherente con lo expuesto en relación a la titulación, donde constatábamos que las mujeres presentaban un índice más elevado de titulación universitaria (licenciaturas y diplomaturas), estudios que se corresponderían con las asignaturas que, en Formación Profesional, serían consideradas *comunes*.

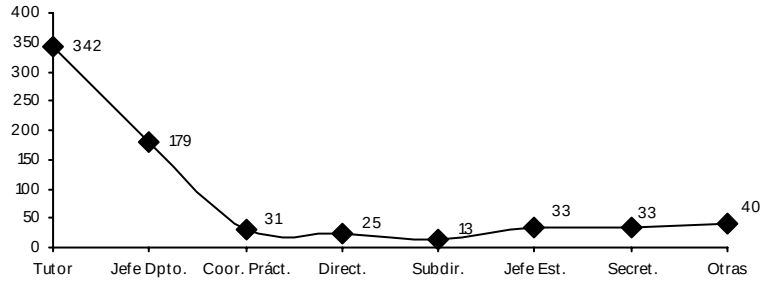
Para analizar la correspondencia entre las materias impartidas y la titulación específica, se les preguntaba a los docentes si las asignaturas impartidas se correspondían con su titulación específica. Las respuestas obtenidas nos indican que el 92,3% de los profesores (619 casos) responden afirmativamente a esta

pregunta, el 6,9% (46 casos) indican que no existe tal correspondencia, mientras que el 0,9% no responden a esta pregunta. Si consideramos esta correspondencia por el tipo de materias impartidas, constatamos que no existen diferencias significativas en función de que los docentes sean de materias prácticas, específicas o comunes.

3.2.4.- Responsabilidades en el centro educativo.

Además de la propia labor docente, existen en el centro educativo una serie de responsabilidades para los profesores que pueden influir en su formación, bien por demandarles una formación específica para poder desarrollarlas, bien por exigir un mayor tiempo y esfuerzo al profesorado que puede redundar negativamente de cara a la realización de actividades de formación. Esta era otra de las dimensiones sobre las que se indagaba en relación con las características profesionales. De los 671 profesores participantes, las responsabilidades se distribuirían de la siguiente manera:

Gráfico 7: Responsabilidades en el centro educativo del profesorado participante.



Como podemos ver, más de la mitad de los docentes (342 profesores que suponen el 51%) manifiestan ser *tutores* de un grupo de alumnos, aspecto éste que se reconoce actualmente como inherente al función docente. La segunda mayor participación corresponde a los *Jefes de Departamento* que, con 179 casos suponen un 26% de la totalidad. Hay que tener en cuenta que las categorías no son excluyentes, pudiendo suceder que un mismo docente detente al mismo tiempo más de una responsabilidad. *Otras responsabilidades* como *encargado de biblioteca*, *integrante del equipo de normalización lingüística*, *coordinador de FCT*, etc. representan un 6% (40 casos). Si atendemos a los miembros de los equipos directivos (director, subdirector, jefe de estudios y secretario/administrador), vemos como estas responsabilidades suponen en conjunto 107 casos, lo que representa el 15,9% de la totalidad del profesorado participante, y que irían desde el 4,9% en el caso del *Secretario* y del *Jefe de* Estudios (ambos con 33 casos) hasta el 1,9% del *Subdirector* que, con 13 casos presenta el porcentaje más bajo.

4.- IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DE "PROGRAMACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR".

En relación a la *programación y diseño curricular*, se les ofreció a los docentes siete contenidos de la formación, respecto a los cuales debían valorar el grado de necesidad e importancia que, para ellos, tendrían en la organización de la formación. Estos contenidos fueron: *elaboración de programaciones o Unidades*

Didácticas, *temporalización adecuada de la programación, identificación de los conocimientos previos de los alumnos*, *selección y organización de contenidos*, *selección y organización de objetivos*, *programación coordinada con profesores del área*, y *programación coordinada con otros profesores del centro*.

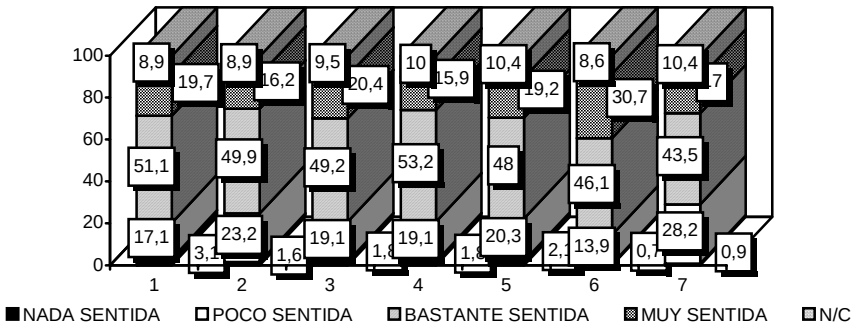
Atendiendo a la media alcanzada por cada uno de estos aspectos, obtenemos la siguiente situación:

Tabla 4: Puntuación media de las necesidades de programación y diseño curricular.

7.1.1 NECESIDAD	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	N
Elaboración de Programas de aula o Unidades Didácticas	2,96	0,74	611
Temporalización adecuada de la programación	2,89	0,70	611
Identificación de los conocimientos previos de los alumnos	2,98	0,72	607
Selección y organización de contenidos	2,93	0,68	604
Selección y organización de objetivos	2,94	0,73	601
Programación coordinada con profesores del área	3,17	0,70	613
Programación coordinada con otros profesores del centro	2,86	0,72	601

Podemos ver como, de una valoración entre 1 y 4, todos los aspectos considerados presentan una media superior a 2,8 puntos, llegando incluso a superar la barrera del 3 en el caso de la *programación coordinada con otros profesores del área*, que muestra además, una de la menor desviación típica. Si atendemos a la frecuencia con la que se señala cada una de las opciones, las respuestas recogidas quedan reflejadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 8: Necesidades de Programación y Diseño Curricular.



1= Elaboración de Programaciones de aula o Unidades Didácticas
2= Temporalización adecuada de la programación
3= Identificación de los conocimientos previos de los alumnos
4= Selección y organización de contenidos
5= Selección y organización de objetivos
6= Programación coordinada con profesores del área
7= Programación coordinada con otros profesores del centro

Analizando los resultados que se nos muestran, podemos destacar los siguientes aspectos:

Si atendemos a la categoría "nada sentida", vemos como los valores alcanzados por cada uno de los contenidos englobados en esta dimensión son muy bajos, y varían desde un 0,7% para la *programación coordinada con profesores del área* hasta el 3,1% correspondiente a la *elaboración de programaciones de aula o unidades didácticas*, donde se alcanzaría el valor más alto en esta categoría.

La opción "poco sentida", alcanza valores que escasamente rebasan el índice del 20%. Los contenidos más señalados en esta categoría harían referencia a la *programación coordinada con otros profesores del centro* (28,2%), a la *temporalización adecuada de la programación* (23,2%), y a la *selección y organización de objetivos* (23,3%). Con un porcentaje inferior al 20% nos encontramos con la *identificación de los conocimientos previos de los alumnos* y *selección y organización de contenidos* (ambos con el 19,1%), la *elaboración de programaciones de aula o U.D* (17,1%), y la *programación coordinada con profesores del área* que, con el 13,9% es la menos señalada en esta categoría.

La valoración "bastante sentida" alcanza valores que, en ocasiones, rebasan el 50% de las respuestas, pudiendo apreciarse una gran diferencia con las opciones anteriores. Cabe señalar que el 53,2% de los docentes coinciden en señalar la *selección y organización de los contenidos* como uno de los aspectos a los que les atribuyen gran importancia en la formación, seguido muy de cerca por la *elaboración de programaciones de aula o unidades didácticas* (51,1%). Con porcentajes un poco inferiores nos encontramos con la *temporalización adecuada de la programación* (49,9%), la *identificación de los conocimientos previos de los alumnos* (49,2%), y la *selección y organización de objetivos* (48%). Las menores puntuaciones (aunque superando el 40%) corresponderían a la *programación coordinada con profesores del área* (46,1%) y a la *programación coordinada con otros profesores del centro* (43,5%), contenido este último en el que se sitúa el menor número de respuestas dentro de esta categoría.

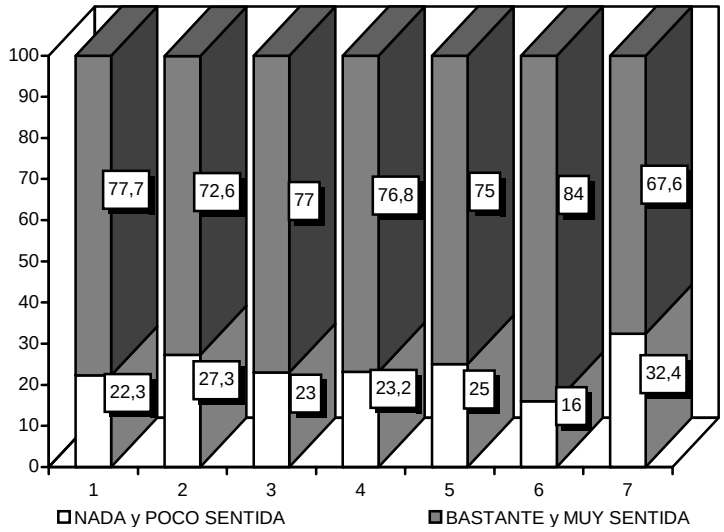
En lo que respecta a aquellos contenidos que los docentes señalan como necesidades "muy sentidas", decir que se establecen diferencias porcentuales significativas entre ellos, de manera que el más señalado casi duplica el porcentaje del que lo hace en menor grado. Podemos señalar que el mayor número de respuestas se condensan en torno a la *programación coordinada con otros profesores del área* que llega a alcanzar el 30,7% de las respuestas. A más de 10 puntos nos encontramos con la *identificación de los conocimientos previos de los*

alumnos (20,4%), la *elaboración de programaciones de aula o unidades didácticas* (19,7%), y la *selección y organización de objetivos* (19,2%). Los menores índices de respuesta en esta dimensión corresponderían a la *programación coordinada con otros profesores del centro* (17%), a la *temporalización adecuada a la programación* (16,2%) y a la *selección y organización de contenidos* que, con un 15,9%, presentaría el porcentaje más bajo.

Señalar el porcentaje de respuestas en blanco que llegan a alcanzar el 10,4% (representan 70 profesores sobre el total) en dos de los contenidos: *selección y organización de objetivos* y *programación coordinada con otros profesores del centro.*

Si ofrecemos una visión conjunta de los contenidos considerados como necesidades "nada y poco sentidas" y "bastante y muy sentidas", tomando como referencia los porcentajes válidos y desestimando las respuestas en blanco, obtenemos la siguiente situación:

Gráfico 9: Valoración global de las necesidades de Programación y Diseño Curricular.



Se puede ver como todos los contenidos son considerados como necesidades "bastante o muy sentidas". El porcentaje más elevado lo podemos encontrar en referencia a la *programación coordinada con profesores del área* que ya era el contenido más señalado en el apartado anterior dentro de la categoría "muy sentida" y que ahora, con el 84% acoge el mayor número de respuesta. Con poca diferencia le siguen la *elaboración de programaciones de aula o unidades didácticas* (77,7%), la *identificación de los conocimientos previos de los alumnos* (77%), y la *selección y organización de contenidos* (76,8%). El menor porcentaje lo encontramos en referencia a la *programación coordinada con otros profesores del centro* (67,6%).

Atendiendo a los distintos tipos de profesores, constatamos la siguiente situación:

Tabla 5: Necesidades de programación y diseño curricular según materias impartidas por el profesorado.

NECESIDADES	PRÁCTICAS					ESPECÍFICAS					COMUNES					Tot
	NS [62]	PS	BS	MS	%	NS	PS	BS	MS	%	NS	PS	BS	MS	%	N
Elabor. de Program. de aula o U. Didáct.	2,5	22	53,5	22	32,9	4,7	16	53,6	23	35	2,6	18,6	59,8	19,1	31,9	609
Tempor. adecuada de la programación	1,5	29,6	49,8	19,2	33,3	2,4	19,9	59,2	18,5	34,8	1	27,5	55,4	16,1	34,9	609
Identif. de los conoc.s previos de los alum.	1,5	23,4	52,7	22,4	33,4	3,8	21,5	54,1	20,6	34,8	---	18,8	55,5	25,7	31,8	603
Selección y organización de contenidos	2	20,4	63,8	13,8	32,7	3,8	18,9	53,8	23,6	35,4	---	24,5	59,9	15,6	31,9	602
Selección y organización de objetivos	1	18,4	65,3	15,3	32,8	3,8	21,7	45,8	28,8	35,6	2,1	28	49,7	20,1	31,6	599
Progr. coordinada con profesores del área	1	9,4	48	41,6	33,2	---	16	52,6	31,5	35	1,5	20,6	50,5	27,3	31,8	611
Progr. coordinada con otros prof. del centro	---	32,1	50,5	17,3	32,8	---	34,1	44,5	21,3	35,3	3,2	27,9	50,5	18,4	31,9	599

Existe una participación ligeramente superior del profesorado de materias específicas en comparación con el resto. Analizando cada uno de estos colectivos, podemos señalar lo siguiente:

1. El profesorado de prácticas presenta uno de los menores porcentajes en la categoría "nada sentida" en todos los aspectos analizados y el más bajo en lo que se refiere a aquellas necesidades "poco sentidas" con relación a la *programación coordinada con profesores del área* (9,4%). En la valoración "bastante sentida" los índices son superiores al 48% y se hace especialmente elevado en la *Selección y organización de contenidos* (63,8%) y en la *Selección y organización de objetivos* (65,3%). Por último, como necesidades "muy sentidas" estos docentes señalan, con diferencia sobre el resto de elementos

[62] Datos consultados en la página web: http://www.centre-inffo.fr

considerados, la *Programación coordinada con profesores del área* que llega a alcanzar el 41,6%.

2. En lo que se refiere a los profesores de materias específicas, destacamos los porcentajes en la valoración "bastante sentida" con relación a la *Temporalización adecuada de la programación* (59,2%) e *Identificación de los conocimientos previos de los alumnos* (54,1%). Por su parte, los índices más elevados en la opción "muy sentida" la encontramos de nuevo en la *Programación coordinada con otros profesores del área* (31,5%) y en la *Selección y organización de objetivos* (28,8%).

3. Por último, el profesorado de materias comunes destaca en la categoría de "bastante sentida" la *Elaboración de Programaciones de aula o Unidades Didácticas* (59,8%) y *Selección y organización de contenidos* (59,9%). Dentro de la valoración "muy sentida" debemos hacer referencia a la *Identificación de los conocimientos previos de los alumnos* (25,7%) y la *Programación coordinada con profesores del área* (27,3%).

Como conclusión a lo expuesto y a la vista de los resultados, podemos decir que todos los aspectos considerados como posibles necesidades de formación con relación a la dimensión de "programación y diseño curricular" se muestran como tales, especialmente en lo que se refiere a la "programación coordinada con otros profesores del área", sin que existan diferencias significativas en función de la materia impartida por el profesorado.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

García Roldán, J.L. (1995): *Cómo elaborar un proyecto de investigación*, Alicante, Universidad de Alicante.

González Sanmamed, M. (1986): *La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*, Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela.

Montero Mesa, M.L. (Dir.) (1990b): *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la Formación en Ejercicio del Profesorado de Enseñanzas Medias en Galicia* (informe de investigación. Documento policopiado).

Montero Mesa, M.L. et al. (1990): "Análisis de las necesidades en formación del profesorado", en *Revista de Investigación Educativa*, Vol.8, nº16, pp. 175-182.

OCDE-CERI (1978): *La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*, Narcea, Madrid.

Sarceda Gorgoso, M.C. (2002): *Análisis de las Necesidades formativas del profesorado de Formación Profesional en Galicia*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

Tejedor, F.J. (2000): "El diseño y los diseños en la evaluación de programas", *Revista Investigación Educativa*, Vol. 18, nº2 , pp. 319-339.

FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS ENSEÑANZAS CORRESPONDIENTES A LA FORMACIÓN BÁSICA DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Mª del Pilar Carnota Carneiro
Universidad de Santiago de Compostela

La Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) destaca en su preámbulo la necesidad de lograr una educación de calidad para todos, como instrumento esencial e imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para lograr cotas más altas de progreso social y económico, y en definitiva, para el bienestar individual y social. Cuando resaltamos estos aspectos estamos hablando del desarrollo personal y profesional del individuo como elementos clave para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. Por tanto, una de las finalidades esenciales de la educación va a ser la preparación del sujeto para su incorporación y participación activa en la sociedad en la que vive inmerso.

La complejidad del mundo laboral o profesional y la inestabilidad provocada por la rápida evolución y constantes transformaciones que en el se producen, hacen cada vez más necesaria una orientación inmersa en la propia actividad educativa y dirigida a potenciar el desarrollo personal, académico y social del alumno favoreciendo así su transición a la vida activa como ciudadano libre y responsable.

En esta línea nace el presente trabajo que basa su estudio en los Programas de Iniciación Profesional (PIP), centrándose en la detección y análisis de los objetivos y contenidos de las enseñanzas comunes de la Formación Básica para determinar cuáles de ellos son imprescindibles en un proceso educativo que prepare al individuo para desenvolverse en una economía de mercado, y por lo tanto en los que debe incidir cualquier programa de formación y orientación para el trabajo basado en el principio de curricularidad y dirigido a alumnado de los Programas de Iniciación Profesional.

Se parte de la ubicación de estos programas dentro de las enseñanzas de régimen general configurándolos como una vía dentro de la enseñanza obligatoria, se detallan sus características más relevantes, se sientan las bases teóricas que sustentan este trabajo, las fases de desarrollo, y finalmente los objetivos y contenidos prioritarios en la formación y orientación para el trabajo.

UBICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

La LOCE crea los Programas de Iniciación Profesional en el marco de las enseñanzas de régimen general, ubicándolos dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta etapa, que está destinada a formar al alumnado de 12-16 años, se compone de cuatro cursos. Los dos primeros son comunes para todos los alumnos, mientras que en los dos últimos se establece un tronco común y una serie de itinerarios orientados a atender las diversas actitudes, expectativas e intereses del alumnado con el fin de potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos.

El diseño de estos itinerarios no es suficiente para responder a todas las necesidades y, por ello, se configura una vía alternativa. Nacen así, los denominados PIP, que introducen como novedad respecto a los Programas de Garantía Social (PGS) la posibilidad de obtener el Título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria, aspecto importante ya que garantiza su ubicación en la ESO y no al margen de la misma o incluso fuera de las enseñanzas de régimen general, como ocurre con los PGS.

Con el objetivo de reducir las actuales cifras de abandono del sistema educativo se orienta a estos programas a los alumnos y alumnas que "rechazan la escuela en su concepción tradicional", y se justifica diciendo que así tendrán más oportunidades para acceder a la formación que ofrece el sistema reglado postobligatorio y mayores garantías en el acceso a la vida laboral. De este modo se nos ofrece ya una definición del perfil del alumnado que accederá a los PIP.

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS

La legislación educativa establece como finalidad de los PIP el desarrollo de capacidades que permitan al alumnado que los curse continuar estudios o, en su caso, favorezcan su inserción laboral; y les marca como **objetivos** generales:

- Adquirir las capacidades básicas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar un puesto de trabajo en el que sea necesaria una cualificación básica en un campo profesional determinado

Para el logro de estos objetivos se diseña un programa cuya duración será de dos cursos, y en el que las enseñanzas se estructuraran de la siguiente manera:

PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL	PRIMER CURSO	HORAS	SEGUNDO CURSO	HORAS
FORMACIÓN BÁSICA	Ámbito Social y Lingüístico • Geografía • Lengua Castellana y Literatura Ámbito Científico-Matemático • Biología y Geología • Matemáticas Lengua Extranjera Sociedad, Cultura y Religión Educación Física	123 123 70 35 35	Ámbito Social y Lingüístico • Historia • Lengua Castellana y Literatura Ámbito Científico-Matemático • Física y Química • Matemáticas Lengua Extranjera Sociedad, Cultura y Religión	70 70 70 35 -
FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	Módulos profesionales asociados a una cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones	314	Módulos profesionales asociados a una cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones	420

Los ámbitos de conocimiento que componen la formación básica junto con los módulos profesionales que configuran la formación profesional específica tendrán como objetivo que el alumnado adquiera las siguientes capacidades (artículo 5 del Real Decreto 831/200 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria):

a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal.

c) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir, con sentido crítico, nuevos conocimientos.

d) Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.

e) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, también en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, e iniciarse en la lectura, el conocimiento y el estudio de la literatura.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, matemáticas y científicas, y conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, para su resolución y para la toma de decisiones.

g) Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

h) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, fundamentalmente mediante la adquisición de las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, a fin de usarlas en el proceso de aprendizaje, para encontrar, analizar, intercambiar y presentar la información y el conocimiento adquiridos.

i) Consolidar el espíritu emprendedor desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente, y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

k) Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.

l) Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.

m) Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

Si pensamos que en la ESO se alcanzan estas mismas capacidades a través de asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Geografía,... parece evidente que el primer objetivo de los PIP (el desarrollo de las capacidades de la ESO) se logrará a través del currículo de la Formación Básica que integra en sus ámbitos muchas de estas disciplinas, y el segundo (desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar un puesto de trabajo) a través de los módulos de la Formación Profesional Específica. Sin embargo, en mi opinión, los módulos profesionales tendrán una contribución considerable en el desarrollo de capacidades vinculadas a la valoración del trabajo en equipo, el respeto a los demás, la asunción de responsabilidades, la potenciación de la confianza en uno mismo, etc., al mismo tiempo que la Formación Básica incidirá en estos aspectos y proporcionará conocimientos que repercutirán directa o indirectamente en la vida laboral (ejemplo: el contenido de Geografía titulado "Actividades económicas. Sectores de producción").

Llegados a este punto conviene hacer una reflexión. Mientras que al alumnado que cursa tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria se les pide que adquieran una serie de capacidades básicas, a los que cursan un PIP se les exige que alcancen esas mismas capacidades y a la vez que desarrollen competencias profesionales que les permitan desenvolver un trabajo en un campo profesional determinado. La idea es tremendamente ambiciosa si se tiene en cuenta que accederán a ellos los alumnos de:

- 16 años que deseen incorporarse y que, a juicio del equipo de evaluación *pueden obtener por esta vía* el Título de Graduado en Educación Secundaria (GES)

- 15 años que *no deseen cursar ninguno de los itinerarios* ofrecidos

- 2º de ESO que tras la repetición de curso *no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente* (si tiene 15 años cumplidos y que no quiere cursar 3º)

- 3º de ESO que tras la repetición de curso *no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente* (si no quiere cursar 4º)

Estamos hablando de alumnado en riesgo de abandono del sistema escolar, jóvenes con posibilidades de obtener el título de GES a través de un PIP (a los que se les presume que de no ser cursando estas enseñanzas, no lo lograrían), chicos y chicas que rechazan la escuela en su concepción tradicional, discentes que a pesar de haber permanecido un año más en el curso, no cumplen los requisitos académicos para promocionar.

Una vez hecho el análisis del perfil del alumnado, cabe poner el énfasis en el destacado papel que la formación y orientación para el trabajo deberá tener en el currículo de estos programas. *Estas enseñanzas deben encaminarse al desarrollo de capacidades genéricas transversales a un amplio y extenso abanico de ocupaciones, y no enfocarse exclusivamente a la adquisición de competencias centradas en un campo profesional concreto*.

Aunque todavía quedan muchas preguntas sin respuesta respecto al desarrollo de los Programas de Iniciación Profesional (cuestiones que es preciso concretar), lo que sí está determinado son las enseñanzas correspondientes a la Formación Básica en el ámbito estatal. Las comunidades con competencias en

materia educativa están inmersas en el proceso de concreción de las disposiciones estatales a su ámbito de competencia.

En cuanto a aspectos pedagógicos, prima la necesidad de potenciar el trabajo en equipo y
adaptar objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características específicas del alumnado. En este marco se ubica esta propuesta de formación y orientación para el trabajo.

LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA: MODELOS Y PRINCIPIOS

En los PIP la tutoría y la orientación deberán tener una consideración especial. La orientación no debe concebirse como una tarea que se realiza en un momento puntual (como puede ser al término del programa), sino como un proceso de ayuda inmerso en la propia actividad educativa encaminado a favorecer el desarrollo integral del alumno.
En el desarrollo de este trabajo se presta especial atención a la vertiente personal y vocacional, resaltando aquellos objetivos y contenidos educativos explicitados en las enseñanzas correspondientes a la Formación Básica que son imprescindibles en la formación y orientación para el trabajo. Pero, previo a la detección de los objetivos y contenidos prioritarios hay que tener en cuenta las características de la sociedad actual y el marco teórico que guía nuestra actuación.
Siguiendo a Tyler (1969) diremos que la orientación tiene que tener en cuenta dos características de nuestra sociedad:

- La complejidad de la misma
- La inestabilidad provocada por las constantes transformaciones sociales

El mundo en el que vivimos es tan complejo que las personas para lograr unos objetivos necesitan una ayuda y orientación que les encamine hacia su consecución. El individuo, previa a la elección vocacional, tendrá que ir construyendo un proyecto de vida propio que determine su desarrollo y posterior madurez vocacional. Este proyecto de vida, configurado a través de las elecciones más o menos conscientes o inconscientes que toma a lo largo de su experiencia vital (desde edades muy tempranas hasta que decide quién ser o qué hacer) se desarrolla en una sociedad caracterizada por una constante evolución que provoca continuas transformaciones en el mercado de trabajo: la economía crece, el empleo disminuye, surgen nuevas profesiones, otras se reconvierten, etc. Estos cambios afectarán a la vida social y laboral del sujeto provocando desajustes.
Para paliar los efectos de esta realidad, desde la escuela, hay que realizar una labor preventiva centrada en el desarrollo de:

- Actividades que potencien la autonomía personal, la autoestima, el entrenamiento en la toma de decisiones,...
- Capacidades que vayan más allá de las competencias profesionales vinculadas a un determinado perfil profesional. Siguiendo a Jover (1999) hay que trabajar en el desarrollo de las siguientes capacidades:
    - Capacidad de observación, interpretación e anticipación
    - Habilidad para operar con abstracción

- Capacidades y saberes apreciados en la mayoría de ocupaciones:
    - Capacidad de pensar y relacionar
    - Relacionarse, comunicarse y realizar trabajos en equipo.
    - Capacidad de proyectar organizando conocimientos enfocados a la resolución de problemas de aplicación
    - Enfrentarse profesionalmente a problemas no estructurados, analizarlos críticamente y tomar decisiones al nivel que le corresponda
    - Habilidad de lectura e interpretación (creatividad y diseño)
    - Análisis y síntesis
    - Capacidad de mantener conversaciones con fluidez, comprensión
    - Uso correcto del lenguaje (en activa y en pasiva)
    - Capacidad para realizar composiciones y transmisiones por diferentes medios de comunicación
    - Capacidad de operar un ordenador
- Otras competencias:
    - Capacidad de trabajo autónomo y con iniciativa
    - Capacidad de organización y de planificación del propio trabajo
    - Capacidad de trabajar en equipo
    - Capacidad de razonamiento lógico y de síntesis
    - Capacidad de desenvolverse con facilidad en las relaciones interpersonales
- Competencias valiosas:
    - Capacidad para saber localizar informaciones (manuales, bases de datos...)
    - Capacidad para interpretar datos, clasificar, ordenar según distintos criterios y seleccionar la documentación
    - Capacidad para interpretar datos, cambiar y relacionar distintas informaciones para emitir juicios
- Capacidades que deberían desenvolverse a lo largo de la escolaridad:
    - Codificar y descodificar correctamente en distintos lenguajes especializados
    - Capacidad de síntesis de textos y realizar lecturas rápidas con alto nivel de comprensión
    - Capacidad de analizar y elaborar textos en la propia lengua y en otras extranjeras
    - Manejo con soltura y precisión de conocimientos de la situación socioeconómica, política y geográfica mundial
    - Capacidad de usar teclados a varios niveles, diferentes tipos de ordenadores,...

Asimismo, en un informe elaborado por el Secretary's Comisión on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1992) en Estados Unidos señala una serie de competencias que hay que incluir en las escuelas para que los jóvenes salgan preparados para los desafíos de la competitividad y productividad del futuro próximo:

- Tres FUNDAMENTOS BÁSICOS:
    - **Habilidades básicas: lectura; redacción; aritmética y matemática; expresión y capacidad de escuchar**

- Aptitudes analíticas: pensar creativamente; tomar decisiones; solucionar problemas; procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información; saber aprender y razonar.
- Cualidades personales: responsabilidad; autoestima; sociabilidad; gestión personal; integridad y honestidad.

- Cinco COMPETENCIAS:

  - Gestión de recursos: tiempo; dinero; materiales y distribución; personal
  - Relaciones interpersonales: participa como miembro de un equipo; enseña a otros; servicio a clientes/consumidores; despliega liderazgo; sabe negociar y trabajar con personalidades diversas.
  - Gestión de información: busca y evalúa información; organiza y mantiene los sistemas de información; interpreta y comunica información; usa computadoras para procesar información.
  - Comprensión sistémica: comprende interpelaciones complejas; entiende sistemas; monitorea y corrige desempeño; mejora o diseña sistemas.
  - Dominación tecnológica: selecciona tecnologías; aplica tecnología en la tarea; da mantenimiento y repara equipos.

En los PIP este tipo de formación tiene un papel importante y debe considerarse como un objetivo educativo y a la vez como fuente de enriquecimiento del mercado de trabajo.

En el estudio que aquí se presenta, se trabaja con los profesores para resaltar, adaptar y enfatizar determinados aspectos del área de Formación Básica de los PIP proporcionando a través de ella la formación y orientación para el trabajo. Se prima la importancia de la institución escolar dándole protagonismo para adaptar el currículo al aula y grupo de alumnos, y la función del orientador consiste en apoyar, asesorar y colaborar con el profesorado en esa adaptación. La orientación se basará en el principio de curricularidad al contemplarla como parte de la actividad educativa, tiene una finalidad preventiva y de desarrollo, y se inspira en una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje entre cuyos principios figuran el proporcionar un aprendizaje significativo; partiendo del interés y motivación del alumno; y considerar al docente como un orientador que media y facilita el tránsito del estudiante desde su nivel inicial de competencia al nivel de competencia deseado.

El ámbito de intervención se basará en la colaboración entre profesionales (orientador- profesorado) y en la responsabilidad compartida, para que desde una perspectiva global se pueda promover el desarrollo vocacional de los discentes.

FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA FORMACIÓN BÁSICA DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

La intervención, previamente planificada, tiene como objetivo contribuir a lograr una adecuada orientación y formación para el trabajo. Este objetivo se logrará a través de las enseñanzas correspondientes a la Formación Básica.

La acción se desarrollará en las siguientes fases:

1. Análisis del entorno socioeducativo del alumnado (características del alumnado, nivel socioeconómico de las familias, entorno laboral y sectores de producción,...)

2. Establecimiento de criterios para determinar en qué aspectos se va a incidir desde el programa (basándose en las aportaciones de Jover y en el informe elaborado por el SCANS)

3. Diseño del programa:

   a. Objetivos (ANEXO I)
      i. Determinación de los objetivos generales de etapa prioritarios

ii. Selección de los objetivos de ámbito
iii. Conexión de los objetivos de ámbito con los de etapa

b. Contenidos (ANEXO II)
   i. Seleccionar los contenidos a trabajar en cada ámbito, en relación con la formación y orientación para el trabajo
   ii. Especificación de los contenidos que deben ser adaptados o introducidos en cada ámbito
   iii. Conexión de los contenidos con los objetivos de ámbito
   iv. Contenidos transversales a todos los ámbitos (autoestima, proceso de toma de decisiones, convivencia,...)

En cuanto a los objetivos y contenidos, en este documento se recoge una priorización hecha en un instituto determinado y son simplemente una referencia o un ejemplo a seguir. Cada centro educativo debe establecer su propia selección y priorización. La propuesta debe nacer en el seno del propio centro y ser diseñada por los profesionales que posteriormente la llevarán a la práctica.

c. Metodología de trabajo en el aula (orientada a la potenciación del trabajo en equipo, la auto-orientación vocacional del alumnado, la asunción de responsabilidades,...)
d. Evaluación de las enseñanzas de la Formación Básica (a través de los criterios de evaluación establecidos)

4. La aplicación del programa exigirá la coordinación de los profesionales implicados en su elaboración.

5. La evaluación del mismo conlleva el diseño de instrumentos específicos que permitirán recoger las aportaciones de los agentes implicados en el desarrollo curricular, para posteriormente hacer las modificaciones y ajustes pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA:

ANDRÉS ORIZO, F. (1996): El sistema de valores en la España de los 90, Editorial CIS, Madrid

GRAU GILABERT, J.M. (2002): "Nuevas exigencias de la formación para el trabajo", *Formación XXI: nuevas exigencias de la formación para el empleo,* pp.29-35

JOVER, D. (1999): La formación ocupacional para la inserción, la educación y el desarrollo local, Editorial Popular, Madrid

MTAS, INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2003): Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional, INEM, Madrid

MERTENS, L. (1996): Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelos, Ed.: CINTERFOR

RIAL SÁNCHEZ, A. (2002): "La consolidación de los nuevos escenarios formativos: el reto de la calidad en la formación profesional", *Formación XXI: nuevas exigencias de la formación para el empleo,* pp.11-19

SAMPASCUAL, G.; NAVAS, L.; CASTEJÓN, J.L. (1999): Funciones del Orientador en Primaria y Secundaria, Alianza Editorial, Madrid

LEGISLACIÓN:

Ley 10/2003 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002)

REAL DECRETO 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley 10/2003 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 28-6-2003)

ANEXO I: La asignación de letras en los objetivos de ESO se corresponde con la que se recoge en el Real Decreto 831/200 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

AMBITOS	ASIGNATURAS	CURSOS	OBJETIVOS DE ÁMBITO PRIORIZADOS	OBJETIVOS ESO
ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	1º,2º	3. Desarrollar la comprensión lectora como forma de adquisición de nuevos conocimientos, de autoaprendizaje y de enriquecimiento personal	e
	GEOGRAFÍA	1º	4. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada a las situaciones cotidianas de comunicación.	e
	HISTORIA	2º	5. Ser capaces de reconocer y utilizar los tipos de textos básicos	c,f
			6. Conocer y usar las normas lingüísticas básicas, especialmente las ortográficas.	e
			9. Manejar los procesadores de texto y utilizar los medios informáticos complementarios.	h
			10. Comprender como un valor objetivo la preparación práctica, previa al inicio de la vida laboral	f,i
			11. Potenciar como valores positivos el esfuerzo personal y la autoestima en el propio proceso de aprendizaje.	b
	MATEMÁTICAS	1º,2º	1. Incorporar al lenguaje y modos de argumentación habituales las formas elementales de expresión científico-matemática con el fin de comunicarse de manera clara, concisa y precisa.	f

	BIOLOGIA Y GEOLOGIA	1º	2.Utilizar técnicas sencillas y autónomas de recogida de datos, familiarizándose con las que proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para obtener información sobre fenómenos y situaciones diversas	h
	FÍSICA Y QUÍMICA	2º	3.Participar en la realización de actividades científicas elementales y en la resolución de problemas sencillos.	f
			4. Utilizar los conocimientos adquiridos en el medio natural y comprender y analizar el mundo físico que nos rodea	f
			5. Adquirir conocimientos sobre el funcionamiento del organismo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal.	l
			6. Conocer y utilizar las habilidades matemáticas básicas para resolver problemas de la vida cotidiana	b,f
			7. Reconocer y valorar las aportaciones de la ciencia, para la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos y, en especial, los nuevos avances del siglo XX.	f
			8. Asumir como un valor objetivo la preparación práctica, previa al inicio de la vida laboral, como continuación de los estudios realizados con anterioridad.	f,i
			9. Potenciar como valores positivos el esfuerzo personal y la autoestima en el propio proceso de aprendizaje.	b
LENGUA EXTRANJERA	LENGUA EXTRANJERA	1º,2º	1.Desarrollar destrezas de comunicación con el fin de poder expresarse en contextos personales, familiares o profesionales.	g
			5.Apreciar el valor de la lengua extranjera como un medio de comunicación en el mundo profesional.	g
			6.Comprender como un valor objetivo la preparación práctica, previa al inicio de la vida laboral como continuación de los estudios anteriores.	f,i
			7.Potenciar como valores positivos el esfuerzo personal y la autoestima en el propio proceso de aprendizaje.	b
EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA	1º	6.Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana.	f,l
			7.Potenciar como valores positivos el esfuerzo personal y la autoestima en el propio proceso de aprendizaje.	b
SOCIEDAD CULTURA Y RELIGIÓN	SOCIEDAD CULTURA Y RELIGIÓN	1º,2º	3.Valorar las tradiciones religiosas y el patrimonio sociocultural que han generado	a, d, j
			4.Comprender como un valor objetivo la preparación práctica, previa al inicio de la vida laboral	f, i
			5.Potenciar como valores positivos el esfuerzo personal y la autoestima en el propio proceso de aprendizaje	b

ANEXO II: La numeración en los objetivos de ámbito se corresponde con la que aparece en el Real Decreto 831/200 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria

ÁMBITO	CURSOS	CONTENIDOS PRIORIZADOS	CONTENIDOS A ADAPTAR O INTRODUCIR	OBJETIVOS DE ÁMBITO	TRANSVERSALES [3]
ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	1º	Comunicación oral y escrita Mensajes orales Textos escritos Búsqueda de información en CD-ROM, internet,... Tratamiento informático de textos Estudio de la lengua Normas ortográficas Concordancia y su utilización en textos Vocabulario	Textos escritos: Contrato de trabajo Currículo vitae Búsqueda de información: Organismos e instituciones que ofrecen empleo Fuentes de búsqueda de empleo	3, 4, 5, 6, 9	Desarrollo personal Autoestima Esfuerzo Responsabilidad Convivencia y cooperación (trabajo en equipo) Toma de decisiones (proceso) Conocimientos transversales a la mayoría de las ocupaciones Utilización de distintas fuentes de información Utilización de Tecnologías de la Comunicación y la Información Resolución de problemas

		2º	Comunicación oral y escrita Comprensión de los textos más usuales en los medios de comunicación Producción oral y escrita de textos relacionados con el ámbito personal y profesional Tratamiento informático de textos Estudio de la lengua Normas ortográficas Composición de textos: nexos Estructura básica de un texto Vocabulario específico del ámbito profesional del alumno	Expresión oral: la entrevista	3, 4, 5, 6, 9	
	GEOGRAFÍA	1º	Actividades económicas. Sectores de producción Conjuntos socio-económicos de Europa y del Mundo	Sectores de producción y empleo en el entorno	10	
	HISTORIA	2º	Siglo XX Transformacio-nes del Siglo XX Unión Europea Transición española y Constitución Derechos humanos y valores democráticos	El trabajo en el Siglo XX El derecho al trabajo En el marco de la Unión Europea En la Constitución En el Estatuto de los Trabajadores	10	

	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	1º	Rocas y minerales: Principales minerales de interés económico. Sus aplicaciones Aplicación de interés industrial y económico de los distintos tipos de rocas Anatomía y fisiología humana: Salud y enfermedad Enfermedades no infecciosas. Causas, remedios y prevenciones. Principales agentes causantes de las enfermedades infecciosas. Nutrición y salud Nutrición. Dietas. Prevención de enfermedades provocadas por la malnutrición La reproducción humana.: el parto.	Rocas y minerales: Sector productivo y empleos asociados Concepto de salud y enfermedad: Derechos del trabajador/a Prevención de riesgos laborales La reproducción humana: Derechos del trabajador/a ante la maternidad/ paternidad	3, 4, 5, 7, 8	“
	FÍSICA Y QUÍMICA	2º	Estructura y diversidad de la materia Propiedades generales de la materia: definición de superficie, volumen, masa y densidad. Estados de la materia: sólido, líquido y gaseoso. Su relación con la temperatura. La química en la sociedad Avances de la química para mejorar la calidad de vida en el ámbito doméstico y social. Fuerzas y movimiento Trabajo, energía y calor La corriente eléctrica	La química en la sociedad: Empleos del entorno que requieren conocimientos químicos Prevención de riesgos laborales en relación con los empleos analizados	1, 3, 4, 6, 7, 8	

LENGUA EXTRANJERA	LENGUA EXTRANJERA	1º	Habilidades de comunicación Comprensión de textos orales sencillos Transmisión oral de información a otras personas Producción de textos escritos relacionados con la vida cotidiana y el ámbito profesional Aspectos sociales y culturales Valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación	Vocabulario genérico (llamadas telefónicas, escritos,...)	1, 5	
		2º	Habilidades de comunicación Comprender la intención del hablante al emitir mensajes orales Comprender la intención del autor en textos escritos Producir textos orales y escritos coherentes y sencillos Aspectos sociales y culturales Valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional	Vocabulario útil en determinados entornos productivos (administración, informática,...)	1, 5	“
EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA	1º	Condición física y salud Reconocimiento del efecto positivo que la practica de actividad física produce en el organismo. Habilidades deportivas Realización de actividades de cooperación y competición Habilidades específicas, en el medio natural			

EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA	1º	Adquisición de técnicas básicas de orientación. Realización de recorridos de orientación aceptando las normas de seguridad y protección Habilidades específicas, ritmo y expresión Práctica dirigida a la toma de conciencia de los distintos espacios utilizados en expresión corporal: espacio interior, espacio físico, espacio individual y espacio social. La relajación. Práctica de diversos métodos Participación y aportación al trabajo en grupos.	Las reglas del juego (normas) La expresión corporal en una entrevista de trabajo	6	
SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGIÓN	SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGIÓN	1º		Ética y trabajo		
		2º		Fiestas religiosas y su repercusión en el mundo laboral		

[3] TRANSVERSALES: Recoge los contenidos que se trabajarán de forma transversal a través de las distintas enseñanzas que componen la Formación Básica

PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL NO NOVO MARCO EDUCATIVO

María Julia Diz López
Universidade de Santiago

RESUMO

A organización dunha sociedade que se define coma plural e democrática require a conxunción de esforzos en pro da igualdade. Na medida na que esa organización está vertebrada polo factor productivo, na que a nosa identidade social e persoal e a satisfacción das nosas necesidades van depender do traballo que desempeñamos, o problema do desemprego convértese no eixo fundamental da exclusión social.

No campo educativo é imprescindible desenvolver actuacións que preveñan a desigualdade e indefensión persoal ante o mundo laboral, atendendo ás diferencias individuais e colectivas, potenciando a diversidade cultural como alicerce da educación. Faise imprescindible un sistema de avaliación que teña en conta as potencialidades de cada un, axudando a encamiña-las, e superando a valoración selectiva que sirva para distribuír, unha vez máis, ós escolares no sistema social, en función dunha cultura dominante e reproductora das desigualdades de orixe.

A Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro, de Calidade da Educación (LOCE) establece unha serie de cambios no sistema educativo español, entre os que atopamos unha nova estructura e regulación dos programas destinados a aquel alumnado que non acade os obxectivos da Educación Obrigatoria. Na presente comunicación faremos un análise das mudanzas que a nova lei traza fronte os Programas de Garantía Social que veñen desenvolvéndose na actualidade, bosquexando as posibles consecuencias que se deriven das mesmas. Na comunidade educativa algúns destes cambios suscitaron e seguirán suscitando debates enriquecedores que non debemos obviar e que dalgún xeito recollemos e trataremos de dar conta neste traballo.

INTRODUCCIÓN

Da promulgación da LOCE o 24 de decembro de 2002 derívanse cambios substanciais no noso sistema educativo: novos itinerarios na educación secundaria, novo sistema de promoción (ou volta a sistemas anteriores, segundo se mire), substitución dos Programas de Garantía Social por programas de Iniciación Profesional, tema no que imos centrar a presente comunicación, que suscitan o interese da comunidade educativa e da sociedade en xeral.

Segundo aparece recollido no art. 27 da Lei de Calidade da Educación "aqueles alumnos (punto 3) que, cumpridos os quince anos, e trala axeitada orientación educativa e profesional, opten voluntariamente por non cursar ningún dos itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados nun programa de iniciación profesional. Así mesmo, poderán incorporarse a ditos programas os alumnos con dezaseis anos cumpridos." No mesmo art.. 27 sinálase que estes programas estarán integrados polos contidos curriculares esenciais da formación básica e por módulos profesionais asociados, cando menos, a unha cualificación do Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais recollido no artigo 7 da Lei Orgánica 5/2002, de 19

de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional. A formación básica contribuirá, de acordo coas características do alumnado, ó desenvolvemento das capacidades establecidas para a Educación Secundaria Obrigatoria.

FINALIDADE DOS PROGRAMAS

Os Programas de Garantía Social teñen coma finalidade "proporcionar unha formación básica e profesional" para o alumnado que non acade os obxectivos da ESO, "que lle permita incorporarse á vida activa ou prosegui-los seus estudios nas distintas ensinanzas...especialmente, na formación profesional específica de grao medio"(art. 2 e 3 LOGXE). No punto segundo da Orde de 5 de maio de 1997, sinálanse os obxectivos dos mesmos:

a) *Desenvolver e afianza-la madureza persoal mediante a adquisición de hábitos e capacidades que lles permitan participar, como persoas responsables no traballo e na actividade social e cultural.*

b) *Desenvolve-las actitudes e dotalos dos recursos e da orientación necesarios para a busca dun posto de traballo e/ou para o autoemprego.*

c) *Amplía-la súa formación co obxecto de adquirir coñecementos e capacidades propios do ensino básico, co obxecto de permiti-la súa incorporación á vida activa e, se é o caso, proseguir estudios, especialmente na formación profesional específica de grao medio*.

No Real Decreto 831/2003, polo que se establece a ordenación xeral e as ensinanzas comúns da Educación Secundaria Obrigatoria, no seu art. 10.3, recóllese que "Os programas de iniciación profesional teñen como finalidade fomentar nos alumnos as capacidades necesarias que lles permitan continuar seus estudios ou, no seu caso, a inserción laboral. Para elo, estes programas terán con carácter xeral os seguintes obxectivos:

a) Adquirir as capacidades básicas da etapa.

b) Desenvolve-las habilidades e destrezas necesarias para desempeñar un posto de traballo no que sexa necesaria unha cualificación básica nun campo profesional determinado."

O Capítulo V da LOCE que ten coma título "Da Educación Secundaria" no art. 22 fixa a finalidade desta etapa (de catro anos, 12-16) na que se pretende "transmitir ós alumnos os elementos básicos da cultura, especialmente nos seus aspectos científico, tecnolóxico e humanístico; afianzar neles hábitos de estudio e traballo que favorezan o aprendizaxe autónomo e o desenvolvemento das súas capacidades; formalos para que asuman os seus deberes e exerzan seus dereitos e preparalos para a súa incorporación a estudios posteriores e para a súa inserción laboral."

Como *capacidades* que se sinalan a desenvolver no alumnado recóllense as seguintes:

a) Asumir responsablemente seus deberes e exercer seus dereitos no respecto ós demais, practica-la tolerancia e a solidariedade entre as persoas, e exercitarse no diálogo afianzando valores comúns dunha sociedade de participación democrática.

b) Desenvolver e consolidar hábitos de estudio e disciplina, como condición necesaria para unha realización eficaz das tarefas do aprendizaxe, e como medio para o desenvolvemento persoal.

c) Desenvolver destrezas básicas na utilización das fontes de información para, con sentido crítico, adquirir novos coñecementos.
d) Afianza-lo sentido do traballo en equipo e valora-las perspectivas, experiencias e formas de pensar dos demais.

e) Comprender e expresar con corrección, oralmente e por escrito, na lingua castelá e, no seu caso, na lingua cooficial da Comunidade Autónoma, textos e mensaxes complexos, e iniciarse no coñecemento, a lectura e o estudio da literatura.

f) Concibi-lo coñecemento científico como un saber integrado, que se estructura nas distintas disciplinas, matemáticas e científicas, e coñecer e aplica-los métodos para identifica-los problemas nos diversos campos do coñecemento e da experiencia, para a súa resolución e para a toma de decisións.

g) Desenvolve-la competencia comunicativa para comprender e expresarse nunha ou máis linguas estranxeiras de xeito apropiado, a fin de facilita-la entrada a outras culturas.

h) Adquirir unha preparación básica no campo das tecnoloxías fundamentalmente, mediante a adquisición de destrezas relacionadas coas tecnoloxías da información e das comunicacións, a fin de usalas, no proceso de aprendizaxe, para encontrar, analizar, intercambiar e presenta-la información e o coñecemento adquiridos.

i) Consolida-lo espírito emprendedor, desenvolvendo actitudes de confianza nun mesmo, o sentido crítico, a iniciativa persoal e a capacidade para planificar, tomar decisións e asumir responsabilidades.

j) Coñece-los aspectos básicos da cultura e a historia e respecta-lo patrimonio artístico e cultural; coñece-la diversidade de culturas e sociedades, co fin de poder valora-las criticamente e desenvolver actitudes de respecto pola cultura propia e pola dos demais.

k) Apreciar, gozar e respecta-la creación artística; identificar e analizar criticamente as mensaxes explícitas e implícitas que conten a linguaxe das distintas manifestacións artísticas.

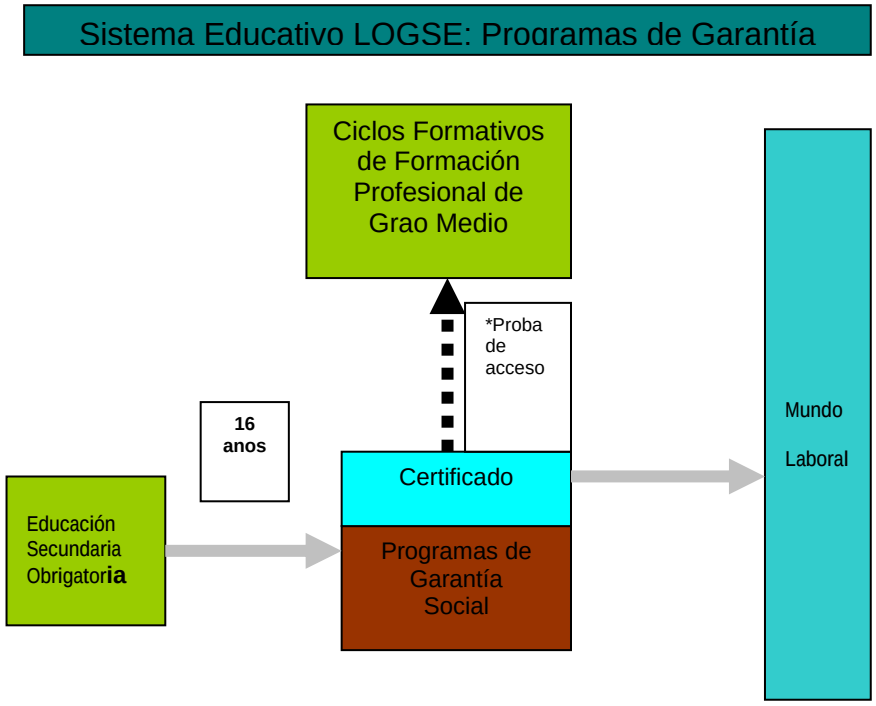
l) Coñece-lo funcionamento do propio corpo, para afianza-los hábitos de coidado e saúde corporais e incorpora-la práctica do deporte, para favorece-lo desenvolvemento no persoal e no social.

m) Coñece-lo entorno social e cultural, desde unha perspectiva ampla; valorar e aproveita-lo medio natural, contribuíndo a súa conservación e mellora.

Este listado amplo e completo de capacidades a desenvolver na Educación Secundaria Obrigatoria serán o marco de referencia para a formación básica dos Programas de Iniciación Profesional (art.27, punto 2), o que ven a enlazar co carácter compensatorio e propedéutico que se lle atribúe a estes programas, e que xa se contemplaba nos Programas de Garantía Social. A súa finalidade última é compensa-las deficiencias na formación do alumnado e preparalo para a posterior integración no mundo laboral ou a incorporación a estudios no propio sistema educativo, accedendo ós Ciclos Formativos de Grao Medio ou Bacharelato.

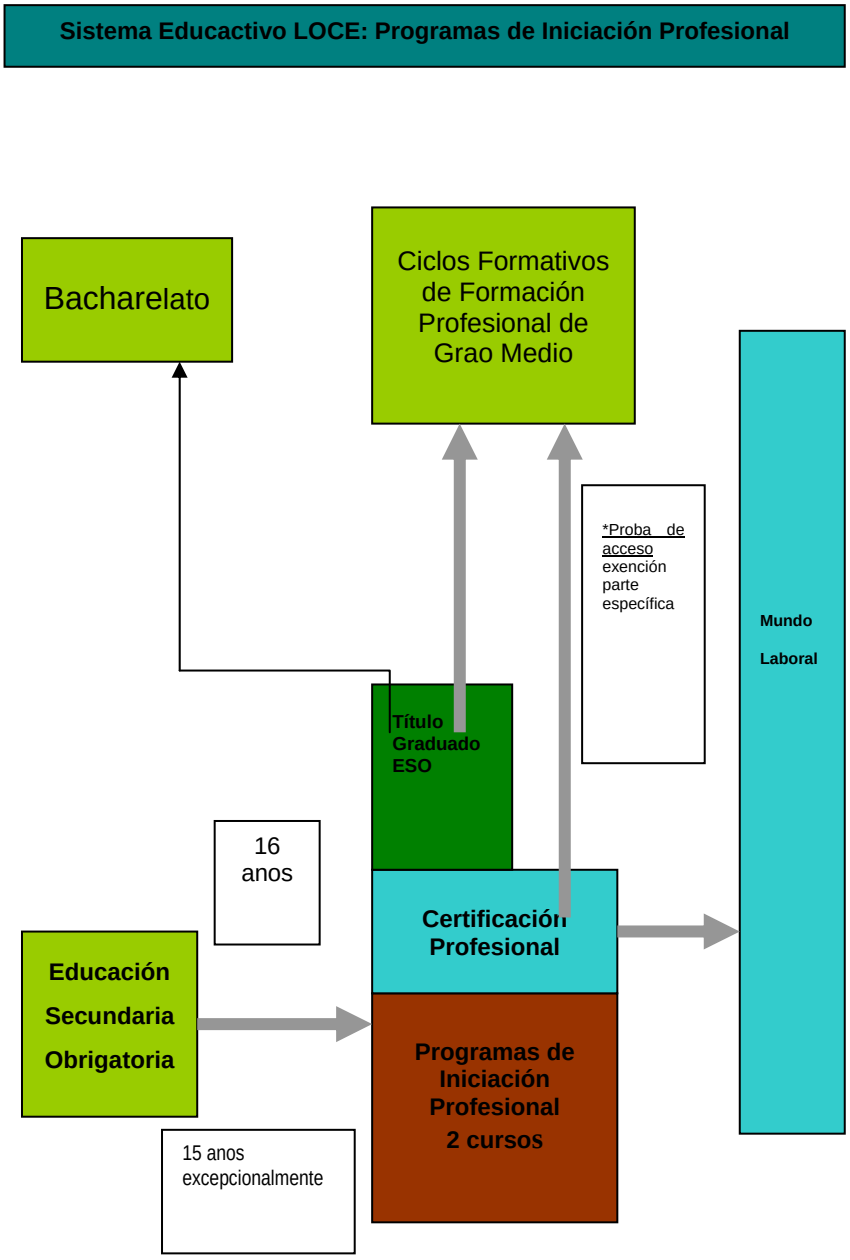
2. ESTRUCTURA DOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL NO NOVO MARCO EDUCATIVO

Se tivésemos que destacar a característica máis diferenciadora destes programas con respecto o establecido no que denominamos sistema LOXSE, sinalaríamos o carácter de ensino regrado dentro do sistema que se lle dá ós novos programas de iniciación profesional. Nos seguintes cadros referimos cómo estaban estructurados os Programas de Garantía Social e cómo quedan os novos Programas de Iniciación Profesional. Sen entrar a valorar aquí, outros aspectos da reforma educativa que tamén teñen un carácter novedoso.



Así pois, se os Programas de Garantía Social viñan constituíndo unha oferta formativa non regrada, pero que si se impartían nos centros educativos e nos que tamén participaban outras instancias: administración local, institucións públicas e privadas sen ánimo de lucro, empresas, asociacións... o que lles outorgaba un importante papel social. En relación ós novos programas de iniciación profesional, no R.D. 831/203 recóllese que "As Administracións públicas promoverán a participación de outras institucións e entidades para o desenvolvemento destes programas" (art.11.3), quedando por determinar o grado de participación que se lles vai conceder para a implantación dos mesmos.

A estructura que acadan os Programas de Iniciación Profesional dentro do novo sistema educativo é a seguinte:



2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL FRONTE ÓS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Á vista dos cadros presentados imos a deternos en cada un dos aspectos que para nós reflicten as diferencias máis significativas entre estas dúas modalidades de formación, como son: as persoas destinatarias dos programas, a

idade de acceso ós mesmos, a duración, os compoñentes formativos, a avaliación e certificación, e as saídas académicas e profesionais que se prevén ó finalizalos.

Para elo atenderemos á lexislación máis recente sobre a regulación dos Programas de Garantía Social, na nosa comunidade autónoma: a Resolución de 28 de abril de 2003, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, que regula o desenvolvemento dos mesmos nos centros públicos para o curso 2003-2004, así como, a Orde de 5 de maio de 1997, que regula os programas de garantía social na Comunidade Autónoma de Galicia . Ademais contaremos coa referencia da lexislación estatal: LOXSE (art. 23 e 63) e Real Decreto 1345/91 de 6 de setembro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria.

Con respecto ós novos programas de iniciación profesional a lexislación consultada é a seguinte: Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro de Calidade da Educación; Real Decreto 831/2003, de 27 de xuño, polo que se establece a ordenación xeral e as ensinanzas comúns_da Educación Secundaria Obrigatoria; Real Decreto 827/2003, de 27 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo, establecida pola Lei Orgánica de 10/2002, de 23 de decembro, de Calidade da Educación; e Corrección de erros do Real Decreto 827/2003, de 27 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo.

a) Destinatarios/as e idade de acceso

A Resolución de 28 de abril de 2003, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, que regula o desenvolvemento dos programas de Garantía Social nos centros públicos de Galicia para o Curso 2003-2004, sinala que poderán acceder ós programas de garantía social as persoas menores de 21 anos que, polo menos cumpran 16 anos no ano natural en que inicien o programa e se atopen nalgunha das seguintes condicións:

a) Estaren escolarizadas no segundo ciclo da educación secundaria obrigatoria e, tendo accedido a un programa de diversificación curricular, a xuízo do equipo educativo que os atende, non estar en condicións de acada-los obxectivos da etapa por esa vía. Excepcionalmente, tamén poderá accede-lo alumnado ó que non lle fora posible cursar un programa de diversificación curricular e se atope, a xuízo do equipo educativo, en grave risco de abandono escolar.

b) Estar desescolarizadas e non posuíren titulación académica superior á de graduado escolar ou, tendo acadada esa titulación, carecer do título de formación profesional de primeiro grao.

c) Teren unha oferta dunha empresa para un contrato de formación.

Pola súa parte, con carácter xeral os programas de Iniciación Profesional están previstos para aquelas persoas que non acaden os obxectivos da Educación Secundaria Obrigatoria, sen embargo contémplase a incorporación a eles de alumnado de 15 anos, que aínda non rematou o período de escolaridade obrigatoria (segundo se sinala no punto 3 do art. 27 da LOCE) “trala axeitada orientación educativa e profesional, que opten voluntariamente por non cursar ningún dos itinerarios ofrecidos”. Esta nova característica constitúe un termo diferenciado con respecto ó planeamento da LOXSE, na que se accedía ós Programas de Garantía Social ós dezaseis anos, idade na que remata o período de escolaridade obrigatoria.

Así se recolle tamén no art. 10.2 do Real Decreto que establece as ensinanzas comúns da Educación Secundaria Obrigatoria que di: Os programas de iniciación profesional estarán destinados a os alumnos de 16 anos que desexen incorporarse a eles e que, a xuízo do equipo de avaliación, poidan obter por esta vía o Título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria. Tamén se incorporarán a ditos programas os alumnos de 15 anos que, trala axeitada orientación educativa e profesional, non desexen cursar ningún dos itinerarios ofrecidos e aqueles alumnos a quen lle sexa de aplicación o artigo 15.3, no que se sinala que cada curso só se poderá repetir unha vez, polo que os/as alumnos/as de 15 anos, que despois de repetir non reúnan os requisitos para promocionar poderán ser dirixidos a un programa de iniciación profesional.

b) Duración e compoñentes formativos

Co fin de responder á súa dobre finalidade de inserción laboral e de reinserción educativa, os PGS desenvólvense en dúas modalidades básicas:

- Programas de formación educativa e profesional (FEP): desenvólvense integramente nun centro educativo no que se impartan ensinanzas de educación secundaria, educación de adultos, de artes plásticas e deseño, e de educación especial.

- Programas de iniciación profesional (PIP): son programas nos que as áreas de formación se cursan en lugares diferentes. A área de formación básica se desenvolve nun centro educativo dos sinalados anteriormente, e a de formación profesional específica realízase en colaboración con entidades da Administración local, institucións públicas ou privadas sen ánimo de lucro, ou empresas e outros talleres autorizados, cos que previamente se establecen convenios e concertos de colaboración.

Como xa sinalamos noutros traballos (Diz, J., 2003) os PGS véñense estructurando arredor de dous compoñentes formativos obrigatorios para todos eles: a formación básica e a capacitación profesional. O deseño curricular da capacitación profesional vai encamiñado á consecución do nivel básico de capacitación profesional en sectores de emprego que ofrezan perspectivas de inserción laboral e que estean conectados coas familias profesionais da Formación Profesional Específica, o que facilitará ós alumnos que o desexen acceder ós ciclos formativos de grao medio, trala superación da proba correspondente. Os PGS estruturanse nas seguintes áreas:

a) Área de formación profesional específica, que ten coma finalidade prepara-lo alumnado para a súa incorporación á vida activa e comprende aquelas actividades prácticas e coñecementos necesarios, que se relacionan coas capacidades precisas para desempeñar unha profesión que non requira a cualificación de técnico ou equivalente.

b) Área de formación e orientación laboral, encamiñada a familiariza-lo alumnado co marco legal no que se insiren as condición de traballo e as relacións laborais, e dotalo da orientación e dos recursos necesarios para a busca de emprego ou establecerse por conta propia.

c) *Área de formación básica, que constitúe un contido transversal no PGS, e como tal é tratada arredor do resto das áreas. Versa encol dos contidos instrumentais e as capacidades xerais básicas: desenvolvemento lingüístico, cálculo e resolución de problemas, así como aquelas capacidades relacionadas coa área de formación profesional que se traballe no programa.*

d) *Actividades complementarias, que teñen coma finalidade promover un emprego axeitado do lecer, contribuíndo ó desenvolvemento das capacidades de autocoñecemento, relación social, consecución dunha vida san, implicando ó alumnado na realización de actividades deportivas e culturais.*

e) *A acción titorial, como un conxunto de accións educativas que se deseñan e realizan para favorecer no alumno a aprendizaxe, a integración de coñecementos e experiencias, a socialización, a toma de decisión e o desenvolvemento da súa personalidade.*

A súa duración é variable, por norma xeral desenvólvense ó longo dun curso académico, oscilando entre as 800 e as 1000 horas para a Comunidade Galega, posto que este aspecto é diferente nas distintas comunidades do estado.

No tocante ó nivel de cualificación, estes programas encádranse no que en termos da Unión Europea se denomina nivel de cualificación 1 (Diario Oficial de Las Comunidades Europeas, nº 196 do 25-7-91), é dicir, nivel de execución que consiste na realización de traballos relativamente sinxelos, a nivel de obreiro sen coñecementos especiais. Accédese a esta cualificación a través da escolaridade obrigatoria ou por iniciación profesional, adquirida nun centro de formación ou na propia empresa. É pois, o nivel mais baixo de cualificación dos 5 nos que se estructura a cualificación profesional no ámbito comunitario, e que a continuación recollemos:

NIVEL	*FORMACIÓN QUE DA ACCESO Ó NIVEL*	*CONTIDO*
NIVEL 1	*Escolaridade obrigatoria e preparación profesional.*	*Esta preparación profesional adquírese:* – *Na escola* – *No marco de estructuras de formación profesional extra-escolares* – *Na empresa.* *Os coñecementos teóricos e as capacidades prácticas son moi limitadas. Esta formación debe permitir un traballo relativamente simple.* *Pódese adquirir rapidamente.*

NIVEL 2	*Escolaridade obrigatoria e formación profesional (incluída a aprendizaxe).*	*Corresponde a unha cualificación completa para o exercicio dunha actividade ben determinada.* *Aporta capacidade de empregar instrumentos e as técnicas relativas.* *Esta actividade refírese principalmente a un traballo de execución que pode ser autónomo.*
NIVEL 3	*Escolaridade obrigatoria e/ou formación profesional, e formación técnica complementaria ou formación técnica escolar ou outra de nivel secundario.*	*Esta formación implica maiores coñecementos teóricos que o nivel 2.* *Esta actividade refírese principalmente a un traballo técnico que pode ser executado de forma autónoma e/ou que implica responsabilidades de programación e de coordinación.*
NIVEL 4	*Formación secundaria (xeral e profesional) e formación técnica post-secundaria.*	*Esta formación adquírese en institucións escolares ou extra-escolares.* *A cualificación obtida desta formación implica coñecementos e capacidades de nivel superior.* *En xeral, esíxese o dominio dos fundamentos científicos das distintas áreas de que se trate.* *Estas capacidades e coñecementos permiten asumir, de forma autónoma ou independente, responsabilidades de concepción e/ou dirección e/ou xestión.*
NIVEL 5	*Formación secundaria (xeral ou profesional).* *Formación superior completa.*	*Esta formación leva a autonomía no exercicio da actividade profesional (asalariada ou independente) que implica o dominio dos fundamentos científicos da profesión.As cualificacións requiridas para exercer unha actividade profesional poden ser integradas nestes diversos niveis.*

Con respecto ós novos Programas de Iniciación Profesional segundo se establece no art. 27.1da LOCE, acadarán unha estructura flexible e modular cunha duración de dous cursos académicos e contemplan un período de formación en centos de traballo no 2º ano. Os compoñentes formativos dos mesmos establecidos no Real Decreto 831/2003 de ensinanzas comúns da Educación Secundaria Obrigatoria son:

- Formación básica, integrada polos seguintes ámbitos de coñecemento: Social e Lingüístico; Científico e Matemático; Lingua Estranxeira; Educación Física e Sociedade, Cultura e Relixión.

- Formación Profesional específica, integrada por módulos profesionais asociados a unha cualificación do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais que inclúe o período de formación en centros de traballo no 2º curso.

Á falta da lexislación de desenvolvemento destes programas non podemos aclarar mais sobre as posibles modalidades dos mesmos, pero o que si queda bastante claro é que permanecen como ensino regrado, dentro do sistema, en contraposición co que viña sucedendo nos programas de garantía social, que eran considerados ensino non regrado. En relación a isto na disposición transitoria primeira do anteriormente citado real decreto, establécese que "a denominación e os contidos dos módulos dos programas de iniciación profesional gardarán relación cos dos ciclos formativos de grado medio da familia profesional correspondente".

Parécenos relevante subliñar que a orientación profesional non se menciona nos contidos formativos dos novos programas, de ser así temos que engadir que sería unha lagoa importante, xa que as características das persoas que acudirán a eles farán precisa unha boa orientación e información profesional, sobre todo ás que se van a incorporar ó mercado laboral, aínda que teñan previsto continuar estudios.

c) Avaliación e Certificación

Na Resolución de 28 de abril de 2003, punto oitavo indícase que "a avaliación do alumnado que participe en programas de garantía social, en calquera das súas modalidades, será continua, individualizada e integradora, coa finalidade de detecta-las dificultades no momento en que se produzan, investiga-las súas causas e adopta-las medidas correctoras oportunas". Para o alumnado con necesidades educativas especiais tomarase como referencia básica os criterios establecidos na adaptación curricular correspondente. Indícase que ó longo do proceso formativo deberán considerarse os seguintes tipos de avaliación: inicial, procesual e final. Con relación o proceso avaliativo dos programas de iniciación profesional non se especifica nada na lexislación actual.

Ó remate dun programa de garantía social o alumnado recibe unha certificación acreditativa na que se fan consta-las áreas e un resumo dos contidos que as integran, as cualificacións obtidas e o número de horas destinadas a cada unha delas. Este certificado é expedido polo secretario/a do centro co visto e prace do/a director/a. A certificación ten que ir acompañada dunha orientación sobre o futuro académico e profesional do alumno de carácter confidencial e non ten valor prescriptivo. A superación do programa permítelles as persoas interesadas concorrer á proba de acceso a ciclos formativos de grao medio e ás probas para a obtención do título de técnico auxiliar, así coma as probas libres para a obtención do título de graduado en educación secundaria.

Pola súa parte está previsto que a superación dun programa de Iniciación Profesional dará dereito a obtención do título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria (art. 31.2 da LOCE). Os módulos de carácter profesional serán acreditados conforme o Sistema Nacional de Cualificacións e os alumnos/as que ademais superen o total dos módulos profesionais poderán acceder á Formación Profesional de Grado Medio, quedando exentas da realización da parte práctica da proba prevista para tódalas persoas que non acaden o Título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria (art. 12 do R.D. 831/2003).

Este aspecto dos efectos da superación dun programa de iniciación profesional é quizais o mais novidoso, posto que lles dá un recoñecemento que facilita ás persoas que o superen a posterior realización de estudios de bacharelato ou formación profesional sen necesidade de realizar proba de acceso, o que sen dúbida pode ser un logro importante. De todos modos, queda aberta a cuestión de

que este posible beneficio se volva en contra, ó desaparecer a amplitude da oferta anterior que nas súas diferentes modalidades se viñan organizando dende distintas instancias, á vez que flexibilizaban e multiplicaban as oportunidades das mozas e mozos de acceder a un programa de estas características.

Outro punto relacionado coa incorporación e ligazón exclusiva destes programas dentro do sistema educativo é o da súa posible repercusión a nivel comunitario. Se entendemos estes programas como accións facilitadoras da inserción sociolaboral das persoas mozas mais desfavorecidas (Redondo Rojo, 1999), estas intervencións teñen que estar enmarcadas nun ámbito de traballo comunitario no que a comunidade se converte no espacio facilitador e impulsor da inserción social e laboral das mesmas, copartícipe e corresponsable desta tarefa. Isto supón transferir poder (dar poder) ós implicados/as na toma de decisións e facelos artífices do seu proceso de inserción, donos/as da súa vida, que en definitiva, é o que son, e respectados/as nas súas necesidades e desexos. Non estamos moi seguras de que esta modalidade de programas que nos propón a nova LOCE, se adapten a estas características e necesidades.

4. RESUMO CADRO COMPARATIVO

Dos aspectos recollidos na nosa comunicación consideramos como características mais salientables a destacar nunha e noutra modalidade de programas as seguintes:

LOXSE: PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL		LOCE: PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL
PROPORCIONAR UNHA FORMACIÓN BÁSICA E PROFESIONAL PARA O ALUMNADO QUE NON ACADE OS OBXECTIVOS DA ESO, QUE LLE PERMITA INCORPORARSE Á VIDA ACTIVA OU PROSEGUI-LOS SEUS ESTUDIOS NAS DISTINTAS ENSINANZAS...ESPECIAL MENTE, NA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA DE GRAO MEDIO		FOMENTAR NOS ALUMNOS/AS AS CAPACIDADES NECESARIAS QUE LLES PERMITAN CONTINUAR SEUS ESTUDIOS OU, NO SEU CASO, A INSERCIÓN LABORAL
ENSINANZAS NON REGRADAS: DIST. MODALIDADES. FLEXIBILIDADE		ENSINANZAS REGRADAS
ALUMNADO QUE NON ACADE OS OBXECTIVOS DA ESO	8 DESTINATARIOS DESTINATARIAS	ALUMNADO QUE NON ACADE OS OBXECTIVOS DA ESO

16 ANOS. FINALIZADO O PERÍODO DE ESCOLARIDADE OBRIG. MENORES DE 21 ANOS.	9 IDADE DE ACCESO	16 OU 15 ANOS PARA O ALUMNADO QUE NON CURSE OS ITINERARIOS. ALUMNADO DE 15 ANOS Ó QUE SE LLE APLIQUE O ART. 15.3
VARIABLE SEGUNDO MODALIDADES E TERRITORIOS: GALICIA 800-1000H	DURACIÓN	DOUS CURSOS ACADÉMICOS
FORMACIÓN BÁSICA: Contidos instrumentais FORMACIÓN PROFESIONAL MODULAR ORIENTACIÓN PROFESIONAL ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS TITORÍA	COMPOÑENTES FORMATIVOS	FORMACIÓN BÁSICA: -Ámbito Social e Lingüístico -Ámbito Científico e Matemático -Lingua Extranxeira -Educación Física -Sociedade, Cultura e Relixión FORMAC. PROFESIONAL MODULAR
CONTINUA, INDIVIDUALIZADA E INTEGRADORA	AVALIACIÓN	CONTINUA E DIFERENCIADA SEGUNDO AS DISTINTAS DISCIPLINAS, ÁMBITOS E MÓDULOS DO CURRÍCULO (AV. EN ESO)
CERTIFICADO CON HORAS CURSADAS E CUALIFICACIÓNS OBTIDAS	CERTIFICACIÓN	TÍTULO DE GRADUADO EN ESO, SUPERANDO O PROGRAMA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL CORRESPONDENTE O SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓNS
ACCESO Ó MUNDO LABORAL MEDIANTE PROBA ÓS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO	SAÍDAS	SUPERANDO O PROGRAMA: TÍTULO DE GRADUADO EN ESO DÁ ACCESO Ó BACHARELATO E ÓS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO ACCESO MEDIANTE PROBA A CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO (EXENCIÓN DA PARTE ESPECÍFICA DA PROBA) MUNDO LABORAL CON CERTIFICACIÓN DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

5. IMPLANTACIÓN DOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

No Real Decreto 827/2003, de 27 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo, establecida pola Lei de Calidade da Educación, no art. 5, apartado c, dise que no ano académico 2004-2005 se implantará o primeiro curso dos programas de iniciación profesional e deixará de impartirse o primeiro curso dos programas de garantía social, desenvolvidos en centros docentes sostidos con fondos públicos. Para o Curso 2005-2006 (art. 5,b) está prevista a implantación, con carácter xeral, do segundo curso dos programas de iniciación profesional e que se deixe de impartir, o segundo curso, no seu caso, dos programas de garantía social, desenvolvidos nos centros docentes sostidos con fondos públicos.

A XEITO DE CONCLUSIÓN

Os novos Programas de Iniciación Profesional constitúen un recurso educativo, social e económico, moi válido e necesario, que ademais contribúe á consecución dun dereito fundamental: proporcionar ás mozas e mozos descualificados e desfavorecidos, unha vía para acadar a formación básica e profesional, que lles permita incorporarse á vida activa social ou continuar estudios.

No momento actual non dispoñemos da lexislación de desenvolvemento dos mesmos, polo que temos que ter toda a cautela posible á hora de extraer conclusións. En todo caso, parécenos conveniente sinalar a necesidade de que se atenda e potencie a orientación educativa e profesional desde estes programas, atendendo ás características dos destinatarios e potenciando as relacións co entrabado económico e social. Neste sentido, consideramos de gran importancia dar a coñece-los programas ós sectores empresariais, e levar a cabo a elaboración de perfís profesionais con saídas reais. Tamén constituiría unha recomendación interesante o fomento de programas integrais, enxeridos en iniciativas comunitarias máis amplas (de economía social, viveiros de empresas, planos de desenvolvemento local, fomento de cooperativismo asociativo) que se desenvolvan a escala rexional.

Sería interesante promover estructuras de coordinación entre as entidades e institucións que participen na promoción de Programas de Iniciación Profesional, facilitando a creación de equipos estables de profesionais que poidan realizar unha planificación axeitada a medio prazo, das intervencións e das inversións.

Finalmente, recolle-lo importantísimo asunto da formación do profesorado que participa nestes programas, coincidimos co que xa se sinalou noutros lugares para os Programas de Garantía Social "Os profesionais destinatarios a estes programas deben ter unha formación especializada e axeitada ás necesidades específicas que presenta este alumnado" (León, Fernández, e Segovia, 2003), polo que se deberían propiciar procesos de formación e información para os docentes, tanto dos centros educativos como das entidades colaboradoras, incentivando a coordinación e intercambio de experiencias. Serían temas importantes: perfil profesional, orientación laboral, función titorial, metodoloxía, diversificación curricular, psicoloxía e socioloxía do alumnado, avaliación e programación (León e outros, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

Aparisi, J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Arza, N. (2000). A Orientación para a transición escola-traballo nos programas de garantía social: análise da proposta galega. En Cajide, J.; Santos, A.; Porto, A. (Coords.). *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Auberni, S. (1996). Programas de Garantía Social. En Álvarez, M. e Bisquerra, R.(Coord.). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis, 315-325.

Ballester, L. (1999). *Las necesidades sociales: Teorías y conceptos básicos*. Madrid: Síntesis.

Calleja, R. (2003). Los programas de iniciación profesional darán acceso al título de Graduado en ESO. *Comunidad Escolar, 703*. Documento electrónico: http://comunidad-escolar.pntic.mec.es.

Diz López, Mª J. (2003). *Desenvolvemento de accións de garantía social: unha mirada á súa evolución.* Santiago de Compostela: Tórculo.

Fernández García, J. A. (2002). *Guía de formación profesional 2002-2003.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Jover, D. e Márquez, F. (1998). *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes de una experiencia*. Madrid: Editorial Popular.

León Guerrero, M. J., Fernández Cruz, M., e Segovia, J. D. (2003). El hoy y el mañana de los programas de Garantía Social. *Bordón*, 55 (I), 93-102.

Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Ordenación Educactiva e Formación Profesional (1999). *Perfís profesionais de programas de garantía social*. Santiago: Autor.

Xunta de Galicia (2002). *Guía do ensino non universitario*. Santiago: Autor.

Redondo Rojo, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

TEXTOS LEGAIS

- Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación Geral del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. (BOE 4-10-90).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (BOE 20-06-02).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 24-12-02). Real Decreto 1345/91, de 6 de setiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 13-09-91).
- Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánicca 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 2-07-03).
- Corrección de errores del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. (BOE 2-07-03).
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece a ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 3-06-03).
- Orden del 12 de enero de 1993, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 19-01-93).
- Orde de 5 de maio de 1997, pola que se regulan os programas de garantía social na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG 29-05-97).
- Resolución de 22 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros privados e institucións sen ánimo de lucro, que figuran nos anexos I e II, respectivamente, para o curso 2002-2003. (DOG 2-12-02).
- Resolución de 28 de abril de 2003, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Espeiciais, pola que se regula o desenvolvemento de programas de garantía social en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2003-2004. (DOG 8-05-03).
- Diario Oficial de Las Comunidades Europeas, nº 196 .(DOCE 25-7-91).

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL VERSUS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

María del Pilar González Fontao
Eva Mónica Martinez Suárez
Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos inmersos en un mundo diverso y heterogéneo en el que cada vez más se hace necesario proponer medidas que aboguen por la igualdad de oportunidades para todos y todas. En ocasiones nos encontramos en nuestros centros educativos cierto alumnado que no es capaz de alcanzar los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, quedando relegados a un grupo de jóvenes sin una titulación básica que les acredite para acceder a un puesto de trabajo digno y acorde a sus características personales.

Es por ello que la puesta en marcha de diferentes medidas de atención a la diversidad con un carácter compensador y un diseño curricular por competencias, ha permitido que el fracaso escolar de éstos jóvenes disminuyera. De otro lado, se les ha proporcionado otras vías que les permiten obtener una formación básica de conocimientos al mismo tiempo que se profesionalizan en una ocupación laboral acorde a sus capacidades e intereses individuales. Estas medidas de atención a la diversidad son los Programas de Garantía Social y los Programas de Iniciación Profesional, los cuales pretenden conseguir para estos/as alumnos/as una mejor inserción sociolaboral y tránsito a la vida activa como un derecho constitucional y de igualdad de oportunidades.

1. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La diversidad hoy en día es un hecho evidente en todos los ámbitos de la sociedad. Esta sociedad diversa y heterogénea hay que verla como un aspecto positivo y darle respuesta en concordancia a sus peculiaridades. En ocasiones esta respuesta no es todo lo explícita que debiera ser, sin embargo no se puede negar la existencia de actuaciones establecidas que funcionan en mayor o menor medida como respuesta a la diversidad.

López Ocaña y Zafra Jiménez (2003:38) entienden la diversidad como "*un hecho diferenciador, de origen natural o social, que exige respuestas educativas integradoras en forma de estilos y métodos de enseñanza-aprendizaje, capaces de adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno o alumna. Este tipo de respuesta debe partir siempre de sus conocimientos y experiencias, y valorarse en función de los progresos que sobre ellos se logren*". Por tanto, para atender a la diversidad hay que "*diseñar y aplicar una serie sistematizada y evaluable de estrategias organizativas, administrativas, curriculares y metodológicas, tendentes a garantizar a todo el alumnado su desarrollo integral de acuerdo a sus posibilidades personales*", por lo que "*garantizar la atención eficaz a todos supone asegurar las mayores cotas de calidad para el sistema educativo*" (López Ocaña y Zafra Jiménez, 2003:49).

En la Educación Secundaria Obligatoria se tiene por objeto formar a los/as alumnos/as para el tránsito a la vida adulta e incorporarse al mundo laboral al mismo

tiempo que prepararlos para a la educación secundaria postobligatoria, tal como dictan las finalidades educativas del *Decreto 78/1993, do25 de febreiro* (D.O.G., 02.04.93). Esta etapa tiene como característica un alumnado muy heterogéneo lo cual insta a proponer medidas curriculares diversas que dé respuesta a las individualidades de cada uno como un criterio de calidad del sistema educativo.

Tal como plantea Díaz Pareja (2002:15-25), en los referentes legislativos se proponen diferentes medidas y actuaciones que respondan a la diversidad del alumnado de esta etapa educativa, como son: a) El Refuerzo Educativo, b) la Optatividad, c) las Adaptaciones Curriculares, d) la Diversificación Curricular, e) los Programas de Garantía Social y f) la Respuesta Educativa a los Alumnos Superdotados. Cada una de estas medidas está dirigida para compensar las peculiaridades del grupo con el fin de favorecer el derecho de igualdad de oportunidades para todos y todas.

Dentro de las diferentes medidas de atención a la diversidad propuestas para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria nos vamos a centrar, en este trabajo, en las principales características y novedades que están surgiendo en los documentos legislativos sobre los Programas de garantía Social establecidos por la L.O.G.S.E. (1990) y los actuales Programas de Iniciación Profesional implantados por la L.O.C.E. (2002) y al mismo tiempo ver cómo se conciben y estructuran ambas actuaciones para dar respuesta a las necesidades educativas e individuales de un colectivo de jóvenes.

2. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Los inicios de los Programas de Garantía Social podemos encontrarlos en diversos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Redondo Rojo, 1999:62-65). Posteriormente en España con la implantación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en sus artículos 1º y 2º se deja vislumbrar el proyecto de lo que más tarde serían las finalidades de esta medida (LODE, 1985:35-36). No obstante, el mayor auge de los Programas de Garantía Social se establece a partir del artículo 23 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), en el cual se afirma que el principal objetivo es *promover a los jóvenes una formación básica y profesional que permita a los alumnos incorporarse a la vida activa o a proseguir sus estudios en otras enseñanzas reguladas* como la Formación Profesional de Grado Medio.

Redondo Rojo (1999:89-90) expone nueve proposiciones que resumen las principales características de los Programas de Garantía Social. Estas se muestran a continuación:

1. *Son programas ubicados con toda claridad en el ámbito de responsabilidad del sistema educativo.*

2. *Mantienen los objetivos de la enseñanza básica, en estrecha relación con la Enseñanza Secundaria Obligatoria aunque no como una variante de la misma.*

3. Deben de poseer un componente de formación profesional específica a un nivel inicial (primer nivel).

4. *Deben tener una estructura y una regulación tal "que sea posible, manteniéndose en ellos, conectar fácilmente con una situación de primer empleo a tiempo parcial, en contratos de aprendizaje…".*

5. *Deben estar abiertos a la participación de otras Administraciones e Instituciones públicas y privadas.*

6. *Dado el momento (jóvenes 16-20) y la situación (desfavorecidos escolarmente) deben constituir una verdadera oportunidad para su futuro. "Deben ser, pues, una oferta especial concebida con criterios de compensación, en la que no pueden escatimarse los esfuerzos necesarios".*

7. *"No es posible, si se quiere atender debidamente a los distintos jóvenes destinatarios, que los programas respondan a un modelo único y cerrado, sino que necesitan de un marco general flexible, que permita modalidades distintas adaptadas a las diferentes características y expectativas de los distintos tipos de alumnos".*

8. *Cada programa concreto debe incorporar un grado de flexibilidad interna, que permita que los alumnos puedan seguir un programa formativo individualizado y adaptado a sus necesidades.*

9. *Es necesario para que sea eficaz contar con una adecuada orientación profesional*."

Además de estas características que definen los programas de garantía social, también nos centramos en el marco legislativo que regula esta medida. Podemos citar a nivel estatal la *Orden de 12 de enero de 1993, del Ministerio de Educación y Ciencia* (B.O.E., 19.01.93), y a nivel de la Comunidad Autónoma de Galicia la *Orden del 5 de maio de 1997, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* (D.O.G., 29.05.97).

Resumidamente lo que se vienen a decir ambos documentos es que los programas de garantía social tienen por *objetivos generales* desarrollar y afianzar la madurez profesional y personal mediante la mejora de las habilidades y capacidades que les permitan ser responsables en las actividades profesionales, sociales y culturales a las que se enfrenten, desarrollar aptitudes y dotarlos de recursos para la autoorientación y búsqueda activa de empleo y ampliar su formación básica para proseguir los estudios en la Formación Profesional de Grado Medio. Los *destinatarios* de los mismos son jóvenes menores de 21 años o con 16 años en el año natural de cumplirlos al acceder al programa, jóvenes que provienen de un programa de Diversificación Curricular y que, a criterio del Equipo Psicopedagógico, no alcancen los objetivos de la etapa o estén en riesgo de abandono escolar o desescolarizados.

Para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de los destinatarios existen cuatro tipos de *modalidades:* de Iniciación Profesional, de Formación y Empleo, de Talleres Profesionales y para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. No obstante, en la Comunidad A. de Galicia ha salido recientemente una Resolución que establece dos modalidades de programas, los programas de formación educativa y profesional y los programas de iniciación profesional que explicaremos más adelante.

La *duración* de los mismos es variable y dependiente de los organismos que regulan los programas de Garantía Social en cada Comunidad Autónoma, por ejemplo, en la Galicia se propone que su duración sea aproximadamente entre 800 y 1000 horas mientras que en la Comunidad Autónoma de Madrid se propone que duren entre 960 y 1800 horas. Asimismo, las horas lectivas por semana en cada modalidad deben ser entre 26 y 30 horas aproximadamente tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

ÁREAS	**HORAS POR SEMANA**
Formación profesional específica	15-18
Formación y orientación laboral	2-3
Formación básica	6-9
Actividades complementarias	2-3
Tutoría	1-2
TOTAL	**26-30 h.**

Gráfico 1. Distribución de horas impartidas por semana en cada área formativa establecidos por la Orden 1207/2000, de 19 de abril en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Los *centros* docentes y los *profesionales* que imparten estos programas dependen de la modalidad de la que estemos hablando, tal como se puede observar en la tabla que a continuación se muestra:

MODALIDAD	CENTRO DOCENTE	PROFESIONALES QUE IMPARTEN DOCENCIA	OTRAS OBSERVACIONES
Iniciación Profesional	- I.E.S - Centros Educativos privados con E.S.O.	• Técnicos especialistas • Maestros	Grupos entre 10 y 15 alumnos a no ser que integres alumnos con n.e.e. (no más de 3 por grupo)
Formación y Empleo	- Ayuntamientos - Mancomunidades de municipios - Asociaciones empresariales	• Técnicos especialistas • Maestros • Titulados universitarios	Grupos entre 10 y 15 alumnos a no ser que integres alumnos con n.e.e. (no más de 3 por grupo)
Talleres Profesionales	- C.E.P.A.s - Unidades específicas en colaboración con entidades privadas sin fines de lucro	• Técnicos especialistas • Maestros	Podrán ser contrata-dos por la entidad empresarial
Alumnos con n.e.e.	- I.E.S. - C.E.E. públicos o concertados - Centros Educativos privados con E.S.O.	• Técnicos especialistas • Maestros de Educación Especial	Los que no alcanzan los objetivos del programa pueden permanecer 1 año más en él.

Gráfico 2. Centros docentes y tipología de profesionales que imparten los programas de Garantía Social establecidos por la Orden 1207/2000, de 19 de abril en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Como mencionábamos anteriormente, en la Comunidad Autónoma de Galicia ha salido recientemente la *Resolución do 28 de abril de 2003*, *da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais* (D.O.G., 08.05.03) en la que se proponen una serie de novedades con respecto a la estructura de los programas de garantía social para este curso académico 2003-2004.

En su artículo 1º c dedicado a los destinatarios se añade en las condiciones a aquellos que tengan una oferta de una empresa para un contrato de formación. En el artículo 2º de la misma se proponen los objetivos de los programas de Garantía Social establecidos por la Orden del 5 de mayo de 1997 y, asimismo se añaden ciertas novedades, como la posibilidad de que los/as alumnos/as puedan compatibilizar sus horarios para la obtención del título de educación secundaria por el régimen de adultos/as o realizar las pruebas libres para la obtención del título cuando cumplan los requisitos a excepción del de la edad. Por último, la estructura de los programas también se modifica a raíz de la implantación de la Ley de Calidad Educativa tal como se muestra en el cuadro contiguo:

MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS	ESTRUCTURA Y HORAS
Programas de formación educativa y profesional (P.F.E.P.)	Se llevan a cabo en los centros educativos íntegramente (I.E.S., C.E.P.A., C.E.E., C.E. Artes Plásticas y diseño).	Idem art.2º de Orden del 5 de mayo 1997 y formar para continuar los estudios en ciclos formativos de grado medio o F.P.	- Área de formación profesional específica = 18 h. semanal. - Área de formación e orientación laboral = 2 h. semanal. - Área de formación básica = 8 h. semanal. - Tutoría =1 h. semanal. - Actividades Complementarias = 1 h. semanal.
Programas de Iniciación Profesional (P.I.P.)	Se llevan a cabo en los centros nombrados anteriormente y la parte específica en colaboración con entidades de la Admón.. local, entidades sin ánimo de lucro o empresas.	Idem art. 2º de Orden del 5 de mayo 1997 y orientar para la inserción laboral de las personas en colaboración con las empresas y agentes sociale.s	Bloque I. Formación en el centro educativo: - Área de Iniciación técnico-profesional = 150. - Área de formación y orientación laboral = 60. - Área de formación básica = 70. - Tutoría = 60. - Actividades Complementarias = 20. Bloque II. Formación tecnológico-práctico = 600 Bloque III. Formación en centros de trabajo = horas complementadas con el bloque II.

Gráfico 3. Modalidades de programas establecidos por la Resolución del 28 de abril de 2003 en la Comunidad Autónoma de Galicia.

3. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Con la implantación de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (2002) se establecen los Programas de Iniciación Profesional como un itinerario más dentro de las posibles opciones existentes en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta pretende ser una actuación más para frenar el fracaso y absentismo escolar que existe en nuestro país además de proponerse como una medida que atienda las necesidades individuales de un colectivo de estudiantes que no alcanza los objetivos generales de la etapa.

Dicha ley habla explícitamente de los programas de iniciación profesional en su artículo 27º, los cuales no están claramente definidos ni desarrolladas sus principales finalidades. No obstante, se deja claro que estarán integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados a una cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales establecido por el artículo 7 de la *Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (B.O.E., 20.06.02). Al mismo tiempo, la formación tendrá un carácter flexible y modular que durará dos cursos académicos y de los cuales el Gobierno establecerá las directrices básicas de estos programas.

Los/as destinatarios/as que pueden acceder a los programas de iniciación profesional son alumnos/as de 16 años y, excepcionalmente, alumnos/as de 15 años en el año natural de cumplirlos al acceder al programa que, tras una adecuada orientación académico-profesional, opten por no cursar ninguno de los otros itinerarios ofertados y quiera incorporarse a los programas de iniciación profesional de forma voluntaria.

Quizá una de las novedades más positivas de esta medida es que la superación total de los dos cursos del programa de iniciación profesional dará a los/as alumnos/as el derecho a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (artº. 27.5 de la L.O.C.E.) al igual que el resto de los itinerarios formativos (artº. 31.1 de la L.O.C.E.), y en el caso de no superar los cursos de forma completa se le acreditará con un Certificado de Escolaridad (artº. 31.4 de la L.O.C.E.) en el que constará los años cursados. Asimismo, la superación total del programa y consecuente adquisición del título de graduado permite, a los/as alumnos/as que deseen, acceder mediante una prueba a la Formación Profesional de Grado Medio (artº. 38.3.a de la L.O.C.E).

Por otro lado, con respecto a la atención de los/as alumnos/as extranjeros/as de los/as que se hacen mención en la Sección 2ª.a) de la mencionada ley, en su artículo 42.3 se propone la incorporación en los programas de iniciación profesional de aquellos que sean mayores de 15 años y que tengan graves problemas de adaptación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Con el *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio* (B.O.E., 03.07.03) se desarrollan un poco más los programas de iniciación profesional. En el artículo 10.3 del citado Real Decreto ya se establecen los objetivos y finalidad de los mismos, los cuales tiene como meta "*fomentar en los alumnos las capacidades necesarias que les permitan continuar sus estudios o, en su caso, la inserción laboral*". Como objetivos generales están el "*adquirir las capacidades generales de la etapa y desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar un puesto de trabajo en el que sea necesaria una cualificación básica en un campo profesional determinado*".

La estructura y ordenación de los programas de iniciación profesional se dividen en dos cursos académicos los cuales tendrán dos tipos de formaciones, una *Básica* en la que integran los ámbitos de conocimiento Social-Lingüístico, Científico-Matemático, Lengua Extranjera, Educación Física y Sociedad, Cultura y Religión, y una formación *Profesional específica* en la que se integrarán módulos profesionales asociados a una cualificación del catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y de los cuales se realizará un periodo de formación en centros de trabajo durante el segundo curso (artº. 11 del R.D. 831/2003, de 27 de junio).

Asimismo, el modo de promoción en la Educación Secundaria Obligatoria establecido por el artículo 15 del mencionado Real Decreto, afirma en su punto 3 que "*cada curso podrá repetirse una sola vez. Si, tras la repetición, el alumno no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, el equipo de evaluación, asesorado por el de orientación, y previa consulta a los padres, decidirá según proceda y en función de las necesidades de los alumnos la promoción (...) a un programa de iniciación profesional, siempre que en este último caso el alumno tuviera 15 años cumplidos*".

De otro lado, las enseñanzas comunes correspondientes a la formación básica de los programas de iniciación profesional están recogidas en el Anexo III del citado Real Decreto en el que se establecen los objetivos generales por cada ámbito formativo, los contenidos y criterios de evaluación de cada curso académico. Asimismo, la metodología empleada en los programas de iniciación profesional será adaptada a las características específicas del alumnado y fomentará el trabajo en equipo, tal como se menciona en los artículos 27.2 y 27.4 de la Ley de Calidad Educativa.

Se podría decir resumidamente que los programas de iniciación profesional permite que cierto alumnado a partir de los 15 años y que no alcanza satisfactoriamente los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria puedan optar, o sean orientados, hacia una modalidad de escolarización significativamente diferenciada de los itinerarios ordinarios según sus intereses y capacidades individuales.

4. COMPARACIÓN ENTRE AMBAS MEDIDAS. LOS P.G.S. VERSUS LOS P.I.P

Está claro que ambas medidas pretenden disminuir el alto porcentaje de fracaso escolar que venía existiendo años atrás en nuestro país con aquellos/as alumnos/as que no conseguían adaptarse al sistema educativo ordinario por lo que la necesidad de proponer vías alternativas que les ofreciesen conocimientos más acordes a sus intereses y capacidades, se considera como una posible solución al fracaso y absentismo escolar y, consecuentemente, un criterio de calidad del sistema educativo. La aparición de los programas de garantía social con la L.O.G.S.E. dio la oportunidad a muchos jóvenes españoles que se encontraban desconformes y desmotivados en las aulas de Educación Secundaria a formarse y aprender un puesto de trabajo de su interés y dentro de sus posibilidades individuales. Con la reforma educativa promulgada por la L.O.C.E., se proponen los programas de iniciación profesional como una medida que además de formar para el aprendizaje de una ocupación profesional, permite a su vez continuar los estudios hacia la Formación Profesional de grado medio.

Entre ambas actuaciones existen aspectos comunes pero también diferencias importantes que conviene matizar. Para ello, tomamos como referencia la documentación legislativa más reciente en nuestra Comunidad Autónoma (Galicia) que establecen los programas de garantía social (Resolución del 28 de abril de 2003), como la legislación que regulan los programas de iniciación profesional (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre y Real Decreto 831/2003, de 27 de junio) a nivel Estatal, debido a que en Galicia todavía no están regulados. Estas comparaciones se pueden observar en el siguiente gráfico:

ELEMENTOS COMPARATIVOS	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL
1. OBJETIVOS	-Desarrollar y afianzar la madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permiten participar, como personas responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural. - Desarrollar las actitudes y dotarles/as de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y/o para el autoempleo. - Ampliar su formación, en orden a la adquisición de conocimientos y capacidades propios de la enseñanza básica, con el objeto de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la formación profesional específica de grado medio.	- Fomentar en los/as alumnos/as las capacidades necesarias que les permitan continuar sus estudios o, en su caso, la inserción laboral. - Adquirir la capacidades básicas de la Educación Secundaria Obligatoria. - Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar un puesto de trabajo en el que sea necesaria una cualificación básica en un campo profesional determinado.
2. **DESTINATARIOS**	Jóvenes menores de 21 años y aquellos/as que, por lo menos cumplan 16 años en el año natural en que se inicie el programa y se tengan las siguientes condiciones: a) Estar en el 2º ciclo de la ESO y en un PDC del cual no alcanza los objetivos generales de la etapa. Excepcionalmente los que se encuentra en riesgo de abandono escolar. b) Estar desescolarizado/a sin título académico superior, graduado o título de FP de primer grado. c) Tener una oferta de una empresa para un contrato de formación.	- Jóvenes de 16 años que deseen incorporarse a ellos y que, a juicio del equipo de evaluación, puedan obtener por esta vía el título de Graduado en ESO. - Excepcionalmente alumnos/as de 15 años que tras la adecuada orientación educativa y profesional, no deseen cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos o aquellos/as que repitan más de una vez 2º curso de la ESO. - Extranjeros/as mayores de 15 años con graves problemas de adaptación en la E.S.O.
MODALIDADES	- Programas de Formación educativa y Profesional. - Programas de Iniciación Profesional.	- Además de la formación básica se dará una formación específica por Módulos profesionales asociado a una Cualificación del Catálogo nacional de las Cualificaciones Profesionales (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio).

4. **ÁREAS O ÁMBITOS FORMATIVOS**	- P.F.E.P.: - Área de formación profesional específica. - Área de formación e orientación laboral - Área de formación básica . - Tutoría. - Actividades Complementarias. - P.I.P.: Bloque I. Formación en el centro educativo: - Área de Iniciación técnico-profesional. - Área de formación y orientación laboral . - Área de formación básica. - Tutoría. - Actividades Complementarias Bloque II. Formación tecnológico-práctico Bloque III. Formación en centros de trabajo complementadas con el bloque II.	- Formación Básica: - Ámbito Social-Lingüístico. - Ámbito Científico-Matemático. - Lengua extranjera. - Educación Física. - Sociedad, Cultura y Religión. - Formación profesional específica (dependiente del módulo profesional elegido).
5. **TEMPORALIZACIÓN O DURACIÓN**	Depende de la modalidad y de la Comunidad Autónoma. En Galicia se establecen entre 800 y 1000 horas.	Dos cursos lectivos.
6. **METODOLOGÍA**	Individualizada e interdisciplinar.	Se adapta a las características específicas de los/as alumnos/as y se fomenta el trabajo en equipo.
7. **TITULACIÓN O ACREDITACIÓN**	Certificación acreditativa de haber realizado el programa en el que constan las áreas, calificaciones, contenidos y número de horas dedicadas en cada una de ellas.	Si superan totalmente el programa alcanzan el Título de Graduado en E.S.O. y si no lo superan totalmente se les otorga un Certificado Profesional.
8. **ACCESOS Y PROMOCIONES**	No se les permite el paso directo a los Ciclos Formativos si no es mediante una prueba de acceso previa.	Permite el paso a los Ciclos Formativos de grado medio si obtienen el Título de Graduado en E.S.O., y si obtienen solamente el Certificado Profesional deben realizar la prueba de acceso de la parte general.
9. **CENTROS EN LOS QUE SE IMPARTE**	Institutos de Educación Secundaria. Centros Educativos con la E.S.O. privados. Centros de Educación para Adultos. Centros de artes plásticas y diseño. Centros de Educación Especia.l Entidades de la Administración local. Instituciones públicas o privadas sin ánimo de lucro. Centros de Trabajo en empresas.	No están especificados explícitamente en ningún documento legislativo.
10. **PROFESIONALES QUE LOS IMPARTE**	Maestros/as (Generales y de Especialidades). Especialistas Técnicos Profesionales (según el módulo profesional impartido). Otros (titulados/as universitarios).	No están especificados explícitamente en ningún documento legislativo.

11. **RATIO DE ALUMNOS/AS Y AGRUPAMIENTOS**	En Galicia se establecen grupos de 10 a 15 alumnos/as (3 pueden ser de n.e.e. como máximo por modalidad). Si se forma un grupo de 8 alumnos/as con n.e.e. se forma un grupo único.	No están especificados explícitamente en ningún documento legislativo.
12. **OTRAS OBSERVACIONES**	No está muy claro si éstos van a desaparecer con la implantación y puesta en marcha de los Programas de Iniciación Profesional, no obstante se siguen proponiendo para años sucesivos.	Todavía están muy poco desarrollados por lo que existen numerosas interrogantes con respecto a su funcionamiento, organización y estructura. Asimismo persiste la duda de quién se hace cargo de las cuestiones económicas. ¿Cuál es su coste?

Gráfico 4. Cuadro comparativo entre los PGS y los PIP.

Como se puede observar en la tabla se pueden encontrar ciertas semejanzas y diferencias entre ambas medias. Comenzando por los objetivos, las dos actuaciones los tienen muy parecidos pero difieren en el fomento de valores como la responsabilidad en el trabajo propuesto por los programas de garantía social frente a los programas de iniciación profesional que les da más importancia a la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, los/as destinatarios/as que se proponen para los programas de garantía social están claramente definidos, mientras que en los de iniciación profesional se apuran excesivamente en dirigir a jóvenes de 15 años por un itinerario educativo diferenciado del ordinario si bien contarán con una adecuada orientación educativa y profesional.

Con respeto a las áreas o ámbitos formativos que se trabajan en cada programa son bastante diversos. No se sabe si se elimina la tutoría en los de iniciación profesional y se añade, por la contra, el ámbito de *Sociedad, Cultura y Religión*. Asimismo, mientras los programas de garantía social tienen un carácter eminentemente práctico, los de iniciación profesional dan una gran importancia a conocimientos instrumentales (matemáticas y lengua), afectando indirectamente al tipo de metodología que se utilizará, la cual no está muy definida en estos últimos.

Quizá el aspecto más positivo de los programas de iniciación profesional es que al término de los cursos alcanzan el título de Graduado en Secundaria, básico para acceder a cualquier puesto de trabajo o continuación de estudios, mientras que los de garantía social no permitían esto de forma directa.

Por último, con respeto a dónde y quién impartirán los programas, en los programas de garantía social están claramente definidos, mientras que en los de iniciación profesional se suponen pero no se tiene ninguna referencia explícita. De igual modo, el número de alumnos/as y tipo de agrupamientos es otra de las cuestiones que los difiere. En síntesis, las posibles deficiencias de los programas de garantía social pueden ser superadas por los programas de iniciación profesional, pero estos últimos necesitan actualmente ser desarrollados de una manera más clara y concisa, dándoles un carácter más integrador y flexible dentro del sistema educativo con la posibilidad de alternar entre los demás itinerarios, y con la posibilidad de diseñar un currículo por competencias adaptado a las capacidades individuales de todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA.

DECRETO 78/1993, do25 de febreiro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obligatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (D.O.G., 02.04.93).

DÍAZ PAREJA, E. Mª. (2002). *La atención a la diversidad de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E., 04.10.90).

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (B.O.E., 20.06.02).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad Educativa (B.O.E., 24.12.02).

LÓPEZ OCAÑA, A. Mª. y ZAFRA JIMÉNEZ, M. (2003). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro.

M.E.C. (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Reglamentos*. Madrid: Cuadernos Legislativos.

ORDEN DE 12 DE ENERO DE 1993, del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo (B.O.E., 19.01.93).

ORDEN DEL 5 DE MAIO DE 1997, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que regula os Programas de Garantía Social na Comunidade Autónoma de Galicia (D.O.G., 29.05.97).

ORDEN 1207/2000, DE 19 DE ABRIL, de la consejería de educación, por la que se regulan los programas de garantía social en la Comunidad de Madrid (B.O.C.M., 03.05.00).

REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E., 03.07.03).

REDONDO ROJO, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar Programas de Garantía Social*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

RESOLUCIÓN DO 28 DE ABRIL DE 2003, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se regula o desenvolvemento de programas de garantía social en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2003-2004 (D.O.G., 08.05.03).

LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO INSTRUMENTOPARA EL EMPLEO. UNA PERSPECTIVA EUROPEA

Vicente J. García Llorent
Universidad de Córdoba

Este estudio ha partido de la preocupación por el empleo de los/as ciudadanos/as; debemos entender que éste es un hecho normativo en nuestra sociedad actual, que además probablemente sea el hecho social con más normatividad. La ciudadanía que hoy disfrutamos se basa en los/as empleados/as, a la vez que todos los derechos sociales (desempleo, jubilación, incapacidad laboral, asistencia sanitaria...) se encuentran relacionados de manera directa o indirecta al empleo. Pues ningún ciudadano/a puede presumir o simplemente alcanzar una existencia social legítima reconocida, si no es en referencia al empleo; ya sea por tenerlo, haberlo tenido o estar a la espera de tenerlo. Por tanto, podemos decir que el empleo se ha configurado como la columna vertebral de la sociedad europea. El empleo es la base angular en la que se cimenta el orden social y legítimo que está construyendo la Unión Europea (UE) y los estados modernos, en general. La cohesión social ha sido un factor que en Europa se ha ido desarrollando a lo largo del siglo XX; eso sí, articulándose a partir del empleo (Prieto, 1999).

Este planteamiento sociopolítico moderno, que comparten todos los países miembros de la Unión Europea, nos permite configurar el concepto de empleo en las siguientes líneas, supuestos y/o hechos (Bouffartigue, 1999):

- El reconocimiento público del trabajo,
- basado en unas reglas comunes a todos/as los/as trabajadores/as que se plasma en un estatuto,
- una contraprestación monetaria por la realización de una tarea productiva, según una tarifa preestablecida,
- y todo un conjunto de derechos sociales en plataforma sobre la que se erige la unidad social.

Razonada y explicitada la importancia del empleo de la sociedad, debemos dar un paso más. Concretamente consiste en avanzar hacia el conocimiento del planteamiento que, desde distintos ámbitos, se ofrece ante la preocupación por el empleo.

En la Unión Europea se ha manifestado la importancia del empleo y las posibles vías para encaminar a sus ciudadanos en su consecución. Evidentemente, las posturas tomadas en el seno de la UE nacen y se configuran en las reuniones, donde los representantes de cada país miembro participan activamente, canalizan y ponen en común las demandas, necesidades, posiciones y soluciones a diversas situaciones regionales y estatales.

Un punto de referencia reciente a este respecto se marca en 1993, cuando Jacques Delors publica el Libro Blanco sobre “Competitividad, Crecimiento y Empleo”, que supuso incorporar una visión más dinámica para combatir el desempleo; ya que ofrecía respuestas específicas a la situación del empleo (González-Posada, 2003).

Este hito favoreció y formalizó la discusión de la UE sobre el modo de abordar el problema que estaba suponiendo el desempleo. Esta obra sirvió de fundamentación para que en el Consejo de Essen, diciembre de 1994, se sentaran las bases para establecer una estrategia común en políticas de empleo, capaz de trasladarse a los programas nacionales de cada estado miembro. En esta cumbre se marcaron cinco áreas de acción (Conclusiones del Consejo de Essen, 1994):

- El aumento de inversión en Formación Profesional.
- El aumento en la intensidad de crecimiento de empleo.
- La reducción de los costes laborales indirectos.
- Mejora de la eficacia de las políticas de mercado de trabajo.
- Mejora de las medidas de ayuda a los grupos más afectados por el desempleo.

Como vemos, desde el primer momento en que se plantean soluciones para combatir el desempleo, aparece la Formación Profesional. A partir de este Consejo se comienzan a proliferar actividades y medidas en favor de la investigación, análisis y coordinación de asuntos relacionados con el empleo y la FP.

Fue en el Tratado de Ámsterdam donde se incluye un nuevo título sobre el empleo, concretamente el Título VIII; con lo que se introduce un instrumento legal que va a permitir la elaboración de una estrategia conjunta de empleo (González-Posada, 2003).

Todos estos esfuerzos dan origen a lo que se vino a denominar el Proceso de Luxemburgo. En esta ciudad tiene cita en noviembre de 1997 una reunión extraordinaria del Consejo Europeo dedicada exclusivamente al empleo.

Se establecen por primera vez las Directrices Europeas de Empleo, la estrategia se inició con vista de implementarla en 1998. Sin embargo, su actualidad y relevancia han marcado unas pautas permanentes en este ámbito. En concreto esta cumbre concluyó en el establecimiento de cuatro pilares para la lucha contra el desempleo (Cumbre Extraordinaria de Luxemburgo, 1997):

Las respuestas al iten orientación son muy importantes. La mayoría muestra un categórico o medianamente importante acuerdo (en el 33,3 o 66,7% de los casos respectivamente) al ser preguntado acerca de si los profesores les dan las orientaciones para ayudar a cada uno según sus necesidades. Esto hace corroborar que la metodología que se emplea en el curso es de “interrelación” profesor/a-alumno/a. Es por tanto muy adecuada para este tipo de formaciones.

La repuestas a la pregunta sobre incremento de posibilidades de inserción, son diversas y con cierta discrepancia, la alta desviación típica (superior al 1,0) muestra de nuevo la clara diversidad de opciones seleccionadas, siendo de nuevo la categoría “aceptable”, la mayormente elegida con un 33,3 % de los casos. Hay que tener en cuenta que los/as alumnos/as a la altura de cubrir este cuestionario solo llevan el 20% del curso realizado y el horizonte de la inserción aun lo tienen lejano. Aun así hay que matizar y fomentar que los/as profesores/as insistan en la posibilidad de inserción laboral como un elemento motivador del curso.

La posibilidad o expectativas de abrir o mejorar un nuevo horizonte profesional, es un deseo manifestado por todos/as los/as alumnos/as así un 83,4 % de las personas a las cuales se interrogó acerca de si esperaban que este curso les amplíe el campo profesional, lo ven muy posible, sólo el 16.7% lo consideraron como posible o como bastante posible.

De nuevo, la mayor parte de ellos/as espera que con la realización de este curso tengan más posibilidades de encontrar empleo. Así, están en total acuerdo las tres cuartas partes de los/as alumnos/as solo una cuarta parte lo considera probable, de lo que se deducen las altas expectativas que genera la realización de este tipo de cursos de cara a encontrar empleo.

No obstante, mencionar que estos gráficos y breves informes aclaratorios de la información que recogen cada uno, no son más que una parte resumida del informa final que concluye esta evaluación de una acción formativa concreta. Para concluir esta comunicación, señalar que nuestro informe final deja unas vías abiertas en esta evaluación para poder profundizar, en un futuro próximo, en el análisis del impacto de este curso experimental y disponer así, de una perspectiva más viable y real sobre su eficacia y rentabilidad a la hora de insertarse el alumnado en el mercado laboral actual.

Para ello, la divulgación de diferentes informes tanto a alumnos/as, como formadores/as y empresas o entidades colaboradoras supone un paso final y necesario que nos va a permitir poder continuar y retomar estos procesos evaluativos de acciones de formación con solidez y sin perder el trabajo ya realizado. Nuestra intención final es pues compartir esta información sobre como seleccionar y adaptar modelos de evaluación acordes a nuestros objetivos y destinatarios/as, poniéndolo al alcance de todos/as los/as interesados/as. Mantenemos, al igual que el EFO, que la propia difusión es la clave de la credibilidad y utilidad del propio proceso evaluativo.

- Mejorar la empleabilidad.
- Fomentar el espíritu empresarial.
- Fomentar la adaptabilidad de las empresas.
- Reforzar las medidas sobre igualdad de oportunidades.

La Formación Profesional juega un papel fundamental en la construcción de estos pilares; concretamente en los pilares primero y tercero se hace imprescindible. Para lograr una mejor empleabilidad de los ciudadanos, como ya insinuáramos en el inicio de este punto, supone una mayor y creciente capacidad para ser empleado. Esta capacidad pasa por tener una formación específica, cuya mayor promotora es la FP. Las medidas afectan tanto a la FP reglada como a la no reglada.

En cuanto al tercer pilar, la adaptabilidad de las empresas, entre otros elementos, pasa por la adaptabilidad de sus trabajadores/as. Ésta se sustenta, concretamente en la Formación Profesional Continua. De nuevo sale a relucir la importancia de la FP en el sistema económico, y por ende, en la sociedad.

La Cumbre de Lisboa celebrada en el año 2000, apostó por la educación y la formación para lograr de la UE la economía más potente y competitiva del mundo basada en el conocimiento.

La importancia de la educación y de la formación se vuelve a hacer patente en la Declaración de Copenhague, resultado de la reunión de los Ministros de Educación de 31 países; los países de la Unión Europea, más los países candidatos y los tres que comparten el Espacio Económico Europeo.

En palabras de la Comisaria Viviane Reding (Declaración de Copenhague, 30 de noviembre de 2002):

"A lo largo de los años, la cooperación a escala europea en materia de educación y formación ha pasado a desempeñar un papel decisivo en la creación de la futura sociedad europea... las estrategias para el aprendizaje permanente y la movilidad son esenciales en la promoción de la empleabilidad, la ciudadanía activa, la integración social y el desarrollo personal.

El progreso de una Europa basada en el conocimiento y la garantía de que el mercado laboral europeo sea accesible a todos constituyen un desafío importante para los sistemas de formación y educación profesionales en Europa y para todas las partes implicadas.

Lo mismo puede decirse de la necesidad de que estos sistemas se adapten continuamente a los nuevos desarrollos y a las demandas cambiantes de la sociedad. Una mayor cooperación en la formación y educación profesionales constituirá una contribución importante para el éxito de la ampliación de la Unión Europea y el cumplimiento de los objetivos fijados por el Consejo Europeo de Lisboa."

De esta forma, se reconoce que existen muchos elementos que influyen en el empleo, donde los niveles de educación, directa o indirectamente, afectan de manera considerable al bienestar social. Evidentemente, las nuevas tecnologías tienen un impacto en el mercado laboral que obligan a nuevas orientaciones formativas por parte del sistema educativo, ya sea formal o no formal. Es una necesidad imperiosa la adaptación a estos nuevos instrumentos introducidos en la sociedad (Martínez 2001).

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Una verdadera y constante preocupación por la educación, surge en la Unión Europea a finales del siglo XX. Ya que la UE, no sólo pretende una unidad económica, sino también unidad social. A partir de esta concepción de la UE, la educación se nos revela como una estrategia, que ya está en marcha[63]; y no ya sólo desde las políticas de conocimiento expuestas en el tratado de Ámsterdam, sino también desde las líneas de acción propuestas en los consejos europeos posteriores (Fernández, 1999).

La educación se erige como un factor importante en la lucha contra el desempleo; una vez que van apareciendo en las políticas activas de empleo propuestas en diferentes informes, emitidos desde la OCDE o de la UE –en especial el Libro Blanco de Jacques Delors-.

En cuanto a la mención específica de la FP en las políticas de empleo, tiene una evolución pareja, pero menos visible. Durante la década de los sesenta el problema del empleo era poco tangible y las apreciaciones a la FP son muy genéricas.

Cuando realmente se plantea la FP como un medio para ayudar a la inserción laboral y luchar contra el desempleo, es durante los ochenta y, más intensamente, en los noventa. Llegando a esta época podemos constatar un importante proceso, poco plausible en el origen de la UE, que es pasar de la "Europa de los mercaderes" a la "Europa de los ciudadanos". Se acrecienta la preocupación por una mayor cohesión en cuanto al aspecto social de las políticas comunitarias. El

[**] Estagiário no Gabinete para a Integração Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Finalista da Licenciatura em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

interés por la participación plena de los/as ciudadanos/as en sus derechos y deberes sociales, ha hecho aumentar las acciones a este respecto desde el ámbito educativo. Además, la FP se ha ido configurando como un elemento importante para facilitar mayor cohesión social de la UE; ya que, con las actuales políticas comunitarias, se intenta establecer vías destinadas a una mayor igualdad de oportunidades en la sociedad europea (Martínez 2001).

Recordemos la Cumbre de Lisboa en el año 2000, porque es ahí donde se destaca el papel fundamental de la educación y de la formación, y además quedando explicitado y valorado adecuadamente. Se fija como objetivo de la Unión Europea ser la economía más dinámica y potente del mundo, con una serie de características que favorezcan su duración en el tiempo; para lograr de esta manera, que además de competitiva, sea estable. A su vez, se marca como elemento fundamental la creación de empleos que deben ir mejorando paulatinamente. Sin embargo, tampoco se olvida de la importancia de la igualdad entre los/as ciudadanos/as, y es por ello que se quiere hacer de la Unión Europea una región donde la cohesión social sea fuerte. Lo más interesante de todo este conglomerado de propuestas o, "simplemente", definición de la sociedad a la que se aspira, resulta llamativo la importancia y la apuesta que se hace por el conocimiento, la formación y la educación para conseguirlo.

Siguiendo en el ámbito internacional, nos encontramos con una gran diversidad de formas de desarrollar conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo. Resulta casi inabarcable la ingente cantidad de centros de estudios dedicados a la Formación Profesional, entendida en todas sus dimensiones. Y al contrario de unificarse y buscar una estructura común, esta variedad no deja de aumentar.

De tal forma que, en los países más avanzados en este nivel educativo, las administraciones competentes a veces deben centrar su preocupación y sus esfuerzos, no tanto en ofertar formación como en la coordinación de las competencias de los organismos que la ofertan. Las instituciones de formación dentro del sistema escolar adquieren otro cariz, ya que su estudio es más factible[64].

Esto se debe a la estabilidad que presentan, favoreciendo un cambio menor, apreciable en los currícula (De Moura y Alfthan, 2002). De ahí que destaquemos un aspecto que denota accesibilidad de estudio de la Formación Profesional inicial.

Si examinamos los sistemas de Formación Profesional de cada país individualmente y los comparamos; podemos apreciar unas estructuras similares, pero con implementaciones bien diferenciadas, influídas enormemente por el contexto escolar, laboral y social.

Estudiando a grandes rasgos el sistema francés, podemos observar que su vía educativa de Aprendizaje Profesional se estructura al estilo alemán predominante; esto es, formación en el medio laboral. También esa participación de las empresas en la formación de los/as alumnos/as, es una característica peculiar

[64] A discussão em volta das múltiplas formas de análise dos processos de transição tem vindo a ser promovida por vários autores, entre os quais, é possível focar Nicole-Drancourt que defende a abordagem longitudinal qualitativa como *crítica às análises estruturalistas e individualistas* (1994:38) e Dubar que aborda as vantagens dos estudos *longitudinais retrospectivos* (1994:248).

del sistema japonés, aunque esta práctica se está extendiendo por otros países como es el caso de España[65].

Sin embargo, el sistema francés difiere del alemán y del japonés, básicamente, porque este itinerario formativo y sus prácticas-trabajo en el mercado laboral, no tienen esa preponderancia y repercusión a nivel educativo y social, como los itinerarios de carácter más académico y más vinculados al sistema escolar (De Moura y Alfthan, 2002).

Nos encontramos, entonces, que la Formación Profesional abarca grandes dimensiones en el ámbito internacional. De todas maneras, encontramos características comunes y esenciales al concepto de FP, que sucintamente vamos a señalar. Si nos detenemos a examinar el currículo de este tipo de educación, encontramos que los conocimientos estarán siempre vinculados directamente con la realidad práctica del oficio estudiado. Mientras, las destrezas y habilidades ganan peso específico en la Formación Profesional respecto a la educación general, que quizás sea el punto de mayor divergencia entre ambos tipos de enseñanza. En cuanto a las actitudes que se transmitan serán aquellas más acordes con el desempeño de su labor, como por ejemplo, responsabilidad, autonomía, sociabilidad para trabajar en equipo...

La Formación Profesional inicial se configura como un subsistema que se encuentra a caballo entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Esta situación condiciona su identidad y provoca una serie de ventajas entre las que destacamos una mayor flexibilidad respecto a los demás niveles educativos; y a su vez también viene acompaña de ciertas desventajas, como una excesiva rigidez en comparación con las otras alternativas de FP y, por extensión, también en su relación con el mundo laboral (Alonso, 2000).

La Formación Profesional como respuesta a corto y medio plazo a las necesidades del mercado de trabajo, es un elemento clave en las reformas de los sistemas educativos y en las normativas respecto al empleo. Es evidente que esta formación se estructura de distinta manera en función de la nación que la contextualice.

A pesar de la unión que, hoy más que nunca, se vive en Europa; disfrutamos de una moneda única, de un espacio fronterizo común y de un mercado único; todavía queda lejos hablar de un modelo homogéneo de educación (aunque ya se están dando pasos en este sentido como la homologación de títulos o el establecimiento de una estructura europea común de enseñanza superior, entre otros). Existen muchas peculiaridades culturales, sociales e históricas que condicionan el sistema educativo de todos los países (Lázaro y Martínez, 1999 y García Garrido, 2002[66]).

[65] O facto da maioria dos sujeitos ter declarado ser "psicólogo" merece-nos algumas reflexões dado que se acredita tratar-se de processo de auto-identificação profissional, uma acção básica no processo de interacção social que resulta de uma construção dependente de múltiplos factores. Assim, para além do conteúdo funcional do trabalho é possível que esta identificação se opere numa lógica de (re)produção dependente das imagens-tipo que os sujeitos incorporaram face à profissão – os denominados "bons exemplos". Para mais esclarecimentos sobre as identidades profissionais e interpretação das nomenculaturas profissionais ver Sainsalieu (1986, 1988) e Thévenot (1985).

[66] Em relação aos cursos de mestrado, 8 dos sujeitos inquiridos já tinham concluído o seu curso, enquanto 35 sujeitos ainda o frequentam. Ao nível dos cursos de doutoramento, 11 sujeitos (num total de 12) ainda estão em situação de frequência.

Si cabe, lo más significativo y que, a su vez, provoca mucha confusión entre los distintos estudios sobre la FP, es la clasificación que podemos realizar entre sus modalidades. Siguiendo diferentes publicaciones y a raíz de lo que encontramos en los distintos países de la UE, distinguimos tres subsistemas, basados sobre todo en las aportaciones de Martínez (2001).

La primera y más conocida es la Formación Profesional inicial; también son habituales denominaciones, tales como Formación Profesional Técnica o Reglada. Se caracteriza por estar incluída en el sistema educativo; aunque esta particularidad le marca como el nivel de educación menos académico y, a la vez, dentro de la FP es la menos vinculada al mundo laboral. Normalmente este nivel educativo se muestra aislado respecto a los demás itinerarios educativos, quedando encuadrado en un segundo plano del sistema escolar. Y cierto es que su preparación y prestigio está en entredicho. Claro está que estas características no son compartidas en todos los países. Así es que en Alemania, Austria, Países Bajos, entre otros, este tipo de formación goza de tremenda importancia social y su prestigio está más que reconocido.

El segundo subsistema es la formación continua o binomio empresa-educación. Se dirige a aquellos trabajadores que precisan formación laboral. Normalmente se trata de dar respuestas a las múltiples exigencias del mercado; la competitividad requiere una capacidad creciente y actualizada de los/as empleados/as en diversos ámbitos. De esta manera, la formación continua se configura como el mejor instrumento para el reciclaje de los/as trabajadores/as y, en definitiva, de la empresa. Esta formación tiene mayor prestigio que la anterior y destaca, especialmente, por su valor teórico-práctico.

Finalmente queda por señalar la formación ocupacional o post-escolar, cuyos/as destinatarios/as son los/as desempleados/as. Recurren a este tipo de formación para adaptarse a las nuevas condiciones del mundo laboral. Esta formación surge como respuesta a las necesidades del mercado y prepara a los/as alumno/as para demandas a corto plazo. Suele ofrecer un abanico de posibilidades muy heterogéneo por las circunstancias descritas, que se refleja en una amplia diversidad de titulaciones y certificados, lo que le hace parecer poco estricta y rigurosa (Ferrández, 1996).

Esta falta de coherencia entre las cualificaciones de este tipo de educación; unido a las incongruencias fruto de la variedad de certificaciones, currículos, financiación, tutela, competencia... de los tres subsistemas; provoca una estructura con poco equilibrio, por lo general.

De todas formas, esta clasificación requeriría un largo y profundo estudio con su correspondiente extensión en cientos de páginas, pero éste no es nuestro cometido en este momento.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo principal de políticas activas de empleo, en materia de FP, es incrementar en la población la capacidad de incorporarse al mundo laboral o mejorar su situación en éste. Es decir, se pretende dar mayor protagonismo a los/as

trabajadores/as, en activo o en potencia, para adaptarse a su entorno socioeconómico y realizar verdaderos proyectos personales. Pero esto no es el punto de partida, es más bien el punto de llegada, o más bien, la situación donde nos encontramos hoy día.

Hasta los años setenta, la mayoría de los sistemas de Formación Profesional venía marcada por el papel hegemónico del Estado como único responsable. La incorporación de innovaciones y saberes adquiridos no llegaban, ni se difundían entre los/as trabajadores/as; el reconocimiento de los diplomas tenía ciertas limitaciones; y faltaba mayor conexión y continuidad entre unos estudios y otros. En definitiva, el sistema de formación necesitaba un cambio sustancial. Esta situación, sumada a la reconversión industrial en los países más modernizados de la actual UE, exigía un nuevo sistema de reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la experiencia y, por ende, mejorar la estructura de Formación Profesional, retocando aspectos como la flexibilidad[67].

De esta forma, en los últimos veinte años se han ido ajustando las relaciones de la Formación Profesional inicial y continua, con la colaboración de empresas, sindicatos, autoridades locales y regionales y otros organismos de diversa índole. En este período madura el itinerario del Aprendizaje Profesional, dando mayor variedad al sistema de Formación Profesional.

Los estudios más recientes, sobre la evolución del empleo y las competencias, resaltan la complejidad en la que está sumida el sistema de Formación Profesional y de homologación de certificaciones. La actividad profesional está sujeta a numerosos cambios y actualizaciones en sus diversos campos, convirtiéndose en un proceso complejo, inestable y en continua evolución. Estas nuevas exigencias del mercado de trabajo demandan a las empresas y, sobre todo, a los trabajadores un reciclaje permanente.

Las especialidades proliferan buscando dar respuesta a la diversidad laboral, que se plantean desde el mundo del trabajo. De tal forma, las Comisiones Profesionales Consultivas (CPC) estudian entre 50 y 100 diplomas al año con fines de creación, renovación o supresión[68]. En los treinta años anteriores al 2000, el número de especialidades aumentó en más de cien. Sin embargo, esta cifra oculta, la diversidad y complejidad de los cambios que no son lineales ni regulares. En algunas áreas formativas desaparecen especialidades, mientras que en otras su profusión es impresionante. Normalmente las áreas que sufren un mayor desarrollo están ligadas a actividades artesanales y de servicios.

Está claro que la competitividad de las empresas pasa por una buena cualificación de su plantilla. De ahí que el esquema que se está experimentando en diferentes países de la UE, sea el de construir un sistema de evaluación de individuos y no de puestos, sobre la base de una negociación entre los distintos agentes sociales; gobierno, empresarios/as, sindicatos y demás organismos.

La evolución expuesta resalta cambios muy fuertes en los sistemas educativos y de formación profesional, que ya desde la Segunda Guerra Mundial se venían intuyendo.

* Profesora Titular de la Universidad de Murcia
** Becaria de Investigación por la Fundación Séneca

Hoy día el papel protagonista que se han ganado estos sistemas en el mercado laboral, hace que se prioricen en las políticas de empleo de cualquier país miembro de la UE.

En este punto las ciencias de la educación tienen un impresionante reto que no acaban de encajar; y es que la Formación Profesional espera mayor atención, estudios, investigaciones y, sobre todo, soluciones a esta situación tan compleja que se presenta como la realidad laboral y social de la UE.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO GARCÍA, M.A. (2000): "Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad" en CEDEFOP Formación del Profesorado, nº 19, pág. 54-63.

"Apprenticeship, Alternance, Dual System: Dead Ends or Highways to the Future?" Documento OCDE DEELSA/ED/WD (94) 2 Or. Eng., París, enero 1994, 13 págs.

BOUFFARTIGUE, P. (1999): «Francia: ¿la norma del empleo hecha trizas?», en PRIETO, C.: *La crisis del empleo en Europa* (Vol. 2) pp. 9-44. (Barcelona. Germania).

CINTERFOR/OIT (1999): *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral.* Disponible en www.cinterfor.org.uy/Publicaciones.

CINTERFOR y CONOCER (1997): *Formación basada en competencia laboral.* CINTERFOR. Montevideo.

FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1996) "La Formación Ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos" en Bermejo B., Domínguez Soto G. y Morales J.A. (Coords.) Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato. GID-Universidad de Sevilla y FETE-UGT. Sevilla.

CARRASCAL GARCÍA, F. (1996) "Sistemas de enseñanza de Formación Profesional en la Unión Europea" Trabajo elaborado en la VIII Escuela de Verano de ANPE-Andalucía. Marbella.

COMISIÓN EUROPEA (1994) "Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco". Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. pp. 138, 139

CONSEJO EUROPEO DE ÁMSTERDAM (1996): *Conclusiones de la Presidencia (Ámsterdam, 16 de junio de 1996)*. Documento publicado por el Consejo Europeo (http://europa.eu.int).

CONSEJO EUROPEO DE CORFÚ (1994): *Conclusiones de la Presidencia (Corfu, 24 de junio de 1994).* Documento publicado por el Consejo Europeo (http://europa.eu.int).

CONSEJO EUROPEO DE ESSEN (1994): *Conclusiones de la Presidencia (Essen, 9 de diciembre de 1994)*. Documento publicado por el Consejo Europeo (http://europa.eu.int).

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000). *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 marzo 2000).* Documento publicado por el Consejo Europeo (http://europa.eu.int).

CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO SOBRE EL EMPLEO (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Luxemburgo, 9 de diciembre de 1997)*. Documento publicado por el Consejo Europeo (http://europa.eu.int).

FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN - Informe Anual 1999 Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas 2000 - 54 pág.

GONZÁLEZ-POSADA MARTÍNEZ, E.: La política de empleo en la Unión Europea. Consultado en noviembre de 2003 en la web: http://www.der.uva.es/trabajo/

LÁZARO LORENTE, L.M. y MARTÍNEZ USARRALDE, Mª JESÚS (1999): "Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea". Universidad de Valencia. Valencia

LLORENT BEDMAR, V., ORIA SEGURA M. R. y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): "La Formación Profesional en Europa Occidental" Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

MARTÍNEZ USARRALDE, Mª JESÚS (2001) "Actuales retos y desafíos de la Formación Profesional Europea: entre la unidad y la diversidad en los modelos educativos de cualificaciones" en Lázaro Lorente, L.M. Problemas y desafíos para la Educación en el siglo XXI en Europa y América Latina. Universidad de Valencia. Valencia. pp127-146.

OLIVIER BERTRAND, MARIANNE DURAND DROUHIN,CLAUDINE ROMANI (1998) Calificaciones & Empleo n° 19 - 3er. trimestre 1998 - Piette/Céreq.

PRIETO, C. (1999) "La crisis del empleo en Europa (Vol. 1 y 2)" Germania. Barcelona.

LOS DIPLOMADOS EN PSICOLOGÍA FPCE-UP 1997-2002: ESPECIALIDADES DOS PROCESOS DE TRANSIÇÃO AO TRABALHO

Alexandre Campos[*]
Ricardo Alves[**]

I . INTRODUÇÃO

A centralidade do papel da Universidade no desenvolvimento social, económico e cultural, enquanto centro produtor de conhecimento e instância formadora de sujeitos dotados de capacidades técnicas e cívicas para uma participação plena na vida social, é hoje inquestionada. No entanto, se durante muito tempo as principais preocupações das Universidades foram fundamentalmente formar sujeitos para o trabalho e sobretudo para a vida, hoje face à progressiva complexificação dos sistemas de produção e emprego que se tem vindo a verificar na maioria dos países ocidentais, espera-se que alarguem as suas preocupações e procurem compreender as trajectórias profissionais dos diplomados a jusante da licenciatura.

Este trabalho surge nesta linha tendo como objecto de estudo os *processos de transição ao trabalho dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Porto entre 1997/02*. O seu objectivo geral consistiu em caracterizar e esclarecer as condições de passagem do sistema educativo para a vida activa dos diplomados interpretando os seus itinerários formativos e laborais. Procurou-se, ainda, interpretar os percursos percorridos em função das trajectórias individuais e analisar as atitudes e expectativas destes sujeitos perante o mercado de trabalho e o sistema educativo.

Após um período durante o qual, como referem Béduwé e Espinasse, a educação se assemelhou a uma espécie de missão nacional, uma via para o sucesso pessoal e para o desenvolvimento económico dos países - traduzida simplesmente pelo *slogan* "Formem-se e tudo correrá bem!" (1995:527) - as atitudes de questionamento têm vindo a ser reforçadas perante uma realidade paradoxal, própria, na expressão de Sennet (1998), de um *capitalismo flexível*, na medida em que simultaneamente produzimos mais e melhor com menos trabalho e menos emprego. O próprio sistema educativo, como refere Paiva Campos, tem vindo a revelar uma certa inadequação "às realidades do mundo de hoje e à sua previsível evolução" (1989:10). Esta inadequação da escola à realidade presente e a sua crise de sentido em relação ao futuro não deixa de ser, pelo menos parcialmente, explicada pelas alterações profundas que os sistemas de produção ocidentais têm sofrido. O reflexo da profundidade e rapidez destas alterações surge com grande evidência quando se constata, como o faz Azevedo (1999), que grande parte das profissões que hoje existem não existiam há 15 anos e grande parte das que existirão em 2010 são hoje ainda desconhecidas.

Se o período universitário é, quase sempre, vivido como um período de maturação pessoal e intelectual, constituí uma fase transitória que se espera que prepare para "a vida", ou seja, para aquilo que virá depois da Faculdade e que está mais ou menos planeado nos desejos formulados pelos sujeitos. A realidade, no entanto, passa cada vez menos pela concretização desses mesmos desejos. Como diria metaforicamente Machado Pais, o curso superior deixou de ser um bilhete de comboio com destino ao sucesso para se tornar numa viagem de automóvel numa

estrada cheia de encruzilhadas onde são frequentes os avanços e os retrocessos (2001:10).

O facto é que os processos de transição profissional apelam cada vez menos à imagem de um movimento unidireccional, no sentido da escola para o trabalho, para dar lugar a imagens caracterizadas pela instabilidade dos trajectos e pela incerteza do futuro. As metáforas elaboradas, por vários autores, para descrever estes novos movimentos são múltiplas - dos *voos de borboleta* (Azevedo, 1999) às *trajectórias yô-yô* (Machado Pais,2001) - tendo em comum o facto de procurarem descrever uma realidade caracterizada pelo aumento do desemprego e da precariedade entre os mais jovens, realidade à qual nem os mais diplomados escapam.

Esta metamorfose social dos processos de transição dos jovens universitários tem feito com que nos últimos anos tenham surgido na cena nacional uma série de estudos que visam esclarecer as condições de transição profissional dos jovens diplomados portugueses (Alves, 1998; Natália Alves, 2000; Arroteia e Martins, 1998; Gonçalves, 2001; Gonçalves, Parente e Veloso, 2001), uma tendência que tem sido impulsionada pelos processos de controlo e avaliação externa das Universidades promovidos pelo Ministério para a Ciência e para o Ensino Superior.

II. A TRANSIÇÃO AO TRABALHO

As interrogações relacionadas com a entrada no mundo do trabalho têm sido colocadas na maioria dos países desenvolvidos desde 1950. No entanto, a indefinição verificada neste campo de investigação levou a que surgissem uma variedade de termos para classificar e tentar descrever o mesmo fenómeno, entre os muitos que se podem encontrar, os mais frequentes são: *inserção*, *transição*, *entrada na vida activa*, *trajectória* e *itinerário*. Esta diversidade no vocabulário empregue pelos investigadores revela algo mais para além da indefinição teórica, dado que traduz simultaneamente a multiplicidade de preocupações e enfoques dados ao fenómeno. Perante esta diversidade, de termos e abordagens, a procura de um quadro teórico que permitisse compreender a passagem dos jovens diplomados à vida activa levou à colocação de uma interrogação particular: deve-se falar em *inserção profissional* ou *transição ao trabalho*?

Não se tratando de uma mera mudança de termos, é possível, referir uma mudança de problemática, levando, como refere Esteves, à "emergência e contraposição de dois paradigmas de análise" deste processo (1995:81). Na realidade, a *inserção* e a *transição* surgem de quadros teóricos diferentes, mobilizados para compreender realidades sociais distintas, sendo possível, para além da linguagem encontrar alcances teóricos diferenciados.

A noção de inserção remete-nos para o quadro de uma sociedade salarial, que se afirmou com o desenvolvimento da educação, no período do pós 2ª Guerra Mundial. De facto, o grande crescimento económico deste período foi à vez causa e efeito do aumento geral dos níveis de educação. Este aumento dos percursos de escolaridade em grandes franjas da população elevou a idade média de entrada no mercado de trabalho e marcou uma ruptura com a forma como tradicionalmente se processava a entrada na vida activa. A consequência desta evolução foi a reconfiguração de aspectos económicos e sociológicos da passagem da adolescência para a idade adulta, originando também a distinção entre activos e inactivos, activos ocupados e desempregados, impondo-se ao mesmo tempo a

noção de passagem de um estado para outro. Para aquele que nunca trabalhou surge então o fenómeno de entrada na vida activa que descreve o movimento do sistema de ensino para a inserção no mercado de trabalho.

No paradigma da inserção profissional a unidade de observação é o indivíduo ou, mais particularmente, o movimento de passagem que este efectua de um estado para outro, isto é, do sistema de ensino, que se considera como estado inicial, para o mercado de trabalho encarado como estado final. Embora a noção de inserção permita considerar que a mudança pode não ser instantânea e, portanto, existe uma situação intermédia, tende sempre a fixar a sua atenção num movimento unidireccional. Neste sentido, estudar um processo é então seguir uma lógica de contrastes entre o estado inicial e o estado final por uma parte, e entre estes e o estado intermédio (o processo *stricto sensu*).

Assim, a inserção reporta a uma sociedade estável, e visa o movimento para uma colocação no mercado de trabalho, onde à partida os jovens conseguiam uma colocação adequada às suas capacidades. Ora, a noção de transição ao trabalho já não se fixa na colocação num posto, dado que este pode não existir ou o sujeito não ter as competências adequadas, mas sim na transferência de um sistema para outro, sendo mais adequada à situação instável do mercado de trabalho actual.

A transição ao trabalho permite compreender os movimentos de deslocação dos actores perante a incerteza no mercado de trabalho actual, frequentemente marcado por itinerâncias de trabalho em trabalho ou relações contratuais precárias. Desta forma, segundo Esteves, enquanto a transição revela um ponto de vista *objectivo e estrutural* que privilegia e se centra na estrutura ocupacional, a inserção reveste-se de uma orientação *individualista* ao nível da análise (1995:82).

Numa definição já clássica da inserção profissional, Verniéres defende que esta deve ser entendida como "o processo pelo qual os indivíduos que nunca pertenceram à população activa, acederam a uma posição estabilizada no sistema de emprego" (1997:11). Esta definição ao associar a problemática da inserção à colocação num emprego estável, origina uma série de dificuldades em termos operacionais. A mais óbvia está relacionada com a assumpção, do autor, de que os sujeitos deveriam alcançar uma meta - *a posição estável* - a partir da qual se poderia considerar que os sujeitos estavam inseridos profissionalmente. Naturalmente resta definir o que se entende por estável, ora se, por exemplo, considerarmos que uma posição estável está relacionada com o vínculo contratual estabelecido com uma entidade, muitos profissionais independentes nunca estariam inseridos profissionalmente.

A análise de Jean Vincens (1997, 1999) enfatiza a dimensão de realização de um projecto profissional e de vida que está implícita no processo de inserção, desta forma, a inserção profissional não se limitaria à descrição do período de vida antecedente à obtenção do primeiro emprego, estendendo-se antes até à realização do projecto profissional e de vida do indivíduo. Esta posição merece algumas considerações, pois apesar de estabelecer já uma relação entre as condições de passagem objectivas e subjectivas, levanta algumas questões no que se refere, por exemplo, à assumpção de uma definição *a priori* de um projecto profissional já delineado no momento de entrada para a vida activa por parte dos actores, ignorando a complexidade do percurso e as incertezas vividas pelos actores num clima de precariedade laboral.

A noção de inserção tem vindo a ser reformulada por vários autores, assim, segundo Cordeiro, a questão da inserção não se pode limitar à abordagem da entrada no mercado de trabalho após a sua passagem pelo sistema de educação,

sendo antes, resultado de uma diversidade de factores, que configuram uma dada situação profissional, e desempenham um papel estruturante na vida dos sujeitos (2002:82). Desta forma, este autor, liga a inserção à trajectória que o sujeito percorre e ao campo de possibilidades que a mesma lhe permite aceder.

No entanto, deve notar-se, tal como realça Dubar, a polissemia da categoria social *inserção*, que pode assumir significados diferenciados: *inserção profissional* enquanto passagem do sistema educativo ao de emprego, *inserção social* referem-te não apenas aos jovens mas também a outras categorias e *integração* por oposição à de exclusão social (in Gonçalves, Parente e Velos, 2001:37). Além de que, como Gonçalves, Parente e Veloso referem, o uso indiscriminado desta noção, sem uma parametrização teórica definida tende a introduzir um elemento de perturbação analítica patente em muitas investigações (2001:37).

Segundo Rose, a transição profissional pode ser considerada como um reflexo de uma mudança no sistema de mobilidade e na própria organização do trabalho que progressivamente afectará todos os grupos e não só os jovens (1996:66-67). Rose considera mesmo que as mudanças observadas podem ser consideradas como a materialização actual do "exército de reserva" (1996).

A transição aparece, então, como resultado de um jogo complexo de actores, que apesar de dominado pelas empresas (estruturando a mobilidade e gerando a precariedade), é mediado pelos poderes públicos e caracterizado por uma certa margem de manobra dos actores. Mediante isto, a transição deve ser concebida como um processo singular onde se verificam períodos relativamente isoláveis da vida durante os quais os indivíduos mudam progressivamente de estatuto e de ocupação. O enfoque aqui dá-se na passagem para a vida activa através de momentos diferentes de transição que ao invés de se centrarem num movimento unidireccional procuram captar a passagem e a mistura dos diferentes estados pelos quais os sujeitos passam.

A transição pode então ser vista como um processo socialmente construído, um jogo social onde apesar das condicionantes estruturais do mercado de trabalho e das políticas de emprego, o actor tem algum espaço para se reposicionar, mediante as suas próprias expectativas e os recursos que conseguir mobilizar. Esta perspectiva, choca com a noção de inserção profissional, que visando a colocação num posto, não tem capacidade para captar os fluxos laborais dos actores que tendem a oscilar entre períodos de actividade e inactividade, provocados pelas práticas gestionárias das empresas e uma política pública, mais ou menos, complacente com as necessidades de redução de custos e flexibilização externa na gestão de mão de obra sentidas pelas empresas.

O quadro teórico da transição profissional concebe então este fenómeno social como um processo em curso, uma sucessão de tempos e de situações, de evoluções e aprendizagens, de socialização e de evolução pessoal. De facto, a construção do acesso ao mundo do trabalho, no caso dos jovens, desenvolve-se num momento da sua vida onde se jogam transformações significativas em diversas esferas da sua vida e que estão relacionadas com a preparação da sua entrada na vida adulta.

Este processo de clarificação dos processos de transição profissional dos diplomados obviamente não é fácil dado que os factores que intervém são múltiplos e exigem um olhar ecléctico para abarcar a complexidade do fenómeno. As trajectórias são afectadas pelos próprio sistema de ensino, pelo desenvolvimento

económico e social da região, do país e num contexto de interdependência global pelas crises e recessões dos motores da economia mundial, neste cenário as políticas de emprego, enquanto acção estatal constituem também um factor orientador dos movimentos de mão-de-obra no mercado de trabalho. Para além de todos estes factores de ordem económica ou política devem ainda considerar-se os factores sociais, a acção dos sujeitos, as expectativas perante o trabalho, a sua capacidade para alocar recursos e mobilizar redes sociais de acesso ao emprego, entre outros.

Perante a abrangência do fenómeno em causa e a multiplicidade de ligações que este estabelece, um dos problemas torna-se delimitar o campo de pesquisa, definindo criteriosamente os objectivos e os fenómenos concretos a explicar, sem naturalmente amputar a realidade, correndo o risco óbvio de apresentar um quadro social incompleto, ou pior ainda incorrecto.

As questões que se levantaram neste trabalho podem ser desdobradas em três grandes grupos: questões relacionadas com o *Sistema de Ensino*, como a caracterização dos sujeitos perante as escolhas curriculares (área de pré-especialização, experiência de estágio, formação complementar à própria licenciatura) e vivências académicas (participação em grupos académicos e ou associativos), assim como o questionamento face à satisfação subjectiva dos indivíduos perante a qualidade da licenciatura. Por outro lado, é possível destacar uma série de questões relacionadas com o *Sistema de Emprego* que apela à descrição dos mecanismos de acesso ao mercado e respectivas condições, à descrição das relações contratuais e das dinâmicas de mobilidade no mercado, à caracterização dos cargos e funções desempenhados, ao questionamento da satisfação face ao emprego. Por fim, é possível identificar uma terceira dimensão relacionada com a *Família* onde se pretende abordar a questão da mobilidade e reprodução social, relacionando-a com o acesso ao sistema de ensino e ao mercado de trabalho.

Com este trabalho pretendeu-se ainda testar duas hipóteses alicerçadas na teoria subjecente aos processos de transição profissional: (a) a entrada na vida activa tende a ser rápida mas precária; (b) a evolução das trajectórias profissionais tende a levar os sujeitos a empregos com vínculos contratuais mais estáveis.

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a análise dos processos de transição profissional dos diplomados em Psicologia pela FPCE-UP adoptou-se um desenho de investigação transversal retrospectivo, isto é, pretendeu-se elaborar a reconstituição, *a posteriori*, do percurso de vida dos sujeitos, utilizando como método principal o inquérito por questionário via postal e como técnica auxiliar a entrevista semi-directiva. A utilização do inquérito por questionário esteve relacionada com a dimensão objectiva dos processos de transição profissional, ou seja, a descrição objectiva do itinerário, enquanto que a utilização da entrevista semi-directiva visou apreender a trajectória subjectiva enquanto sentido dado pelos sujeitos ao seu itinerário.

Dadas as especificidades da técnica principal - inquérito por questionário via postal – não foi elaborada uma amostra da população tendo sido considerados todos os sujeitos diplomados entre 1997 e 2002, um total de 540 sujeitos, dos quais 159 responderam ao inquérito, tendo-se obtido uma taxa de retorno na ordem dos 30%. Como procedimento operatório de envio do inquérito postal optou-se pelo

modelo de Dillman de quatro envios secundários (Bosch e Torrente, 1993). Os inquiridos receberam assim, em cada envio, um inquérito de seis páginas com uma carta de apresentação e um envelope RSF que permitia a devolução do inquérito sem encargos para os sujeitos.

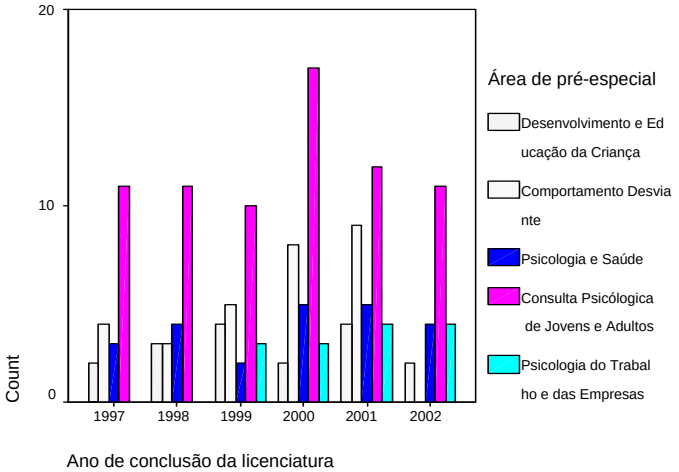
IV. ANÁLISE DOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO

1. Breve Caracterização da População

A análise dos dados do inquérito revela que se está a trabalhar com uma população maioritariamente feminina, dado que dos 159 inquiridos 139 são mulheres, esta distribuição já era esperada uma vez que segue o padrão para esta população. É curioso verificar que a idade oscila entre os 22 e os 60 anos, sendo a média para o conjunto da população (N=155) de 27,72 anos (dp=4,7). Apesar desta aparente dispersão da população, 50% dos sujeitos encontram-se abaixo dos 27 e 75% abaixo dos 29 anos, o que indica uma grande concentração entre os 25 e os 30 anos. A grande maioria dos sujeitos encontra-se ainda solteiro, apenas 30 pessoas declaram estar casadas e 3 declaram viver em união de facto, da mesma forma, apenas 9% dos sujeitos declaram ter filhos (N=155). Constata-se ainda que a maioria dos inquiridos antes de ingressar no curso já residia na zona do Porto (N=109), sendo Aveiro a segunda região com mais expressão (N=16) e depois Braga e Viana do Castelo, uma situação que se manteve quase inalterada após a finalização da licenciatura, verificando-se apenas a fixação de mais alguns sujeitos na zona do Porto (N=120).

Os sujeitos inquiridos distribuem-se de uma forma desigual pelos diferentes anos de conclusão de licenciatura, verificando-se ainda diferenças significativas no que se refere à área de pré-especialização frequentada, das cinco previstas no plano curricular da licenciatura em Psicologia pela FPCE-UP.

Gráfico 1 –
Distribuição dos diplomados por ano de conclusão e área de pré-especialização



Como se pode constatar a área de pré-especialização em Consulta Psicológica de Jovens e Adultos é a que obtém o maior número de sujeitos em todos os anos, enquanto as áreas de Psicologia do Trabalho e das Empresas e a área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança são as áreas que têm menor expressão. Esta distribuição não é de todo estranha dado que nos últimos anos existem mais indivíduos a escolher a área de pré-especialização em Consulta Psicológica de Jovens e Adultos, considerando-se natural que estejam mais representados nesta população.

2. Percursos e Trajectórias no Sistema de Ensino

Um dos objectivos desta investigação consistiu em caracterizar o percurso dos sujeitos ainda durante a licenciatura, abraçando diversas dimensões de forma a tentar avaliar o seu impacto no seu processo de transição profissional. Assim, ao nível das diversas dimensões abordadas, este estudo focou-se concretamente em: 1) as vivências académicas e a participação cívica dos sujeitos, 2) o investimento em formação extra curricular, 3) as experiências laborais durante a licenciatura, 4) o período de estágio e 5) uma avaliação *a posteriori* da licenciatura.

Em termos de envolvimento dos sujeitos na vida académica e cívica durante a sua licenciatura é possível constatar que a maioria (62,4%, N=117) não participou em nenhuma associação cívica ou académica durante o período em que frequentava a FPCE-UP. De forma inversa, parece ter existido um elevado grau de investimento na formação para além da licenciatura, dado que uma percentagem significativa efectuou formação extra curricular (47,5% para um N=120), sendo que, em 60% destes casos, esta formação foi adquirida de uma forma "complementar" à licenciatura uma vez que estava relacionada com as matérias ou áreas do curso.

De uma forma algo inesperada, constata-se que uma parte significativa dos sujeitos (53,8%, N=87) teve contactos com o mercado de trabalho antes do fim da licenciatura. Destes, apenas uma pequena parte trabalhou a tempo inteiro durante todo curso (9,3%, N=8), tendo os trabalhos pontuais sido a situação mais frequente (40,67%, N=35), seguida pelo trabalho a tempo parcial em períodos intermitentes (24,4%, N=21). O facto de a grande maioria destas experiências não ter ocorrido em contextos relacionados com a Psicologia, leva-nos a crer que, na sua maioria, estes empregos poderão ter constituído soluções de recurso para suprir necessidades económicas e/ou desejos de independência face à família.

O local de estágio tem como objectivo proporcionar um contacto directo, por parte do aluno, com as práticas ligadas às áreas de formação consideradas na licenciatura em Psicologia. Neste sentido, pretende favorecer, através do contacto com profissionais em exercício, a passagem supervisionada à prática profissional e a integração no seu futuro meio profissional. Desta forma, pretendeu-se identificar os principais tipos de instituição onde os sujeitos estagiaram, procurando-se, também, conhecer as condições em que o desenvolveram e saber se este deu origem a uma oportunidade de trabalho. Deve-se, ainda, realçar que o local de estágio frequentado pelos sujeitos depende naturalmente da área de pré-especialização escolhida.

Numa perspectiva de síntese, e como é possível verificar no quadro 1 (em baixo), os locais de estágio mais frequentes para esta amostra podem ser definidos em 3 grandes grupos: 1) Hospitais Gerais e Centros de Saúde, 2) Estabelecimentos de Ensino, 3) Instituições Particulares de Solidariedade Social e Associações de Desenvolvimento.

Quadro 1 – Entidades de estágio (sector de intervenção)

		Frequências	Percentagens
Valid	Universidade ou politécnico público	8	5.0
	Universidade e Politécnico Privado	11	6.9
	Ensino Secundário e Básico Público	21	13.2
	Ensino Secundário e Básico Privado	12	7.5
	Hospitais Gerais e Centros de Saúde	38	23.9
	Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia	5	3.1
	Administração Regional e Central	6	3.8
	Instituições Públicas de apoio ao Toxicodependente	9	5.7
	Estabelecimentos Prisionais	9	5.7
	IPSS	8	5.0
	Associações de Desenvolvimento	13	8.2
	Empresas Industriais e de Serviços sem ligação à psicologia	10	6.3
	Gabinetes ou Clínicas de Psicologia	8	5.0
	Fundações Públicas e privadas	1	.6
	Total	159	100.0
Missing	System	1	
Total		160	

Do total da população (N=159), apenas 5% dos sujeitos efectuaram um estágio remunerado, tendo-se verificado uma situação semelhante em relação aos apoios financeiros concedidos aos estagiários para fazer face a despesas como a alimentação ou subsídio de transporte, onde apenas 10% declara ter recebido apoio. Para 14% dos sujeitos, a experiência de estágio traduziu-se numa oportunidade de trabalho, onde o regime contratual mais frequente foi o de "trabalhador independente" (N=8) seguido do de "bolseiro" (N=6).

A avaliação dos sujeitos face à licenciatura, tal como é possível verificar no quadro 2, pode ser considerada como globalmente positiva, sendo que a apreciação da adequação às exigências do mercado de trabalho parece ser aquela que deixa mais descontentes os diplomados.

Quadro 2 – Avaliação dos inquiridos face à licenciatura (%)

	Muito Boa	Boa	Razoável	Fraca	Muito Fraca
Conhecimentos técnicos e metodológicos	14,7	51,3	31,3	2,7	0
Competências profissionais	12,7	48,0	28,7	9,3	1,3
Desenvolvimento e enriquecimento pessoais	26,7	50,0	20,0	3,3	0
Competências Relacionais	20,7	38,7	33,3	7,3	0
Adequação às exigências do mercado de trabalho	9,3	28,0	40,7	16,7	5,3

4.3. Processos de Transição Profissional dos Diplomados

Dado que não se pretendeu captar apenas as diferenças ente os estados inicial e final das trajectórias de transição, procurou-se contrariar a tendência para uma perspectiva sincrónica de análise, seguindo-se um modelo analítico apoiado nas análises longitudinais retrospectivas[69]. Assim, a abordagem aqui operada aos vários momentos do processo de transição profissional foi efectuada, sobretudo, através da análise das relações salariais, uma vez que se considera, como Rose (1996) refere, que a fase de transição é um momento, entre outros, de construção da relação dos indivíduos com o trabalho e o emprego, definido pelo laço da sua realização, a natureza concreta das tarefas efectuadas e a forma estatuária da ligação estabelecida, sendo influenciada, sobretudo, pelo estado das relações de trabalho e pelas relações entre os actores que as constituem. De um modo sintético, podem considerar-se como relações salariais tudo o que revela o exercício do trabalho: organização do trabalho, qualificações, tempos, ritmos e conteúdo do trabalho, as condições de acesso ao trabalho e ao emprego (determinação do contrato, a sua forma, a sua duração, estatuto de emprego, movimentos de entrada, de saída e de promoção) e a reprodução da força de trabalho (salário, formação).

Através dos dados recolhidos é possível verificar que a maioria dos sujeitos (65,6%) começou a procurar emprego antes do fim do primeiro mês após a conclusão do curso, enquanto apenas 0,6% levou mais do que um ano para começar a procurar emprego. O acesso ao primeiro emprego ocorreu, para a maioria dos diplomados (47,7%), em cerca de um mês (ver Quadro 3), o que representa um processo de transição para o mercado de trabalho extremamente rápido. Ainda assim, deve notar-se que para 6% dos sujeitos, o processo de inserção foi, desde logo, marcado pelo desemprego que Alves denomina como *desemprego de inserção* (2000:85) .

Quadro 3 – Tempo de acesso ao primeiro emprego

		Frequências	Percentagens	Percentagens Acomuladas
Valid	menos de um mês	49	32.5	32.5
	cerca de um mês	23	15.2	47.7
	entre 1 a 6 meses	51	33.8	81.5
	entre 6 meses e 1 ano	16	10.6	92.1
	mais de 1 ano	3	2.0	94.0
	ainda não consegui emprego	9	6.0	100.0
	Total	151	100.0	
Missing		9		
Total		160		

Os meios mais utilizados pelos diplomados no acesso efectivo ao emprego passaram pelos conhecimentos pessoais (em 15%, N=151), seguidos pelos contactos profissionais (com 14,9%) e pela resposta a anúncios de jornal com 12,2%. Por sua vez, os meios menos utilizados consistiram no contacto directo com os empregadores (2,7%) e na inscrição numa agência ou bolsa de emprego (3,3%). Uma breve análise a estes dados permite-nos verificar que os sujeitos usam

[***] Estudiante de Tercer Ciclo

sobretudo a sua rede social para encontrar emprego, acreditando na sua mobilização como forma de entrada no mercado de trabalho. De uma forma similar, os meios destacados como mais eficazes consistiram nos conhecimentos pessoais (amigos) por 24,8%, e nos contactos profissionais por 19%, seguidos pelos docentes da faculdade (10,2%). Curiosamente, os meios mais desvalorizados para arranjar emprego foram os concursos públicos (2,1%) e as inscrições no centro de emprego com (3,6%, N=151), uma posição que denota alguma desconfiança face à capacidade de promoção do emprego pelos organismos públicos.

A análise da situação contratual mais comum no primeiro emprego revela a existência de uma tendência pronunciada para situações contratuais precárias, onde podemos destacar os trabalhadores independentes (os quais constituem 56,4% da população estudada), seguida pelos estágios profissionais para 16,1% e os bolseiros de investigação com 2%. Assim, é possível referir que 74,5% da população encontrou uma posição de instabilidade, ou mesmo de transitoriedade, no caso dos estágios profissionais e dos bolseiros, o que leva a crer que, embora a transição para o primeiro emprego seja bastante rápida, esta tende, no entanto, a ser bastante precária. A reforçar esta ideia estão os valores dos sujeitos com contrato sem termo que ascendem apenas a 5,4% da população, ou mesmo os contratos com termo certo que representam apenas 12,8% dos sujeitos.

Curiosamente, 47,1% dos sujeitos (N=138) teve uma carga horária no primeiro emprego que oscilou entre as 31 e as 40 horas, um "horário" tradicionalmente próprio de relações salariais estáveis, e o qual parece indicar que grande parte dos sujeitos que esteve vinculado à entidade como trabalhador independente esteve, na realidade, numa situação de assalariamento oculto. Dos restantes diplomados, 25,4% trabalhou menos de 20 horas por mês, 19,6% entre 20 a 30 horas e 7,2% declararam trabalhar mais do que 40 horas.

A maioria dos sujeitos (52,8%, N=142) apresentou rendimentos que oscilaram entre os 500 e os 1000 euros/mês, sendo que apenas 11,2% auferiram mais do que 1000 euros mensais, ao passo que uma parcela significativa (21,8%) teve um volume de rendimento abaixo dos 500 euros. Esta análise salarial revelou um volume de remuneração no primeiro emprego abaixo do esperado para este tipo de população, além de que 12,5% declararam auferir rendimentos variáveis, o que normalmente indica situações de grande incerteza e instabilidade económica.

Ainda assim, a maioria dos sujeitos (46,2%, N=130) declara-se satisfeita com o primeiro emprego, enquanto apenas 11,5% se mostraram pouco satisfeitos. Convém, no entanto, salientar que 18,5% da população se posicionou numa posição intermédia entre estas duas opções ("nem muito nem pouco satisfeito") assumindo, desta forma, um peso significativo .

Apenas 30,6% dos diplomados (N=150) manteve o mesmo emprego que arranjou após o fim da licenciatura, tendo a grande maioria mudado de emprego. Destes, é possível referir que 21,7% teve cinco ou mais empregos desde que acabou a licenciatura, enquanto apenas 11,6% declara ter tido apenas mais um emprego, tendo a maioria dos sujeitos entre dois a três empregos (49,6%). Por sua vez, a análise da adequação dos empregos à formação de base revelou que a maioria dos sujeitos trabalhou em áreas coincidentes com a da licenciatura, verificando-se, como norma, o aumento do desfasamento face ao aumento do número de empregos (ex: emprego como psicóloga acrescido de actividade de "babysitting"). Assim, apenas para os diplomados que tiveram mais um emprego

para além do posto de trabalho conseguido à saída da licenciatura a adequação entre formação e área de trabalho foi total.

De uma forma inesperada os motivos que mais levaram os sujeitos a mudar de emprego foram: a mudança tendo em vista um projecto mais interessante (17,5% dos casos), um emprego com melhor remuneração (15%) e o fim do contrato estágio (em 13,5%). Ao contrário do que se esperava, pareceu que muitas da itinerâncias no mercado de trabalho não estão relacionados com o despedimento pela entidade empregadora, mas com a procura de melhores condições de trabalho e melhores perspectivas de carreira.

No momento de inquirição, a maioria dos diplomados encontrava-se a trabalhar. Ainda assim, dos 160 sujeitos que constituem a totalidade da população, 10% estavam numa situação de desemprego ou ainda à procura do primeiro emprego. Dos 11 sujeitos desempregados, 5 estavam nesta situação há menos de 6 meses, enquanto 4 diplomados estavam já sem emprego entre 6 meses e 1 ano. Por fim, é ainda possível referir dois diplomados em situação de desemprego de longa duração. Dos diplomados que se encontravam a trabalhar, a maioria (59,6%, N=144) mantinha apenas uma actividade profissional, enquanto que 27,8% dos diplomados tinham dois empregos e os restantes três ou mais.

De forma a conhecer o tipo de instituição e o contexto de intervenção onde estes profissionais operam, elaborou-se uma categorização-tipo das organizações, de forma a facilitar a visualização dos dados. Deve-se realçar a concentração nos sectores relacionados com a intervenção na Educação (com 21%), com a intervenção em Associações de Desenvolvimento ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (19,5%), ou no âmbito da Administração Regional e Central (15,9%).

Quadro 4 – Entidades Empregadoras (sector de intervenção)

		Frequências	Percentagens
Valid	Universidade ou politécnico público	16	11.6
	Universidade e Politécnico Privado	6	4.3
	Ensino Secundário e Básico Público	4	2.9
	Ensino Secundário e Básico Privado	3	2.2
	Hospitais Gerais e Centros de Saúde	1	.7
	Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia	7	5.1
	Administração Regional e Central	22	15.9
	Estabelecimentos Prisionais	1	.7
	IPSS	14	10.1
	Associações de Desenvolvimento	13	9.4
	Empresas Industriais e de Serviços sem ligação à psicologia	12	8.7
	Gabinetes ou Clínicas de Psicologia	21	15.2
	Fundações Públicas e privadas	8	5.8
	Empresas ou centros de formação profissional	6	4.3
	Profissionais Independentes	3	2.2
	Total	138	100.0
Missing	Total	22	
Total		160	

A análise destes dados revela um pormenor de relevo, dado que, se o sector da Saúde foi um dos locais de estágio mais frequentes, surge aqui com apenas um sujeito, o que leva a crer que é um sector com um baixo índice de empregabilidade para os Psicólogos. Outro dado de relevo está relacionado com o

facto de apenas três sujeitos declararem trabalhar por conta própria, uma vez que 57 sujeitos mantêm o estatuto de trabalhador independente como vínculo contratual.

No que se refere à profissão, e como é possível verificar, a grande maioria dos sujeitos afirma ser "psicólogo"[70], enquanto que dos restantes grupos profissionais, os "técnicos superiores" da função pública têm algum destaque, seguidos pelos "investigadores bolseiros" e pelos "técnicos de formação".

Quadro 5 – Profissão na actividade principal

		Frequências	Percentagens
Valid	Psicólogo	64	45.7
	Directores de empresas e quadros superiores	3	2.1
	Administração pública	24	17.1
	Docentes do Ensino superior	5	3.6
	Técnicos de Formação profissional	13	9.3
	Técnicos de Recursos Humanos	5	3.6
	Outros Especialistas das Profissões científicas e Técnicas	4	2.9
	Profissionais Intermédios de Administração e Gestão	5	3.6
	Pessoal Administrativo	1	.7
	Investigadores bolseiros	14	10.0
	Outras Profissões	2	1.4
	Total	140	100.0
Missing	Total	20	
Total		160	

A análise do vínculo contratual mantido com a entidade empregadora continua a revelar um predomínio de formas contratuais precárias, embora seja notório o aumento dos contratos a termo certo e sobretudo dos contratos sem termo. Estes dados só por si não permitem tirar grandes conclusões dado que, apesar de ser visível uma estabilização nas relações contratuais, o volume de sujeitos em contratos precários não permite traçar uma tendência inequívoca.

Quadro 6 – Vínculo contratual na actividade principal

		Frequências	Percentagens
Valid	Trabalhador independente	57	39.9
	Contrato a termo certo	27	18.9
	Contrato a termo incerto	4	2.8
	Contrato sem termo	30	21.0
	Patrão (empresário)	3	2.1
	Estágio Profissional	7	4.9
	Bolseiro	9	6.3
	Outra situação	6	4.2
	Total	143	100.0
Missing	Total	17	
Total		160	

Através da análise do tempo de permanência na actividade principal é possível verificar que uma percentagem significativa se encontra há mais de dois

*** Estudiante de Tercer Ciclo

anos neste emprego (33,1%, N=144), enquanto apenas 10,2% exerce funções há menos de seis meses. Se considerarmos que 20,4% dos diplomados se encontra a trabalhar no âmbito da sua actividade principal há mais de 3 anos, parece ser possível verificar uma tendência para a estabilização numa actividade. Também a análise salarial revela algumas melhorias face ao primeiro emprego, dado que apenas 3,5% declara auferir menos que 500 euros, sendo o escalão de rendimentos entre os 1000 e os 1250 euros o mais comum (29,6%) seguido pelo de 750 a 1000 euros (27,6%).

A adequação entre os conhecimentos de base e a licenciatura ao nível da actividade principal continua a ser bastante boa, uma vez que apenas 4,5% declarou que as funções que exercia estavam pouco ou nada relacionadas com a licenciatura, tendo a maioria referido que as funções desempenhadas estavam muito relacionadas com a Psicologia.

Dentro do conjunto de sujeitos que mantinham mais do que uma actividade, é possível realçar o facto das entidades empregadoras serem maioritariamente "gabinetes" ou "clínicas" de psicologia (21,4% na segunda actividade e 40,9% na terceira) e empresas de formação profissional. Resta salientar que, nestes casos, as relações contratuais são plenamente dominadas pela prestação de serviços como trabalhador independente, com uma percentagem de sujeitos nesta situação de 72,9% na segunda actividade e de 81,1% na terceira actividade. A análise das horas e do tempo de prestação de serviços para a entidade tende a revelar situações caracterizadas pela complexidade, isto é, verifica-se a tendência para horários variáveis e/ou um baixo número de horas de trabalho originadas pelo contacto intermitente com as entidades. Por outro lado, a ligação temporal com as entidades deixa de ter grande poder explicativo dado que as situações contratuais tendem a manter-se inalteradas.

Por fim, resta enfatizar que a grande maioria dos sujeitos (78,6%) obteve formação após a conclusão da licenciatura, um facto que se deve, aparentemente, à necessidade de reforçar competências e conhecimentos de formação (62,7%) e de adquirir conhecimentos e competências numa área diferente (25,4%, N=126). Este facto, aliado à grande adesão desta população a pequenas formações direccionadas a temáticas especificas, parece revelar simultaneamente a necessidade de reforçar os conhecimentos adquiridos como forma de diferenciação no mercado de trabalho e uma necessidade de investir em áreas diferentes como forma de aumentar o potencial de empregabilidade. Por sua vez, o número de sujeitos a frequentar cursos de mestrado e doutoramento[71] (com bolsa de investigação) permite-nos considerar a possibilidade do investimento nestas formas de formação pós-graduada ser encarada, por vezes, como uma forma de estar empregado, ao mesmo que tempo que se investe num projecto de carreira intimamente ligado à docência e investigação.

4. Origem Familiar e Trajectória Social

A abordagem à origem familiar foi elaborada de forma a tentar compreender a trajectória mais ampla dos diplomados, procurando-se captar lógicas de reprodução ou ruptura social face ao grau de escolaridade e à condição perante o trabalho dos pais dos diplomados.

[71] Esta comunicação foi por mim apresentada no **I Congresso Internacional - Recursos Humanos e Formação na Sociedade do Conhecimento** da Universidade Lusíada (Porto), no decorrer de 2003. Parece-me, no entanto, pertinente introduzir algumas ideias com vista a uma optimização dos objectivos iniciais deste modelo proposto.

Embora o volume de progenitores diplomados seja bastante significativo para esta população (uma vez que 24% dos pais e 33,1% das mães detêm um diploma escolar ao nível do ensino superior), a grande maioria detém títulos escolares ao nível ou abaixo do ensino secundário (76% para os pais e 66,9% para as mães). Este facto revela que estamos perante uma população com um perfil de agregados familiares com recursos sócio-educacionais diferenciados, sendo possível realçar mesmo uma certa polarização entre o 1º ciclo do ensino básico e o ensino superior. Estes dados indicam que, para uma parcela importante, a obtenção com sucesso da licenciatura expressa um notório processo de mobilidade ascendente intergeracional no plano da educação. Isto conduz-nos a reafirmar que, aparentemente, para as classes e fracções de classes com baixos recursos económicos, qualificacionais e organizacionais, a aquisição pelos respectivos descendentes de um capital escolar superior é um elemento crucial para a obtenção e sedimentação de outros capitais. Estes dados seguem a linha de resultados obtidos em outras investigações sobre os estudantes do ensino superior em Portugal (Mauritti, 2000).

A maioria dos pais dos diplomados trabalham a tempo inteiro (59,5% dos homens e 46% das mulheres), verificando-se uma taxa de desemprego nesta população de 2,7% para os pais e 4% para as mães. Por outro lado, e para ambos os sexos, a maioria dos sujeitos trabalha por conta de outrém, o que revela um desfasamento claro face à situação na profissão dos descendentes, onde o trabalho independente predomina.

V. CONCLUSõES

De um modo geral, este trabalho permite concluir que o recurso ao *capital social* como forma de activar redes sociais informais teve um papel importante no acesso ao emprego para esta população, dados que estão congruentes com outras investigações empíricas sobre a articulação dessas redes com as dinâmicas do mercado de trabalho (Bourdieu, 1980 e Santos, 1991).

Por outro lado, o confronto da primeira hipótese colocada neste estudo leva-nos a considerar que mediante mecanismos de diversa ordem, a maioria dos sujeitos (47,7%) acedeu a um posto de trabalho num período igual ou menor a 1 mês, concluindo-se que a entrada na vida activa tende a ser bastante rápida para esta população. A análise dos vínculos contratuais estabelecidos revela que a modalidade "profissional independente" ocupa um lugar de destaque na distribuição dos sujeitos (56,4%), por oposição a 5,4% dos diplomados em situação de contrato sem termo. Estes dados parecem confirmar a primeira hipótese do estudo, podendo a elevada prevalência desta modalidade ser considerada, como Rose (1996) refere, uma "expressão do movimento geral de precariedade no mercado de trabalho que afecta sobretudo os jovens".

A reforçar esta ideia de precariedade está a taxa de desemprego - quer o *desemprego de inserção* (6%) quer o *desemprego originado pela perda de posto de trabalho* (10%) - que se situa bastante acima da taxa geral para os diplomados portugueses, a qual , entre 1998-2001, andou na ordem dos 3% (INE, 2002).

Partindo da evidência empírica que se consubstancia no elevado número de estudantes que trabalhou durante a licenciatura, procurou-se saber se estas actividades teriam alguma influência na trajectória profissional após a conclusão do curso. Genericamente, os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas (análise do $\chi 2$ com um nível de significância de $\alpha \leq .005$) entre os

denominados *estudantes com experiência profissional,* levando a crer que estes acedem mais depressa a um emprego regular, auferem salários mais elevados e obtém vínculos contratuais mais estáveis, resultados que seguem a tendência verificada em vários estudos empíricos (Béduwe e Cahuzac, 1997 e Béduwe e Giret, 2001).

No caso da segunda hipótese do estudo, a qual suponha que a evolução das trajectórias profissionais tendia a levar os sujeitos a empregos com vínculos contratuais mais estáveis, não foi possível chegar a conclusões válidas, em virtude da evidente diminuição dos vínculos contratuais precários no segundo emprego sofrer, em numerosos casos, uma inversão no sentido de uma nova precariedade contratual. Por outro lado, observa-se, com frequência, a manutenção de dois ou três "empregos", onde actividades mais precárias orbitam em torno de uma actividade principal mais estável. A análise dos rendimentos salariais permite-nos, ainda, detectar algumas incongruências nas relações salariais e na sua previsível evolução, dado que os rendimentos médios se situam bastante abaixo do esperado.

De um modo geral, considera-se que os fenómenos observados nestes processos transição profissional constituem configurações emergentes de novas relações salariais, sendo possível falar na criação de um novo assalariado que, como Rose (1996) refere, é caracterizado pela inversão das relações contratuais e pela degradação das condições de trabalho. Esta emergência do *novo assalariado* está bem patente no contraste entre as condições de exercício profissional dos diplomados e as dos seus pais, sendo vincada a inversão no trabalho por conta de outrém para o trabalho independente, assim como a tendência da passagem de períodos de trabalho completo para horários flexíveis ou reduzidos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Natália (2000), *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados (1994-1998)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.

AZEVEDO, Joaquim (1999), *Voos de borboleta – escola, trabalho e profissão*, Porto, Edições Asa.

BÉDUWÉ, Catherine (2001), *Trajectoires-type: une méthode pour l'étude des mobilités professionnelles – 8 mes journées d'études Céreq – Lasmas-Idl, Marseille, 17-18 mai 2001, onstruction et usage des catégories d'analyse* Marseille, CÉREQ.

BOSCH, J. L. C., TORRENTE, D. (1993), *Encuestas telefónicas y por correo*, Cuadernos Metodológicos n.º9, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1989), *Questões de política educativa*, Porto, Edições Asa.

DUBAR, Claude (1997), *A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.

DUBAR, Claude (1996), "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", in *Sociologie du Travail*, Nº 2/96, Montrouge, DUNOD, pp.179-191.

DUBAR, Claude (1994), "L' insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel", in *Revue française de sociologie*, Avril-Juin XXXV-2, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, pp. 283-292.

ESTEVES, A.J. (1996), "Transição ao trabalho e posturas de investigação e intervenção sociais", in *Revista de Sociologia*, nº 6, FLUP, pp.33-54.

ESTEVES, A.J. (1995), *Jovens e Idosos – família, escola e trabalho*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 59-91.

GIRET, J. F, MOULLET, S, THOMAS, G. (2003), "L'enseignement supérieur professionnalisé – un atout pour entrer dans la vie active ?" in *Céreq Bref*, nº195 Mars 2003, Centre d'etudes et de Recherches sur les Qualifications.

GONÇALVES, C.M, PARENTE, C., VELOSO, L. (2001), "Licenciados em sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho", in *Revista de Sociologia*, nº 11, FLUP, pp.31-94.

NICOLE-DRANCOURT, Chantal (1994), "Mesurer l'insertion professionnelle", *Revue française de sociologie*, Janvier-Mars XXXV-1, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, pp. 37-68.

PAIS, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates – jovens, trabalho e futuro*, Porto, Ambar.

ROSE, José (1996), "L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi", in *Sociologie du Travail*, XXXVIII, Montrouge, DUNOD, pp. 63-80.

SENNET, Richard (2001), *A Corrosão do Carácter – as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Lisboa, Terramar.

VERNIÈRES, Michel (1997), *L'insertion Professionnelle – Analyses et Débats*, Paris, Economica.

VINCENS, Jean (1999), "La Inserción Profesional de los Jóvenes: en la búsqueda de una definición por convención" in *Calificaciones & Empleo* nº23 – 3er trimestre, Piette/Céreq.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y CALIDAD UNIVERSITARIA

Pilar Martinez Clares[*]
Marta Rubio Espín[**]
Cristina Garvia Segorve[***]
Mirian Martinez Juarez[***]
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior tiene como principal misión "la formación de profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo local", así fue como se presentó en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, convocada por la UNESCO en Paris en 1998. Misión que ahora retomamos para justificar la necesidad de adaptarnos a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, y así ofrecer respuestas reales y actuales a los cambios que en este nuevo siglo nos acontecen en materia de educación superior.

La comunidad universitaria, actualmente tiene nuevos retos y desafíos, aquellos derivados de la construcción del espacio europeo de educación superior, constituyendo dicho espacio, para todos los que estamos implicados en estos niveles de enseñanza, una tarea prioritaria y poliédrica.

Decimos *prioritaria*, porque el sistema educativo universitario tiene código de barras, caduca en el 2010, por lo que urge ponerse manos a la obra y establecer una marco armonizador de educación superior y también *poliédrica*, porque defendemos que este marco se puede contemplar desde diferentes ópticas o puntos de vista, y a pesar, de la sobreabundancia de información que existe al respecto, no hay, al menos, en nuestro parecer, instrucciones claras y precisas de procedimiento y de actuación, abundando el desconcierto y en el mejor de los casos la indeferencia a estas cuestiones de suprema importancia.

Somos conscientes, que en este devenir europeo son numerosos los cambios estructurales y organizativos que apuntan hacia una nueva configuración de la Educación Superior (adopción del sistema de créditos ECTS, estructura cíclica de las titulaciones, nueva estructura curricular, la movilidad, la transparencia, el suplemento al título,...) y posiblemente, una de las claves para esta nueva configuración europeista, sea la reflexión en torno a la necesidad de formar y desarrollar competencias profesionales y de acción en los futuros titulados o egresados en estos niveles de enseñanza.

La delimitación de competencias profesionales en la educación superior, puede ser un punto de partida útil para delimitar los perfiles profesionales o también llamados perfiles académicos-profesionales de las titulaciones y conformar un nuevo **enfoque de gestión del conocimiento basado en la formación de competencias**, constituyendo esto un indicador de calidad y equidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación superior.

Con este marco introductorio queremos señalar que el objetivo de esta comunicación es sensibilizar a la comunidad universitaria de la necesidad de formar en competencias para una mayor calidad, para ello nos centraremos en las

bondades y beneficios de la formación de y en competencias, bajo una perspectiva holística, ecológica, reflexiva, critica, integral, comprensiva y de calidad. La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior cuestiona el concepto de análisis de tareas para priorizar y enfatizar en un concepto más amplio y comprensivo de competencias profesionales o de acción.

Formación en competencias: de una enseñanza tradicional a una enseñanza basada en competencias.

La Unión Europea, que se inició con un enfoque económico, ha propiciado lo que hoy todos denominamos "convergencia" en distintos ámbitos, incluyendo, entre otros, aspectos económicos, jurídicos, educativos, etc. En el trabajo que nos ocupa, nos vamos a centrar en el ámbito educativo, donde tiene especial auge e importancia, el movimiento encaminado al desarrollo de un espacio europeo de educación superior (EEES), el cual va a permitir, un reconocimiento mas fácil de las titulaciones, y va a asegurar una formación óptima de todos los estudiantes así como su integración en el mercado laboral unificado y sin fronteras, siendo ésta una de las finalidades prioritarias de esta reforma universitaria.

La integración del sistema universitario en el EEES, plantea importantes desafíos y nuevos compromisos de los docentes universitarios respecto a qué enseñar y cómo enseñar y respecto al estudiante, en lo referido a qué aprender y cómo aprender.

La nueva concepción de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, transciende a la puramente tradicional, pues orienta su actuación sobre la base de una sólida motivación por lo que permite perdurar en la búsqueda de soluciones a los problemas por la adquisición de conocimientos y también habilidades, y desde una actitud ética y creativa, es decir, la educación superior tiene que dar paso a la formación integral del aprendiz y trascender de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la persona como sujeto activo de su formación profesional. En líneas generales, la educación superior debe centrar su atención en la formación integral de los estudiantes, pero... ¿tenemos los docentes universitarios formación necesaria para afrontar este reto?, ¿cómo concebir este nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje?, ¿y el nuevo rol del profesor? y ¿cómo concebir al estudiante en el centro de dicho proceso de manera que se contribuya a la formación del profesional que se espera y que todos deseamos?....

Constatamos que las transformaciones que caracterizan el siglo XXI, plantean retos a la educación superior, retos respecto a la nueva forma de organización y planificación así como a la nueva forma de enseñanza-aprendizaje, de forma que se potencie una formación no sólo de conocimientos sino también de habilidades, destrezas y actitudes, nos referimos a una formación en competencias, que haga referencia al Saber, Saber Hacer y Saber Ser y Estar.

La educación superior tiene que establecer una relación dialéctica entre la formación y la misión de preparar los estudiantes para ser eficientes en un entorno cada vez más complejo, competitivo e impredicible, que se basa en estructuras difíciles y cambiantes en lo que a innovación y adaptabilidad se refiere, siendo para ello esenciales estos retos y desafíos a los que estamos aludiendo.

Esto sólo se consigue a través de una educación y formación permanente, el aprendizaje durante toda la vida, siendo este el desafío de la formación superior, es decir, conseguir que el estudiante obtenga cualificaciones y capacitaciones que

valora la sociedad (y por ende el mercado laboral) y contribuir por un lado al progreso económico, social y cultural (competencia técnica y metodológica), y por otro, a la satisfacción y realización personal (competencia personal). La educación superior ha de enseñar al alumno a aprender de forma permanente y adoptar competencias no sólo ante el aprendizaje, sino ante la vida misma, propiciando una disposición a cooperar, a trabajar en grupo, a comunicar, a tomar decisiones,...(lo que llamamos competencias participativas).

De modo que a continuación, pasamos a caracterizar muy brevemente la enseñanza tradicional frente a la enseñanza por competencias, enseñanza ésta, que tiene que formar profesionales útiles a la sociedad, pero además, en la universidad, esta enseñanza basada en competencias, tiene que formar docentes e investigadores, *docentes* que preparen a los futuros profesionales e *investigadores* que puedan hacer avanzar la ciencia, pues defendemos, que en este nivel de enseñanza, no solo puede estar en función del mercado laboral y de las demandas sociales que de éste se derivan. Tal como afirma Hernández Pina (2002:295) "la institución universitaria debería intentar buscar el espacio común donde la relación sinérgica docencia -investigación ocurriese".

Por consiguiente, a continuación, exponemos los cambios que supone una enseñanza basada en competencias (EBC) frente a una enseñanza tradicional (ET):

- En la enseñanza tradicional (ET) existe una gran desconexión entre el quehacer académico y la realidad del entorno. En la enseñanza basada en competencias (EBC) está atenta a las necesidades cambiantes de la sociedad y las intenciones guían la planificación docente.

- En la ET estamos ante un enfoque centrado en la enseñanza y en la EBC lo importante es el aprendizaje y la calidad del mismo.

- En la ET se da más importancia a lo que se transmite (transferencia de información) que a la formación integral y permanente que es lo que enfatiza la EBC

- En la ET existe un desconocimiento de los intereses de los estudiantes y de la necesidad de potenciar sus propias capacidades y habilidades, en la EBC se trabajan las competencias genéricas, transversales y específicas.

- En la ET se trata de un currículo compartamentalizado y poco flexible, en la EBC estamos ante un currículo integrado y flexible.

- En la ET la metodología por excelencia son las clases magistrales, donde el alumno es un receptor pasivo, en la EBC la metodología es diversa, activa y participativa y el alumno es agente de su propio aprendizaje.

- En la ET el uso del texto escrito aparece como prioritario, la EBC se centra además, en otras formas alternativas de trabajo, como p.e. el trabajo tutorizado o el virtual.

- Finalmente, en la ET estamos ante estructuras curriculares organizadas en carreras unidisciplinares y largas y el EBC se basa en estudios multidisciplinares a través de una estructura cíclica que aporta al/a estudiante las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad.

Todas estas características de la enseñanza tradicional descritas, nos invitan a introducir transformaciones o cambios para poder trabajar en base a una

enseñanza basada en competencias, pero para ello se necesita introducir cambios en la estructuración y planificación de la educación superior, cambios referidos a:

- La planificación de la docencia.
- El perfil del egresado/a.
- Los contenidos curriculares.
- La estructura curricular.
- La metodología docente.
- Los sistemas de evaluación.

Y todo ello porque la concepción de competencias incluye "saber hacer, poder hacer y querer hacer". La educación superior en estos nuevos tiempos de convergencia tiene que profesionalizar, capacitar, cualificar, acreditar y no centrarse exclusivamente en la empleabilidad, pues ésta, a nuestro entender debe constituir una competencia más pero no un fin en sí mismo (Martínez, 2003). No obstante, como ya hemos dicho antes, la educación superior no debe obviar su principal fin, es decir, la formación cultural y humana y la dedicación a la investigación científica, pues en ambos aspectos se incluyen los componentes de las competencias, que mas adelante veremos, pues como señala Barnett (2001), la universidad actualmente forma parte de la sociedad, en el sentido en que ha dejado de ser una institución social a ser una institución incorporada a los motores o aparatos de la sociedad, experimentando sus currícula los mismos movimientos o transformaciones (véase la nueva estructura curricular del EEES).

La profesionalidad esta en saber, saber hacer y saber ser y estar, es decir en formar en competencias de acción en una sociedad cambiante y en continua transformación y evolución, de forma que la educación superior tenga una función "bisagra" (Echeverría, 1993, 1994, 2001) entre el sistema educativo y el mundo laboral o mas concretamente la inserción profesional, ya que partimos que una competencia define:

- Lo que una persona debe ser capaz de hacer.
- Las condiciones en las cuales la persona debe demostrar sus competencias.
- Los conocimientos, habilidades y conductas requeridas para desempeñar una función de forma competente.

Pero... ¿qué entendemos por competencias?

Partimos, como hemos dicho anteriormente que el desarrollo de la profesionalidad exige el desarrollo de competencias de acción, entendiendo con Bunk (1994) que éstas son "el conjunto de conocimientos destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo". Este autor habla de los contenidos de las competencias y señala cuatro, competencia técnica, competencia metodológica, la competencia social y por último la participativa.

A partir de esta definición y de sus componentes, podemos establecer un paralelismo entre los pilares de la educación que se establecieron en el Informe Delors, (1996) y las competencias de acción que define Bunk (1994), y que representamos de la forma que sigue:

- Aprender a conocer ------ SABER - C. Técnica
- Aprender a hacer ------- SABER HACER – C. Metodológica
- Aprender a convivir ------ SABER ESTAR – C. Participativa
- Aprender a ser ------ SABER SER – C. Personal

No obstante, en esta línea de formación basada en competencias, nos podemos preguntar, ¿quién posee competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales? y respondemos esquemáticamente de la siguiente manera;

- ✓ ***Técnicas:*** quien posee conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional (saber- aprender a conocer)

- ✓ ***Metodológicas:*** quien sabe aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma, transferir las experiencias adquiridas... (saber hacer- aprender a hacer)

- ✓ ***Participativas:*** estar predispuesto al entendimiento interpersonal, a la evolución del mercado de trabajo, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo (saber estar- aprender a convivir)

- ✓ ***Personal:*** tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convecciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones,...(saber ser- aprender a ser)

A partir de estos supuestos entendemos que la competencia se puede definir como "un conjunto complejo e integrado de capacidades que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad y los criterios de responsabilidad propios de cada área profesional" (TTP, 1998) o bien "un conjunto identificable y evaluable de capacidades, conocimientos, habilidades y valores que permiten desempeñarse satisfactoriamente en situaciones reales de trabajo de acuerdo a los estándares utilizados en ellas" (TTP, 1998), en definitiva cuando hablamos de competencias, nos estamos refiriendo a un conjunto de conocimientos, habilidades y comportamientos o actitudes que se regulan por una serie de normas de calidad previamente definidas y sabemos, que el desarrollo de competencias de acción es considerado como uno de los principales indicadores de calidad en cualquier sistema de formación o nivel de enseñanza.

Por tanto, la formación basada en competencias trata de ser una formación comprensiva, flexible, motivadora e integrada y de calidad, donde lo importante no es lo que el profesor sabe sino lo que aprenden los egresados, y en donde se debe responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tiene que saber el estudiante?
- ¿Qué tiene que saber hacer el estudiante?
- ¿Cómo tiene que saber estar el estudiante?

En este sentido, desde la formación superior tenemos la responsabilidad de garantizar los distintos componentes de las competencias, nos referimos a el saber, el saber hacer y el saber ser y estar, concretándolo de modo que:

- El SABER, que le lleve al dominio integrado de los conocimientos teóricos y prácticos que reclaman las necesidades de su puesto de trabajo (o desarrollo profesional). Hace referencia al conjunto de conocimientos teóricos y de gestión.

- El SABER HACER, donde los procedimientos que posee, junto con las habilidades y destrezas, sin olvidar los hábitos, garantizan la calidad productiva cuando se entremezcla con los saberes. Hace referencia a las habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje.

- El SABER SER Y ESTAR, o dominio de la cultura del trabajo y del ámbito social, uniéndose a esto la participación en los asuntos productivos y sociales. Se refiere a las aptitudes personales, actitudes, comportamientos, personalidad y valores.

La formación en competencias en este sentido es muy positiva, porque aumenta la preocupación por la calidad de las instituciones, el estudiante con la enseñanza basada en competencias tiene claro que tipo de formación quiere. El concepto de competencia, es un concepto mas amplio, global y comprensivo que el de capacidad y tiene un carácter contextual y ecológico, pues hace referencia a un campo de acción.

Entonces, ¿cómo trabajar una enseñanza basada en competencias desde la educación superior?

En el EEES el aprendizaje se centra casi exclusivamente en el estudiante, pero no por ello el docente queda relegado a un segundo plano, sino más bien todo lo contrario, a través de su enfoque de enseñanza gestiona el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. Estamos ante un nuevo enfoque que aporta importantes transformaciones e innovaciones en pro de un aprendizaje de calidad y que permite la creación de un contexto de enseñanza-aprendizaje que facilita la cooperación, la interacción dinámica y activa de todos los agentes implicados y la adquisición de competencias profesionales y de acción, que potencian la cualificación, es decir, la profesionalidad.

Desde este enfoque, como ya hemos anunciado, lo importante no es lo que el profesor sabe o hace (concepción tradicional de la formación) sino lo que aprenden los alumnos y cómo lo aprenden. Desde dicho enfoque la educación superior tiene que preparar a los alumnos para convertirlos en agentes de cambio, y para ello tiene que capacitarlos, cualificarlos y profesionalizarlos, con un enfoque de calidad y equidad. Se trata de enseñar a gestionar el propio aprendizaje durante toda la vida en el marco de lo que se ha denominado educación permanente o continúa, de forma que cuando finalice sus estudios tenga la posibilidad de poder decidir cuales son sus objetivos y planificar su proyecto de vida y evaluar sus logros y progresos, estamos ante un enfoque de gestión del propio aprendizaje, tal y como se defendió en la Cumbre de Berlín (2003).

A través de este **enfoque de gestión del conocimiento** se potencia la figura del profesor o docente como facilitador, mediador y orientador del aprendizaje, estamos ante un profesor reflexivo que potencia la gestión y la construcción del saber, del saber hacer y del saber ser y estar a través de la formación en competencias generales o transversales y específicas propias de cada titulación. En definitiva, este enfoque apuesta por formar personas que puedan pensar por sí

mismas y aprender por sí mismas, puesto que nuestro reto en formación superior es preparar para la vida.

Para ello lo primero que tenemos que definir son los perfiles profesionales, o perfiles académico-profesionales vinculados a las distintas titulaciones constituyendo estos el conjunto de competencias reconocidas por distintos agentes sociales como propias del desempeño de una profesión y definiéndolo como: "El conjunto de conocimientos, competencias y funciones que se desarrollan al final de un proceso normativo, y que permitirá a la persona manejarse con éxito en diferentes situaciones de su quehacer laboral a lo largo de su proyecto profesional."

Con carácter general, para poder definir los perfiles profesionales tenemos que tener en cuenta los distintos tipos de competencias entre las que encontramos la siguiente clasificación:

- ***C. Básicas:*** aquellas asociadas a conocimientos fundamentales y que generalmente se adquieren en la formación general y que permiten el ingreso al trabajo

- ***C. Genéricas:*** aquellas relacionadas con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción

- ***C. Específicas:*** las relacionadas con los aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales***.***

  Otra clasificación de competencias, es la que ofrece el Proyecto Tuning (2002:80), el cual propone un concepto de competencias basado en un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo. Desde dicho, las competencias se entienden como, *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y *saber como ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). En este sentido, las competencias desde el proyecto Tuning representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos, y las clasifica en:

  - **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas incluyen: habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas, y destrezas lingüísticas.

  - **Competencias interpersonales**: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso social o ético,...

  - **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan

A tenor de estas clasificaciones, podemos establecer una relación de competencias de los alumnos universitarios extraías de los estudios de Ewel et al. 1997, Díez Hochleitner, 2001 y Monereo y Pozo, 2003:

- ✓ Aprender a aprender, a pensar, y a desarrollar una curiosidad y deseo de aprendizaje para enriquecer su vida
- ✓ Aprender a localizar información pertinente y a transformarla en conocimiento a través de la experiencia
- ✓ Aprender a cooperar
- ✓ Aprender a lo largo de toda la vida
- ✓ Aprender a comunicar
- ✓ Aprender a desenvolverse con las NTIC
- ✓ Adquirir la capacidad para la transferencia de los aprendizajes
- ✓ Aprender a ser crítico
- ✓ Aprender a una ética profesional

En definitiva la formación en competencias en educación superior implica, una nueva estructuración, un nuevo modelo de enseñanza superior especializado y cualificado, evidentemente basado en la praxis y lo suficientemente flexible para permitir la formación continua o a lo largo de toda la vida, y que a su vez exige:

- ➢ Descripción del perfil profesional
- ➢ Nuevas formas de diseño curricular
- ➢ Nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje
- ➢ Nuevos sistemas y técnicas de evaluación
- ➢ Desarrollo de nuevos recursos didácticos que posibiliten la innovación y la mejora
- ➢ Nuevos modelos de organización y gestión
- ➢ Indicadores para evaluar el desarrollo de competencias

Del análisis de todo lo anterior, evidenciamos, como el conjunto de todos los factores estructurales y económicos que actualmente están influyendo en la política de formación de la Unión Europea, están determinando un sistema de formación profesionalizadora, que sea:

- Completo, porque comprende todos los elementos y aspectos de una enseñanza y una formación que favorece el desarrollo de competencias.
- Flexible, porque se adapta a los cambios y transformaciones estructurales y del mercado laboral y social
- Motivador, porque potencia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- Integrador, porque de una forma comprensiva debe complementarse con otros sistemas de enseñanza y formación.

Si importante es el papel formativo de la educación superior, no hay que menospreciar el papel profesionalizador que en el siglo XXI se le debe otorgar a

dicho nivel de enseñanza, para así contribuir a formar personas, ciudadanos libres,... a través de una formación integral, humanista, global, etc.; como señala la UNESCO (1998), *formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.*

El desarrollo de competencias en el marco armonizador europeo: Una necesidad hecha realidad.

La Declaración de La Sorbona en 1998 resaltaba el esfuerzo por desarrollar un nuevo marco de enseñanza y aprendizaje. En este documento solamente se plasmaban los comienzos del que sería el proceso armonizador de la formación superior. Un amplio conjunto de cambios aparecían sin definir, sin embargo, el eje clave que enmarcaba el proceso que estaba por llegar, estaba presente: la necesidad y el compromiso requerido por parte de la educación superior en torno a las nuevas demandas de formación en que la sociedad se veía envuelta.

Los rasgos definitorios para la construcción de este espacio común iban desarrollándose, en distintos foros y documentos se auguraban los desafíos y retos que estaban por venir. No obstante, una cuestión importante quedaba claramente expuesta, las universidades estaban dispuestas a afrontar todo el proceso. (*Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia, 1999; Comuniqué of the meeting of European Ministres in charge of Higher Education, Praga 2001)*

Concretamente, en torno a la definición de perfiles profesionales para cada titulación y la nueva formación en competencias, la cuestión era la siguiente, los paradigmas y criterios estaban reflejados, pero no aparecían directrices claras. Sin embargo, en un período relativamente corto de tiempo se han ido definiendo cuestiones respecto a este tipo de formación, entre las cuales destacamos:

- ***Adecuación de los títulos y preparación de los estudiantes para el mercado laboral.***
  La adecuación de las enseñanzas al mercado laboral debe reflejarse en los currícula a través de la remodelación y actualización de los mismos. *Mensaje de la convención de instituciones europeas de enseñanza superior (Salamanca, 2001)*
  Describamos los títulos con respecto a los objetivos y propuestas para la educación superior: preparar para el mercado laboral, preparar para vivir como ciudadanos activos en una sociedad democrática, fomentar el desarrollo personal y el desarrollo de un conocimiento de base. *Bologna seminar on qualifications structures in higher education in Europe (Copenhagen, 2003)*

- ***Capacitación y desarrollo de habilidades***
  La educación superior debe capacitar a los estudiantes para adquirir las habilidades y el conocimiento necesario para su vida personal y social. *Student Göteborg Declaration (Göteborg, 2001)*

- ***Comparabilidad y compatibilidad de titulaciones***
  Elaboremos un marco de trabajo de titulaciones comparables y compatibles en términos de cantidad de trabajo, niveles, resultados de aprendizaje, competencias y perfiles profesionales. El primer y segundo ciclo han de

tener orientaciones diferentes y varios perfiles para acomodarse a la diversidad individual, académica y a las necesidades del mercado laboral. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (Berlín, 2003)*

- ***Enseñanza y aprendizaje basados competencias profesionales y resultados de aprendizaje.***

  Los elementos cruciales para la construcción de cualquier programa son: resultados de aprendizaje, competencias profesionales y el trabajo del estudiante en ECTS. *Integrated curricula.. Implications y prospects (Mantova, 2003)*

  Hagamos más énfasis en los resultados de aprendizaje y en las competencias. Los resultados de aprendizaje describen los más o menos tradicionales objetivos del currículum o del proceso educacional mientras que las competencias describen las actuales habilidades y capacidades de la personal independientemente de si éstas han sido adquiridas mediante programas de educación formal, aprendizaje informal o incluso en la experiencia de trabajo. *Recognition sigues in the Bologna process (Strasbourg, 2001)*

- ***Formación más allá del saber, de las competencias técnicas***

  Debe haber un cambio desde el conocimiento a la competencia, el reto principal mostrado por las instituciones es prestar atención y equipar a los graduados con flexibilidad para actuar en un contexto cambiante, no sólo en habilidades y competencias técnicas para resolver las tareas sino también en otras necesarias para manejar el moderno mercado laboral. *EURASHE POLICY STATEMENT ON THE BOLOGNA-PRAGUE-BERLIN PROCESS (Galway, 2002)*

  La Universidad funciona hoy como una importante fuente de conocimientos técnicos específicos en numerosos ámbitos. La universidad puede y debe convertirse aún más en un centro de reflexión sobre el saber, así como en un foro de debate y de diálogo entre científicos y ciudadanos. *El papel de las universidades en la sociedad del conocimiento (Bruselas, 2003)*

- ***Empleabilidad***

  La empleabilidad de los graduados universitarios es muy importante a la hora de diseñar o reestructurar los currícula, y uno de los retos más decisivos y factores de éxito de las reformas derivadas del proceso de Bolonia.... Se hace patente una tendencia creciente hacia currículos integrados en función de resultados de aprendizaje y competencias que aseguren la calidad académica y la empleabilidad, *Trends in learning structures in European Higher Education III (Graz, 2003)*

Y, ¿qué es lo que hemos pretendido con este análisis europeísta? Solamente un empeño, sensibilizar hacia este modo de trabajar. Este conjunto de metas descritas a lo largo de esta comunicación quedan justificadas y reflejadas en los distintos documentos que están articulando el marco armonizador para la construcción de este nuevo escenario de formación, por ello podríamos afirmar que el desarrollo de competencias profesionales es necesario y más aún, es posible y factible.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer. El reto de estructurar, concebir y reflexionar los currículos de cada titulación a partir de diferentes perfiles y planificar una formación basada en competencias, es un trabajo gratificante que aporta calidad al aprendizaje, en el caso que nos ocupa, en la educación superior. Solamente a través de esta formación, de esta reestructuración y rediseño de las titulaciones, de un currículum basado en competencias profesionales y un modelo de enseñanza y aprendizaje de gestión del conocimiento, términos como la calidad y la profesionalización de la universidad se hacen compatibles y viables.

Además, no podemos olvidar que todo este trabajo ha de ir enmarcado en un contexto más amplio, como es el proceso holístico, sistemático y ambivalente de Bolonia. En definitiva, la formación en competencias y el proceso Bolonia han de nutrirse de los mismos procesos y a partir de similares modelos de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

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

Díez Hochleitner, R. (2001). *La universidad ante la sociedad global y el aprendizaje*. En XI Semana Monográfica de la OEI, Universidad y Sociedad. Aprender para el futuro. Madrid: Fundación Santillana.

Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU

Echeverría, B. (1994). Cualificaciones y formación profesional. *Revista de Treball*, 22, 39-52

Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91 (31) 35-55.

Ewell, P., Wellman, J. y Paulson, K. (1997). Towards a "Coordinate System of Quality Assurance for Higher Education" Denver: Education Commision of the States.

Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2) 270-301.

Martínez Clares, P. (2003). Las competencias como elemento clave de la enseñanza adaptada al crédito europeo. Ponencia inédita presentada en Universidad de La Rioja.

Monereo, C. y Pozo, J.I (2003). *La universidad ante la nueva cultura. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis

TTP (1998). *Acuerdo Marco Para Los Trayectos Técnico-Profesionales*. Ministerio De Cultura Y Educación. Instituto Nacional De Educación tecnológica. República Argentina

Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, Octubre 1998.

DOCUMENTOS SOBRE CONVERGENCIA EUROPEA

- Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) La Sorbona, París, 25 mayo de 1998.

- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia, 1999.
- **Towards the European Higher Education Area. Comuniqué of the meeting of European Ministres in charge of Higher Education,; Praga 2001.**
- Perfilando el espacio europeo de la enseñanza superior. Mensaje de la convención de instituciones europeas de enseñanza superior; Salamanca, 2001
- Student Göteborg Declaration (Göteborg, 2001)
- El papel de las universidades en la sociedad del conocimiento. Comunicación de la comisión de las comunidades europeas, Bruselas, 2003.

Bologna Seminar Results:

- Recognition issues in the Bologna process (Strasbourg, 2001)
- Eurashe policy statement on the bologna-prague-berlin process (Galway, 2002)
- Bologna seminar on qualifications structures in higher education in Europe (Copenhagen, 2003)
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (Berlín, 2003)
- Integrated curricula. Implications y prospects (Mantova, 2003)
- Eurashe policy statement on the Bologna-Prague-Berlin process (Galway, 2002)
- Trends in learning structures in European Higher Education III (Graz, 2003)

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE BOAS PRÁCTICAS NO DOMINIO DA FORMAÇÃO E DA SUA RELAÇAO COM O TRABALHO

Gabriela Longo
Luis Rocha
Joaquim Luis Coimbra
Universidade do Porto

Pretende-se com esta comunicação reflectir sobre o conceito de boas práticas, sua disseminação e transferibilidade no domínio da formação e da sua relação com o trabalho. Questionar-se-á até que ponto as consideradas boas práticas não são meramente a face visível de uma "moda" que tem sido acriticamente importada, não gerando os benefícios que motivaram a sua exportação. Apesar disto ter-se-á em conta que a identificação de um conjunto de características positivas comuns entre várias práticas em diferentes contextos, poderá constituir um ponto de partida para a inovação. Neste sentido apresentar-se-ão dois exemplos de instituições de formação que, utilizando metodologias de acção distintas, partilham a preocupação com a integração profissional dos formandos, sendo referenciadas por diferentes profissionais da área da formação como representativos de "boas práticas". A título de exemplo, uma das instituições promove a participação dos futuros empregadores na construção dos planos curriculares e a outra privilegia que os formadores sejam também profissionais no activo na área em questão. Este e outros aspectos serão apresentados e discutidos de forma integrada. Para finalizar, será questionada a lógica da transferibilidade integral de exemplos de boas práticas, notando-se que as mesmas deveriam ser lidas à luz do contexto que as envolve, extraindo-se não conteúdos, mas os princípios organizadores que as tornam exemplos passíveis de serem não transplantados mas recriados.

No âmbito do Programa Leonardo da Vinci, tem vindo a ser desenvolvido o Projecto *Vocational Education and Training Network* (VETNET). Este Projecto tem como objectivo o desenvolvimento de uma partilha activa e transnacional de ideias e experiências de bons exemplos de formação, que diminuam o fosso entre a formação e o mercado de trabalho. Estes bons exemplos podem ser traduzidos pela expressão "boas práticas no domínio da formação", expressão cuja utilização é cada vez mais frequente, embora não pareça ter, para todos os que a utilizam, o mesmo significado, o que tem originado alguma confusão conceptual. É exactamente o conceito de "boas práticas" no domínio da formação, que será o ponto de partida para a reflexão que gostaria de partilhar convosco.

Não podemos falar de boas práticas sem falar do conceito de inovação. De acordo com a teoria sistémica, o conceito de inovação pode ser definido como o produto das reacções dos sistemas sociais às mudanças externas dos contextos que os envolvem, sendo que este processo garante a continuidade do sistema como um todo integrado (Willke, H., 1993, cit in Loos, R., 2002). Ao longo desta reestruturação, formam-se estruturas e produtos inovadores, a partir dos elementos existentes, mantendo ou aumentando a eficiência do funcionamento do sistema. No âmbito da formação, as "inovações" devem ser entendidas como reacções bem sucedidas (entendidas como ideias, modelos ou práticas), às mudanças dos sistemas que estão directamente ligados aos sistemas de educação e formação, tais como o mercado de trabalho e o emprego (idem). Estas inovações são, na maior parte das vezes, uma reestruturação das estruturas e dos elementos já existentes,

quer estes sejam familiares ou não. Isto é, uma inovação, para ser considerada como tal, não tem que conter elementos que sejam completamente novos. A combinação dos diferentes elementos (familiares, não familiares e completamente novos), que formam uma nova prática ou modelo, são a essência da inovação.

O conceito de "boas práticas" no âmbito da formação está, então, relacionado com a inovação e é geralmente utilizado para descrever uma nova prática formativa que seja "eficiente" (Loos, R., 2002). Ora, esta noção é extremamente vaga e levanta algumas questões: O que significa uma prática "eficiente"? Será determinada prática uma "boa prática" por ser "eficiente" onde foi implementada ou por conter uma combinação de elementos que traz algo de realmente inovador? E especificamente em relação às experiências de formação que pretendem aproximar a formação e o mercado de trabalho, como entender neste âmbito as "boas práticas"?

Estas questões parecem-nos ser pertinentes para a clarificação desta temática. Para desenvolvermos esboços de resposta para as mesmas, temos que ter em conta dois pontos importantes:

- Em primeiro lugar, se pretendemos identificar as boas práticas no domínio da formação e da sua relação com o trabalho, num sentido lato, este conceito incluirá os projectos educativos que conseguiram inverter a representação social do sistema de ensino regular como sendo incapaz de fornecer respostas viáveis aos problemas sociais com os quais os seus alunos se confrontam, nomeadamente, a questão do abandono precoce do sistema formativo, ou seja, os jovens que abandonam o sistema de ensino sem qualquer formação profissional qualificante que lhes permita a inserção no mercado de trabalho. As boas práticas que têm este como denominador comum, ou seja, a diminuição do fosso entre a formação e o mercado de trabalho, para serem consideradas "inovadoras" foram capazes de, a partir dos seus processos, regras e percursos, traçar novos caminhos na solução do mesmo problema. Serão tais experiências inovadoras passíveis de serem avaliadas segundo grelhas pré-existentes "especializadas" no domínio das "boas práticas"? Ou devem ser entendidas como positivas no quadro sectorial, regional, económico ou nacional em que se enquadram? Pensamos que, pela vulgarização do conceito de "boas práticas", este último aspecto não tem sido levado em conta, caindo-se no erro de querer avaliar as boas práticas e transferi-las sem se ter em conta as diferentes conjunturas sociais, económicas e políticas, essenciais para a compreensão do sistema formativo em termos holísticos, sistémicos, dialécticos e ecológicos, que constituem o cenário para a compreensão do estudante na sua situação formativa (Fonseca, V., 1999). Tem havido uma tendência abusiva da utilização de "grelhas especializadas" para a avaliação das práticas no domínio da formação, não se tendo em conta os aspectos referidos;

- Esta ideia leva-nos ao segundo ponto que é exactamente a questão da disseminação e/ ou transferência das boas práticas, isto é, da sua incorporação integral, apoiada em estratégias diversas de instauração num determinado meio formativo. Que consequências tem este tipo de actuação? As consequências parecem ser realmente negativas. Senão vejamos: as "boas práticas" são geralmente implementadas a partir de um processo idêntico ao processo de "clonagem". É precisamente este processo que deve ser questionado. Tendo em conta que cada sistema social se constrói a partir de reflexões e mutações próprias, considerando o contexto formativo como um sistema idiossincrático, quando há uma tentativa de "clonagem" das práticas, não se tem em conta a singularidade dos actores envolvidos (formadores, formandos, instituição de formação) em cada um

deles, não produzindo por isso os resultados pretendidos. Esta forma de actuação contribui para a perpetuação da lógica de passividade, condicionando a criatividade dos profissionais da formação, que, limitados a implementar uma forma de actuação pré-determinada, não são estimulados à criação de soluções reflectidas e adaptadas às necessidades das pessoas e à relação que com elas estabelecem.

Apesar de se considerar que estes dois aspectos referenciados são de extrema importância e contribuem para o questionamento que urge fazer neste domínio, não pretendemos minimizar a importância da identificação de um conjunto de características positivas comuns entre várias práticas em diferentes contextos, que consideramos poderem constituir um ponto de partida para a inovação.

Analisemos, neste âmbito, a forma como em dois cursos de formação, através da utilização metodologias distintas, se parece ter conseguido concretizar o reforço da ligação entre o sistema de formação e o mundo do trabalho: o Curso de Educação e Formação Inicial na área do Comércio da Escola Secundária João Gonçalves Zarco e o Curso Profissional de Formação de Actores da Academia Contemporânea de Espectáculo. Serão apresentados alguns eixos comuns a estas experiências e a forma como em cada instituição se concretizaram. Evidenciaremos os seguintes: *a) Identificação das Necessidades de Formação:* relaciona-se com o processo para o desenvolvimento da formação na área, que teve como ponto de partida, o levantamento das necessidades formativas; *b) Optimização da Aprendizagem:* são os aspectos que foram desenvolvidos para potencializar a qualidade de formação proporcionada*; c) Ligação com o Mercado de Emprego:* trata-se da forma como as entidades em causa operacionalizaram a promoção da construção e permanência de um diálogo frequente e intencionalizado com o mundo do trabalho*; d) Desenvolvimento Psicológico e Social dos Formandos:* relaciona-se com a forma como foram promovidas competências relacionadas com a dimensão pessoal do "saber ser", tais como um pensamento mais compreensivo, a capacidade de perceber e incorporar diferentes pontos de vista, a capacidade de ter um comportamento mais empático ou a construção de valores, de forma a facilitar o desenvolvimento da autonomia dos formandos (Campos, 1985); *f) Os Formadores:* neste último eixo trata-se essencialmente de realçar a importância da forma como a actuação dos formadores, enquanto orientadores do processo formativo, contribuiu para positividade de ambas as experiências.

a) Em relação à *Identificação das Necessidades de Formação*, no caso do Curso de Educação e Formação Inicial na área do Comércio da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, tiveram-se em conta as características da região envolvente, a cidade de Matosinhos, que é uma cidade essencialmente comercial, mas que, carecia de profissionais qualificados nesta área. Os empregadores foram auscultados directamente sobre esta matéria e eles próprios foram identificando esta necessidade. No caso do Curso Profissional de Formação de Actores da Academia Contemporânea de Espectáculo, os directores da escola são eles próprios profissionais do teatro, tendo, portanto, noção das carências de formação qualificada nesta área, nomeadamente na cidade do Porto, que é uma cidade com elevado potencial ao nível da oferta cultural e teatral. Em ambos os casos se confirma que quando se envolvem diferentes agentes sociais nos projectos educativos, a responsabilização pela formação passa a ser partilhada, logo, mais investida por todos os intervenientes, tornando portanto os resultados mais positivos.

b) Quanto à *Optimização da Aprendizagem,* esta foi desenvolvida em ambos os casos através de um currículo construído de uma forma inovadora: foi utilizado como um instrumento de trabalho, aberto, reconstruído, enriquecido, de acordo com as necessidades dos estudantes e a prática profissional dos formadores, também eles profissionais da área. Esta lógica de funcionamento compromete os intervenientes na construção do currículo na formação dos jovens e, paralelamente, promove empregabilidade, já que a formação corresponde às necessidades da área profissional em causa. Concretiza-se aqui o reconhecimento do potencial do que alguns autores defendem: a organização curricular centrada em problemas e necessidades e não apenas em disciplinas do saber (Menezes, 1999).

c) A *Ligação com o Mercado de Emprego* foi evidente nas duas experiências. Na primeira seguiu-se a lógica da alternância, através da realização de estágios em que os formandos se confrontavam periodicamente com o contexto real de trabalho. No segundo caso, através da iniciativa de prestação de serviços à comunidade (apresentação de peças de teatro, teatro de rua, animação de instituições sociais) e realização de espectáculos para um público num teatro da cidade. Tentava-se aqui que os formandos vivenciassem as diferentes dimensões e campos de actuação no qual um actor poderá intervir. Estas experiências de contacto com o mundo do trabalho apresentam-se como momentos particularmente significativos, já que são susceptíveis de influenciar, para além do seu desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal dos formandos (Matos, P. & Costa, M., 1996). Para além disso, permitem um maior conhecimento da área profissional e o desenvolvimento dos aspectos relacionados com o papel de trabalhador. Neste sentido, tal como salienta Savickas (1998), é importante, tal como aconteceu nestas experiências formativas, que os jovens antecipem os possíveis problemas que poderão surgir no papel de trabalhador e tomem consciência de possíveis soluções para a resolução dos mesmos. Deste modo, vai-se promovendo a exploração da relação que os sujeitos vão estabelecendo com a sua área formativa e profissional.

d) O *Desenvolvimento Psicológico e Social dos Formandos* foi concretizado pela promoção de experiências de acção (visitas de estudo, retiros, dinâmicas de desenvolvimento grupal, dramatizações, mini estágios em contextos reais de trabalho), suficientemente desafiantes e significativas, que foram proporcionadas a estes jovens, provocando desequilíbrios e reformulações sucessivas, que pudessem renovar a sua relação com o que os rodeia (América, Salgado & Coimbra, 1992). Estas experiências, balanceadas com momentos de reflexão, acompanhamento e integração, que se verificaram em ambos os projectos, são extremamente importantes para o desenvolvimento psicológico e social dos jovens. Segundo Coimbra (1995), "as experiências de acção/ interacção com o mundo são a matéria prima do desenvolvimento humano". Para que a sua função desenvolvimental seja optimizada existem, no entanto, determinadas condições susceptíveis de as potencializar e que se verificam em ambos os cursos. As experiências proporcionadas são *desafiantes*, no sentido em que o seu nível de exigência/ complexidade não estava demasiado acima das possibilidades actuais dos jovens e *significativas*, porque iam ao encontro das necessidades, motivações e interesses demonstrado pelos jovens. Em ambos os cursos recorreram-se às experiências que, nesta lógica de

análise, são consideradas "ideais": as experiências que implicam o desempenho de um papel real numa situação real (visitas, mini estágios), ou aquelas que, de uma forma indirecta, proporcionam também a exploração da realidade (simulações de situações reais: no primeiro caso, por exemplo, fez-se uma simulação de uma loja de telecomunicações na escola, no segundo, os alunos foram estimulados a construírem uma peça de teatro, que foi apresentada para a Academia). Tal como já foi dito anteriormente, para que estas experiências promovam o desenvolvimento que se pretende, é necessário que sejam integradas. Nos casos que estamos a analisar a integração das experiências foi operacionalizada de diferentes formas: através da construção de relatórios e registos escritos, partilha de opiniões e reflexões em grupo entre outras. Assim, é evidente que a forma de concretização do Desenvolvimento Pessoal e Social dos formandos é um dos aspectos que consideramos ser mais significativo em ambos os cursos.

e) Por último destacam-se *os Formadores,* que tiveram talvez o papel mais determinante em ambos os casos. Conseguiram demonstrar que enquanto profissionais reflexivos e autónomos são capazes de desenvolver projectos, de estimular e criar aprendizagens significativas, de motivar e de mobilizar recursos. Guiados pela responsabilidade que assumiram do seu contributo poder reduzir a exclusão de alguns formandos e pelo desafio estimulante da procura de adequação de estratégias formativas às características dos formandos e da área formativa, os formadores conseguiram criar uma relação com os formandos de confiança mútua, emocionalmente investida, onde se combinaram duas componentes de uma forma equilibrada: o desafio por um lado, estimulando-se os formandos a experimentarem coisas novas, e por outro, o apoio, proporcionado nos momentos de maior dificuldade e insegurança. Esta relação interpessoal significativa, construída pelos formadores com cada um dos jovens, promoveu o envolvimento dos mesmos no processo formativo e é referido, pela maior parte deles como um aspecto extremamente gratificante e motivador.

Esta breve análise realça a importância de pensarmos nas condições e requisitos em que emergem mais do que "boas práticas", "bons praticantes" (Coimbra, 2002), que constroem e reconstroem continuamente as suas práticas em função das necessidades destes e de referências sociais e que acreditam nos projectos educacionais que desenvolvem, envolvendo-se na sua construção de uma forma reflectida e activa, sendo protagonistas nos processo de inovação. Um factor que nos parece decisivo é a capacidade dos profissionais envolvidos nos projectos educativos serem capazes de inverter a lógica fatalista de que "nada vale a pena", das profecias negativistas auto realizadas, contrariando muitas vezes as tendências políticas dominantes e os sistemas vigentes, mais exclusivos que inclusivos e baseados numa lógica "darwinista social". É preciso entender a formação num quadro biopsicossocial, já que a aprendizagem, embora se possa considerar um processo individual, só pode ocorrer num contexto social (Fonseca, V., 1999).

A análise de "boas práticas" no domínio da formação deve, ter em conta, necessariamente, o contexto que as envolve, extraindo-se não conteúdos, mas os princípios organizadores que as tornam exemplos passíveis de serem não transplantados, mas recriados. Só desta forma parece fazer sentido a identificação, partilha e reflexão das boas práticas no domínio da formação, através de programas nacionais e transnacionais. É que quanto mais tentarmos uma formulação universalista das boas práticas, mais elas escaparão à ingenuidade dos nossos

esforços, defendendo-se com um argumento inquestionável, o de só poderem ser compreendidas nas particularidades idiossincráticas de um contexto e dos elementos que o constituem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

América J., Salgado J., & Coimbra J.L. (1992). *Uma proposta construtivista de intervenção na orientação vocacional.* Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento F.P.C.E.U.P. Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 29 Nov. - 1 Dez. 1992.

Campos, B. P. (1985). Consulta Psicológica e Projectos de Desenvolvimento Humano*. Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5 - 9.

Coelho, M. (2002). *Relatório de Actividades do Projecto Vida Activa da Escola Secundária de João Gonçalves Zarco.* Porto: Escola João Gonçalves Zarco.

Coimbra, J. (1995). Os Professores e a Orientação Vocacional. *Revista Noesis.*

Coimbra, J. (2002). *Reflexões sobre condições, processos e resultados da inovação educativa: A propósito de uma experiência de cursos de educação e formação na escola Secundária de João Gonçalves Zarco.* Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Coimbra, J. (2002). Ouriços cacheiros, boas práticas e inovação educacional*. Revista Noesis*

Fonseca, V. (1999). Exclusão Escolar como Processo de Exclusão Social: algumas reflexões sociológicas. *Revista Infância e Juventude*. 3, 71 – 88.

Loos, R. (2002). Innovations for the integration of low-skilled workers into lifelong learning and the labour market. *Cedefop Reference Series 33.*

Matos, P.M. & Costa, M.E. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.

Menezes I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social.* Edições ASA.

Saas, E. & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: a Decade of Progress. *Annual Review of Psychology. 52;* 471- 499.

Savickas (1998). The transition from school to work: a developmental perspective. *Carrer Development Quarterly* 47 (7).

O SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÃO GESTÃO DO CONHECIMENTO E AUDITORIAS DE FORMAÇÃO

Ricardo Miguel Maciel
Formador / Consultor de Recursos Humanos

SUMÀRIO[72]

Quando abordamos esta problemática, não convém esquecer que a sociedade em que vivemos e trabalhamos foi já considerada, por muitos dos pensadores económicos e gestores especializados, a "Sociedade do Conhecimento".

Ao encarar esta reflexão importa abordar as perspectivas dos intervenientes directos no processo produtivo: empregadores e colaboradores.

Se aos primeiros compete gerir o Valor Humano das suas empresas e organizações, bem como apostar e investir na inteligência, já aos segundos não será descabido imputar uma necessidade básica e actual: apostar na formação pessoal e profissional.

Tal como afirmou *Thomas Stahl* "a capacidade de aprendizagem das organizações tornou-se o factor mais importante na reorganização das estruturas e métodos onde a flexibilidade e a qualidade são marcas de nível".

Através desta temática iremos concluir da importância de um Sistema de Informação para os Recursos Humanos, num enquadramento paralelo á Formação Profissional, que visa melhorar o desempenho do trabalhador e, por via indirecta, melhorar o desempenho da organização.

1. INTRODUÇÃO

Não será descabido de sentido afirmarmos que a Formação Profissional é, actualmente, a grande preocupação das empresas, se não de todas, pelo menos da maioria. Vivemos uma fase de investimentos sem precedentes, motivada pela sensibilização, junto dos empresários, para a urgente concessão de Conhecimento e Valor Humano ás instituições públicas e privadas.

Será esta a óptica da competitividade pelo acesso á informação rápida e eficaz, em tempo real e oportuno. Porém, constata-se que os investidores na formação optam por programas quase sempre isolados, sem diagnósticos plenamente justificados nas necessidades dos trabalhadores e na estrutura organizativa, o que, por si só, não é sinal de eficácia. Pode representar um desperdício muito maior de recursos do que supostamente poderia dar a entender no início. Em vez de um investimento estamos perante um fracasso.

[1] y [2] Modelo aplicado y validado por Mª Jesús Perales Montolió en acciones formativas de formación ocupacional de la Generalitat Valenciana.

A Formação não deve ser meramente encarada sob uma perspectiva estratégica, ou seja, um meio para chegar a determinados fins, mas sobretudo como uma forma de desenvolvimento pessoal e social (Coimbra, 2000). Esta visão dá origem, variadas vezes, a uma concepção demasiado "saudosista" da cultura portuguesa, procurando lemas conservadores que evidenciam falhas graves no planeamento estratégico dos recursos humanos das nossas empresas, planeamento meramente quantitativo e não qualitativo.

Então como não deve ser vista a Formação nas empresas?

a) Não deve ser "formação por formação", num momento de inspiração das chefias que rapidamente buscam o conceito e não a sua essência;

b) Deve ser abandonada a ideia da "mania da formação", pois o enquadramento nada tem a ver com uma moda económica e muito menos com o consumismo empresarial;

c) Quando os colaboradores precisam de Formação nunca a empresa deve considerar este momento como mais um a adoptar pelo "orçamento possível", em prejuízo do impacto catastrófico e desmoralizante que representa para os primeiros a obrigatoriedade de frequentar acções de formação sem qualquer nível;

d) Nunca deve ser um recurso ou solução imediata para problemas estruturais, quanto mais algo que faz parte do planeamento e crescimento sustentado da própria organização;

Se considerarmos que a nível internacional mais de 20 países procuram, neste momento, harmonizar as suas práticas de formação e desenvolvimento de recursos humanos através de um Sistema Standard (Investors in People System – United Kingdom), também no caso português deveremos procurar uma "solução caseira" que nos permita a transição para um mercado da Formação de Recursos Humanos global e eminentemente de índole e características europeias.

Perante tudo isto qual a solução a apresentar?

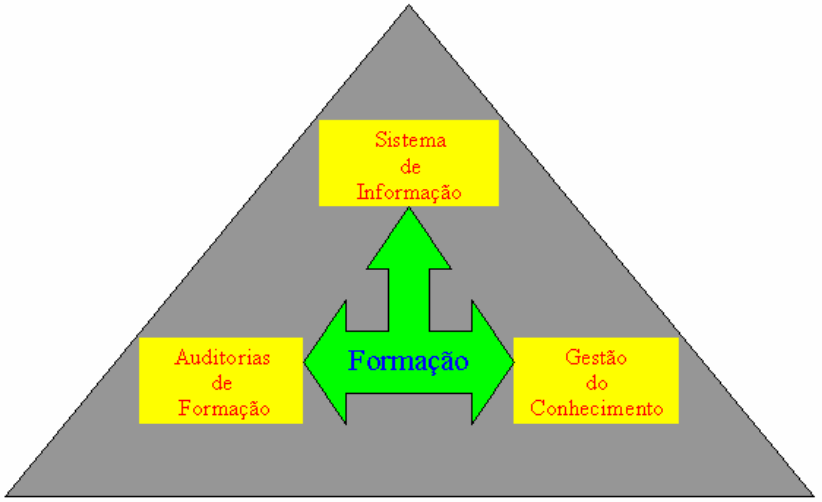
2. SISTEMA INTEGRADO

Segundo um estudo elaborado pela *Comissão Europeia* para o período de 1995-2000, as empresas portuguesas que apostaram na formação contínua registaram um crescimento anual de produtividade á volta dos 3%, sendo este considerado o terceiro (3º) melhor resultado entre os países da União Europeia, em igual período. Pena é que somente 17% da força de trabalho tenha participado em acções de formação. Isto significa que, provavelmente, teremos ficado aquém das reais e desejáveis expectativas de crescimento com base na formação.

A solução parece estar na criação de um Sistema de Informação, o qual apelido de "*Sistema Integrado*", como plataforma de apoio ao investimento no Conhecimento, para o futuro tecnológico e institucional sustentado.

Estamos perante um desafio a colocar aos Departamentos de Recursos Humanos das empresas, para que rapidamente se desenvolva um modelo tripartido: Sistemas de Informação, Gestão do Conhecimento, Auditorias de Formação.

Fig.1 – Sistema Integrado de Formação



(Fonte: elaboração própria)

3. SISTEMA DE INFORMAÇÃO

A empresa deverá criar um Sistema, com a auxílio de um *software* informático específico e personalizado, que rapidamente contextualize as informações dos seus colaboradores. Serão aqui considerados os dados de identificação pessoal, escolar, académica e profissional.

Neste momento deverão também ser registadas as tipologias, modelos, cursos e metodologias de formação existentes no mercado da Formação Profissional.

Caso a empresa assim o entenda, poderá ser acrescentada uma base informativa paralela, com indicações fiáveis de Institutos, Universidades, Escolas e Centros de Informação, bem como Organizações e Empresas privadas de Formação.

Esta informação deverá ser imediatamente disponibilizada sempre que os colaboradores necessitem, ou a empresa considere necessário, para iniciar o processo formativo de "*Gestão do Conhecimento*".

4. GESTÃO DO CONHECIMENTO

Esta responsabilidade é vista, muitas das vezes, como o momento *"chave"* para a transformação dos processos produtivos das Organizações. É a fase certa do ciclo para uma análise interna e externa da instituição.

Devemos considerar uma análise cuidada para determinar alguns dos factores que *"provocam"* a formação, de entre os quais sobressaem:

- Perda do conhecimento face a elevados valores de rotatividade e mudanças organizacionais;

- "Ciclos de Vida" de serviços/produtos menos prolongados e consequente desactualização dos conhecimentos associados;
- Conhecimento acumulado *vs* Factor produtivo;
- Novas formas de comunicação através das Tecnologias de Informação;

A *"Gestão do Conhecimento"* das Organizações deve:

- estar aliada a uma política, e cultura, de excelência em todos os momentos;
- definir, estruturar e comunicar os objectivos da formação, assim como os recursos humanos e materiais afectos a cada projecto em particular;

No final, procura-se a melhor metodologia, adequada ao público alvo e aos objectivos iniciais.

Não vamos apostar na formação, com recurso ao *e-learning*, quando procuramos desenvolver competências de trabalho em equipa/grupo. Aqui aplica-se o conceito presencial ou, melhor ainda, a formação *outdoor*.

5. AUDITORIAS DE FORMAÇÂO

O papel dos Auditores (internos ou externos), será meramente regulador. Na maioria das situações, direi mesmo que não é necessário dada a pretensão de um sistema auto-gestor e auto-promotor. Ainda assim, na implementação do *Sistema Integrado*, é importante que se façam as seguintes considerações:

a) Verificar as competências profissionais e vocacionais consideradas em todo o sistema, articulando-o com a Gestão de Carreiras e Orientação Profissional;
b) Reconhecer e validar competências, identificando os pontos críticos de intervenção;
c) Definir os princípios e responsabilidades da formação (inicial, contínua e aperfeiçoamento);
d) Afectar e contabilizar recursos para a reciclagem de conhecimentos (independentemente das tipologias de contrato laboral que existam ou das faixas etárias consideradas);
e) Justificar a "Intervenção Formativa", através da medição quantitativa e qualitativa da Avaliação de Desempenho;

6. MUDANÇAS PRODUZIDAS

É importante, em todo o ciclo, medir constantemente alguns indicadores de rentabilidade, nomeadamente:

- conferir a diferença entre a produtividade gerada antes e após a formação;
- assinalar os ganhos de eficiência;
- quantificar a melhoria na qualidade do serviço aos clientes;
- medir o nível de satisfação dos colaboradores;

Um "alvo preferencial" deste sistema, em termos de mudança organizacional, será (no mais curto espaço de tempo) reduzir os níveis de absentismo e de rotatividade, aumentando proporcionalmente as perspectivas de progressão profissional e defendendo a ideia sustentada de "polivalência e flexibilidade", através da abertura interna de novas funções.

7. UMA PERSPECTIVA MAIS....

Antes das conclusões, não me queria ausentar sem antes deixar um conjunto de ideias que rapidamente se confundem com aqueles que devem ser os reais objectivos das empresas. Quando reflectimos sobre as Auditorias da Formação estamos no fundo a pensar no destinatário final: o nosso cliente. Se bem que numa vertente mais individualizada, cada cliente representa a face dos nossos produtos/serviços no mercado, e para tal o sistema proposto irá, forçosamente, seguir os indicadores de valor que a empresa considerar ao nível da **Gestão do Conhecimento**. Segundo *Chiavenato* (2002) estes traduzem-se no seguinte:

« *1. Foco financeiro: o movimento do dinheiro na empresa constitui, sem dúvida, a medida mais tangível de valor na empresa. Os indicadores mais importantes são: receitas/empregado e valor de mercado/funcionário;*

2. Foco nos clientes: o relacionamento com os clientes e usuários representa a fonte primária de valor para a empresa que precisa ser monitorada, preservada e melhorada em todas as suas interfaces. Os indicadores mais importantes são: número de clientes e % de clientes satisfeitos.

3. Foco nos processos internos: os processos empresariais são a base da eficiência e eficácia da organização. A tecnologia, especialmente a tecnologia da informação está sendo aplicada para apoiar a criação de valor por toda a empresa. Os indicadores mais importantes são: despesas administrativas/margem de contribuição e investimentos em informática/funcionário.

4. Foco na renovação e desenvolvimento: constitui a dinâmica empresarial com vista ao seu futuro e destino. A preocupação está voltada para os fundamentos que garantirão a sobrevivência e sucesso da empresa a longo prazo. É o foco colocado do lado oposto do foco financeiro. Os principais indicadores são: investimentos em P&D/despesas administrativas e investimentos em informática/despesas administrativas.

5. Foco em recursos humanos: as pessoas constituem o principal repositório do conhecimento corporativo .Sem elas, nenhum dos focos anteriores terá condição de prosperar. Os indicadores mais importantes são: despesas com treinamento/funcionário e índice de satisfação dos funcionários. É bom lembrar que Sveiby define o Capital Intelectual como um conjunto de activos intangíveis e invisíveis composto de Capital Interno, Capital Externo e Capital Humano. A tecnologia da informação funciona como plataforma de suporte. Mas o que está em jogo é a bola que está na cabeça das pessoas. »

8. CONCLUSÕES

Estamos, certamente, conscientes da dificuldade de aceitação deste modelo no tecido empresarial português, uma vez que imperará sempre a lógica da quantificação dos custos associados á formação e a falta de horizontes para compreender o investimento no tempo.

A necessidade de se formarem gestores dentro da organização, ao contrário de uma procura incessante no mercado, aliada á necessidade de planeamento para “onde e quando” dispor destes recursos, originará uma focalização no desenvolvimento pessoal. Esta questão virá a ser reflectida noutras

áreas dos Recursos Humanos, com proveito em domínios como a Selecção, Avaliação de Desempenho e Remuneração.

Creio que as mudanças ao nível do *Saber-Saber* e do *Saber-Fazer* serão, por sinal, uma necessidade de Conhecimento e Informação maiores, obrigando a uma actualização permanente e á Formação Profissional cada vez mais intensa.

Importa consciencializar os intervenientes para a realidade da competitividade do mercado. A instituição enquanto gestora e municiadora dos mecanismos de aprendizagem. O colaborador enquanto elemento disciplinado e aberto ao conhecimento actualizado e funcional.

Defendemos a máxima, como os portugueses sabem fazer: «Quem não mata, morre!».

Tal como referiu o Director de RH da empresa **Auto-Estradas do Atlântico**: "É quase obrigatório investir na formação". A sua empresa investiu, em 2001, cerca de 5,7% da sua massa salarial em formação (muito acima da média nacional de 0,8%), o que resultou num aumento de 15% nos seus padrões de excelência no atendimento nas portagens, para um total de 71%.

Os números e a experiência da formação falam por si: Vale a pena apostar na Formação Profissional!

BIBLIOGRAFÍA

ALVES, R.(2000) *Formação: uma lógica de Investimento.* Semanário Económico, Edição de 15 Dezembro. Lisboa.

BETANCOURT, E. J. (2003). Planificación Estratégica De Recursos Humanos En Tiempos De Crisis. *I Jornadas Técnicas de Recursos Humanos*, Caracas, Venezuela.

CHIAVENATO, I. (2002) *Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.

_____**.**(2002). *Gestão de Pessoas. O novo papel dos recursos humanos*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CRESPO, C. A.; **GONÇALVES, C. M.**& C**OIMBRA, J. L.**(2001). A Formación no Mundo Global: Um Dispositivo na Promoção de Competências Transversais. *Actas do III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formacón para o Trabalho*, 465-475.

DRUCKER, P. F. (1959). *Long-Range Planning: Challege to Management*. New York: ed. N. S., volume 5.

EIRAS, R. (2002). *Expressoemprego***.** Edição de 18 Outubro. Lisboa.

EUROSTAT, Labor Force Survey. (2001). *3º Inquérito europeu sobre condições de trabalho*. Bruxelas.

ULRICH, D. (1997). Human Resource of the Future: conclusions and observations. *Human Resources Management*. Vol. 36, nº 1.

WEBSITES

- http://www.iefp.pt
- http://www.eiro.eurofund.ie
- http://www.inofor.pt
- http://www.mts.gov.pt
- http://www.iipuk.co.uk
- http://www.chiavenato.com

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN NO REGLADA

Olga Pizarro Giménez

ASPECTOS GENERALES

En los últimos años se habla cada vez más insistencia el término de Calidad Total. Sin embargo no hay conocimiento exacto de su significado, de la problemática que plantea su implementación, de los costes que representa, qué beneficios se obtienen, etc... Quedando en el aire todas estas interrogantes.

Existe la creencia que la Calidad Total es un programa que requiere cuantiosos gastos y que sólo es abordable por grandes empresas, que dispongan de recursos suficientes para poderlo poner en marcha, aspectos que se encuentran alejado de la realidad. La Calidad Total ha de tener el objetivo de conseguir la *completa satisfacción del cliente* con los productos y servicios que le proporciona la empresa, con independencia del sector a que pertenezca, y ante todo su *eficiencia económica*, lo cual hará que mejora su nivel de *competitividad.*

Este objetivo implica disponer de Programas de calidad que abarquen todos los procesos, tanto los orientados al servicio como los administrativos o de gestión, con un claro enfoque de *reducción de costes y eliminación de defectos.*

La calidad como símbolo de excelencia se ha convertido hoy en sinónimo de prestigio de todo tipo de Empresa en los países más avanzados.

En este contexto, la consecución de la *Certificación ISO 9000*, es un estándar, que se está extendiendo en poco tiempo a todos los sectores en un mercado enormemente competitivo.

La puesta en marcha de un Plan de Calidad total requiere un claro *compromiso de la dirección y demás mandos con la mejora* y necesita contar con la *implicación* de *todos* los empleados.

ORIENTACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NO REGLADA

En el proceso de búsqueda de la calidad en el sistema educativo se argumenta en diversas razones.

En primer lugar, en sistemas suficientemente complejos la calidad es una realidad emergente, producto no sólo de la actuación de cada uno de los elementos del sistema sino también, y muy particularmente, de sus interacciones. Por tal motivo, en este tipo de entornos una buena gestión se convierte en condición necesaria de la calidad.

En segundo lugar, porque tal orientación resulte congruentes con alguna de las tendencias actuales marcadas por organismos internacionales preocupados por la evaluación y por la calidad de la educación (OCDE92). Así, los sistemas de indicadores de la educación han atenuado el destacado interés de otros tiempos por las relaciones entre las entradas y las salidas del sistema educativo globalmente considerado para, asumiendo una mirada microanalítica, dirigir la mirada a lo que

pasa en el interior de los Centros como unidades de gestión con el fin de profundizar en las claves del éxito de procesos considerados como relativamente primarios en relación a una escala propia del sistema educativo en su conjunto.

En tercer lugar, porque en un entorno de trabajo como es el educativo, el factor humano los es prácticamente todo: se trabaja entre personas, con personas y para personas. Por ello, la gestión de los recursos humanos constituye un elemento capital de desarrollo de cualquiera política orientada hacia la mejora de la calidad del sistema.

Ante la complejidad de un sistema educativo como subsistema social, un enfoque renovador pretendidamente eficaz que tenga como meta la mejora de su funcionamiento, con vistas a hacer de ella un instrumento efectivo de progreso social y económico y una herramienta de modernización, habrá de inspirarse en un marco de conceptos y de procedimientos que desempeñe el papel de paradigma orientador y otorgue coherencia a las acciones, a los planes, a las políticas y estrategias (LOPE 94).

El camino hacia la Calidad

Los planteamientos de los Sistemas de Calidad aplicados al mundo empresarial gozan actualmente de una imagen de prestigio dentro del mundo empresarial. Prueba de ello es que en torno a los planteamientos de la calidad se están creando asociaciones, fundaciones y premios a escala estatal, europea y americana.

Aunque la preocupación por la calidad, la excelencia o el trabajo bien hecho dentro del mundo educativo todavía es escasa, este sistema recoge los planteamientos empresariales caracterizados por:

- Centrarse en la satisfacción del cliente tanto externo como interno y en el trabajo bien ejecutado.
- Obedecer a la necesidad de supervivencia en un mercado donde la libre competencia obliga no sólo a ofrecer productos de calidad, sino a establecer un sistema de relación entre proveedor y cliente para que estén más satisfechos con su empresa que con la de sus competidores.
- Se trata de atraer y ganar al cliente.

BENEFICIOS DE LA APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

Además de conseguir adaptarse a la nueva situación de la sociedad, se obtienen otra serie de beneficios tanto cuantitativos como cualitativas (ZABA 96):

- Permite que toda iniciativa de mejora del centro sea estudiada y se establezca el mecanismo adecuado para desarrollarse.
- Establece cauces de comunicación.
- Permite retroalimentación para el tratamiento de futuros problemas similares.
- Ayuda a la resolución de problemas concretos y normalmente puntuales de forma clara, sencilla y eficaz.
- Define una sistemática de acceso a materiales y nuevas técnicas de aplicación en el aula, para que puedan ser analizadas y aplicadas.

- Ayuda a adquirir unas destrezas y valores de gran utilidad para acceder a otros sistemas sociales.

CONCEPTO DE CALIDAD

En su acepción global, la idea de calidad nos remite a la idea de perfección, o excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, alta consideración tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc... Esta síntesis unificadora es fundamental en cuanto a la materialización de la acción, donde se recoge el fruto de estrategias y programas elaborados alto nivel: la actividad desarrollada ha de ser equilibrada, ya que concierne a todos los aspectos que afectan a la excelencia.

Como significado operativo Juran dice “adecuación para el uso”, en tanto que partiendo de un producto o servicio, expresa la calidad en términos de quien lo va a utilizar o usar.

De esta definición de Juran, en términos empresariales prácticos se puede interpretar entendiendo la calidad como la “satisfacción de las necesidades del cliente”.

Esta es la razón de ser de cualquier empresa y la condición para mantenerse en el mercado. Este concepto de calidad representa un giro de 180º en los criterios de gestión vigentes en nuestras empresas hasta hace pocos años. La empresa en lugar de mirarse a sí misma, se orienta al mercado y al cliente. Es una consecuencia ligada al cambio acaecido en el mercado pasando de uno de “vendedores” al actual de “compradores”.

En la definición anterior, no se ha mencionado el componente coste, pero es un elemento integrante de la misma. El producto no podrá satisfacer al cliente si el precio es excesivo.

La calidad, por tanto, no es sólo calidad producida sino también, y sobre todo, calidad percibida. La óptica del destinatario se convierte así en la referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene y lo que no la tiene. Así, la palabra calidad se proyecta hacia el exterior y no es el resultado de visiones internas siempre parciales y subjetivas. Se puede añadir que la calidad se mide por la interacción entre el producto; el usuario y como usa el producto lo que espera del producto; y el servicio las instrucciones de uso y la formación del cliente.

MODELOS DE CALIDAD

La Norma ISO 9000

ISO es una serie de estándares internacionales para sistemas de calidad. Especifican las recomendaciones y requisitos para el diseño y valoración de un sistema de gestión, con el propósito de asegurar que los proveedores proporcionen productos y servicio que satisfagan los requisitos especificados.

Estos requisitos especificados pueden ser requisitos específicos del cliente, que los proveedores se comprometen a proporcionar en ciertos productos y

servicios, o pueden ser requisitos de un mercado concreto determinado por el proveedor.

ISO no es un estándar de producto. No contiene ningún requisito con el cual un producto o servicio tenga que cumplir. En los estándares 9000 no existe ningún criterio de aceptación de producto, por lo que no puede inspeccionar un producto en función de un estándar. Sin embargo, puede comprobar si un producto en concreto tiene un cierto registro, una identidad trazable en los planos correspondientes, sus condiciones de inspección, etc... Pero cualquier no conformidad es con el sistema de calidad, no con el producto.

La familia de Normas ISO 9000 constituye un conjunto de normas con amplio reconocimiento y aceptación internacional, elaborado para ayudar a las organizaciones de todo tipo y tamaño en la implantación y el mantenimiento de sistemas de la calidad eficaces.

Las Normas ISO 9000 e ISO 9004 suministran información valiosa sobre los principios que el centro, como organización y en la medida en que la apliquen, debe considerar en relación con la gestión de la calidad.

De hecho indican que toda organización que aspira al éxito permanente en su gestión puede lograrlo implantando y manteniendo un sistema diseñado para mejorar de forma continua, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los clientes y otras partes interesadas.

MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

El desarrollo de la Calidad Total a escala internacional ha dado a lugar a la aparición de varios modelos de Gestión de Calidad Total. Estos modelos están preparados para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones. Los organismos encargados de la gestión de estos modelos utilizan como elementos de difusión de los mismos la entrega de unos “premios a la excelencia de la gestión”.

Las organizaciones que utilizan estos premios se ven beneficiados ya que es como someterse a una autoevaluación para:

- Establecer una referencia de calidad para la organización.
- Detectar áreas fuertes y débiles en la organización.
- Conocer el camino de la mejora continua en los aspectos que conforman el modelo.

Los modelos de Gestión de Calidad Total más difundidos son:

Tabla Nº 1 Modelo de Gestión de la Calidad Total

Modelo	Fecha creación	Organismo que lo gestiona
Deming	1951	JUSE (Japón)
Malcolm Baldridge	1987	Fundación para el Premio de Calidad Malcolm Baldridge (USA)
E.F.Q.M	1991	European- Foundation for Quality Managenment (Europa)
Iberoamericano	1999	Fundación Iberoamérica (23 países)

Todos tienen en común que son modelos dinámicos, que van evolucionando y adaptándose a los cambios que se producen en el entorno.

Modelo Deming

Recoge la aplicación práctica de las teorías japonesas del Control Total de la Calidad (TQC) o Control de la Calidad en toda la empresa (CWQC).

El objetivo principal es comprobar que mediante la implantación del control de la calidad en toda la compañía, se hayan obtenido buenos resultados. El enfoque básico es la satisfacción del cliente y el bienestar público.

Este modelo recoge diez criterios de evaluación que son:

- Política y objetivos
- Organización y operativa
- Duración y su diseminación
- Flujo de información y su utilización
- Calidad de productos y procesos
- Estandarización
- Gestión y control
- Garantía de calidad de funciones, sistemas y métodosçresultados
- Planes para el futuro

Modelo Malcolm Baldridge

Se crea en Estados Unidos en e momento en que la invasión de productos japoneses en el mercado estadounidense precisa de una respuesta por parte de las organizaciones de este país. En la creencia de que la Calidad Total es necesaria para que las organizaciones puedan competir en el mercado internacional, surge el Premio Nacional de la Calidad Americano.

La misión de este premio es:

- Sensibilizar al país y a las industrias, promocionando la utilización de la Calidad Total como método competitivo de la gestión empresarial

- Disponer de un medio de reconocer formal y públicamente los méritos de aquellas firmas que los hubieran implantado con éxito

Los siete criterios en los que se basa este premio son liderazgo, dirección de la calidad de los procesos, desarrollo y dirección de las personas, planificación y estrategia de la calidad, información y análisis, satisfacción del/la cliente, resultados de calidad y operativos.

Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total

Reconociendo el potencial para la obtención de una ventaja competitiva en Europa a través de la aplicación de la Calidad Total, catorce empresas de Europa crearon la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad Total (EFQM) en 1988. Actualmente cuenta con más de 500 miembros.

Esta fundación tiene una doble misión:

- Apoyar a las empresas europeas en su gestión para acelerar el proceso de convertir la calidad en un elemento decisivo para obtener una ventaja competitiva global.

- Estimular y ayudar a todos los estamentos de Europa Occidental a participar en actividades tendientes a mejorar la calidad y promover la cultura de la calidad.

Los criterios en los que se basa este modelo son: liderazgo, gestión del personal, política y estrategias, recursos, procesos, satisfacción del personal, satisfacción de los clientes, impacto en la sociedad, resultados del negocio.

Los agentes del Modelo Europeo reflejan cómo actúa la organización. Se requiere información sobre la excelencia del enfoque utilizado y el grado de aplicación de dicho enfoque (verticalmente, a través de todos los niveles de la organización y horizontalmente a todas las áreas y actividades).

Los resultados en el Modelo europeo tratan de lo que ha alcanzado la organización y de lo que está alcanzando.

Deben tratarse en términos de:

- Lo conseguido realmente por la organización
- Los propios objetivos de la organización
- Los resultados de los competidores (si fuera posible)
- Los resultados de aquellas organizaciones “mejores de la clase” 8 si fuere posible)

Modelo Iberoamericano

La fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad se constituyó con la visión de convertirse en la organización coordinadora para la promoción y desarrollo de la Gestión global de la Calidad y el logro de la excelencia en el ámbito empresarial de 23 países.

Su misión se orienta en la promoción de la Gestión Global de la Calidad como vía segura de progreso sostenible y bienestar social y como instrumento que genera la confianza necesaria que permite el reconocimiento mutuo y la libre circulación de productos y servicios.

Sus objetivos son:

- Facilitar la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad contrastados internacionalmente para elevar el nivel de competitividad con el desarrollo sostenido.

- Fomentar la autoevaluación como herramienta de mejora continua.

Consta de nueve criterios:

- liderazgo y estilo de gestión
- política y estrategia

- desarrollo de las personas
- recursos y asociados
- clientes
- resultados clientes
- resultados del desarrollo de las personas
- resultados en la sociedad
- resultados globales.

POR QUÉ INTRODUCIR UN SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNA ORGANIZACIÓN

David Hole expone en su libro "ISO 9000. Manual de sistema de calidad" las ventajas que se obtiene al instalar un sistema de calidad. El modelo ISO 9000 se construye sobre el principio de prevención de no- conformidad en todas las etapas de la cadena de producción. Si se llevan a cabo las tareas adecuadas desde el primer momento, entonces no habrá pérdidas, los costes serán mínimos y el beneficio será máximo. El beneficio siempre es el resultado de lo que se hace en la empresa, de manera que reduciendo el error, las acciones remediadoras y las pérdidas, se gana tiempo, recursos y se maximizan los beneficios.

Un sistema de calidad efectivo:

- Reducirá la necesidad de resolver imprevistos, liberando a los directivos de las constantes intervenciones en las operaciones de negocio ya que se les proporciona al personal los medios para controlar sus propias operaciones.
- Proporcionará los medios para permitir que las tareas adecuadas se identifiquen y especifiquen de forma que se alcancen los resultados correctos por la planificación anticipada del trabajo y estableciendo los procedimientos, estándares y líneas de actuación que ayuden al personal a seleccionar las cosas correctas que hacer.
- Proporcionará los medios que documenten la experiencia de la empresa de forma estructurada, lo que proporcionará una base para la educación y formación del personal y la mejora sistemática del funcionamiento, mediante un conjunto autorizado de prácticas documentadas que reflejen el negocio y que continuamente se revisen y mantengan.
- Proporcionará los medios para identificar y resolver problemas y prevenir su recurrencia por la instalación de medidas para detectar desviaciones de prácticas y especificaciones, descubriendo las causas de las desviaciones y planificando e implementando acciones correctivas.
- Proporcionará los medios para permitir al personal realizar tares bien desde el principio, proporcionando los recursos, formación, instrucciones y controles adecuados.

¿PARA QUÉ LA CALIDAD?

El concepto de la Calidad ha evolucionado desde la inicial calidad del producto a la Gestión de la Calidad Total como vehículo para la estrategia de competitividad de la empresa. Se habla de Calidad en toda orientación orientada al cliente.

Las dos visiones de la calidad están dadas por una visión tradicional y por una nueva visión:

CONTROL DE LA CALIDAD (visión tradicional)	GESTIÓN DE LA CALIDAD (nueva visión)
Productividad y calidad están en conflicto. La calidad es cara.	Las mejora de la productividad se consiguen a través de mejoras de calidad. La calidad es rentable.
Hacer calidad es cumplir las especificaciones y las normas.	Hacer calidad significa satisfacer a los clientes.
La calidad se mede por los rechazos, defectos.	La calidad se mide por la satisfacción del cliente y la mejora continua del proceso y del producto.
La calidad se consigue mediante la inspección.	La calidad se incorpora en el diseño y se previene con medidas eficaces de control del proceso. Autocontrol.
Se permiten defectos en tanto se cumplan unos mínimos niveles de calidad.	No se permiten defectos siendo erradicados en el origen.
Los operarios hacen la mala calidad.	La calidad es de la organización se incorpora a todas las funciones. La dirección es responsable de la calidad.
Las relaciones con los proveedores están orientadas hacia el coste y el corto plazo.	Los proveedores son extensiones de las empresas orientados a la calidad y al largo plazo.

Actualmente las empresas tienen unas características específicas y están sometidas a dos tipos de presiones externas e internas:

Presión externa:

- Exigencia de los clientes: el mercado demanda cada vez mayores niveles de calidad fruto de los avances sociales y tecnológicos.
- Aumento de la competencia: cada vez existen menos barreras a productos y servicios procedentes del exterior.
- Requisitos legales: el consumo en masa ha hecho evolucionar a los Gobiernos hacia el establecimiento de normas para evitar la degradación del medio ambiente, favorecer el reciclaje, etc.
- Presión interna:
- Coste de los equipos: cada vez se utiliza más tecnología y esta es cara
- Coste de la no calidad: la no calidad y sus factores asociados, tales como la inspección además de de mostrarse ineficaces resultan caros.
- Potencial de las personas: el aumento de nivel de educación hace que, las personas sean por un lado más inconformistas con la

aceptación de posturas pasivas y por otro ofrecen todo un potencial intelectual de la empresa.

La empresa de hoy debe hacer frente a estas presiones, adoptando la forma más eficaz de gestionarse. Actualmente se considera la forma más eficaz de gestión empresarial la orientación hacia la Calidad Total.

El aumento de la competencia ha traído también un cambio en la ecuación del beneficio. El precio de venta viene dado por el mercado y corresponde al valor que el comprador le asigne. No se debe confundir valor y coste. Si el beneficio es necesario para asegurar la supervivencia de la empresa, la única variable que nos queda en las empresas donde nos queda poder actuar es en el coste. Reducir los costes es la fuente del beneficio.

Antes: precio de venta = coste + beneficio
Ahora: beneficio = precio de venta – coste

Si se aplica el concepto de calidad, atendiéndonos solo a su definición, podemos afirmar que mejorar la calidad supone aumentar los costes por un lado, y descender la productividad, por otro.

Pero debemos darnos cuenta, que al mejorar la calidad, disminuyen los defectos, ajustes, reprocesados y dependencia de inspección, con lo que se consigue una mejora en la productividad. Además, desde la fase de diseño, se estará respondiendo de una manera más eficaz a las demanadas de los clientes, con lo que producirán menos reclamaciones y aumentará la cuota de mercado. Por ello, se dice que la calidad es rentable.

"… la mejora verdadera no resultará de una imitación superficial de una técnicas aisladas. No se consigue una verdadera innovación sin saber ¿por qué?"
(Shingeo Shingo)

ANALISIS DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

Con los antecedentes anteriormente expuestos ha quedado demostrado la necesidad de que el sector educativo debe moverse en este mismo sentido que su entorno, el cual está inmerso en la dinámica de implantar sistemas de calidad. Además de por esta razón, existen también otras causas:

- Los centros de enseñanza han experimentado en los últimos tiempos un notable crecimiento por el número de estudiantes y centros de enseñanza. Este aumento requiere de mayores recursos tanto económicos, como humanos.

  Por tanto los centros de enseñanza deben demostrar su capacidad para ofrecer programas de calidad que respondan a las aspiraciones de los estudiantes, a las aspiraciones del mercado en constante cambio y a las aspiraciones de la propia sociedad.

- El coste que la enseñanza le supone a la sociedad en general, es necesario y exigible la aplicación de sistemas de gestión de la calidad en dichos centros de enseñanza de forma que se pueda ofrecer una enseñanza de calidad al menor coste posible.

La problemática de la calidad en los centros de enseñanza nos encontramos con dos elementos importantes:

Calidad de la enseñanza: podría equiparse a lo que la industria llama calidad de producto, que se plasmaría en la formulación de planes de estudio actualizados que satisfagan las demandas del mercado laboral, las necesidades del estudiante y de la sociedad en general.

Calidad en la enseñanza: Podría equiparase a lo que en la industria se define como sistemas de gestión de la calidad, que se referiría a la aplicación de conceptos o técnicas de la moderna gestión de la calidad en centros de enseñanza.

Los dos conceptos son diferentes, aunque están interrelacionados entre sí, englobando el concepto de "gestión "al de "producto" ya que es lógico esperar que si un centro de enseñanza aplica un sistema de gestión de calidad, en dicho sistema se analizará concienzudamente e plan de estudios, dado que es una parte fundamental de la enseñanza que se imparta, y por consiguiente, deberá ser un plan de estudio de "calidad".

SISTEMAS DE CALIDAD EN CENTRO DE EDUCACIÓN NO REGLADA

La calidad en la enseñanza se ha convertido en un foco de atención en los últimos años. Algunos de los factores que han contribuido a ello son:

- Optimización de recursos.
- Expansión de los sistemas de enseñanza.
- Apertura de los centro por el creciente interés de la sociedad de saber que es lo que están haciendo y cómo lo hacen.

Por todo ello, las instituciones que se dedican a la enseñanza tienen que hacer frente a la necesidad de mostrar a la sociedad su razón de ser, calidad y responsabilidad.

Además está la adecuación de los centros educativos a la demanda del estudiante. La mayor o menor aceptación de los centros de enseñanza a las necesidades de los alumnos es un aspecto que en cierta medida determina la calidad de los estudios que se imparten en los centros.

Junto con esto, está el hecho de que la calidad en la enseñanza está condicionada en gran medida por el estado con que el alumnado accede a la misma, es decir, por la calidad de las enseñanzas regladas.

Todas estas consideraciones hacen cobrar fuerza a la idea de aplicar un Sistema de Calidad en Centros de Enseñanza, desde la escuela primaria a las Universidades, asociaciones e institutos, de forma que se garantice que la enseñanza que se imparte en el centro sea de calidad, satisfaciendo las necesidades de los estudiantes, del mercado laboral, del profesorado y de la sociedad en general.

Podemos distinguir tres grandes líneas dentro de los sistemas de calidad implantados en los centros de educación no reglada

- Sistemas de la evaluación de la calidad, que pueden ser considerados como el paso preliminar a la implantación de futuros sistemas más

completos. Aquí es importante el uso de indicadores que permitan avanzar hacia la mejora continua.

- Sistemas de aseguramiento de la calidad, una certificación ISO 9000
- Sistema de Gestión Total de la Calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso M. Cristina “Guía para la aplicación de la NORMA une – EN ISO 9001:2000 en la educación” AENOR. España2002

Hole David “ISO 9000 Manual de sistemas de calidad” Forum Calidad España 2001

Lope Ruperez F. “La gestión de la calidad en educación” La muralla. Madrid 1994

Membrado Joaquín “Modelos de gestión de la calidad: perspectiva comparada” Universidad de Santiago de Compostela. España 2001.

Pere Marquès Graells “Sobre la calidad en educación” Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. España 2002

- Shargel P. Franklin “Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total” El Ateneo, Madrid 1997.

Zaballa Pérez G. “Gestiónde calidad en una realidad educativa”. Revista organización y gestión educativa. España 1999

Zaballa Pérez G. “Modelo de Calidad en Educación como herramienta para conseguir el paradigma del éxito” Universidad de Deusto. Bilbao. España 2000.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ACCIÓN FORMATIVA DE UN CURSO DE EBANISTERÍA

Antonio Rial Sánchez
Raquel Mariño Fernández
Universidad de Santiago

RESUMEN:

En esta comunicación tratamos de reflejar los resultados de una evaluación realizada en el marco de una acción formativa de formación Ocupacional impartida por un sindicato.

La evaluación es una actividad sistemática, integrada, implícita y esencial en el contexto de cualquier acción formativa, que debe estar proyectada hacia la mejora permanente, posibilitar introducir cambios y alcanzar los impactos reales que pretendemos. Conlleva la emisión de un juicio valorativo no subjetivista, en torno a unas necesidades detectadas, las expectativas de los clientes, la viabilidad y comprensibilidad del objeto de evaluación.

La evaluación de la calidad de la docencia de la acción formativa del curso de "ebanistería", la realizamos partiendo de la aplicación del modelo de evaluación EFO y EFO. diseñado y validado para valorar la calidad de la docencia de acciones formativas de formación ocupacional.

Nos decantamos por el EFO porque dicho modelo de evaluación ofrece un marco conceptual que permite analizar e identificar potencialidades y debilidades de la FO de cara a la mejora de sus prácticas evaluativos.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE ACCIONES FORMATIVAS: CURSO DE EBANISTERÍA.

La comunicación que presentamos a continuación, gira en torno a la evalución de una acción formativa "real" realizada en el marco de la formación ocupacional o subsistema formativo diseñado para ayudar a las personas y grupos a enfrentarse a una realidad laboral cambiante, en crisis motivadas por desajustes entre las distintas instituciones y necesidades que se le demandan a la formación, plagada de nuevos desafíos profesionales, donde las nuevas tecnologías y medios de comunicación ejercen una gran presión social y empresarial.

La F.O. supone una apuesta por el desarrollo integral y diversificado de los individuos, para poder responder al cambio de los requerimientos de cualificación, promoviendo culturas colaborativas y habilidades de comunicación y formación a lo largo de la vida. Este carácter profesionalizador pretende, pues, promover esa adquisición de nuevas competencias que desde el mercado laboral actual se demandan.

Esta formación para el empleo y conservación del mismo, tiene un carácter polivalente y plurivalente, es decir, no supone un marco rígido de actividad laboral y garantiza una flexibilidad y adaptabilidad amplia al mayor número de alternativas laborales. Su factor más determinante es su conexión con el empleo "*in situ"*, de ahí su necesidad constante de dotarse de un conocimiento actualizado del mundo del

trabajo, tanto por parte de los/as planificadores/as como de los/as profesores/as, que permitirá diseñar los itinerarios formativos a partir de las necesidades del contexto y de los /as participantes, facilitando y optimizando el reajuste de los conocimientos y técnicas a trabajar en la formación.

A su vez hay que tener en consideración la situación actual de escaso reconocimiento de la F.O., donde con frecuencia nos encontramos con grupos muy heterogéneos y cuyos miembros llevan largos períodos sin recibir ningún tipo de formación o contacto laboral.

En cuanto a la evaluación de los programas de Formación Ocupacional hay que tener presente su carácter profesionalizador, que pretende promover la adquisición de nuevas competencias y habilidades sociales, que desde el mercado laboral actual se demandan.

Dicho esto nos centraremos, a continuación, en la explicación de la evaluación que hemos llevado a cabo sobre la calidad de la docencia de la acción formativa del curso de Formación Ocupacional experimental de "ebanistería" (2002-2003) llevado a cabo por una escuela de formación ocupacional perteneciente al ámbito de un sindicato. Como toda evaluación, el estudio que se presenta a continuación no pretende ser una evaluación cerrada ni concluida, sino que dado el carácter dinámico de dicho proceso pretendemos que se mantenga en continua revisión.

La evaluación de la calidad de la docencia de la acción formativa curso de "ebanistería" la realizamos partiendo de la aplicación y adaptación del modelo de evaluación EFO[1] y EFO[2] , diseñado y legitimado para valorar la calidad de la docencia de acciones formativas de formación ocupacional.

El EFO es un modelo de evaluación que nos ofrece un marco conceptual muy apropiado para analizar e identificar potencialidades y debilidades de la FO, de cara a la mejora de sus prácticas evaluativas desde tres dimensiones:

1. *Globalidad del análisis*: Es decir, situamos nuestra evaluación en un enfoque micro analítico y detallado del curso experimental de ebanistería.
2. *Focalización de la evaluación*: El objeto de evaluación es intrínseco porque valoramos la calidad de la acción formativa del docente que imparte el curso.
3. *Tipo de información*: Los indicadores sobre los que se apoya esta evaluación de la calidad son informaciones directas, es decir, nacen directamente del análisis específico del objeto.

Este tipo de evaluación centrada en las acciones formativas requiere operativizar el concepto de calidad y describir con precisión los diferentes componentes a evaluar. Al plantearse como finalidad formativa el facilitar el proceso de certificación/ acreditación de entidades, uno de sus objetivos se encamina a ofrecer referentes en los que basarse a la hora de establecer posteriores equivalencias entre programas.

A partir de la Unidad de análisis "la acción formativa" construimos nuestra evaluación integrando el EFO1 y EFO2 para recoger información sobre los/as formadores/as del curso experimental, sobre el nivel de satisfacción de sus alumnos/as y sobre el impacto del programa en términos de inserción. Partiendo de esta información realizamos, posteriormente, una síntesis interpretativa de la misma y un análisis reflexivo directo sobre las propias acciones formativas, sobre la entidad y sobre esta familia profesional.

En cuanto a los objetivos de esta evaluación se concretan en la afinidad del curso de formación, en este caso experimental, y las necesidades del mercado de trabajo. A este respecto el CEDEFOP (1997) presenta tres amplios criterios para la evaluación de estos programas que nosotros tomamos como referencia, éstos son:

♠ **La idoneidad**, se refiere a la relación entre los objetivos de la formación y las necesidades del mercado de trabajo.
♠ **La eficacia,** estudia la relación entre los objetivos y los resultados.
♠ **La rentabilidad (o eficiencia).**

Estudia la relación entre la inversión y los resultados:

Estos indicadores permiten valorar la calidad, productividad y eficacia de los procesos formativos de cara a una mejor adecuación de los/as participantes a las demandas del mercado laboral. En este caso hemos llevado a cabo la evaluación de las acciones formativas, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, para determinar el impacto o efectos de éstos sobre el alumnado y, consecuentemente, el empleo real, con el propósito de conocer que los hace fallar y que no, y sugerir progresos en los ya existentes, facilitando la toma de decisiones.

También tuvimos en consideración los criterios e indicadores que se recopgen en el propio EFO y una perspectiva pedagógica que nos permitió identificar claves para la mejora del programa de formación analizando, principalmente, la calidad y teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Los objetivos planteados.
- El grado de motivación de los/as alumnos/as.
- Sus conocimientos iniciales.
- El escenario aula/taller.
- Los materiales utilizados.
- Los equipos (máquinas, herramientas) y su utilización en situaciones reales y sus riesgos.
- La metodología didáctica.
- Los procesos de evaluación de alumnos/as.
- El Impacto de la formación.

Aspectos que posteriormente se traducen en variables a analizar para la elaboración del informe final de esta evaluación con carácter externo.

Tal como se recoge en el Modelo CIPP de Stuffebean (1987), hay que identificar cual es la información que nos interesa recoger y cual la finalidad de nuestra evaluación, teniendo en cuenta también que papel va a jugar dicha información en la evolución de la propia acción formativa a evaluar. Así y a partir de dicho modelo determinamos que deberíamos recoger información:

• *Para evaluar la* ***Calidad de Servicio de las Acciones Formativas*** *se requiere información de dos tipos fundamentales:*

♠ *Información de entrada:*

- *Características de los/as alumnos/as.*
- *Características de los/as profesores/as.*
- *Infraestructuras.*

♠ *Información de proceso:*

- *Organización.*
- *Profesorado y Metodología Didáctica.*
- *Inserción Profesional.*

*Para evaluar la **Calidad de Programa,** traducida en el análisis de **impacto** del Programa de Formación, se requiere básicamente información de producto:*

- *Nivel de inserción.*
- *Características del empleo encontrado.*
- *Valoración diferida de la Acción Formativa.*
- *Características de los/as alumnos/as.*

Tabla 2: Variables de los instrumentos EFO 1 y EFO 2. (Parte I)

ANÁLISIS DE CALIDAD DEL CURSO DE EBANISTERÍA	**Variables de Entrada**	Características de los/as alumnos/as.	Datos personales	• Edad. • Sexo.
			Datos académicos	• Nivel de estudios.
			Datos profesionales	• Tiempo buscando empleo. • Cobro de prestación.
			Datos relativos al curso.	• Otro curso anterior. • Experiencia laboral en este curso.
		Características de los/as profesionales.	Datos profesionales.	• Adecuación al perfil comprometido.
		Infraestructura	Características	• Condiciones de aula teórica. • Condiciones del aula práctica. • Adecuación de equipos del aula práctica. • Condiciones otras instalaciones. • Prácticas seguras.
			Documentación	• Adecuación material teórico. • Disponibilidad de materiales para prácticas. • Equipo didáctico. • Material fungible.

Tabla 2: Variables de los instrumentos EFO 1 y EFO 2. (Parte II)

ANÁLISIS DE CALIDAD DEL CURSO DE EBANISTERÍA	**Variables de Proceso de Evaluación**	Organización	Organización general	• Información. • Disponibilidad de material. • Evaluación inicial (para formar grupos). • Cumplimiento de calendario. • Adecuación de horarios. • Valoración general de la organización.
			Organización de las prácticas	• Adecuación del tiempo dedicado a prácticas. • Prácticas vinculadas a trabajo real. • Prácticas vinculadas a la teoría. • Prácticas desarrolladas con seguridad.
			Organización docente	• Programación docente. • Cumplimiento de programa. • Gestión docente.
		Características de los/as profesionales	Datos profesionales	• Continuidad profesorado. • Cumplimiento de programa y horarios.
			Valoración del profesorado	• Claridad de las explicaciones. • Relación con los alumnos/as.
			Metodología docente	• Adecuación de la Metodología didáctica. • Comunicación profesor/a – alumno/a. • Participación. • Evaluación. Atención personalizada.
		Gestiones por empleo	Expectativas	• Percepción campo profesional. • Percepción mayores opciones de empleo. • Percepción de capacitación.
			Gestiones por la inserción	• Valoración de gestiones por la inserción. • Orientación profesional. • Información expectativa de empleo. • Técnicas de búsqueda de empleo. • Acreditación de gestiones por la inserción.
			Valoración general	• Valoración calidad del curso. • Curso recomendable.

Los instrumentos se utilizaron tal cual fueron diseñados para el EFO y a mayores se diseño *ex profeso*, un cuestionario que recoge las distintas unidades de competencia de las que se compone hoy el certificado de profesionalidad de ebanistería.

- UC1: Definir soluciones constructivas y elaborar propuestas.
- UC2: Mecanizar las piezas de madera y tableros.
- UC3: Montar y/o instalar el mueble.

En cuanto a las fuentes de información seleccionadas nos centramos fundamentalmente en tres:

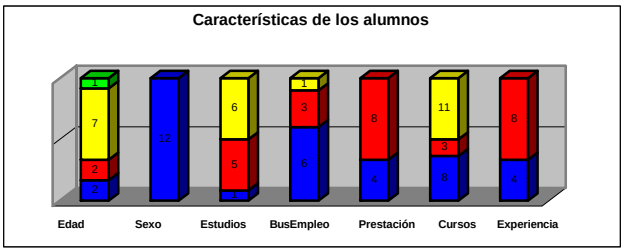
1. Los/as responsables de la formación, es decir, los/as docentes que realizan las acciones formativas propiamente dichas.
2. Los/as alumnos/as que cursan dicho programa experimental.
3. Los/as empresarios/as que en un futuro insertarán a este alumnado.

Se utilizaron estas fuentes de información dada la riqueza que aporta tanto su visión del proceso formativo como su opinión; los/as alumnos/as como usuarios/as del programa, los/as docentes como ejecutores/as de la formación y el/la empresario/a como parte interesada en la cualificación de los futuros profesionales.

La recogida fundamental de información se realiza al final de los cursos (pasados un 80%, con el EFO1), cuando los/as alumnos/as y los/as técnicos/as ya tienen una opinión fundamentada respecto al curso y su nivel de satisfacción alcanzado con el mismo. Esta recogida de información se completa con un momento anterior, (transcurrido un 20 % al inicio del curso, con el EFO2), que tiene como objetivo fundamental la detección y resolución inmediata de problemas.

Una vez recogida la información, se inicia el proceso de análisis de la misma. Para ello realizamos, en primer lugar, una traducción de los aspectos a tener en cuenta mencionados con anterioridad en las variables fundamentales que se recogen en el modelo EFO. En segundo lugar elaboramos una codificación de todos los datos registrados en los cuestionarios para elaborar las correspondientes tablas estadísticas y gráficos y, en tercer lugar, ejecutamos un estudio de lo que se refleja en las tablas y gráficos, contrastando los datos tipificados y aportados en las preguntas abiertas con nuestras fuentes e información de partida.

Una muestra de dicho proceso son los gráficos que presentamos a continuación, donde realizamos ese análisis de la información global y final recogida en los cuestionarios y entrevistas en dicha evaluación de la acción formativa de ebanistería. Dicho análisis e informe apoya, a su vez, la elaboración de posteriores profesiografías y profesiogramas que acompañan este informe evaluativo. Éstos gráficos se dividen en cinco bloques donde se representan diferentes variables que vamos aclarando, mediante breves informes realizados siempre a partir de la información recogida en los cuestionarios y en las entrevistas.



Según la barra referida a la edad, tenemos que el grupo de edad más significativo es el abarcado entre los 25 y 34 años, alcanzando un porcentaje que se acerca el 60%, grupo que podemos considerar significativo en cuanto a que es un sector típico de parados en busca del primer empleo o recualificación profesional, después de unas primeras experiencias laborales. Le sigue en importancia el grupo de 21 a 24, que podemos considerar que tiene motivaciones similares al anterior colectivo. Un pequeño grupo de 16 a 20 años que podemos deducir que la formación que están cursando es continuación de la enseñanza obligatoria como iniciación profesional. Cierra el grupo una persona de más de 35 años cuya motivación para la realización del curso es claramente una recualificación profesional.

En cuanto a la variable sexo, la absoluta totalidad de los componentes del curso son hombres: a este respecto se puede considerar el desequilibrio aún existente en la elección de profesiones según género, factor que, socialmente, está tratando de superarse, pero más a nivel teórico que de manera práctica y real.

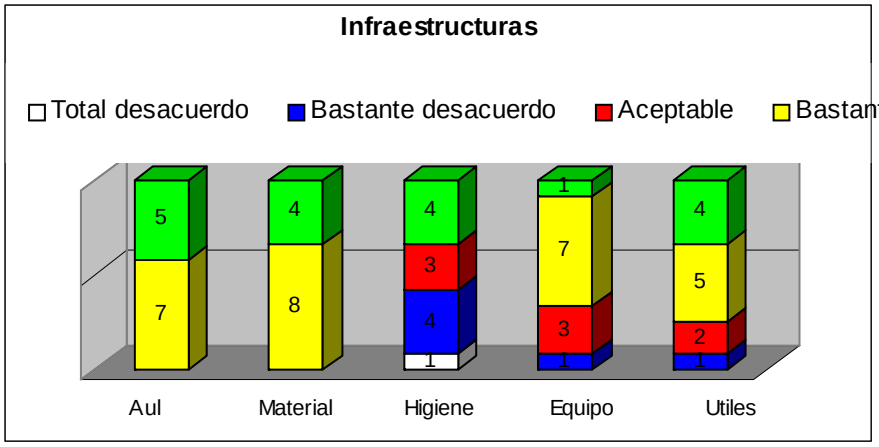
En la variable estudios, prácticamente se producen dos tendencias claramente marcadas: la mitad de ellos poseen estudios de BUP o FP 2 y la otra mitad (casi en su totalidad), posee estudios primarios. De manera coyuntural, existe un mínimo porcentaje de individuos que tan sólo poseen certificado de escolaridad. Según ello, se manifiesta una característica añadida al objetivo de la F. O. de recualificar a parados/as, que cada vez más acuden a esta formación personas que necesitan complementos de formación específica, como es el caso de personas que han cursado la F.P. reglada o incluso el bachillerato.

Ante la pregunta, referente a la búsqueda de empleo, la mayor parte de ellos /as con un porcentaje medio asiente que su situación se da en un período inferior a un año. Llevan buscando empleo entre uno y dos años la cuarta parte de los/as encuestados/as. A este respecto ocupacional se ve como un instrumento válido para la inserción laboral de los alumnos que cursan esta acción formativa.

En la barra referente a prestación, dos tercios de la población encuestada niega estar cobrando prestación por desempleo. No así ocurre con el tercio restante. Sólo un tercio de los/as participantes cobra prestación, lo que indica que las motivaciones para la realización del curso apuntan más a una necesidad formativa que les facilite el futuro que a cumplir un requisito para cobrar prestación.

En lo referente a cursos realizados con anterioridad, a excepción de un alumno que no contesta, una amplia mayoría afirma haber realizado anteriormente algún curso de esta especialidad. Lo que corrobora el anterior comentario, su objetivo es adquirir más formación específica que les facilite la inserción.

Por último y en cuanto a experiencia, la disyuntiva en esta ocasión es evidente: el 66,7 % de los/as encuestados/as afirma no haberla tenido, mientras que un tercio de ellos/as sí. La respuesta de esta pregunta con las anteriores muestra que dos tercios de los/as participantes buscan la formación como facilitadota de nuevos ámbitos de trabajo, aunque también al tercio que manifiesta tener experiencia le supondrá una ganancia formativa para la recalificación y nueva inserción.



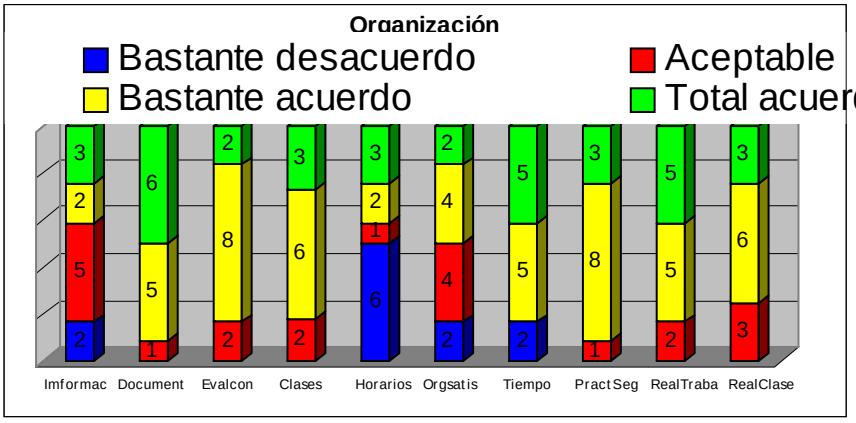
En lo referente a la variable aula, la unanimidad acerca del acondicionamiento de las aulas parece clara, no habiendo respuesta alguna que no estuviera relacionada con el parcial o total acuerdo. Por lo que consideramos que el aula reúne óptimas condiciones para impartir la acción formativa.

Al preguntarles por el material nos encontramos con que la no disponibilidad de algunos materiales condiciona el desarrollo de curso, a este respecto las respuestas tienen gran concordancia en las opiniones. Se decanta la balanza hacia la opción “bastante acuerdo” con un porcentaje del 66,7% y total acuerdo con el 33.3%. Sin duda un referente claro de la calidad de la acción formativa.

En la variable higiene, las repuestas son bastante heterogéneas, el abanico se abre mucho con esta pregunta y, aunque la valoración final la podríamos situar entre el aceptable y el total acuerdo, nos encontramos con un porcentaje del 8,3 % en desacuerdo y un 33.3% de bastante discrepancia. La variedad en las opciones seleccionadas se constata con una alta desviación típica (superior al 1,4), dato observable en la tabla general de estadística. Estas discrepancias pueden deberse al desconocimiento que inicialmente tienen del escenario “taller” la mayoría de los /as participantes, el 66% no cuenta con experiencia laboral ni formación en este ámbito.

El iten equipos es un referente para la calidad, los aspectos prácticos “saber hacer” es el referente para la cualificación la adecuación de la maquinaria, ordenadores y demás facilitadotes del aprendizaje adquieren un valor especial. A este respecto los/as alumnos/as están manifiestamente de acuerdo en que estos equipos son adecuados, solo el 8.3% está en desacuerdo. Podemos concluir a este respecto que los equipamientos son óptimos.

El material fungible es otro factor de calidad a este respecto. Los porcentajes giran en torno al acuerdo de un modo similar a la anterior respuesta. De cualquier manera, la moda está en la opción “bastante de acuerdo”, es decir, es la mayormente elegida con un porcentaje superior al 40% que conjuntamente con las opciones de total acuerdo y aceptable completan el 91.7% de respuestas positivas. Con lo que podemos concluir que el material fungible es suficiente y adecuado.



En lo referente al iten sobre la información que reciben, sólo existe dos respuestas (16.7%) clasificadas dentro de la opción “totalmente desacuerdo” y la mayormente seleccionada es la categoría “aceptable”, con un 41,7%, que conjuntamente con el 16.7% de acuerdo y el 25% de total acuerdo hacen un total del 83.4% que valoran positivamente las informaciones recibidas.

La documentación aportada en el curso, es un aspecto muy importante para la realización del curso, en sus respuestas los/as alumnos/as valoran muy positivamente las aportaciones recibidas del centro, que van a dar calidad de partida a la realización del curso: programa y materiales. Si unimos las, así lo corroboran, opciones bastante y totalmente de acuerdo, con el porcentaje del 91,7% y queda en un lugar muy reducido la respuesta “aceptable” que también nos indica la ausencia de ningún reparo al respecto.

Los conocimientos previos son la clave para graduar el proceso de realización del curso y ajustar la metodología a este respecto y de modo muy claro, la mayor parte de las respuestas 83.4% gira en torno a la elección de “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo siendo también válido en positivo el 16.7% que manifestó ser aceptable el análisis realizado.

En la variable sesiones de clase, a excepción de un alumno que no contesta a esta pregunta el 25% muestra un “total de acuerdo” a los que hay que añadir el 50% que están “bastante de acuerdo” y el 16.7% que manifiestan ser “aceptable” el cumplimiento. En general se puede indicar que salvo pequeñas eventualidades el cumplimiento de las sesiones de clase programadas fue óptimo.

El horario es el primer iten en donde existen diferencias muy significativas en las respuestas: en desacuerdo un 58.3% y están en total o parcial acuerdo el 41.7%, a este respecto cabe intuir que la falta de acuerdo se debe a intereses particulares de cada participante puesto que el horario se celebraba en media jornada de tarde (4-9) y de forma continua con los descansos pertinentes sin huecos o saltos de días, por lo que no existe ninguna causa más que la señalada que pudiese influir al respecto.

En cuanto al grado de satisfacción con la organización, las respuestas a este respecto son menos contundentes que en otros itens en torno al acuerdo o desacuerdo, pero la valoración positiva la corroboran el 83.3% de las respuestas,

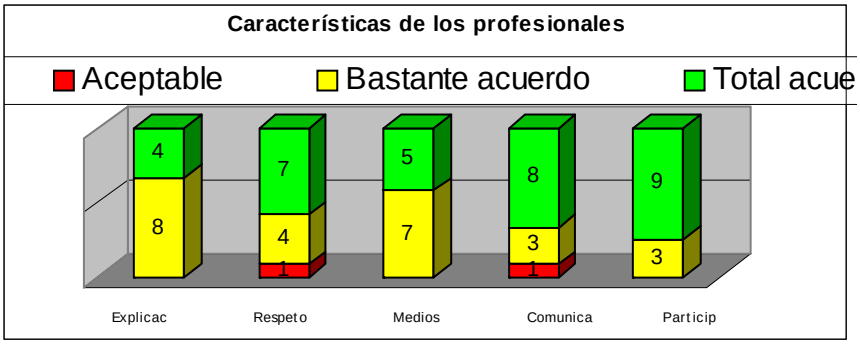
solo el 16.7% manifiesta el desacuerdo, podemos concluir que la organización del curso es óptima.

En la variable tiempo, la mayor parte de los encuestados está parcial o totalmente de acuerdo (83.3%) con que el tiempo dedicado a las clases prácticas es el necesario. Sólo el 16.7% considera que el tiempo dedicado a las prácticas no es el adecuado. A este respecto realizaremos a través de un instrumento específico la valoración de los prácticos tanto respecto del tiempo como del contenido lo que nos permitirá una conclusión más cualitativa.

La pregunta referente a las prácticas seguras, es clave para los aprendizajes prácticos y las respuestas son coherentes. La moda (respuesta elegida en el mayor número de casos) vuelve a ser “bastante de acuerdo”, con un porcentaje del 66,7% de los encuestados, a los que hay que añadir los de “total acuerdo” (25%) y aceptable (8.3%). De ello se deduce que las clases prácticas fueron realizadas en condiciones óptimas.

La variable aprendizajes eficaces, sigue la tónica con la anterior en cuanto a las respuestas dadas pues también el 83,4% de las afirmaciones gira en torno al acuerdo parcial o absoluto y resalta un pequeño porcentaje que ha optado por la opción neutral, lo que le da coherencia a las respuestas y reafirma el buen hacer en cuanto a los aprendizajes prácticos.

El equilibrio teoría-práctica y los aportes que le hace la teoría para los aprendizajes prácticos es adecuado así nuevamente, y de modo destacado (50%) al ser preguntados/as, acerca de si las prácticas están muy relacionadas con lo que estudia en las clases teóricas, el 25% está en total acuerdo y también el 25% lo considera aceptable, de lo que deducimos que se produjo una alta simbiosis teoría-práctica.



El acuerdo mayoritario se da, nuevamente, en la variable calidad del profesorado con la insignificante desviación típica (0,492) que podemos comprobar en la tabla general. Es un factor a señalar y resaltar “la calidad del profesorado” dado que según las respuestas sean positivas o negativas, se va a condicionar el porcentaje de los restantes itens ya que la percepción del curso varía en el alumnado.

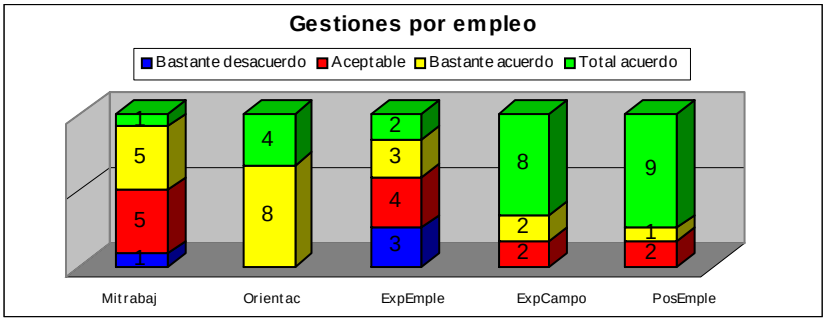
El respeto con el que los/as profesores/as tratan al alumnado parece ser grande, con un total acuerdo del 100% de las personas encuestadas, no existiendo

ninguna discrepancia y predominando el total acuerdo con el 85.3% de las respuestas.

En cuanto a los medios, a pesar de no haber un acuerdo máximo, también parece que los/as profesores/as emplean medios que ayudan a comprender sus explicaciones. Así lo responde la mayoría de ellos/as con porcentajes repartido de manera relativamente equitativa entre las opciones "bastante y totalmente de acuerdo", sin existir ninguna respuesta en desacuerdo. Por ello, se puede concluir que la utilización de medios se hace de manera muy adecuada por los/as profesores/as.

Igual que los anteriores itens la comunicación entre el profesorado y los/as alumnos/as es buena o muy buena no existiendo ninguna respuesta negativa al respecto.

El grado de participación se recoge en la buena interrelación profesor/a-alumno/a en el aula que pudimos observar y comprobar posteriormente. Las respuestas se decantan con total unanimidad por la metodología activa y de interrelación. Los/as alumnos/as manifiestan una absoluta unanimidad a favor de potenciar la participación y proximidad Profesor/a-Alumno/a, tal y como lo confirma la escasa desviación típica (0,452).



La cualificación laboral, es un factor clave de la evaluación continua y formativa, a este respecto no hay acuerdo unánime en esta ocasión y las opiniones son dispares, a pesar de que la balanza se inclina nuevamente hacia la afirmación positiva, aún así, hay un alto porcentaje (41.7%) de respuesta neutral "aceptable" y un 8.3% en desacuerdo. En general respecto de este iten se puede concluir que las aportaciones del profesor son aceptables o buenas al respecto.

Las respuestas al iten orientación son muy importantes. La mayoría muestra un categórico o medianamente importante acuerdo (en el 33,3 o 66,7% de los casos respectivamente) al ser preguntado acerca de si los/as profesores/as les dan las orientaciones para ayudar a cada uno según sus necesidades. Esto hace corroborar que la metodología que se emplea en el curso es de "interrelación" profesor/a-alumno/a. Es por tanto muy adecuada para este tipo de formaciones.

Las repuestas a la pregunta sobre incremento de posibilidades de inserción, son diversas y con cierta discrepancia, la alta desviación típica (superior al 1,0) muestra de nuevo la clara diversidad de opciones seleccionadas, siendo de nuevo la

categoría “aceptable”, la mayormente elegida con un 33,3 % de los casos. Hay que tener en cuenta que los/as alumnos/as a la altura de cubrir este cuestionario solo llevan el 20% del curso realizado y el horizonte de la inserción aun lo tienen lejano. Aun así hay que matizar y fomentar que lo profesores insistan en la posibilidad de inserción laboral como un elemento motivador del curso.

La posibilidad o expectativas de abrir o mejorar un nuevo horizonte profesional, es un deseo manifestado por todos/as los/as alumnos/as así un 83,4 % de las personas a las cuales se interrogó acerca de si esperaban que este curso les amplíe el campo profesional, lo ven muy posible, sólo el 16.7% lo consideraron como posible o como bastante posible.

De nuevo, la mayor parte de ellos/as espera que con la realización de este curso tengan más posibilidades de encontrar empleo. Así, están en total acuerdo las tres cuartas partes de los/as alumnos/as solo una cuarta parte lo considera probable, de lo que se deducen las altas expectativas que genera la realización de este tipo de cursos de cara a encontrar empleo.

No obstante, mencionar que estos gráficos y breves informes aclaratorios de la información que recogen cada uno, no son más que una parte resumida del informa final que concluye esta evaluación de una acción formativa concreta. Para concluir esta comunicación, señalar que nuestro informe final deja unas vías abiertas en esta evaluación para poder profundizar, en un futuro próximo, en el análisis del impacto de este curso experimental y disponer así, de una perspectiva más viable y real sobre su eficacia y rentabilidad a la hora de insertarse el alumnado en el mercado laboral actual

Para ello, la divulgación de diferentes informes tanto a alumnos/as, como formadores/as y empresas o entidades colaboradoras supone un paso final y necesario que nos va a permitir poder continuar y retomar estos procesos evaluativos de acciones de formación con solidez y sin perder el trabajo ya realizado. Nuestra intención final es pues compartir esta información sobre como seleccionar y adaptar modelos de evaluación acordes a nuestros objetivos y destinatarios, poniéndolo al alcance de todos los/as interesados/as. Mantenemos, al igual que el EFO, que la propia difusión es la clave de la credibilidad y utilidad del propio proceso evaluativo.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS: COMPETENCIAS Y PERFILES PROFESIONALES

Begoña Aznar
María Lema
Miguel Angel Martin
Dolores Martinez
Montserrat Mayor
Universidad de Alcalá

La Universidad de Alcalá preocupada por la inserción laboral de sus titulados /as universitarios/as viene realizando acciones de Orientación Profesional dirigidas a mejorar las condiciones en las que sus estudiantes o recién titulados/as se enfrentan al mercado de trabajo.

Muchos titulados/as universitarios/as al acometer su búsqueda de empleo manifiestan carencias relacionadas con los recursos a nivel formativo y profesional, el itinerario y el proyecto profesional, su autoconocimiento personal, entre otras carencias, o miedo e inseguridad. Estas carencias implican dificultades a la hora de identificar perfiles profesionales a los que dirigir su búsqueda de empleo dando lugar a un desconocimiento de las competencias que demanda el mercado de trabajo.

Desde la Unidad de Orientación Profesional de la Universidad se han elaborado diferentes materiales de apoyo para cubrir estas carencias. Entre estos materiales se encuentran aquellos que analizan las competencias y perfiles profesionales de sectores profesionales específicos y cuyo objetivo es ampliar el conocimiento que los titulados/as poseen respecto al mercado de trabajo.

Estos materiales tienen una doble visión paralela y complementaria. Por un lado, presentan una visión sobre la situación del mercado de trabajo relacionado con sus estudios (sectores de actividad, áreas de trabajo,…) y, por otro, describen los perfiles profesionales y las competencias que les demandamos. El objetivo final que se pretende lograr, no sólo es que tengan un mejor conocimiento de su sector, sino también que sean capaces de evaluar su posición dentro del mismo para poder tomar decisiones a la hora de construir tanto su proyecto profesional como su itinerario profesional ampliando así las garantías de éxito en el proceso de inserción.

INTRODUCCIÓN

Son numerosos los estudios que se han realizado para conocer la situación laboral de los egresados/as de las distintas universidades una vez que finalizan sus estudios, de los cuales se puede extrapolar que los/as estudiantes y titulados/as universitarios/as, presentan las siguientes necesidades:

- Desconocimiento de recursos a nivel formativo y profesional.
- Falta de información sobre las salidas profesionales acordes a su titulación.
- Desconocimiento general sobre el mercado laboral actual.
- Falta de itinerario profesional (metas, objetivos y pasos para llegar a ellos).

Para cubrir estas necesidades, teniendo en cuenta la experiencia que disponemos del trabajo con este colectivo se han elaborado una serie de materiales que pueden resultar muy útiles, ayudando a los/as titulados/as y estudiantes universitarios/as a

ampliar el conocimiento de su sector profesional, aspecto clave para enfrentarse a la búsqueda de empleo con garantías de éxito. Los materiales que a continuación se presentan cubren una serie de objetivos como:

- Aportar un conocimiento generalizado de cuales son las demandas actuales del mercado laboral, no sólo en cuanto a formación sino también en lo relativo a competencias y habilidades deseadas.

- Actualizar de forma sistematizada los recursos formativos y profesionales que tienen al alcance los/as titulados/as y estudiantes.

- En definitiva, ayudarles en las acciones de orientación destinadas a fomentar que los/as estudiantes y titulados/as afronten la búsqueda de empleo a partir de objetivos reales y alcanzables, adaptados a las características del mercado laboral actual y de su sector profesional específico.

ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES

Los materiales elaborados se centran en las diferentes titulaciones y áreas de conocimiento en las que se pueden agrupar titulaciones con características similares. Parten de un análisis de los aspectos claves de la titulación relacionados con el mercado de trabajo en el que se sitúan estos/as titulados/as, pasando a analizar y describir los sectores de actividad destinados al colectivo en concreto y las áreas empresariales donde se sitúan. Posteriormente, se presentan los puestos de trabajo más relacionados con la titulación o área de conocimiento concreta para pasar a describir los perfiles profesionales requeridos para un buen desempeño del puesto de trabajo.

En este momento los/as destinatarios/as conocerían lo que demanda el mercado y podrían analizar cuáles son sus necesidades, por lo que se incluye dos apartados en los que se les informa de cómo cubrir esa necesidad a partir de la realización de acciones de formación complementaria o programas de becas o prácticas. Por último, figuran una serie de directorios útiles en su proceso de inserción laboral.

La estructura planteada para estos materiales es la siguiente:

- **Introducción**

Este apartado pretende describir los aspectos claves de la titulación, incluyendo un perfil del alumno/a, a la vez que analizar el sector profesional valorando las posibles dificultades de inserción que pueden presentar los/as titulados/as.

- **Salidas profesionales**

Describe los diferentes itinerarios formativos y las opciones profesionales a las que conducen, analizando cuáles son las tendencias actuales del mercado laboral, incluyendo los tres posibles ámbitos de trabajo: empleo privado, empleo público y autoempleo.

- **Perfiles profesionales**

Se analizan las diferentes áreas de trabajo y se concretan las funciones a realizar, aportando ejemplos de perfiles profesionales, incluyendo competencias y actitudes demandadas.

- **Formación Complementaria**

Se argumenta la necesidad de adquirir formación complementaria, describiendo los tipos de formación a la que pueden acceder. A modo de ejemplo aparecen algunos cursos que Universidades y otras entidades imparten.

- **Becas y Prácticas**

Se analiza las ventajas de estos recursos, describiéndose los tipos de becas y prácticas que existen y algunos ejemplos de entidades y organizaciones que las ofrecen.

- **Direcciones de interés**

Se aporta un directorio con diferentes recursos (centros de formación, guías, páginas web…) que pueden resultar de utilidad para el/la titulado/a con la intención de que el investigue y amplíe esos recursos adecuándolos a sus intereses.

- **Ejemplificación**

Como ejemplo de estos materiales se ha seleccionado la licenciatura de Humanidades por tratarse de una titulación relativamente reciente y con unas peculiaridades específicas que hacen que los/as licenciados/as en humanidades posean un desconocimiento bastante generalizado de cuáles son sus posibles opciones profesionales, aspecto que les dificulta enormemente su proceso de inserción.

En el documento que incluimos a continuación se omiten algunos datos no relevantes como direcciones de recursos concretos. Por otro lado, por cuestiones de espacio, hemos incluido un solo ejemplo de perfil profesional. Los titulados/estudiantes a los que está dirigido el material cuentan con un abanico más amplio de los mismos.

LICENCIATURA EN HUMANIDADES

TITULACIÓN: Enseñanza de primero y segundo ciclos, de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Plan de estudios publicado en el BOE de 12-5-2000

Introducción

Descripción de la titulación

Las enseñanzas para la obtención del título oficial de Licenciado/a en Humanidades proporcionan una formación humanística de carácter interdisciplinar que tiene en cuenta de modo especial la perspectiva contemporánea profundizando en los principales procesos sociales, culturales, artísticos, filosóficos, lingüísticos y literarios que se relacionan más directamente con la configuración del mundo actual. El objetivo de esta carrera es el ser humano en sí mismo, por ello lo estudia desde todos los puntos de vista posibles, para poder entender su presente y tener una visión global de su posición dentro del universo.

Estos estudios aparecen sobre la base de la antigua carrera de Filosofía y Letras. Pretenden ofrecer una formación integral y multidisciplinar, capaz de formar profesionales de mente abierta que puedan cumplir una función flexible y polivalente en las empresas e instituciones sociales. Se trata de una carrera que contrasta con la tendencia hacia la especialización temprana que ha sido la pauta habitual de muchos planes de estudio nacidos tras la Ley de Reforma Universitaria.

Perfil del humanista

- Interés por el ser humano, por su evolución, cultura y pensamiento. Analizan al ser humano como centro de la existencia.
- Intereses humanísticos. Preocupación por la cultura y la historia.
- Interés por la investigación. Inquietud por la búsqueda del sentido de las cosas.
- Gusto por la lectura.
- Reflexivos. Capacidad de comprensión, abstracción, análisis y síntesis.
- Imaginativos y creativos.
- Sensibilidad social. Respeto hacia los usos y costumbres sociales.
- Comunicativos. Habilidad en el uso del lenguaje.
- Buena memoria.
- Observadores.
- Espíritu crítico y tolerante.
- Visión global del mundo. Capacidad de entender el presente, relacionarlo con el pasado y analizar la posible evolución futura de los acontecimientos.

DESCRIPCIÓN DEL SECTOR

Casi nadie pone en duda que estudiar Humanidades es un medio de formación personal. En ocasiones, sus alumnos/as son personas con una formación universitaria previa en cualquier campo científico, que buscan aumentar sus conocimientos para poder comprender mejor el mundo actual. Puede ser un complemento perfecto para titulaciones más técnicas o sociales, como ingenierías u otras del área económica, ya que aporta una lógica y una visión global que convierte a sus licenciados/as en personas muy válidas para puestos de dirección en la empresa privada. Aunque hay estudios que no se pueden medir por su utilidad sino por su necesidad para la sociedad, el/la licenciado/a en Humanidades necesita trabajar y a ser posible en profesiones que se relacionen directamente con su formación. Para ello, debe adaptarse al panorama sociolaboral vigente. La licenciatura en Humanidades compone una formación genérica que proporciona una buena base para desarrollar una carrera profesional de cualquier índole. Su situación laboral puede mejorar, siempre que los planes de estudios y los/as propios/as alumnos/as y licenciados/as, mediante una formación complementaria adecuada, ajusten sus contenidos y conocimientos a las demandas actuales. Así la directora del Consejo de Humanidades de la Universidad de Navarra, Mª Amor Beguiristain, manifestó en el II Foro de Humanidades, organizado por dicha universidad, su apuesta por estos estudios. Señaló que en la vida social son necesarias personas con una visión global de las cosas, que concedan más importancia al aspecto organizativo que al técnico. Nuestra sociedad, cada vez más especializada, necesita personas de amplia cultura con capacidad de análisis y de síntesis, que afronten los problemas desde una perspectiva global. “La experiencia nos está diciendo que los/as licenciados/as en Humanidades están encontrando su hueco en las empresas; éstas cada vez necesitan más personas con formación humanística”, añadió. Por consiguiente el abanico de posibilidades para el/la titulado/a en Humanidades puede ser amplio siempre que se especialice en aquello que demanda el mercado.

Las dificultades de inserción de los/as profesionales de las Humanidades pueden tener su origen fundamentalmente en dos factores: el insuficiente reconocimiento social que actualmente se otorga a estos estudios y la desconexión de los planes de estudio universitarios y la realidad laboral.

Leonardo Rodríguez, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia de Salamanca, reconoce que los estudios de Humanidades no están bien considerados socialmente, y explica que éste es "un síntoma de la penuria cultural de nuestra sociedad, que sobrevalora lo científico-técnico y desprecia (generalmente por ignorancia) los valores humanísticos". Otra de las razones del desinterés hacia las Humanidades, según Leonardo Rodríguez "obedece a la idea de que tienen pocas salidas profesionales, lo cual no es exacto". Así plantea como uno de sus principales problemas "el insuficiente reconocimiento social de estas disciplinas". Plantea que estos "estudios capacitan para una amplia gama de desempeños profesionales, principalmente, en la enseñanza secundaria, pero también en editoriales, periódicos, iniciativas culturales y, cada vez más, en empresas de todo tipo".

Según Luis E. Togores, decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad San Pablo-CEU, el problema de esta titulación es que "la sociedad cree que es una titulación sin salidas profesionales, sin interés empresarial, por lo que no es tan demandada por los/as estudiantes. Sin embargo, contrastando, afirma que "la experiencia nos ha demostrado que las empresas también necesitan profesionales formados en ciencias humanas, por encima de los avances tecnológicos".

A esto hay que añadir que la disociación que suelen sufrir habitualmente los planes de estudios universitarios respecto al mercado de trabajo se hace más patente en las denominadas carreras de letras. Así, aunque podrían existir más salidas profesionales para estos/as titulados/as, muchas veces éstas se ven mermadas por la carencia de una formación más práctica, vinculada a las nuevas necesidades del mundo en el que vivimos.

En consecuencia, una de las posibles soluciones a esta situación es especializarse en lo que demanda el mercado. Los/as estudiantes son conscientes desde el principio de que lo van a tener más complicado que el resto y esto hace que comiencen a prepararse para enfrentarse al mundo laboral con formación complementaria. Hay que adaptarse a los nuevos tiempos y acabar con la idea de las Humanidades como algo obsoleto que pertenece al pasado.

SALIDAS PROFESIONALES

La licenciatura en Humanidades varía mucho de unas universidades a otras, debido a que sólo una tercera parte de las asignaturas son materias troncales (Geografía Humana, Historia, Historia del Arte, Historia del Pensamiento Filosófico y Científico, Latín y Cultura Clásica, Lengua Extranjera Moderna y su Literatura, Lengua y Literatura, Antropología Social, Filosofía, Geografía Regional, Historia Contemporánea y Psicología), otorgando bastante libertad a las distintas universidades en cuanto al establecimiento de materias propias u optativas necesarias para completar el total de los créditos. El objetivo es que las Humanidades abarquen tres campos: uno sería el que tradicionalmente se ha entendido por Ciencias Humanas; otro lo ocuparían las disciplinas de carácter instrumental, desde aspectos lingüísticos y documentales de lenguas vernáculas y extranjeras, hasta lenguajes informáticos o estadísticos aplicados al mundo cultural; y un tercer campo se apoyaría en las Ciencias Sociales, que tratarían de vertebrar, con asignaturas optativas, los campos de gestión cultural. En consecuencia, las salidas profesionales dependerán de las especializaciones e itinerarios establecidos en cada plan de estudios con el fin de profundizar en algunos aspectos y diversificar las posibilidades laborales de los/as titulados/as.

Ejemplos de itinerarios o especialidades en diferentes planes de estudios:

- Estudios europeos (Universidad de Córdoba)
- Patrimonio histórico (Universidad de Burgos)
- Patrimonio y cultura hispánica (Universidad Castilla-La Mancha)
- Gestión Cultural (Universidad de Navarra)
- Gestión Socio-Cultural (Universidad de Albacete)
- Lenguas aplicadas (Universidad de Burgos)
- Medio ambiente, ordenación del territorio y geografía (Universidad de Córdoba)
- Gestión comercial (Universidad de Navarra)
- Estudios humanísticos aplicados (Universidad de Alcalá de Henares)

TENDENCIAS ACTUALES DEL MERCADO

Estos/as licenciados/as se están adecuando a la realidad sociolaboral actual, formándose en nuevas especialidades dentro de las Humanidades, más acordes con lo que demanda la empresa privada y cada vez más lejos de la vieja idea de trabajar para la Administración Pública. Al mismo tiempo parece que se está produciendo un cambio de mentalidad empresarial en cuanto a la incorporación de titulados/as en Humanidades para puestos en el sector industrial.

El/la licenciado/a en Humanidades debe sacar partido de la versatilidad de su formación. Así su carencia de especialización inicial se puede convertir en una ventaja y no en un problema si saben completar y orientar su formación. Tanto en la empresa privada como en la pública el panorama existente para estos/as titulados/as es muy interesante dadas las necesidades demandadas por una sociedad cambiante como la nuestra. A parte de las salidas profesionales que tradicionalmente se vienen vinculando a los/as licenciados/as en Humanidades (la docencia, la investigación, la colaboración en medios de comunicación, los trabajos en editoriales,…), existen otras nuevas opciones laborales que estos profesionales deberían tener en cuenta.

OCIO Y CULTURA

La Comisión Europea señala entre los “Nuevos Yacimientos de Empleo” (empleo que se genera debido a las nuevas necesidades que generan los cambios que se producen la sociedad actual) *Los servicios culturales y de ocio* que engloban el turismo, el sector audiovisual, la valorización del patrimonio cultural y el desarrollo de la cultura local. Entre las ocupaciones más representativas de estos nuevos yacimientos de empleo se citan:

- Turismo: agente de desarrollo turístico, guía de turismo,…
- Patrimonio cultural: técnico de bienes culturales.
- Desarrollo cultural local: agente de desarrollo local, agente de desarrollo social, animador sociocultural, promotor de cursos de cultura y ocio.
- Centros culturales: coordinadores de actividad, informadores.

La cultura es un sector muy dinámico, con fuerte creación de puestos de trabajo pero no existe formación reglada específica para las ocupaciones relacionadas con los servicios culturales y de ocio. El/la humanista, debido a los contenidos de sus estudios y con una adecuada formación complementaria, puede ocupar este hueco en el mercado laboral. El futuro trabajo de estos/as titulados/as puede incluir el diseño, la programación, el marketing, el desarrollo y la evaluación de cualquier actividad cultural en torno a: teatro y otras artes escénicas, música, patrimonio artístico y documental, turismo cultural, cine, actividades de dinamización socio-cultural, congresos, exposiciones y galerías.

RECURSOS HUMANOS

Las últimas tendencias empresariales están comenzando a valorar la formación humanística a la hora de gestionar y organizar grupos humanos. Aunque parezca paradójico, en algunas grandes empresas los grupos de técnicos están dirigidos por profesionales de formación humanística. Parece que en este ámbito una formación humanística e integradora se está comenzando a estimar frente a una especialización técnica. Las nuevas formas organizativas van requiriendo crecientemente capacidades de dirección interfuncionales, más que especializaciones funcionales. Por tanto, una nueva salida con futuro son los departamentos de recursos humanos de las empresas. Se abre un campo de trabajo en la realización de estudios de postgrado centrados en el área de marketing, de los recursos humanos o de la dirección de empresas.

BIOÉTICA

En los últimos años vienen surgiendo en hospitales y universidades Comités y Departamentos de Bioética, con la finalidad de desarrollar actividades de formación, intercambio e investigación en materias relacionadas con la bioética y la orientación normativa sanitaria. Sirva de ejemplo el Departamento de Humanidades Biomédicas de la Universidad de Navarra creado en septiembre de 1998. Los/as licenciados/as en Humanidades pueden encontrar un hueco laboral en este terreno ya que los comités suelen estar formados por médicos, filósofos/as, abogados/as, biólogos/as y humanistas. Así en el BOCAM de 27 de mayo de 2003 en el que se establece la creación de un Comité Asesor de Bioética con la finalidad de asesorar a la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid en aquellas decisiones que lleven implícitas distintos valores éticos en conflicto, se menciona explícitamente que éste debe incluir un tercio de expertos/as en Humanidades y Ciencias Sociales.

EMPLEO PRIVADO

Aunque los/as licenciados/as en Humanidades suelen trabajar fundamentalmente para la Administración Pública, existen otras posibles opciones laborales que deben tener en cuenta. Así las empresas privadas están comenzando a apreciar la formación humanística de estos/as titulados/as que les proporciona una adecuada capacidad de crítica, síntesis y análisis. Estas cualidades hacen de ellos/as personas apropiadas para realizar tareas de gestión y administración; investigación de mercados; análisis, desarrollo y presentación de proyectos; marketing y diseño; comunicación, gabinetes de prensa, relaciones públicas y departamentos de comercio exterior, siendo muy aptos para asumir responsabilidades dentro de los departamentos de recursos humanos y de personal.

No hay que olvidar tampoco que existen otros ámbitos relacionados con estos estudios en los que pueden desarrollar su carrera profesional como son la enseñanza en centros y academias privadas, el ámbito editorial, los medios de comunicación, las empresas y fundaciones privadas que gestionan recursos culturales y turísticos y galerías y museos financiados con capital privado.

EMPLEO PÚBLICO

El empleo público suele ser la salida que tradicionalmente escogen los/as estudiantes que concluyen Humanidades. Una de sus principales ocupaciones es la docencia en enseñanzas medias y universitarias. También pueden encontrar empleo en servicios de publicaciones oficiales, en bibliotecas y archivos, en ayuntamientos, en departamentos de investigación y asesoramiento, en embajadas y museos.

AUTOEMPLEO

Estos/as titulados/as también tienen la posibilidad de orientar su futuro laboral hacia el autoempleo. En las nuevas sociedades industriales y postindustriales hay una creciente demanda de actividades de ocio y turismo de carácter cultural. Se dice también que vivimos en la sociedad del conocimiento, una sociedad en la que se considera que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de toda la vida y no sólo en una etapa concreta de la misma. El/la licenciado/a en Humanidades puede responder a estas necesidades sociales de dos maneras:

- Creando empresas de gestión cultural y del patrimonio histórico-artístico o empresas dedicadas al ocio y al turismo cultural. El Patrimonio constituye una referencia de la identidad cultural colectiva de los pueblos, cuyo conocimiento y disfrute interesa cada día a más amplios sectores sociales, paralelamente al ritmo en que crece el tiempo libre, el ocio cultural, el interés por la naturaleza, la calidad de vida y otros valores propios de una sociedad desarrollada. Un correcto tratamiento y promoción de nuestros bienes patrimoniales puede reportar grandes beneficios, como ya ocurre en otros lugares poseedores, así mismo, de un rico patrimonio. En España ya se están desarrollando proyectos de esta índole y ejemplos de ello pueden ser *Gestión Cultural y Comunicación S.L*. o *Cultura.02*.

- Introduciendo academias de Humanidades que proporcionen una formación en materias humanísticas para todo el que esté interesado en estas disciplinas o para profesionales de cualquier rama que quieran completar su formación personal y profesional. Todavía no existen academias de este tipo en España, aunque puede servir de precedente el éxito de afluencia obtenido por los Cursos de Humanidades Senior que algunas universidades públicas están impartiendo.

PERFILES PROFESIONALES

La formación que ofrece la licenciatura en Humanidades posibilita que sus licenciados/as puedan trabajar principalmente en el sector de la formación, en el ámbito editorial, en medios de comunicación, en el sector cultural, en la investigación, en el sector de los recursos humanos y en el sector turístico. Su elección profesional dependerá de los itinerarios del plan de estudios de la universidad dónde cursa la titulación y de la formación complementaria recibida.

Docencia

Profesor/a

- Dónde: en centros de enseñanza (educación reglada y educación permanente) y academias privadas.
- Funciones: docencia a tres niveles: enseñanzas medias, enseñanza superior y enseñanzas no regladas.

Formador/a:

- Dónde: en departamentos de formación continua en la empresa.
- Funciones: desarrollo de actividades formativas en la empresa.

Editorial:

editor/a, técnico/a editorial, corrector/a literario-lingüístico, escritor/a.

- Dónde: en editoriales y servicios de publicaciones.
- Funciones: edición de obras y publicaciones periódicas, asesoramiento en la selección de textos, corrección ortotipográfica y de estilo, producción literaria.

Cultura:

Gestor/a cultural, Técnico/a de Cultura, Asesor/a en Políticas Culturales, Coordinador/a –Dinamizador/a Cultural, Coordinador/a de Programas Europeos, Documentalista, Bibliotecario/a.

- Dónde: en fundaciones, obras sociales, asociaciones y empresas de gestión cultural, áreas de cultura de las Administraciones Locales, Autonómicas, Central, Unión Europea y embajadas, galerías de arte y museos, bibliotecas y archivos.
- Funciones: diseño, programación, desarrollo, coordinación y evaluación de cualquier proyecto o actividad cultural, gestión y promoción de los bienes culturales, gestión de servicios socioculturales, asesoramiento sobre políticas culturales, organización y gestión de bibliotecas y archivos.

Turismo:

Guías-intérpretes turísticos/as, planificado/ar de rutas turísticas, coordinador/a y promotor/a de actividades de ocio y tiempo libre.

- Dónde: en empresas de servicios turísticos, concejalías de turismo de los ayuntamientos.
- Funciones: planificación, diseño, programación y guía de recorridos turísticos, promoción y coordinación de actividades de ocio y tiempo libre.

Investigación:

investigador/a.

- Dónde: en universidades y centros de investigación.
- Funciones: investigación en diferentes áreas de las ciencias humanas y sociales.

Medios de comunicación:

colaborador/a, crítico/a de literatura y arte.

- Dónde: principalmente en medios escritos aunque también en radio y televisión.
- Funciones: producción literaria, elaboración de críticas literario-artísticas.

Recursos Humanos:

gestor/a y administrador/a de Recursos Humanos, coordinador/a de grupos de trabajo.

- Dónde: en los departamentos de recursos humanos.
- Funciones: motivación de los trabajadores, apoyo a los mandos medios, planificación de departamentos, organización de la comunicación interna de la empresa, asesoramiento en ética laboral.

Ejemplo de Perfil Profesional

ÁREA: **CULTURA**	
PUESTO: **GESTOR/A CULTURAL**	
FUNCIONES	**COMPETENCIAS**
❖ *Diseñar y evaluar programas y proyectos de desarrollo cultural.* ❖ *Animar y promover actividades socioculturales.* ❖ *Gestionar y organizar procesos comunitarios.* ❖ *Asesorar en la ejecución de planes, programas y proyectos culturales.* ❖ *Generar acercamientos a la realidad cultural mediante la interacción con diferentes comunidades.*	❖ **Profesionales:** ➢ *Disponer de conocimientos específicos propios de la gestión cultural para interpretar los territorios sus singularidades y potencialidades.* ➢ *Disponer de una visión general para operar con indicadores culturales.* ➢ *Poseer conocimiento y relaciones en los diferentes sectores culturales y artísticos de sus agentes, instituciones y sectores especializados.* ❖ **Transversales:** ➢ *Comunicación oral y escrita.* ➢ *Capacidad de persuasión y habilidades de negociación.* ➢ *Manejo de información.* ➢ *Visión global.* ➢ Flexibilidad y adaptabilidad. ➢ Capacidad interdisciplinar.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Actualmente la formación continua y el reciclaje permanente son esenciales para cualquier profesional.

Existe la posibilidad de especializarse mediante cursos de formación profesional de carácter gratuito organizados con fondos públicos y también mediante cursos de postgrado y master que tienen una relación directa con las posibles salidas de los/as licenciados/as en Humanidades: museología, museografía, organización de exposiciones, gestión del patrimonio cultural, edición y corrección de textos, documentación, creación literaria, comunicación y arte,… El estudio de idiomas y el aprendizaje de informática a nivel de Titulado/a -estudiante, como mínimo, es fundamental para estos/as titulados/as. El objetivo debe ser adaptarse a las nuevas necesidades y demandas del mercado laboral.

El/a estudiante de Humanidades tiene también la opción de cursar, una vez concluído el primer ciclo de su titulación, el segundo ciclo de las siguientes licenciaturas:

❖ Sin complementos de formación: Licenciado/a en Antropología Social y Cultural.

- Con complementos de formación: Licenciado/a en Ciencias del Trabajo, Licenciado/a en Comunicación Audiovisual, Licenciado/a en Documentación, Licenciado/a en Historia y Ciencias de la Música, Licenciado/a en Lingüística, Licenciado/a en Periodismo, Licenciado/a en Publicidad y Relaciones Públicas, Licenciado/a en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Licenciado/a en Traducción e Interpretación.

DESCRIPCIÓN TIPOS DE FORMACIÓN

Elegir un curso de formación implica estar bien informado/a de toda la oferta docente, así como tener muy claro nuestro objetivo profesional. La oferta formativa es muy diversa y amplia: programas master, cursos de especialización, etc.

Es fundamental saber lo que quieres y debes tener claro que especialidades de tu carrera te interesan más para ejercerlas profesionalmente. No te apuntes al primero que encuentres, a veces la elección de un curso o master de este tipo conlleva una inversión de tiempo y económica importante. El criterio de selección debe ir ligado a tus objetivos profesionales.

Es importante conocer el prestigio del centro o del curso. Ver si sus contenidos se adaptan a tus expectativas y contrastarlos con diferentes centros que ofrecen curso de formación similares y dentro de un mismo campo profesional.

Tipos de formación de postgrado

La formación postgrado está dirigida a titulados/as universitarios/as. Se incluye dentro de lo que llamamos enseñanzas no regladas superiores. Una vez superada dicha formación se otorga un titulo propio de la universidad o institución correspondiente.

Los masters son los programas de nivel más alto y los de duración más larga. Pueden realizarse en uno o dos cursos. Actualmente pueden ser presenciales, a jornada completa, a distancia, un día por semana o vía internet. La duración oscila entre 500 y 1000 horas. Existen muchos centros de formación, escuelas de negocios y universidades con programas master. Además están los cursos de especialista universitario/a (constan de un mínimo de 150 horas lectivas) y los de experto/a universitario/a (suelen ser de 80 a 150 horas), algunos de estos cursos forman parte de la estructura de los masters.

A la hora de elegir este tipo de formación hay que estar pendiente de la amplia oferta formativa de cursos subvencionados para desempleados/as.

Entidades que imparten formación postgrado

Las Universidades pueden impartir enseñanzas para titulados/as universitarios/as en cualquier área, orientadas a la aplicación profesional de los conocimientos teóricos aprendidos en la carrera. La organización y realización de la formación de postgrado corresponde a los Departamentos, Escuelas e Institutos de las Facultades de las universidades, públicas y privadas. Estas enseñanzas, de enfoque práctico, pretenden cubrir las demandas sociales en determinadas áreas, así como especializar o actualizar en un campo profesional.

Otras entidades que imparten formación postgrado son las asociaciones empresariales, colegios profesionales, cámaras de comercio, fundaciones, Servicio Regional de Empleo, ayuntamientos, sindicatos, ONGs y asociaciones juveniles.

Ejemplos de formación

A continuación, a modo de ejemplo, aparecen algunos de los cursos que imparten las universidades y otras entidades, fundamentalmente de la Comunidad de Madrid:

- Universidad de Alcalá
  - Especialista en Teoría e Historia de la Restauración
  - Especialista en el Proyecto de Conservación e Intervención
  - Especialista en Procedimientos y Técnicas Constructivas del Patrimonio
  - Especialista en Técnicas de Restauración y Conservación
  - …/….

- Universidad Carlos III
  - Master en Información y Documentación
  - Master en Archivística
  - Master en Documentación Audiovisual

- Universidad Autónoma de Madrid
  - Master en Migraciones y Relaciones Intercomunitarias
  - Master en Gestión y Promoción de la Música en la Sociedad Española
  - Diploma en Formación Superior en Edición: Desarrollo de proyectos Editoriales
  - Especialista en Traducción

- Universidad de Barcelona Virtual
  - Master en Gestión Cultural
  - Diploma de Postgrado en Turismo Cultural
  - Diploma de Postgrado en Gestión y Políticas Culturales
- Fundación Autor. SGAE
  - …./…

BECAS Y PRÁCTICAS

DESCRIPCIÓN TIPOS DE BECAS

Una beca puede ser la solución para ampliar la formación obtenida durante la carrera y ayudarte a clarificar tus objetivos profesionales. Las becas pueden brindarte la oportunidad para realizar diversas actividades: hacer cursos de postgrado, especialización, investigación, doctorado, prácticas en empresas, realización de proyectos, etc...

Existen diferentes tipos de becas:

- **Becas de colaboración:** Para el/a universitario/a de últimos cursos de carrera. Se le exige su trabajo o colaboración en determinadas tareas, a cambio de una remuneración económica. El/a becario/a entra a formar parte de un departamento o servicio de la universidad.
- **Becas de intercambio:** Para realizar estudios o prácticas de trabajo en cualquier país europeo.
- **Becas de postgrado:** Para especializarse una vez terminada la carrera, realizando cursos, masters...
- **Becas para hacer cursos de doctorado y para realizar la tesis doctoral:** Para licenciados/as universitarios/as que necesiten una ayuda destinada a la obtención del grado de doctor/a.

- **Becas de prácticas en empresas y organismos públicos:** Para estudiantes de últimos cursos y licenciados/as universitarios/as que deseen completar su formación, adquirir experiencia y prestar sus servicios profesionales a cambio de una retribución económica.
- **Becas de investigación:** Estudiantes y licenciados/as interesados/as en realizar un proyecto o trabajo de investigación sobre cualquier tema educativo, científico, técnico o artístico.
- **Bolsas de viaje:** Cubren los gastos que puedan derivarse del traslado a lugares determinados con fines culturales, educativos, de formación o investigación.

Ejemplos de becas

A continuación aparecen algunos ejemplos de becas:

Becas de Prácticas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas

La Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la CAM en colaboración con la Fundación Universidad- Empresa tiene un programa de prácticas en empresas de la comunidad para estudiantes de esta área. Los requisitos son estar cursando estudios en alguna Universidad de la CAM y tener superado el 50% de los créditos necesarios para la obtención de la titulación.

Becas Leonardo

Destinadas a estudiantes universitarios/as de cualquier carrera que deseen hacer prácticas en empresas europeas.

Becas Citius

Convocadas por la Fundación Universidad Empresa para titulados /asuniversitarios/as y destinadas a la realización de prácticas en empresas. El programa incluye la posibilidad de realizar planes de formación. Las plazas convocadas para licenciados/as en humanidades son escasas. Habitualmente suelen pedir nivel de idioma (sobre todo inglés)

Becas de Gestión Cultural

Convocadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), son becas de especialización en administración y gestión de programas culturales mediante la realización de estancias formativas en organismos y dependencias de la Secretaría de Estado Cultural.

Para ampliar esta información El MECD edita la guía *REUNE* donde aparecen todas las becas (también se puede consultar en internet), además también podéis consultar la *Guía Joven de Becas en España y en el Extranjero* que edita la Dirección General de Juventud de la Consejería de Educación de la CAM. Algunas se publican en los medios de comunicación (prensa, páginas de internet especializadas, etc..). También se dispone de bastante información sobre becas en los Centros de Información Juvenil.

Becas de colaboración, formación y prácticas en entidades públicas

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Cultura. Dirección General de Cooperación y Comunicación Cultural.

Becas de formación y especialización en actividades y materias de la competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BECAS DE MUSEOLOGÍA, GESTIÓN
CULTURAL Y ARCHIVÍSTICA

- Área: Sin especificar
- Objeto: Ampliación o especialización de estudios

Instituto de la Mujer

Becas para la formación en Igualdad de Oportunidades. Subdirección General de Estudios y Cooperación. Área de Estudios y Área de Educación.

- Área: Humanidades y Ciencias Sociales
- Objeto: incrementar el número de personas con los conocimientos técnicos necesarios para participar activamente en tareas en favor de la igualdad de oportunidades y trasladar a todos los ámbitos de la vida social estos conocimientos, así como mejorar la empleabilidad de las/os beneficiarias/os

Becas de investigación y estudio

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Investigación.
Ayudas para la realización de proyectos de investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Económicas

- Área: Humanidades, Ciencias Sociales y Económicas
- Objeto: investigación (proyectos)

Ayuntamiento de Madrid.
Becas para investigadores y artistas en la Residencia de Estudiantes

- Área: cualquiera
- Objeto: Tercer ciclo

C. Becas en el extranjero

Ministerio de Asuntos Exteriores
Becas MAE-AECI

- Área: diferentes áreas según los distintos programas de becas.
- Objeto: las becas tienen por objeto la realización de estudios, cursos, estancias de formación, investigación, etc. en España y en el exterior, según los distintos Programas de becas.

PRÁCTICAS

Prácticas en la cam

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Universidades. Fundación Universidad-Empresa.
Becas para las titulaciones de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

- Área: Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Objeto: Prácticas en empresas de la Comunidad de Madrid.

Prácticas en el extranjero

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación y Universidades.
Programa Leonardo da Vinci. Becas Argo

- Área: cualquiera.

- Objeto: estancias en otros países miembros de la UE, prácticas.

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Universidades.

Becas Leonardo

- Área: Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas/ Cualquiera
- Objeto: prácticas en empresas europeas

Direcciones de interés

Centros que ofrecen cursos

- Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- Fundación General de la Universidad Complutense de Madrid.
- Fundación Universidad Carlos III.
- Fundación General de la Universidad de Alcalá.
- Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Departamento de Postgrado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (CSIC)
- Residencia de Estudiantes
- Departamento de Títulos Propios y de Postgrado. Universidad Politécnica de Madrid
- Fundación Ortega y Gasset.
- Ateneo de Madrid.
- Fundación Universitaria Española.
- Centro de Ampliación de Estudios. Universidad Carlos III.
- …./….

Otras direcciones de interés

- Instituto Cervantes
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid

Sitios Web relacionados con las humanidades

- Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación, S.L.

www.liceus.com

- Guía de Editores de España

info@guia-editores.org
www.guia-editores.org

Guías imprescindibles

Para una eficaz búsqueda activa de empleo el documentalista debe manejar las siguientes guías específicas:

- Anuario de la asociación de la prensa de Madrid (APM)
- Agenda de la comunicación económica de la asociación de periodistas de información económica (APIE)
- Agenda de la comunicación

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS: PROPUESTA DE DESARROLLO (GUIA DE BÚSQUEDA DE EMPLEO)

Begoña Aznar
Ester García
María Lema
Miguel Angel Martín
Montserrat Mayor.
Universidad de Alcalá

Presentación de la *Guía de Búsqueda de Empleo*.

La Universidad de Alcalá de Henares, preocupada por la inserción laboral de sus titulados/as universitarios/as, viene realizando acciones de Orientación Profesional dirigidas a mejorar las condiciones en las que sus titulados/as universitarios/as se enfrentan al mercado laboral. Las acciones se plantean de forma altamente participativa, donde el elemento principal es el titulado/a o alumno/a universitario/a. Así, partiendo de su perfil y proyecto profesional se diseña su proceso individual de asesoramiento y orientación, con el objetivo de mejorar sus posibilidades de inserción.

Mi exposición se va a basar en contaros nuestra experiencia de elaboración de la Guía y lo que supone para el desarrollo de nuestras acciones de orientación profesional.

Por otro lado decir que, aunque se trate de una guía de intervención con titulados/as y estudiantes universitarios/as, la metodología de actuación puede adaptarse a cualquier otro grupo de personas que necesiten incorporarse al mercado laboral o mejorar su situación.

¿QUIÉNES?

La Guía ha sido realizada por todo el equipo actual de la Unidad de Orientación Profesional, dependiente del Vicerrectorado Adjunto de Estudiantes y Promoción.

Somos un equipo multidisciplinar de orientadores laborales. Cada uno de nosotros/as tiene una experiencia anterior en otros programas y con otros colectivos. Estos años de experiencia nos han permitido desarrollar un modelo específico de intervención, tanto desde una perspectiva social como laboral.

¿PARA QUIÉN?

El programa está dirigido principalmente a titulados/as y estudiantes universitarios/as de los últimos cursos demandantes de empleo en la Comunidad de Madrid.

Dentro del colectivo de desempleados/as al que se ha orientado se han encontrado diversas situaciones que pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

- Alumnos/as – titulados/as que están buscando su primer empleo, con el desconocimiento general del proceso de inserción laboral que esto comporta

- Alumnos/as – titulados/as que quieren reinsertarse en el mercado de trabajo después de periodos de inactividad (enfermedades….)

- Alumnos/as – titulados/as con experiencia laboral anterior no relacionada con su titulación o con los objetivos profesionales que quieren alcanzar

- Estudiantes universitarios/as de últimos cursos que se van a enfrentar en breve a la búsqueda de empleo

¿POR QUÉ?

Desde nuestra experiencia en orientación y empleo sabemos que buscar trabajo no es tarea fácil. Requiere esfuerzo, continuidad y de un autoconocimiento personal y profesional profundo. Encontrar empleo es algo que depende de la persona, sin embargo, entendemos como necesario contar con un asesoramiento personalizado que ayude a los/as titulados/as en:

- La definición de las salidas profesionales propias de su titulación, describiendo los perfiles requeridos

- La Planificación y organización de su búsqueda, ayudándoles a establecer un proyecto profesional real y alcanzable

- El conocimiento de su sector profesional y el mercado de trabajo actual. Competencias y perfiles profesionales demandados

- El conocimiento de los recursos que faciliten el acceso al empleo

- La elaboración eficaz del curriculum vitae y la carta de presentación

- El desarrollo de las habilidades necesarias para afrontar con éxito los procesos de selección de personal

- Aumentar los conocimientos teórico-prácticos y los recursos personales en situaciones de entrevista de trabajo

El Programa de Orientación Laboral se fundamenta en una serie de carencias y de necesidades que se observan en los titulados/as universitarios/as:

- Desconocimientos de recursos a nivel formativo y profesional.

- Falta de información sobre las salidas profesionales acordes a su titulación.

- Desconocimiento general sobre el mercado laboral actual.

- Falta de itinerario profesional (metas, objetivos y pasos para llegar a ellos).

- Desmotivación para la búsqueda de empleo.
- Miedo e inseguridad al enfrentarse al mercado laboral.

- Desconocimiento o manejo deficitario de las herramientas necesarias para la búsqueda de empleo (C.V., carta).

- Falta de habilidades sociales y de comunicación necesarias para superar con éxito el proceso de selección y la entrevista.

El programa incluye acciones individuales y acciones grupales.

Las **tutorías individualizadas** consisten en una atención personal al alumno/a – titulado/a. El número de las mismas oscila entre uno y tres. El objetivo de la primera tutoría es la presentación del programa, definir la trayectoria profesional y laboral del alumno/a – titulado/a hasta ese momento y explorar las siguientes áreas: planificación, información, habilidades y motivación.

- *Planificación.* Establecimiento de sus objetivos profesionales y programación para llevarlos a cabo.

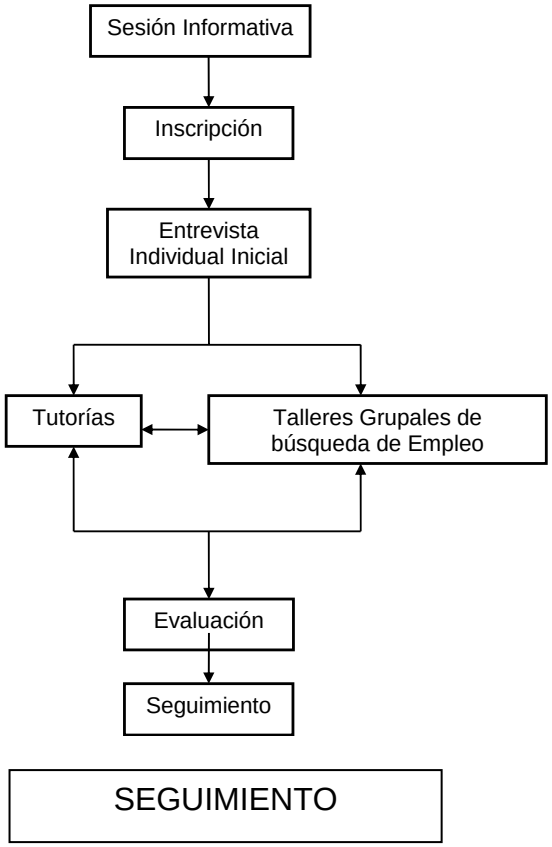
- *Información.* Conocimiento de las fuentes de información que maneja el alumnos/as – titulado/a de las acciones en su búsqueda de empleo.

- *Habilidades.* Averiguar si el titulado/a – alumno/a maneja adecuadamente las herramientas básicas para la búsqueda de empleo, como, por ejemplo, el curriculum vitae, la carta de presentación, la prensa, las entrevistas de selección, etc.

- *Motivación.* Conocer las expectativas, atribuciones y estado de ánimo del /laparticipante en las acciones frente a la búsqueda de empleo.

Una vez evaluadas las necesidades del participante en estas áreas, se elabora, de manera conjunta con el mismo, un plan de trabajo personal. Ello implica que el/la técnico/a y el/la alumno/a – titulado/a deciden cómo van a trabajar estas áreas que puede ser mediante sucesivas tutorías individualizadas o mediante la participación en acciones grupales como talleres de búsqueda activa de empleo.

En las **acciones grupales** se trabajan los siguientes aspectos: autoconocimiento y objetivos profesionales, fuentes de empleo, herramientas para la búsqueda de empleo, proceso de selección, entrevista de selección, situación del mercado laboral actual y contratos, haciendo especial hincapié en la técnica de la entrevista, muy utilizada en los departamentos de recursos humanos para la selección de universitarios/as.



Con este planteamiento hemos elaborado los materiales de apoyo que son concebidos como un instrumento de consulta y autorreflexión para la búsqueda de empleo y que forman parte de las acciones más globales que la Unidad de Orientación Profesional de la Universidad de Alcalá lleva a cabo.

Entre estos materiales contamos con una guía de apoyo, funcional y de carácter práctico. Esta guía consta de cuatro módulos diferentes dedicados respectivamente a la planificación de la búsqueda de empleo (Proyecto Profesional Personal), las herramientas de búsqueda, el conocimiento sobre los procesos de selección, las habilidades para enfrentar con éxito la entrevista de trabajo y aspectos específicos sobre el mercado de trabajo.

En esta comunicación se presentara la estructura, objetivos y contenidos de la guía, integrándola en las acciones de orientación que la Universidad de Alcalá desarrolla.

Además desde nuestra experiencia pretendemos que sirva para:

- Establecer un modelo de actuación que permita a los técnicos preparar a estas personas para derivarlos adecuadamente a recursos de empleo existentes.

- Dar pautas a los técnicos para que trabajen aspectos previos relacionados con el acercamiento al mercado laboral y se agilice la inserción desde un programa de orientación.

- Proponer directrices a los/as técnicos/as para apoyar la labor realizada por un/a orientador/a desde un recurso de empleo.

LA GUIA

La Guía de Búsqueda de Empleo se viene utilizando tanto en la intervención individual como grupal, sirviéndonos de ella como pilar fundamental y de apoyo en todo el proceso de orientación.

La guía comienza con un **cuestionario inicial** en el que el propio alumno/a-titulado/a detectará las carencias que tiene a la hora de enfrentarse a la búsqueda de empleo y perseguir sus objetivos profesionales.

El *cuestionario* es el siguiente:

1. ¿Conoces las salidas profesionales de tu titulación?
2. ¿En qué sector profesional buscas empleo?
3. ¿Tienes un objetivo profesional definido?
4. ¿Dónde te ves dentro de 5 años?
5. ¿Dedicas un tiempo a la semana a la búsqueda de empleo?
6. ¿Te organizas para la búsqueda de empleo (agenda de búsqueda, archivo de C.V. enviados...)?
7. ¿Conoces la situación actual de tu sector profesional en el mercado de trabajo?
8. ¿Sabes dónde buscar empleo? Enumera tres recursos o fuentes de información que utilices.
9. ¿Estás apuntado/a en alguna bolsa de empleo?
10. ¿Manejas la prensa para buscar empleo?
11. ¿Sabes qué es lo que más se valora en el proceso de selección?
12. ¿Sabes cómo elaborar un curriculum vitae orientado a tus logros?
13. ¿Sabes cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de tu currículum?
14. ¿Qué dificultades tienes al enfrentarte a una entrevista de selección?
15. ¿Sabes en qué consiste una prueba profesional?
16. ¿Qué tipo de pruebas de selección conoces? Enuméralas
17. ¿Piensas que te va a resultar fácil encontrar empleo?
18. ¿Piensas que encontrar empleo depende fundamentalmente de ti?

Como conclusión, si el alumno/a – titulado/a ha respondido negativamente a la mayoría de las cuestiones, no ha sabido muy bien qué contestar o ha tenido algunas dificultades en sus respuestas, puede ser que necesite ayuda para buscar empleo. Desde aquí se le ofrece nuestro asesoramiento a través del Servicio de Orientación Profesional.

La Guía se compone de los siguientes cinco módulos:

Módulo 1. Elaboración del Proyecto Profesional Personal

En este modulo se pretende que los alumnos/as- titulados/as universitarios /as sepan que quieren y pueden hacer, las condiciones en las que quieren trabajar y la realidad del entorno laboral con el objetivo de que se plateen un objetivo profesional realista, adaptado a sus intereses y a las características del mercado laboral actual.

Con la Guía pretendemos que analice los siguientes factores:

- Intereses y características personales.
- Inventario Profesional (formación, experiencia, habilidades). Proyecto Portafolio.
- Objetivos a corto y largo plazo. Como conseguirlos.
- Motivaciones (¿Por qué quieres trabajar?).
- Actitudes ante la búsqueda de empleo.
- Condiciones en las que trabajaría.
- La realidad del mercado de trabajo.

Así, podrá hacer un balance de su situación, valorar las ventajas y dificultades con las que parte y elaborar un proyecto de búsqueda que le ayude a fijar objetivos profesionales claros y la forma de lograrlos.

Módulo 2. Dónde y Cómo buscar empleo

Una vez que los titulados/as universitarios/as han definido su proyecto inicial, deben conocer todos los recursos de formación y empleo que tienen en la Comunidad de Madrid. Deben saber cómo funcionan y la forma de utilizar todos los intermediarios en temas de empleo para tomar el pulso al mercado de trabajo. Son los siguientes:

A. Intermediarios del mercado de trabajo

En esta parte del módulo se les dará a conocer todos los recursos de formación y empleo que tienen a su alcance, así como la forma de utilizarlos:

- Oficinas de Empleo.
- Bolsas de Empleo en general.
- Empresas de trabajo temporal ETTs.
- Empresas de Selección.
- Centros de Orientación e Información para el Empleo COIEs.
- Administración Pública.
- Medios de Comunicación.
- Programas Europeos.
- Becas y prácticas en Empresas.
- Recursos Formativos.
- Red de contactos.

En la Guía se plantea también la formula del **Autoempleo** como forma de acceder al mercado de trabajo. Se determinarán las diferentes entidades y organismos (INEM, Instituto de la Mujer, Asociaciones Empresariales...) que les pueden asesorar en la creación de la empresa, además de conocer que subvenciones y ayudas pueden solicitar.

En este módulo conocerán algunas vías de acceso al empleo, que luego deberán seleccionar y ampliar en base a sus necesidades. También le hablaremos sobre algunas de las herramientas básicas en la búsqueda de empleo, como la **Carta de Presentación, el Currículum Vitae y la Agenda de Búsqueda**

La Carta de Presentación: Contenidos y Redacción

Antes de pasar por el programa de orientación la mayoría de los alumnos/as – titulados/as universitarios/as no saben que siempre que se pongan en contacto con una empresa deben adjuntar una carta de presentación, sin reconocer que la importancia de este documento como la de una tarjeta de visita. En esta guía se proponen ejemplos de carta de presentación y se dan pautas para realizarlas de forma eficaz:

- Lenguaje claro y conciso
- Cordial y respetuoso
- Positivo, mencionando lo que podemos hacer
- Describir las aptitudes y logros sin pedantería
- No resultar retórico
- Emplear verbos de acción
- No repetir lo que aparece en el Currículo: especificar lo que se pretende
- Evitar un tono efusivo y coloquial
- Evitar dar lástima

Curriculum Vitae: Estructura y Contenidos

Una de las herramientas más importantes a la hora de buscar empleo es el Currículum Vitae. Antes de pasar por el programa de orientación la mayoría de los/as titulados/as no saben elaborar un currículo eficaz para su inserción en el mercado de trabajo. En esta guía les enseñamos como elaborarlo, las pautas a seguir y sus contenidos:

DATOS PERSONALES

Apellidos y nombre
Domicilio
Teléfono / correo electrónico
DNI
Fecha de nacimiento

FORMACIÓN ACADÉMICA

Titulación. Centro y Fecha de realización

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Nombre del curso. Centro y fecha de realización. Duración. Contenidos.

INFORMÁTICA

Programas y nivel de conocimientos
Cursos realizados

IDIOMAS

Nivel de idioma hablado y escrito
Títulos y Cursos
Estancias en el extranjero

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Empresa. Puesto. Fechas. Funciones

OTROS DATOS DE INTERÉS

Todos aquellos datos que pueden ser relevantes como la disponibilidad, el carné de conducir, etc..

Ejemplo de Currículum Vitae

MARIA BLANES MAYOR

C/ Zaldívar nº 10. 28801 Alcalá de Henares
12 *Teléfono*: 91 884 X5 65/ 696 42 X3 91
***Fecha y lugar de nacimiento*: 2 de septiembre de 1972, Madrid**
***DNI:* 7.654.321-L**
***E- Mail*:opea@ aaaa.com**

FORMACIÓN ACADEMICA

- **Licenciada en Ciencias Ambientales**
  Universidad de Alcalá.1995-1998
- **Master en Gestión Ambiental de la Empresa**
  Universidad Complutense.750 horas. Mayo 1999

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- **Agente de Desarrollo Rural**
  Centro de Formación. 250 horas. Julio 1999
- **Monitora de Ocio y Tiempo Libre**
  Escuela de Animación. 100 horas. Septiembre 1999

INFORMATICA

- Entorno Microsoft Office: Word, Excel, Access y PowerPoint
- Programas específicos: Statgraphics y SPSS
- Internet y correo electrónico

IDIOMAS

- **Inglés:** Nivel alto escrito y hablado (Estancia de 6 meses en Glasgow, Irlanda)

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- **Parque Nacional de Cabañeros. *Técnica de Medio Ambiente***
  Agosto 2001- Septiembre 2002
  Funciones: Evaluación de Impacto Ambiental. Anillamiento de aves rapaces. Gestión de residuos. Coordinación de operarios. Tareas administrativas.
- **ZOEA Faunia. *Consultora Medio Ambiental***
  Septiembre 1999- Julio 2001
  Funciones: Evaluación del Impacto Medio Ambiental de una jaula de atunes en el Golfo de Murcia. Control de natalidad de especies marinas.

OTROS DATOS

- Miembro de la Asociación de Defensa del Oso Pardo
- Carné de Conducir: B y vehículo propio

La Agenda de Búsqueda

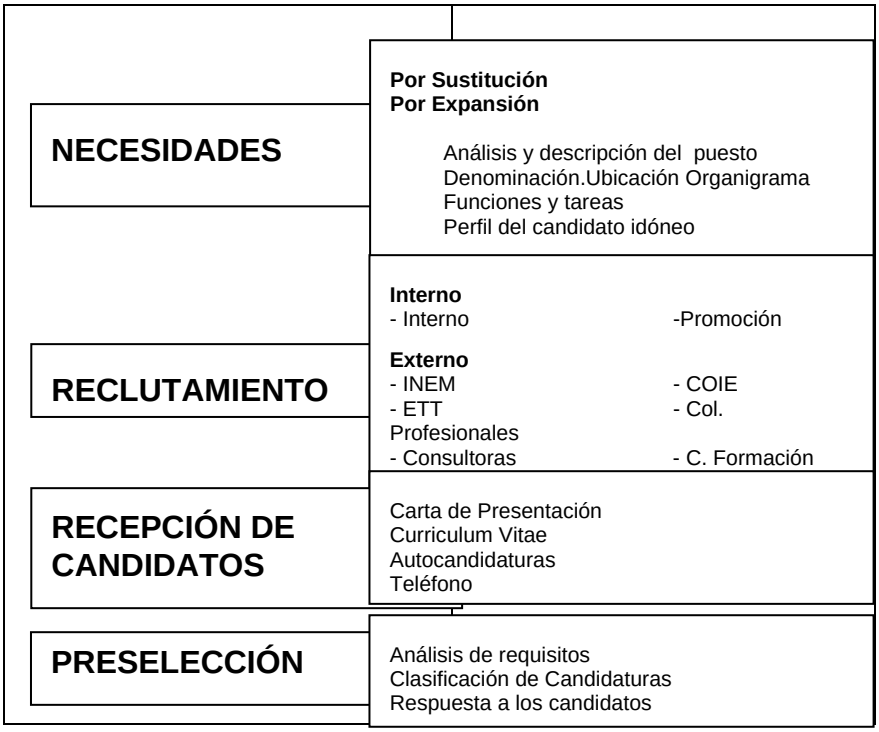
Como se les ha planteado hasta el momento, la planificación es fundamental en la búsqueda de empleo, y para hacer que ésta sea sistemática y adaptada a las condiciones y características personales, la guía presenta otra herramienta que se considera fundamental: la agenda de búsqueda. Como toda agenda consta de dos partes:

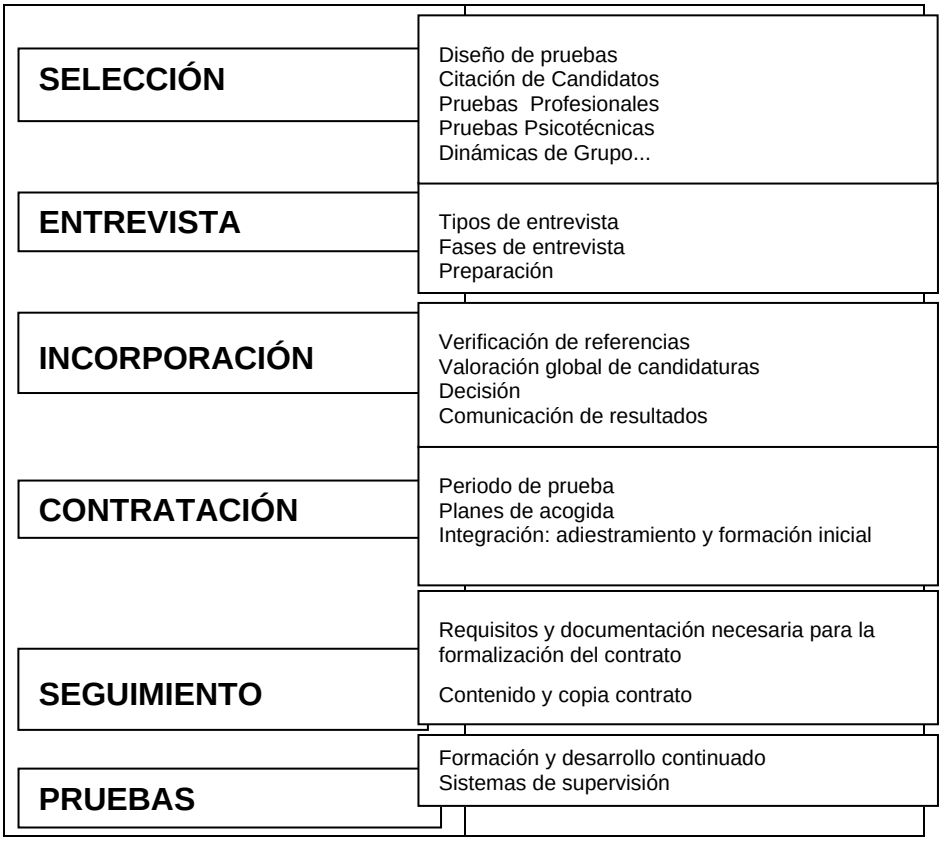
- La planificación, para organizar el tiempo y los recursos de los que dispone el participante en las acciones para la búsqueda de empleo
- Listado de direcciones y teléfonos útiles para este proceso

Modulo 3. El proceso de Selección

Cuando un/a titulado/a universitario/a es preseleccionado para una oferta de trabajo debe conocer las distintas fases del proceso por las que va a atravesar. Esto puede determinar la consecución de su objetivo final: encontrar un empleo.

Este módulo da a conocer las distintas fases del proceso de selección, las pruebas de las que puede constar y cómo afrontarlas con éxito. Para lograr este objetivo en las acciones de orientación se realizan simulaciones de todas las pruebas con las que se pueden encontrar en los procesos de selección. En él se analizan las diferentes fases que un departamento de Recursos Humanos lleva a cabo a la hora de cubrir un puesto de trabajo.





Tipos de Pruebas

- Psicotécnicos. La Guía incluye un ejemplo de psicotécnico para que los /asparticipantes lo realicen, dando recomendaciones para su correcta resolución.

- Pruebas profesionales. Se incluyen ejemplos, como las pruebas in-basket, en las que el candidato se enfrenta a trabajo sin organizar. La Guía también da indicaciones.

- Dinámicas de grupo. Se propone una dinámica con el objetivo de realizar una simulación.

Modulo 4. El éxito de la entrevista

La entrevista es la fase decisiva de cualquier proceso de búsqueda de empleo. Todos los pasos anteriores han estado dirigidos a conseguirla. La entrevista consiste en una conversación en la que se trata de evaluar la adecuación de la persona candidata a un puesto de trabajo. Es el momento de contacto personal, donde deberán convencer al entrevistador/a de que es la persona idónea para el puesto.

El éxito en la entrevista depende de su preparación previa y de la puesta en marcha de una serie de habilidades durante su desarrollo. En este módulo aprenderán cuáles son los objetivos que persigue la entrevista, que tipos de entrevista pueden encontrarse y cómo prepararla, además le enseñaremos diferentes habilidades para afrontarla de forma positiva. Por otro lado, también se incluyen técnicas para afrontar la ansiedad en este momento. Como en el caso de las pruebas de selección, el entrenamiento en la entrevista se realiza mediante simulaciones o rol-play.

Modulo 5. El mercado de trabajo

En este módulo final le presentamos algunos aspectos del mercado de trabajo que pueden resultarle útiles tanto en la búsqueda de empleo como en el mantenimiento del mismo:

- Características del mercado de trabajo actual
- Estructura de las empresas
- Contratación. Tipos de contratos, modalidades y contenidos

Con esta Guía se trata de aumentar las posibilidades de inserción laboral y desarrollo profesional de los/as demandantes de empleo. La Guía debe ser el eje principal en el que se apoye la búsqueda de empleo de forma eficaz y planificada. Es la herramienta metodológica para las acciones grupales y para las acciones individuales. Desde el Servicio de Orientación Profesional creemos que a través de esta guía se ha logrado que los alumnos/as – titulados/as universitarios/as conozcan los recursos que tiene a su alcance para la búsqueda de empleo, así como el mejor uso de ellos.

Por otro lado, a través del manual se ha conseguido que aprendan a manejar todas las herramientas necesarias para la búsqueda de empleo, como es el currículo y la carta de presentación, orientados a los logros de cada universitario/a.

Mediante las acciones de orientación laboral y el soporte de la Guía se ha logrado incrementar la motivación y el interés hacia la búsqueda de empleo y hacia la consecución de los objetivos profesionales de los/as demandantes de empleo participantes.

Sugerencias y observaciones: mediante correo electrónico:
equipo.orientacion@uah.es (transparencia XX)

ORIENTADORES ESCOLARES E COMPETENCIAS PROFESIONAIS

Alberto José Barreira Arias
Camilo Isaac Ocampo Gómez
Universidade de Vigo

Na actualidade, as profundas transformacións (sociais, tecnolóxicas, educativas, económicas,…) que se están a producir na sociedade esixen unha capacidade de adaptación constante ás mesmas por parte dos/as orientadores /as escolares. As necesidades no ámbito da orientación evolucionan e cambian, polo que as competencias estáticas vinculadas á mera realización de tarefas ou funcións específicas por parte dos/as orientadores/as escolares resultan pouco axeitadas. De aí a importancia da adquisición e desenvolvemento de novas competencias profesionais para que os/as orientadores/as poidan enfrontarse ós retos que supón un contexto cambiante.

A comunicación que presentamos forma parte dunha investigación máis ampla (Barreira, 2003) acerca das competencias profesionais que, para un desempeño eficaz das súas funcións, os/as orientadores/as escolares de Educación Secundaria de centros públicos de Galicia consideran que teñen/deberían ter. Neste caso referímonos soamente a aquelas habilidades/destrezas máis e menos valoradas por parte dos/as orientadores/as escolares en educación secundaria.

Palabras clave: orientadores escolares, educación secundaria, competencias profesionais, sistema educativo, Galicia.

1. INTRODUCCIÓN

Gran parte dos problemas existentes nos centros educativos onde os/as orientadores/as escolares de Educación Secundaria desenvolven as súas funcións son diferentes dos que había antano. Como sinala Sanz Oro (2001) cuestións relativas á *existencia de poboacións multiculturais e multilingüísticas, modelos familiares múltiples, drogadicción nos centros, descontento social coas formas tradicionais da autoridade, a moralidade, os valores, os niveis de alienación e a soidade*…, requiren orientadores/as ben preparados/as que fagan fronte a dita problemática mediante as estratexias de intervención máis axeitadas. Responder a estas necesidades de cambio na actual sociedade do coñecemento supón un reto para os/as orientadores/as escolares, que precisan de novas competencias profesionais para facerlles fronte, ademais de actualiza-las que xa posúen ou dominan. Prodúcese, pois, unha nova reformulación ó considerar que é competente profesionalmente quen posúe ou domina un conxunto de saberes, habilidades/destrezas e actitudes necesarios para exercer de forma efectiva unha profesión, dispoñendo ademáis da capacidade para a súa transferencia a diferentes realidades ou situacións profesionais. A persoa é un ser que non só pensa, senón que tamén sente, actúa, comparte e posúe vontade para afrontar dificultades ou contratempos con sentido do que se debe facer.

As competencias integran diferentes capacidades (cognoscitivas, psicomotoras e afectivas) que combinadas entre sí e movilizadas axeitadamente, permiten a realización dun desempeño profesional efectivo. Non basta con posuir

uns coñecementos, habilidades/destrezas e actitudes, senón que hai que utiliza-los con sentido crítico e creativo sen quedarse nunha mera aplicación dos mesmos.

2. A COMPETENCIA PROFESIONAL

Entre as definicións máis recentes de competencia profesional podemos destaca-las dadas por autores como Sobrado (2001), Irigoin e Vargas (2002), Agudelo (2002) ou Navío (2002).

Sobrado (2001:50) define a competencia profesional como "dominio dun conxunto de coñecementos, actitudes, capacidades e habilidades para realizar con efectividade determinadas actividades que corresponden a unha profesión".

Pola súa parte Irigoin e Vargas (2002:47) a definen como "combinación integrada de coñecementos, habilidades e actitudes que se poñen en acción para un desempeño axeitado nun contexto dado. Máis aínda, fálase dun saber actuar movilizando tódolos recursos".

Agudelo (2002:23) considera que posúe competencia laboral "quen dispón dos coñecementos, habilidades, aptitudes e actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situacións específicas de traballo, que pode resolver, en forma autónoma e flexible, os problemas que se lle presenten no exercicio das súas funcións, e está capacitado para colaborar no seu contorno profesional e na organización do seu traballo".

Por último, Navío (2002:2) fala de "conxunto de elementos combinados (coñecementos, habilidades, actitudes, valores, normas,…) que se integran sobre a base dunha serie de atributos persoais (capacidades, motivos, rasgos de personalidade, aptitudes,…) tomando como referencia as experiencias persoais e profesionais e manifestándose mediante comportamentos ou conductas no contexto de traballo".

O desenvolvemento das súas funcións, esixe dos/as orientadores/as escolares de centros públicos de educación secundaria de Galicia (Xefes de Departamento) un perfil competencial cuios compoñentes se relacionan, como no caso doutras profesións onde cada vez resulta máis importante a *competencia de acción*, cos aspectos cognitivos, metodolóxicos e actitudinais. Ditos compoñentes, como destacan Sobrado e Ocampo (2000) ó referirse ó desenvolvemento das funcións titoriais, estarían presentes tamén no perfil profesional doutros/as axentes orientadores/as.

Neste contexto, pois, as habilidades/destrezas (respostas prácticas fundadas) constitúen un dos elementos esenciais da competencia profesional que, se ben é certo, resulta difícil de separar dos coñecementos (respostas teóricas) e as actitudes (respostas emocionais) que fan a un/unha orientador/a competente, na medida en que poden considerarse accións orientadoras observables nas que prepondera o metodolóxico, permiten unha aproximación particular. Agudelo (2002:23-24) sinala que "estas competencias parciais, que en sentido estricto son compoñentes dunha competencia laboral xeral, adquírense simultáneamente durante os procesos formativos a través de métodos activos conducentes a conqueri-la súa integralidade nunha competencia de acción, manifestada polo desempeño eficaz dunha persoa en situacións específicas de traballo".

3. A ORIENTACIÓN ESCOLAR EN GALICIA

O modelo institucional de orientación na Comunidade Autónoma de Galicia estableceuse co Decreto 120/1998 de 23 de Abril (DOG do 27) e a Orde de 24 de Xullo de 1998 (DOG do 31) que, a modo de desenvolvemento do decreto anterior, determina con maior concreción a organización e funcionamento dos servicios de orientación educativa e profesional nos centros de ensinanza de infantil, primaria e secundaria.

Ademáis dos aspectos que figuran na lexislación xa citada, para unha visión máis completa do modelo, é necesario ter en conta aqueloutros recollidos en distintas disposicións (véxase Graña, 2002) que, promulgadas pola Xunta de Galicia, regulan ámbitos estreitamente relacionados coa orientación psicopedagóxica como os seguintes: regulamentos orgánicos dos centros, programas de diversificación curricular, programas de garantía social, medidas de atención á diversidade, adaptacións do currículum, alumnos/as con necesidades educativas especiais, dictame de escolarización e avaliación psicopedagóxica de alumnos/as afectados/as por sobredotación intelectual.

Este modelo aséntase, como ocorre no resto das Comunidades Autónomas (Rodicio et. al., 2001), na titoría e nos servicios de orientación.

A función titorial, en Galicia, presenta características semellantes ás que a caracterizan nas demáis comunidades autónomas. Cabe destacar, entre os seus trazos esenciais, a integración do plan de acción titorial no proxecto curricular do centro, a existencia nos catro cursos da ESO dunha hora semanal para a titoría grupal, o asesoramento e o apoio á acción titorial dende o departamento de orientación. Nos cursos de Bacharelato, de igual xeito que en Primaria, non se contempla un horario específico para a titoría grupal o que, inicialmente, xunto coa falta de estímulos para exercela (aínda que agora a LOCE acaba de anuncia-la corrección deste aspecto), constitúe un serio obstáculo para o seu desenvolvemento.

A creación dos departamentos de orientación nos institutos de educación secundaria, nos centros de ensinanza infantil e primaria de doce ou máis unidades, nos centros específicos de educación de adultos/as e nos centros específicos de educación especial, así como que os centros de infantil e primaria de menos de doce unidades queden incluidos no ámbito de intervención dos departamentos de orientación dos centros ós que se adscriben, constitúe unha segunda nota diferencial da orientación en Galicia. *Coa ampliación do ámbito de intervención dos departamentos de orientación de secundaria ás etapas de infantil e primaria e que os orientadores teñan dedicación total á función orientadora, complétanse as súas notas características*.

Os departamentos de orientación, cunha composición variable en función das características do centro, son o órgano de coordinación que asume a tarefa de promove-la orientación no mesmo. As súas funcións pódense agrupar en torno ós seguintes ámbitos: a) planificación, coordinación e apoio á acción orientadora, b) avaliación, diagnóstico, prevención e atención á diversidade, c) apoio e asesoramento no deseño e desenvolvemento curricular, así como desenvolvemento profesional do profesorado e, d) de relación con outras institucións. Para levalas a cabo a figura *do /da xefe de Departamento de Orientación*, con funcións específicas, resulta fundamental. A distribución dos departamentos de orientación por provincias e tipo de centro, referíndonos ó actual curso 2003-04, expóñense na táboa 1.a.

Táboa 1.a.
Departamentos de orientación por provincias e tipo de centro

2003-04	Departamentos en Centros de Educación Secundaria		Departamentos en Centros de Educación Primaria	TOTAL
	I.E.S.	C.P.I.		
A Coruña	104	30	98	232
Lugo	40	11	32	83
Ourense	30	9	25	64
Pontevedra	87	19	90	196
TOTAL	**261**	**69**	**245**	**575**

Fonte: Xunta de Galicia (2003: 59). Elaboración propia.

Podemos observar como nos IES e CPI están cubertas a práctica totalidade das prazas de Xefaturas de Departamentos de Orientación, mentres que en Educación Primaria, aínda que o número de Departamentos de Orientación creados e dotados de xefe/a é moi respectable, quedan centros sen eles o mesmo que nos de educación especial e educación de adultos/as (Ocampo, 2003).

Os Equipos de Orientación Específicos configúranse como servicios externos especializados de carácter provincial, sendo o seu cometido esencial o apoio ós Departamentos de Orientación. No seu plano de actuación abranguen ás institucións de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial e educación de adultos/as.

A súa composición é a seguinte: a) varios profesionais do corpo de profesores/as de educación secundaria da especialidade de Psicoloxía e Pedagoxía, b) un/unha profesor/a do corpo de mestres, especialista en Audición e Linguaxe, c) un/unha traballador/a social e/ou educador/a social.

Entre os especialistas de Psicoloxía e Pedagoxía, existirán como mínimo profesionais destes equipos específicos con formación e experiencia en *orientación profesional, sobredotación intelectual, discapacidades sensoriais, motóricas, trastornos do desenvolvemento e de conducta*.

As funcións destes equipos relaciónanse cos seguintes cometidos: a) asesoramento e apoio ós Departamentos de Orientación; b) desenvolvemento de programas investigadores e elaboración, recopilación e difusión de recursos psicopedagóxicos; c) cooperación na avaliación psicopedagóxica dos/as alumnos/as; d) contribución á formación especializada do profesorado na esfera da súa competencia; e) colaboración con outros servicios educativos e sociais. Son

funcións, como se ve, de apoio, impulso, asesoramento e, sen dúbida, co seu obxectivo fundamental apuntando ó desenvolvemento profesional dos/as orientadores/as e a resolución de problemas a través dunha estreita colaboración con eles dende a respectiva especialidade. Os recursos actuais destes servicios recóllense na táboa 1.b

Táboa 1.b:
Servicios de Orientación Externos en Galicia (Curso 2003-04)

2003-04	Equipos de orientación específicos		
	Nº de membros		Aspectos particulares
	Titulares	Reais	
A Coruña	8	8	(-1 ESE/ +1 C.S.)
Lugo	8	7	(-1 C.S.)
Ourense	8	6	(-2 E.S.E. e -1 C.S.; +1 C. S.)
Pontevedra	7	7	1V.T/E Social
TOTAL	**31**	**28**	**1 V.**

C. S. = Comisión de servicio; **E. S. E.** = Excedencia por servicios especiais; **V.** = Vacante;

- = Membros do Equipo de Orientación Específico (EOE) en C. S. noutro organismo;
+ = Profesor en C. S. no EOE.
Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia (coa actualización correspondente). Elaboración propia.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. FORMULACIÓN DO PROBLEMA

Algunhas das preguntas que caben en relación coas habilidades/destrezas para dar cumprida resposta en orden a conquerir unha orientación de calidade que lles permita ós/ás orientadores/as escolares de Educación Secundaria desempeñar axeitadamente as súas funcións poderían ser: ¿Cal é a importancia das habilidades/destrezas? ¿Cal debería se-la súa importancia? ¿En qué medida poden diferenciarse habilidades/destrezas en relación con diversos sectores de intervención orientadora? ¿Existen habilidades/destrezas comúns a distintos sectores de intervención orientadora?

4.2. OBXECTIVO ESPECÍFICO

Damos conta a continuación dun dos obxectivos propostos na investigación á cal nos vimos referindo e en coherencia coa liña interrogativa exposta no anterior apartado. É o seguinte:

Determina-las habilidades/destrezas que no contexto da competencia profesional resultan máis valoradas polos/as xefes dos departamentos de orientación de Educación Secundaria para o desempeño das súas funcións nos centros que imparten dita etapa na Comunidade Autónoma de Galicia.

Con respecto ó mesmo indicamos a continuación aqueles aspectos que se vencellan ó seu contido.

4.3. VARIABLES

As variables que se tiveron en conta son de dous tipos: *variables de clasificación* e *variables competenciais propiamente ditas*. As variables de clasificación refírense ós datos do centro onde exercen os orientadores de Departamentos de Orientación de Educación Secundaria e ós seus datos persoais e profesionais. As variables competenciais clasifícanse en tres grandes bloques: coñecementos (saber), habilidades/destrezas (saber facer) e actitudes (saber ser/saber estar).

Por outro lado, téñense en conta os distintos sectores de intervención orientadora: alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade, xestión e administración orientadora, así como con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade.

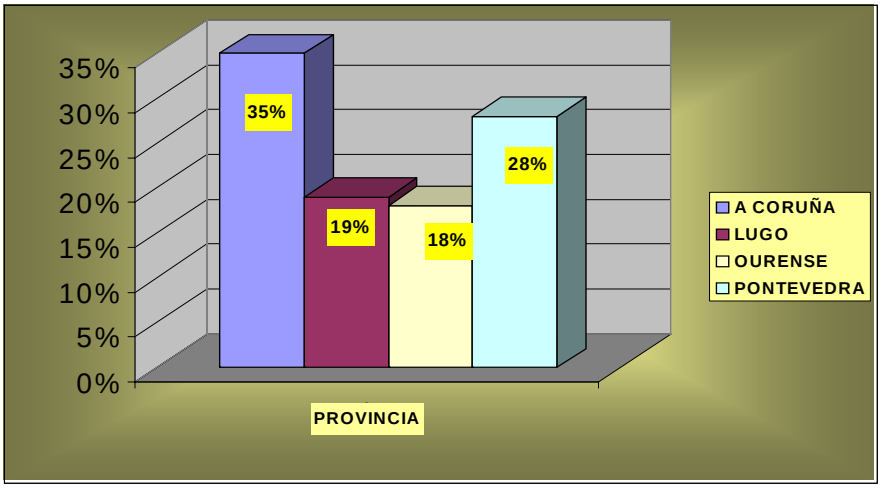
Na presente comunicación, tal como anunciamos no apartado anterior, referímonos únicamente ás variables de habilidades e destrezas.

4.4. POBOACIÓN E MOSTRA

Como mostra seleccionada utilizamos a poboación total de orientadores/as de educación secundaria de Galicia que no curso 1999/00 ascendía a 284 orientadores /as (46 menos que no momento actual) ós que se lles enviou por correo o cuestionario, unha carta de presentación e un sobre con franquicia e coa dirección onde, unha vez cumprimentado, había de enviarse.

Obtivemos resposta por parte de 118 orientadores/as que representan o 41,55% da poboación total, sendo a distribución por provincias a seguinte: 42 de A Coruña (35%), 22 de Lugo (19%), 21 de Ourense (18%) e 33 de Pontevedra (28%), tal como podemos ver reflexado no gráfico 1.

Gráfico 1
Distribución por provincias dos orientadores que responderon ó cuestionario
Elaboración propia



4.5. O CUESTIONARIO APLICADO

Adoptouse unha estratexia de investigación descritiva, tipo enquisa, ó ser considerada a máis axeitada ós propósitos da nosa investigación. O instrumento de avaliación utilizado foi un cuestionario de opinión, que recolle de forma organizada os indicadores das variables implicadas no obxectivo da enquisa (Padilla García et al., 1998). O total de ítems do que consta o cuestionario de opinión que elaboramos denominado "Análise das competencias profesionais dos/as orientadores/as escolares nos centros de Educación Secundaria" é de 243, distribuidos en cinco bloques. O Bloque IV fai referencia ás habilidades e destrezas dende dúas perspectivas: grao de importancia que ten e grao de importancia que debería ter, en relación:

a) Co alumnado (8+8=16 ítems)

b) Co profesorado e o equipo directivo (4+4=8 ítems)

c) Coas familias e a comunidade (4+4=8 ítems)

d) Coa xestión e a administración orientadora (13+13=26 ítems)

e) Con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade (11+11=22 ítems)

Para cada unha das habilidades/destrezas do cuestionario o orientador ou orientadora debía rodear cun círculo o número correspondente a aquela resposta que mellor se axustara á súa apreciación seguindo unha escala tipo Likert (1932), con cinco categorías: 1= Nada, 2= Pouco, 3=Regular, 4=Bastante, 5= Moito, tanto para o grao de importancia que ten como para o que debería ter.

4.6. RESULTADOS OBTIDOS

Como podemos observar na táboa 2, aquelas habilidades/destrezas que, a partir da análise de porcentaxes, *teñen* unha maior importancia para os/as orientadores /as escolares de educación secundaria son as agrupadas na categoría correspondente á "alumnado", seguidas da relativa ó "intersectorial", así como a de "profesorado e equipo directivo". Menor importancia teñen as habilidades/destrezas agrupadas na categoría "xestión e administración orientadora", así como na de "familias e comunidade", que ocupa o derradeiro lugar.

Táboa 2: Habilidades/destrezas
Media aritmética da porcentaxe de resposta dos/as orientadores/as (bastante+moito)

HABILIDADES/DESTREZAS
MEDIA ARITMÉTICA PORCENTAXE RESPOSTA ORIENTADORES
IMPORTANCIA QUE TEÑEN
ALUMNADO (46,8%)
INTERSECTORIAL (38,76%)
PROFESORADO E EQUIPO DIRECTIVO (37,07%)
XESTIÓN E ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (35,84%)
FAMILIAS E COMUNIDADE (31,35%)

Elaboración propia

Por outro lado, en relación co grao de importancia que *deberían ter* (táboa 3) destacan aquelas habilidades/destrezas pertencentes á categoría "intersectorial" seguida da de "familias e comunidade", "alumnado" e "profesorado e equipo directivo". En derradeiro lugar en importancia atoparíanse as habilidades/destrezas agrupadas na categoría "xestión e administración orientadora".

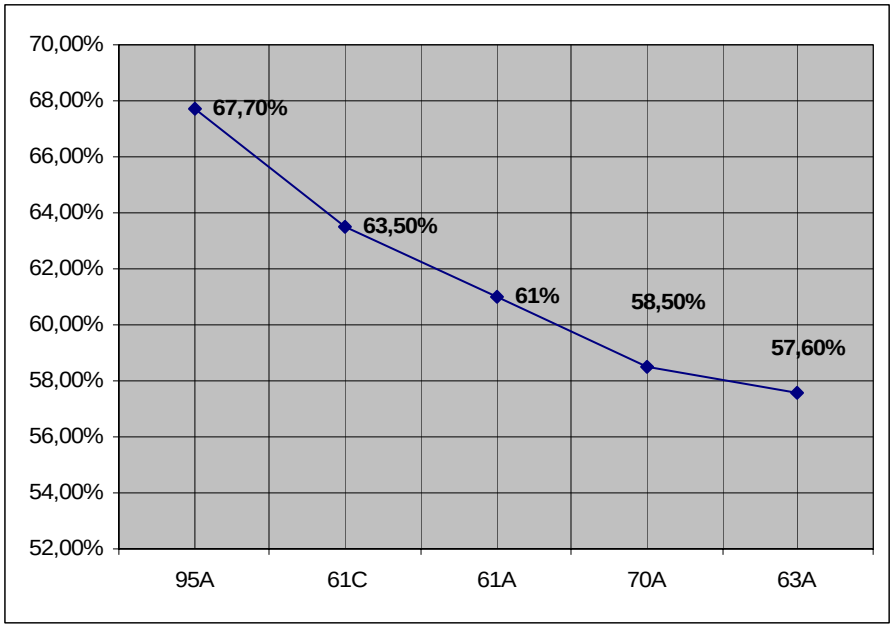
Táboa 3: Habilidades/destrezas
Media aritmética da porcentaxe de resposta dos/as orientadores /as
(bastante+moito)

HABILIDADES/DESTREZAS
MEDIA ARITMÉTICA PORCENTAXE RESPOSTA ORIENTADORES
IMPORTANCIA QUE DEBERÍAN TER
INTERSECTORIAL (93,15%)
FAMILIAS E COMUNIDADE (89,45%)
ALUMNADO (88,38%)
PROFESORADO E EQUIPO DIRECTIVO (87,05%)
XESTIÓN E ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (80,9%)

Elaboración propia

No gráfico 2, que amosamos a continuación, expóñense aquelas habilidades/destrezas que *teñen* maior importancia.

Gráfico 2
Habilidades e destrezas que teñen maior importancia (bastante + moito)



Elaboración propia

95A- Difusión de información relativa á orientación persoal, académica e profesional do alumnado.

61C- Avaliacións psicopedagóxicas utilizando metodoloxías cuantitativas

61A- Avaliacións psicopedagóxicas utilizando metodoloxías cualitativas

70A- Asesoramento ó profesorado nas dificultades educativas dos seus alumnos/as

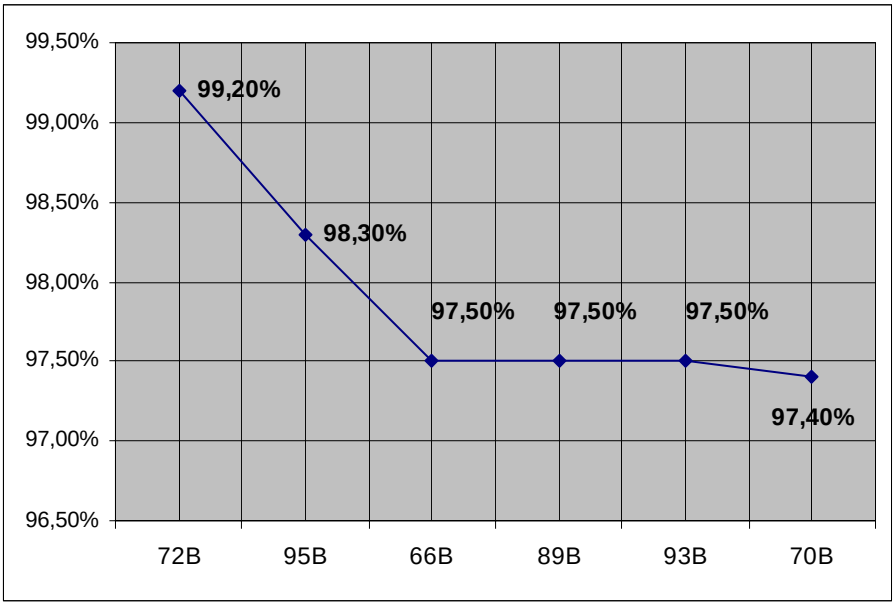
63A- Avaliacións e intervencións psicopedagóxicas empregando os instrumentos axeitados.

Destacamos como habilidades/destrezas que teñen unha maior importancia a 95A en relación coa categoría "intersectorial", a 61C, 61A e 63A, en relación coa categoría "alumnado" e a 70A en relación coa categoría "profesorado e equipo directivo".

En relación ás habilidades/destrezas que *deberían ter* unha maior importancia expoñémolas no gráfico 3.

Gráfico 3

Habilidades e destrezas que deberían ter maior importancia (bastante + moito)



Elaboración propia

72B- Asesoramento ás familias con relación á educación e formación dos seus fillos/as

95B- Difusión de información relativa á orientación persoal, académica e profesional do alumnado

66B- Asesoramento do alumnado na toma de decisións

89B- Avaliación das necesidades socioeducativas

93B- Comunicación interpersoal e habilidades sociais

70B- Asesoramento ó profesorado nas dificultades educativas dos seus alumnos/as

Como habilidades/destrezas que deberían ter unha maior importancia están a 72B pertencente á categoría "familias e comunidade", seguida da 95B pertencente á categoría "intersectorial", 66B pertencente á categoría "alumnado", 89B e 93B pertencentes á categoría "intersectorial" e 70B pertencente á categoría "profesorado e equipo directivo".

A análise estadística da diferencia de medias (Proba T/Anova) permitiu constatar:

- As orientadoras valoran como máis importantes que os orientadores aquelas habilidades/destrezas que deberían ter en relación coas familias e a comunidade, así como as habilidades/destrezas que teñen e que

deberían ter en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade.

- Os/as orientadores/as que non pertencen a ningún corpo docente como tal (interinos que exercen as súas funcións en Educación Secundaria) valoran como máis importantes que aqueles que sí pertencen propiamente ó corpo de profesores de educación secundaria as habilidades e destrezas que deberían ter en relación coa xestión e administración orientadora.

- Aqueles/as orientadores/as sin experiencia docente consideran como máis importantes que os/as orientadores/as con experiencia docente as habilidades e destrezas que deberían ter en relación coas familias e a comunidade, así como en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade.

- O/as orientadores/as con experiencia orientadora menor a un ano en Departamentos de Orientación valoran como máis importantes que aqueles las orientadores/as con experiencia orientadora dun ano ou superior as habilidades/destrezas que deberían ter en relación co alumnado, así como co profesorado e equipo directivo.

- Aqueles/as orientadores con experiencia orientadora en Departamentos de Orientación menor a un ano consideran como máis importantes que aqueles orientadores/as con experiencia orientadora de 3 ou máis anos as habilidades/destrezas que deberían ter en relación coa xestión e administración orientadora. Por outro lado, os/as orientadores/as con experiencia orientadora en Departamentos de Orientación menor a un ano valoran como máis importantes que os orientadores con experiencia orientadora de un a dous anos as habilidades/destrezas que deberían ter en relación co alumnado.

- Os/as orientadores/as sin experiencia titorial consideran como máis importantes que os/as orientadores/as con experiencia titorial as habilidades/destrezas que deberían ter en relación coas familias e a comunidade, xestión e administración orientadora así como en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade.

- Os/as orientadores/as interinos valoran como máis importantes que os/as orientadores/as definitivos as habilidades/destrezas que deberían ter en relación co profesorado e equipo directivo, familias e comunidade, así como coa xestión e administración orientadora.

- Os/as orientadores/as con 'escasa' ou 'nula' participación na organización e funcionamento do centro consideran como menos importantes que aqueles/as orientadores/as que consideran participan 'moito' as habilidades/destrezas que teñen en relación coas familias e a comunidade e coa xestión e a administración orientadora.

- Os/as orientadores/as que cren que a súa formación inicial lles permite 'pouco' ou 'nada' desempeñar axeitadamente as súas funcións valoran en

maior medida a posesión/dominio das habilidades/destrezas que deberían ter en relación co profesorado e equipo directivo, en comparación con aqueles/as orientadores/as que cren que a súa formación inicial lles permite desempeñar de forma 'regular' as súas funcións, cuia valoración é menor.

- Os/as orientadores/as que consideran que a súa formación continua é 'satisfactoria', dan unha maior importancia ó dominio/posesión das habilidades/destrezas que teñen en relación co profesorado e equipo directivo, en comparación con aqueles orientadores que a consideran 'pouco satisfactoria' ou 'insatisfactoria', cuia valoración é menor.

- Os/as orientadores/as que consideran que a súa formación continua é 'bastante' ou 'moi satisfactoria' valoran como máis importante o dominio/posesión das habilidades/destrezas que teñen en relación co profesorado e equipo directivo, así como en relación intersectorial, en comparación cos orientadores que a consideran como 'pouco satisfactoria' ou 'insatisfactoria', cuia valoración é menor.

- Os/as orientadores/as que consideran que o Departamento de Orientación do centro onde exercen conta con medios e recursos axeitados para desenvolve-las súas funcións valoran como máis importantes que aqueles que non o consideran as habilidades/destrezas que teñen en relación coa xestión e administración orientadora.

- Os/as orientadores/as que consideran se teñen en conta as diversas medidas de atención á diversidade valoran como máis importantes que aqueles/as orientadores/as que non teñen en conta ditas medidas as habilidades/destrezas que teñen en relación co profesorado e equipo directivo, familias e comunidade, xestión e administración orientadora e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade.

Por outro lado, a análise cualitativa realizada mediante discusión grupal con representantes de diversos sectores de intervención orientadora (unha alumna, unha representante das asociacións de pais de alumnos/as de centros públicos, unha profesora titora, un xefe de Departamento de Orientación, un Director, un experto universitario) permitiu contrasta-los datos obtidos mediante a análise cuantitativa en relación coas habilidades/destrezas máis e menos valoradas, os cales foron corroborados en gran medida. As habilidades/destrezas de índole intersectorial (comúns a distintos sectores de intervención orientadora conxuntamente) que consideran moi importantes, gardan relación coa *comunicación interpersoal e as habilidades sociais*. Así mesmo, destacan algunhas habilidades/destrezas específicas que deberían ter importancia. Son as seguintes: *saber facer atención preventiva e avaliacións psicopedagóxicas en relación co alumnado, saber facilitar asesoramento ó profesorado nas dificultades educativas dos seus alumnos e saber implica-las familias nos problemas dos/as seus fillos/as*.

5. CONSIDERACIÓNS FINAIS

Os resultados da investigación empírica confirman que os/as orientadores/as escolares de Educación Secundaria de Galicia conceden, despois das actitudes, unha importancia relevante ó ámbito metodolóxico

(habilidades/destrezas) das súas competencias profesionais, tanto en relación co grao de importancia que teñen como co que deberían ter.

En relación co grao de importancia que teñen, as categorías de "*habilidades e destrezas en relación co alumnado*" e "*habilidades e destrezas en relación intersectorial*" serían das máis valoradas por parte dos/as orientadores/as escolares de educación secundaria, mentras que a categoría menos valorada sería a de "*habilidades e destrezas en relación coas familias e a comunidade*".

Por outro lado, en relación co grao de importancia que deberían ter, as categorías de "*habilidades e destrezas en relación intersectorial*" *e* "*habilidades e destrezas en relación coas familias e a comunidade*" serían das máis valoradas polos /asorientadores/as, mentras que a categoría menos valorada sería a de "*habilidades e destrezas en relación coa xestión e administración orientadora*".

Así mesmo, constatouse a existencia de diferencias estadísticamente significativas entre as medias de varios grupos de orientadores/as dalgunhas variables de clasificación (sexo, corpo docente, experiencia docente, experiencia orientadora en departamentos de orientación, experiencia titorial, situación administrativa, participación na organización e funcionamento do centro, consideración da formación inicial, consideración da formación continua, consideración de medios e recursos, consideración das diversas medidas de atención á diversidade) en relación con determinadas categorías de habilidades e destrezas.

A análise cualitativa mediante a discusión grupal permitiu contrasta-los datos derivados da análise cuantitativa, en relación con aquelas habilidades/destrezas máis e menos valoradas polos/as orientadores/as escolares, sendo en liñas xerais coincidentes.

Estes resultados apuntan á conveniencia de realizar determinados cambios nos procesos de selección dos/as orientadores/as actualmente vixentes e deben favorecer unha mellora efectiva nos planos de formación inicial e continua do profesorado. Deben igualmente axudar a clarifica-lo perfil profesional dos/as orientadores/as escolares de Departamentos de Orientación de educación secundaria, polo que a Administración educativa deberá ter en conta no seu deseño a percepción dos/as orientadores/as ó respecto, consolidando un marco organizativo favorecedor da adquisición e desenvolvemento de novas competencias profesionais.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Cinterfor/OIT.

Barreira, A. (2003). *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tese Doutoral. (Edición en CD-Rom).

Decreto 120/1998, de 23 de Abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 27).

Graña, V. (2002). *Manual lexislativo do ensino non universitario galego*. A Coruña: Galigraf Galicia (3ª edición).

Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT-OPS.

Likert, E. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*, 140, (22), 44-53. (Traducido ó castelán en Wainermann, C.H.

(ed.) (1976): *Escalas de medición en ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 199-260).

Navío, A. (2002). Las competencias profesionales del formador. Grupo Cifo. Departamento de Pedagogía Aplicada.Universidad Autónoma de Barcelona,1-32.
(http://dewey.uab.es/anavio/didactiques%20especials/formador.pdf).

Ocampo, C. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Orde de 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 do 31).

Padilla García, J.L. et al. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas Tejada, J. Fernández Prados y C. Pérez Meléndez (eds.). *Investigar mediante encuestas.* Madrid: Síntesis, 115-140.

Rodicio, M.L. et. al. (2001). La orientación en Galicia, *RIE*, Vol.19, 2, 545-560.

Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Sobrado, L. (2001). *Análisis de competencias y desarrollo profesional de los Orientadores Escolares y Profesionales*. *Proyecto de investigación de acceso a cátedra (resumen).* Santiago de Compostela: Departamento de Métodos y Técnicas de Investigación en CC. del Comportamiento y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel. (3ª edición)

Xunta de Galicia (2003). *Curso escolar 2003/04. Datos e cifras da ensinanza non universitaria en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN LABORAL

Isabel Brincones
Estrella Lorenzo
Piedad Martín
Helena Sánchez-Puga
Universidad de Alcalá

La Universidad de Alcalá viene realizando estudios de inserción laboral de sus egresados/as desde 1994. Estos estudios de Inserción laboral analizan aspectos como la construcción del perfil profesional, el nivel de inserción laboral, la orientación laboral y profesional de los/as egresados/as, el desarrollo en el puesto de trabajo o las barreras para la inserción.

Estos estudios han ido evolucionando con el tiempo, uno de los aspectos clave de este trabajo es la diferencia que se plantea entre "orientación laboral" y "orientación profesional". El indicador "Orientación Laboral" analiza los conocimientos con los que cuentan los/as egresados/as en su proceso de inserción laboral, las habilidades de las que disponen, los recursos que utilizan, etc. Sin embargo, el indicador "Orientación Profesional" evalúa el proyecto profesional, el conocimiento de las salidas profesionales, el itinerario profesional,…

En esta comunicación se presentan dos aspectos de interés para la relación orientación profesional e inserción laboral:

- por un lado, analiza si existe relación entre el grado de orientación de los/as egresados/as y su nivel de inserción laboral que incluye: el grado de inserción laboral (porcentaje de alumnos/as que encuentra un primer empleo o mejora de empleo) y calidad de la inserción (tipo de contrato, duración del contrato, nivel de estudios requeridos para el puesto), y,

- por otro lado, se analiza si las acciones de formación o trabajos que realizan están soportados sobre un proyecto profesional personal o si por el contrario son acciones puntuales sin un objetivo claro.

INDICADORES

De los diferentes indicadores utilizados en los estudios de inserción laboral que se realizan desde la UAH, para analizar la relación entre la orientación profesional y la inserción laboral se han seleccionado los siguientes:

NIVEL DE INSERCCIÓN LABORAL

Dentro del nivel de inserción laboral se analiza el grado de inserción laboral logrado y la calidad de la inserción conseguida.

El *grado de inserción* laboral se construye a partir de la comparación entre la situación laboral de los/as alumnos/as durante la realización de sus estudios universitarios y en el momento de responder al cuestionario.

Para conocer la *calidad de la inserción* lograda por el/la alumno/a, se evalúa el tipo de contrato conseguido, su duración y la adecuación para el puesto de trabajo (nivel de estudios requeridos para el mismo)

CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

La preocupación sobre la construcción del perfil profesional de los/as encuestados/as se indaga teniendo en cuenta los siguientes aspectos a valorar:

- La formación complementaria que han realizado
- El motivo de la realización de estas actividades
- La utilidad de las mismas

Por formación complementaria se entienden:

- Los cursos de informática
- Los cursos de inglés
- Los cursos relacionados con la titulación
- Los cursos no relacionados con la titulación
- Las becas de colaboración
- Las becas en el extranjero
- Las prácticas no obligatorias.

Como otro aspecto para valorar del proceso de construcción del perfil profesional se tiene en cuenta la consideración, por parte del/la encuestado/a, de:

- Necesidad de ampliar su formación en el momento de cumplimentar el cuestionario.
- Percepción de la utilidad de las acciones que han realizado para mejorar sus posibilidades de inserción laboral y desarrollo profesional.
- Las acciones complementarias que realizan para mejorar sus posibilidades de inserción.

ORIENTACIÓN LABORAL Y PROFESIONAL

Este indicador analiza el proceso que siguen los/as alumnos/as para insertarse en el mercado laboral, las dificultades que encuentran en el mismo, las habilidades que ponen en marcha y las habilidades de las que carecen. El estudio distingue entre:

- **Orientación Laboral**, como los conocimientos y el apoyo que tiene el/la alumno/a en su proceso de búsqueda de empleo. Se indaga sobre:
    - Conocimiento de los recursos para la inserción laboral
    - Manejo de las herramientas para la búsqueda (curriculum vitae y carta)

- Habilidades para enfrentarse al proceso de selección
- Asesoramiento recibido en Técnicas de Búsqueda de Empleo

- **Orientación Profesional**, como el apoyo en el establecimiento de un Proyecto Profesional Personal que sea real y alcanzable, estableciendo sus objetivos profesionales y el itinerario para llegar a ellos.

DIFICULTADES PARA LA INSERCCIÓN

Finalmente, se analizan las dificultades que encuentran los/as recién titulados/as en su proceso de inserción laboral.

RESULTADOS

NIVEL DE INSERCCIÓN LABORAL

De este estudio se han extraído los datos correspondientes a la situación de la población universitaria activa.

GRADO DE INSERCIÓN LABORAL

El panorama laboral de este conjunto de promociones de la Universidad de Alcalá que se muestra la
Tabla 9:indica que el 71% de la población universitaria activa del curso 99/00, ha encontrado empleo, destaca el 100% de los titulados/as en el área de filología y el 91.67% de los titulados/as en el área que comprende las enseñanzas técnicas.

Área	Grado de inserción
Ciencias de la salud	70,69%
Ciencias experimentales	68,75%
Derecho y otros	58,82%
Económicas y empresariales	81,16%
Enseñanzas técnicas	91,67%
Filología	100,00%
Humanidades	57,14%
Magisterio	57,14%
Total	71,19%

Tabla 9: Grado de inserción laboral

CALIDAD DE LA INSERCIÓN
Tipo de Contrato

En relación con el tipo de contrato, en la Tabla 2 se muestra el tipo de contrato que los recién titulados encuentran en su primer año. Puede verse que cerca de un 40% tiene un contrato indefinido y de ellos el 35% a tiempo completo.

En las enseñanzas técnicas se da el mayor porcentaje de contratos indefinidos a tiempo completo con un 67%, seguidas de Económicas y Empresariales con un 50%.

En cuanto a las Filologías, se observa que los contratos son en su mayor parte de tipo temporal (60%).

	ns/nc	Sin contrato	Profesional liberal	Itp	Itc	Ttp	Ttc	O/s	Prácticas	Becas	Autónomo
Ciencias de la salud	2,44	4,88	2,44	4,88	14,63	7,32	29,27	14,63	19,51	0,00	0,00
Ciencias experimentales	1,49	1,49	2,99	5,97	29,85	10,45	8,96	20,90	13,43	4,48	0,00
Derecho y otros	0,00	15,00	5,00	5,00	15,00	15,00	30,00	10,00	0,00	5,00	0,00
Económicas y empresariales	0,00	0,00	3,57	3,57	50,00	3,57	10,71	7,14	16,07	3,57	1,79
Enseñanzas técnicas	3,03	0,00	0,00	0,00	66,67	0,00	6,06	12,12	9,09	3,03	0,00
Filología	0,00	0,00	0,00	0,00	20,00	20,00	40,00	20,00	0,00	0,00	0,00
Humanidades	0,00	0,00	12,50	6,25	25,00	12,50	12,50	25,00	0,00	6,25	0,00
Magisterio	0,00	0,00	10,53	10,53	31,58	5,26	15,79	26,32	0,00	0,00	0,00
Global	1,17	2,33	3,89	4,67	35,02	7,39	15,18	15,56	11,28	3,11	0,00

Tabla 10: Tipo de contrato (1999 a 2000**)**

Duración del Contrato

En cuanto a la duración del contrato los resultados se muestran en la tabla 3. Puede apreciarse un porcentaje (más del 38%) de contratos indefinidos, un 14% de contratos entre 6 y 12 meses y un 18% de 3 a 6 meses.

Las enseñanzas técnicas son los que mejor se colocan 73%, seguidos de económicas y empresariales con un 48%.

	ns/nc	Menos de 3 meses	De 3 a 6 meses	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses	Indefinido/ sin fecha de finalización
C.de la salud	12,20%	9,76%	17,07%	12,20%	31,71%	17,07%
C.experimentales	16,42%	8,96%	20,90%	10,45%	5,97%	37,31%
Derecho y otros	25,00%	0,00	40,00%	10,00%	5,00%	20,00%
Ec.empresariales	21,43%	1,79%	12,50%	14,29%	1,79%	48,21%
Ens.técnicas	9,09%	0,00	3,03%	15,15%	0,00	72,73%
Filología	40,00%	0,00	40,00%	20,00%	0,00	0,00
Humanidades	12,50%	12,50%	12,50%	25,00%	0,00	37,50%
Magisterio	10,53%	10,53%	26,32%	15,79%	0,00	36,84%
Global	16,34%	5,84%	17,90%	13,62%	7,39%	38,91%

Tabla 11: Duración del contrato (1999 a 2000)

CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

Dado que la formación de base se ha analizado anteriormente al contemplar la influencia de la titulación en la inserción laboral, a continuación se analizan las acciones complementarias que los/as titulados/as realizan durante y después de sus estudios.

Acciones dirigidas a la construcción del perfil profesional realizadas durante los estudios universitarios.

De manera dirigida o implícita, durante sus estudios universitarios los/as alumnos/as realizan algunas acciones mediante las que se va construyendo su perfil profesional. Estas acciones están directamente relacionadas con la realización de cursos, el disfrute de becas de formación o de investigación y el desarrollo de prácticas en empresa.

La tabla 4, que presenta los resultados relativos a los/as alumnos/as de la Universidad de Alcalá, muestra que la actividad más repetida es la realización de cursos cuyo contenido está relacionado con su titulación.

	A través de acciones de formación			
	Informática	Inglés	Relacionados	No relacionados
Ciencias de la salud	3,45%	25,86%	68,97%	29,31%
Ciencias experimentales	22,68%	44,33%	60,82%	28,87%
Derecho y otros	47,06%	64,71%	79,41%	20,59%
Económicas y empresariales	56,52%	72,46%	53,62%	31,88%
Enseñanzas técnicas	35,14%	45,95%	43,24%	29,73%
Filología	40,00%	60,00%	40,00%	20,00%
Humanidades	32,14%	21,43%	71,43%	32,14%
Magisterio	25,71%	20,00%	91,43%	31,43%
Global	30,85%	44,90%	64,19%	29,20%

Tabla 12: Desarrollo de acciones formativas durante los estudios.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

En esta tabla, destaca:

- Que pocos alumnos/as disfrutan de becas, con la excepción de los/as alumnos/as de filologías puesto que un 60% de los cuales afirma haber disfrutado de becas en el extranjero.

- Un tercio de los/as alumnos/as ha realizado prácticas no obligatorias, dándose los mayores porcentajes en filologías (60%) y económicas y empresariales con un 54%.

- Los porcentajes de trabajos no relacionados son superiores a los de los trabajos relacionados, exceptuando el caso de magisterio (51%) y enseñanzas técnicas (+40%).

	A través de experiencias pre profesionales				
	Becas colaboración	Becas en el extranjero	Prácticas no obligatorias	Trabajos relacionados	Trabajos no relacionados
Ciencias de la salud	12,07%	15,52%	32,76%	37,93%	39,66%
Ciencias experimentales	5,15%	11,34%	22,68%	18,56%	43,30%
Derecho y otros	5,88%	8,82%	29,41%	35,29%	55,88%
Económicas y empresariales	15,94%	7,25%	53,62%	37,68%	40,58%
Enseñanzas técnicas	13,51%	0,00%	35,14%	40,54%	43,24%
Filología	20,00%	60,00%	60,00%	60,00%	80,00%
Humanidades	14,29%	7,14%	3,57%	21,43%	53,57%
Magisterio	22,86%	2,86%	11,43%	51,43%	51,43%
Global	11,85%	9,37%	30,03%	33,06%	45,45%

Tabla 13: Desarrollo de de experiencias pre-profesionales durante los estudios.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

Acciones formativas al finalizar los estudios universitarios.

Análogamente, una vez finalizados sus estudios universitarios, los/as titulados/as completan su formación. Destaca que una tercera parte de ellos realiza cursos de formación no relacionados con su formación, incluidos cursos de informática e inglés.

El 67% realiza cursos complementarios relacionados con su formación, 91% en ciencias de la salud y 76% en ciencias experimentales.

Lo/as alumnos/as de filologías afirman realizar más cursos no relacionados que relacionados.

	A través de acciones de formación			
	Informática	Inglés	Relacionados	No relacionados
Ciencias de la salud	15,52%	15,52%	91,38%	18,97%
Ciencias experimentales	40,21%	45,36%	76,29%	44,33%
Derecho y otros	35,29%	52,94%	55,88%	35,29%
Económicas y empresariales	52,17%	59,42%	49,28%	27,54%
Enseñanzas técnicas	29,73%	51,35%	54,05%	29,73%
Filología	20,00%	40,00%	40,00%	60,00%
Humanidades	46,43%	21,43%	64,29%	46,43%
Magisterio	28,57%	14,29%	68,57%	34,29%
Global	36,09%	39,67%	67,22%	34,16%

Tabla 14: Desarrollo de acciones formativas al finalizar los estudios.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

En cuanto a la experiencia pre-profesional, los datos no difieren de los anteriores. Es importante señalar que sólo un 20% de los/as titulados/as en filología afirman disfrutar de becas (siendo el porcentaje mayor). En prácticas destaca el 80% de filología seguido del 40% de económicas y empresariales.

	A través de experiencia pre-profesional		
	Becas colaboración	Becas en el extranjero	Prácticas
Ciencias de la salud	1,72%	0,00%	15,52%
Ciencias experimentales	21,65%	5,15%	24,74%
Derecho y otros	8,82%	0,00%	26,47%
Económicas y empresariales	11,59%	7,25%	40,58%
Enseñanzas técnicas	13,51%	8,11%	24,32%
Filología	20,00%	20,00%	80,00%
Humanidades	17,86%	3,57%	10,71%
Magisterio	5,71%	0,00%	14,29%
Global	12,67%	4,13%	25,07%

Tabla 15: Desarrollo de acciones pre-profesionales al finalizar los estudios.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

Utilidad de la formación

Tabla 16, 9 y 10 muestran los porcentajes de alumnos/as que señalan como objetivos de sus cursos de formación, el completar la misma, adquirir experiencia profesional o mejorar su curriculum vitae.

Si se suman los porcentajes de respuesta correspondientes a "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo", puede apreciarse como la mayor parte de los/as encuestados/as realiza estas acciones con el objetivo de *completar su formación* y su *currículum vitae*. En menor medida consideran estas acciones como medio para conseguir *experiencia laboral*.

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	ns/nc
Ciencias de la salud	75,86%	15,52%	1,72%	0,00%	6,90%
Ciencias experimentales	64,95%	26,80%	2,06%	0,00%	6,19%
Derecho y otros	61,76%	23,53%	2,94%	0,00%	11,76%
Económicas y empresariales	55,07%	36,23%	0,00%	0,00%	8,70%
Enseñanzas técnicas	37,84%	45,95%	2,70%	0,00%	13,51%
Filología	40,00%	20,00%	20,00%	0,00%	20,00%
Humanidades	64,29%	10,71%	7,14%	3,57%	14,29%
Magisterio	77,14%	20,00%	2,86%	0,00%	0,00%
Global	62,53%	26,45%	2,48%	0,28%	8,26%

Tabla 16: Utilidad de la formación: Completar formación.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	ns/nc
Ciencias de la salud	44,83%	24,14%	12,07%	8,62%	10,34%
Ciencias experimentales	37,11%	22,68%	15,46%	12,37%	12,37%
Derecho y otros	38,24%	20,59%	14,71%	5,88%	20,59%
Económicas y empresariales	56,52%	23,19%	10,14%	1,45%	8,70%
Enseñanzas técnicas	43,24%	27,03%	13,51%	5,41%	10,81%
Filología	40,00%	40,00%	0,00%	0,00%	20,00%
Humanidades	25,00%	32,14%	17,86%	10,71%	14,29%
Magisterio	34,29%	34,29%	20,00%	0,00%	11,43%
Global	41,60%	25,34%	14,05%	6,89%	12,12%

Tabla 17: Utilidad de la formación: Adquirir experiencia profesional.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	ns/nc
Ciencias de la salud	58,62%	27,59%	3,45%	3,45%	6,90%
Ciencias experimentales	62,89%	28,87%	2,06%	0,00%	6,19%
Derecho y otros	55,88%	26,47%	2,94%	2,94%	11,76%
Económicas y empresariales	55,07%	33,33%	2,90%	0,00%	8,70%
Enseñanzas técnicas	40,54%	40,54%	5,41%	0,00%	13,51%
Filología	40,00%	40,00%	0,00%	0,00%	20,00%
Humanidades	60,71%	21,43%	7,14%	0,00%	10,71%
Magisterio	54,29%	28,57%	11,43%	0,00%	5,71%
Global	56,47%	30,03%	4,13%	0,83%	8,54%

Tabla 18: Utilidad de la formación: Mejorar mi curriculum vitae
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Grado de Orientación Profesional

Este indicador pretende analizar el grado en el que el/la titulado/a ha establecido un proyecto profesional real, con unos objetivos marcados y un itinerario para su consecución. Para ello se consideran los siguientes aspectos:

- Conocimiento de las salidas profesionales de su titulación
- Existencia de proyecto profesional personal
- Existencia de objetivos profesionales para el logro del proyecto profesional
- Conocimiento de las demandas empresariales para determinar la adecuación de éstas a su currículum vitae.

En la Tabla 9, se observa como la mayor parte de la población universitaria dice conocer, bien o muy bien, las *salidas profesionales* de su titulación. Aunque en ciencias experimentales y filología los porcentajes se quedan en el 50%

Del mismo modo un elevado número de titulados/as sabe a *qué quiere dedicarse* a pesar de que sólo, aproximadamente, la mitad sabe *cómo conseguirlo (Tablas 12 y 13)*.

De acuerdo con lo anterior, más de la mitad de los/as alumnos/as declara conocer mal qué es lo que buscan las empresas, a excepción de filología, enseñanzas técnicas, económicas y empresariales.

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	Valor medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	17,24%	55,17%	22,41%	3,45%	1,72%	3,83
Ciencias experimentales	11,34%	39,18%	42,27%	5,15%	2,06%	3,53
Derecho y otros	8,82%	55,88%	26,47%	2,94%	5,88%	3,59
Económicas y empresariales	11,59%	65,22%	20,29%	2,90%	0,00%	3,86
Enseñanzas técnicas	21,62%	62,16%	16,22%	0,00%	0,00%	4,05
Filología	20,00%	20,00%	20,00%	40,00%	0,00%	3,20
Humanidades	21,43%	28,57%	42,86%	3,57%	3,57%	3,61
Magisterio	20,00%	40,00%	37,14%	0,00%	0,00%	3,71
Global	14,88%	49,59%	30,03%	3,58%	1,65%	3,72

Tabla 19: Grado de Orientación Profesional: Conozco las salidas profesionales de mi titulación.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	Valor medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	51,72%	34,48%	10,34%	1,72%	1,72%	4,33
Ciencias experimentales	35,05%	45,36%	16,49%	3,09%	0,00%	4,12
Derecho y otros	23,53%	32,35%	38,24%	5,88%	0,00%	3,74
Económicas y empresariales	40,58%	31,88%	21,74%	5,80%	0,00%	4,07
Enseñanzas técnicas	37,84%	51,35%	8,11%	2,70%	0,00%	4,24
Filología	20,00%	60,00%	20,00%	0,00%	0,00%	4,00
Humanidades	46,43%	25,00%	14,29%	3,57%	10,71%	3,93
Magisterio	62,86%	17,14%	20,00%	0,00%	0,00%	4,43
Global	41,32%	36,36%	17,91%	3,31%	1,10%	4,13

Tabla 20: Grado de Orientación Profesional: Sé a qué quiero dedicarme.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	V. medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	13,79%	25,86%	48,28%	8,62%	3,45%	3,38
Ciencias experimentales	6,19%	22,68%	38,14%	23,71%	9,28%	2,93
Derecho y otros	8,82%	20,59%	50,00%	17,65%	2,94%	3,15
Económicas y empresariales	18,84%	28,99%	37,68%	11,59%	2,90%	3,49
Enseñanzas técnicas	13,51%	18,92%	56,76%	5,41%	5,41%	3,30
Filología	0,00%	20,00%	40,00%	40,00%	0,00%	2,80
Humanidades	21,43%	25,00%	35,71%	10,71%	7,14%	3,43
Magisterio	11,43%	34,29%	37,14%	14,29%	2,86%	3,37
Global	12,40%	25,07%	42,42%	14,88%	5,23%	3,25

Tabla 21: Grado de Orientación Profesional: Sé cómo conseguir el trabajo que deseo. Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	V .medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	6,90%	24,14%	50,00%	17,24%	1,72%	3,17
Ciencias experimentales	6,19%	20,62%	45,36%	19,59%	8,25%	2,97
Derecho y otros	2,94%	29,41%	52,94%	8,82%	5,88%	3,15
Económicas y empresariales	10,14%	30,43%	49,28%	8,70%	1,45%	3,39
Enseñanzas técnicas	5,41%	43,24%	37,84%	10,81%	0,00%	3,35
Filología	20,00%	40,00%	40,00%	0,00%	0,00%	3,80
Humanidades	21,43%	21,43%	32,14%	17,86%	3,57%	3,29
Magisterio	2,86%	20,00%	51,43%	14,29%	8,57%	2,86
Global	7,71%	26,45%	46,28%	14,33%	4,41%	3,16

Tabla 22: Grado de Orientación Profesional: Sé qué buscan las empresas. Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

ORIENTACIÓN LABORAL

Seguidamente se estudia el proceso de inserción laboral de los/as titulados/as universitarios/as y las dificultades con las que se encuentran durante el mismo. De este proceso se analiza:

- El grado de orientación laboral que poseen
- El grado de orientación profesional que poseen
- Las dificultades que encuentran durante el proceso

Grado de Orientación Laboral

Para determinar la Orientación Laboral se consideran dos aspectos: el conocimiento de cómo y dónde buscar empleo, el conocimiento de algunas *herramientas* para realizar el proceso de búsqueda de empleo como el currículum vitae y las entrevistas de selección. Los datos quedan recogidos en las tablas 15 a 18.

Cabe destacar que más del 50% de la población manifiesta conocer, bien o muy bien, los lugares a los que acudir y los pasos que dar para conseguir empleo (métodos de inserción), a excepción de filología, humanidades y magisterio.

En cuanto a las herramientas de búsqueda de empleo, destaca el alto conocimiento que manifiestan sobre cómo elaborar su currículum vitae. Sin embargo es menor el porcentaje que manifiestan saber como enfrentarse a una entrevista de selección.

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	V.medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	12,07%	50,00%	24,14%	8,62%	5,17%	3,55
Ciencias experimentales	8,25%	42,27%	34,02%	11,34%	4,12%	3,39
Derecho y otros	0,00%	58,82%	35,29%	2,94%	2,94%	3,50
Económicas y empresar.	17,39%	57,97%	24,64%	0,00%	0,00%	3,93
Enseñanzas técnicas	21,62%	54,05%	21,62%	2,70%	0,00%	3,95
Filología	20,00%	0,00%	80,00%	0,00%	0,00%	3,40
Humanidades	17,86%	25,00%	50,00%	3,57%	3,57%	3,50
Magisterio	17,14%	25,71%	48,57%	8,57%	0,00%	3,51
Global	12,95%	45,73%	32,78%	6,06%	2,48%	3,61

Tabla 23: Grado de Orientación Laboral: Dónde buscar empleo.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	V.medio (1 a 5)
C. de la salud	10,34%	37,93%	39,66%	6,90%	5,17%	3,41
C. experimentales	5,15%	46,39%	29,90%	16,49%	2,06%	3,36
Derecho y otros	0,00%	50,00%	44,12%	2,94%	2,94%	3,41
Ec. y empresariales	17,39%	55,07%	26,09%	1,45%	0,00%	3,88
Ens.técnicas	16,22%	62,16%	21,62%	0,00%	0,00%	3,95
Filología	20,00%	40,00%	40,00%	0,00%	0,00%	3,80
Humanidades	7,14%	42,86%	32,14%	10,71%	7,14%	3,32
Magisterio	17,14%	28,57%	48,57%	5,71%	0,00%	3,57
Global	10,47%	46,56%	33,33%	7,44%	2,20%	3,56

Tabla 24: Grado de Orientación Laboral: Sé cómo buscar empleo.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	V.medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	17,24%	39,66%	36,21%	5,17%	1,72%	3,66
Ciencias experimental.	18,56%	59,79%	19,59%	1,03%	1,03%	3,94
Derecho y otros	8,82%	64,71%	20,59%	5,88%	0,00%	3,76
Económicas y Empres.	23,19%	56,52%	18,84%	1,45%	0,00%	4,01
Enseñanzas técnicas	18,92%	51,35%	27,03%	2,70%	0,00%	3,86
Filología	0,00%	60,00%	20,00%	20,00%	0,00%	3,40
Humanidades	25,00%	57,14%	14,29%	3,57%	0,00%	4,04
Magisterio	20,00%	51,43%	28,57%	0,00%	0,00%	3,91
Global	18,73%	54,55%	23,42%	2,75%	0,55%	3,88

Tabla 25: Grado de Orientación Laboral: Sé como elaborar mi cv.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	V.medio (1 a 5)
Ciencias de la salud	10,34%	25,86%	51,72%	8,62%	3,45%	3,31
Ciencias experimental.	6,19%	35,05%	44,33%	11,34%	3,09%	3,30
Derecho y otros	0,00%	52,94%	41,18%	2,94%	2,94%	3,44
Económicas y Empres.	11,59%	53,62%	28,99%	5,80%	0,00%	3,71
Enseñanzas técnicas	16,22%	45,95%	35,14%	2,70%	0,00%	3,76
Filología	0,00%	60,00%	20,00%	20,00%	0,00%	3,40
Humanidades	10,71%	53,57%	21,43%	7,14%	7,14%	3,54
Magisterio	11,43%	34,29%	42,86%	8,57%	2,86%	3,43
Global	9,09%	41,60%	39,12%	7,71%	2,48%	3,47

Tabla 26: Grado de Orientación Laboral: Sé enfrentarme a una entrevista de trabajo.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

DIFICULTADES DE INSERCIÓN LABORAL

A continuación se analizan las dificultades con las que se ha encontrado la población universitaria durante su proceso de búsqueda de empleo y que están relacionadas con las barreras existentes.

Al analizar las respuestas obtenidas se aprecia la posibilidad de relacionar estas dificultades en tres grandes bloques según procedan de aspectos relacionados con la formación, con aspectos personales o con aspectos externos a la persona y debidos al mercado de trabajo.

DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN

En este apartado aparecen dificultades relacionadas con distinto tipo de formación como son la *falta de formación práctica, de formación complementaria y de especialización.*

Se pidió a los/as titulados/as que valorasen la importancia de estos aspectos en su experiencia de búsqueda de trabajo en una escala entre 1 y 10. La mayor parte de las dificultades de formación están relacionadas con la formación práctica. Las dificultades menores, corresponden a especialización, destacando magisterio 4.8 y enseñanzas técnicas 5.3.

	Falta de formación práctica	Falta de formación complementaria	Escasa especialización
Ciencias de la salud	6,66	6,91	6,66
Ciencias experimentales	7,49	6,71	6,40
Derecho y otros	8,48	7,50	7,50
Ec. y empresariales	8,58	7,55	5,83
Enseñanzas técnicas	7,53	6,97	5,38
Filología	8,75	7,75	8,25
Humanidades	7,85	7,23	7,31
Magisterio	7,55	7,16	4,84
Global	7,71	7,10	6,28

Tabla 27: Valoración de la importancia de las dificultades de inserción relacionadas con la formación. Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00)

DIFICULTADES RELACIONADAS CON EL MERCADO DE TRABAJO

Dentro de este apartado han aparecido tres tipos de dificultades:

- Relacionadas con la falta de experiencia laboral.
- Relacionadas con la Orientación, entre las que se incluyen la falta de orientación laboral y profesional y la falta de habilidades.
- Relacionadas con el propio del Mercado de Trabajo, entre las que se incluye la escasez de ofertas, el exceso de titulados/as y la inestabilidad y precariedad laboral.

Los resultados se muestran en la Tabla 28 que señala, que entre todas las dificultades, la valorada como más importante por todos/as los/as titulados/as ha sido la correspondiente a la falta de *experiencia laboral.*

En general, la falta de ofertas de trabajo se considera una dificultad más importante que el exceso de titulados/as o la inestabilidad laboral a excepción de ciencias de la salud.

	Falta de orientación laboral y profesional	Falta de experiencia laboral	Falta de ofertas de trabajo	Exceso de titulados/as	Inestabilidad laboral
C.de la salud	6,84	7,32	7,88	8,29	8,29
C.experimentales	7,54	8,28	8,37	6,98	7,05
Derecho y otros	7,03	7,74	7,55	7,94	7,91
Ec. empresariales	6,77	7,82	6,39	6,79	6,79
Ens. técnicas	6,47	7,45	5,29	5,94	5,94
Filología	8,25	7,50	8,00	6,25	6,25
Humanidades	7,69	8,16	7,88	6,62	6,62
Magisterio	7,19	7,83	8,06	7,91	7,80
Global	7,11	7,86	7,45	7,20	7,20

Tabla 28: Barreras del Mercado de Trabajo.
Fuente: Inserción Laboral de alumnos/as de la UA (99/00

LA TRANSICIÓN AL MUNDO DEL TRABAJO DE JÓVENES CON NECESIDADES ESPECIALES. PROCESOS Y PROBLEMÁTICAS

Pedro Jurado
Grupo CIFO, Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La transición debe entenderse como proceso o fase en la que ocurren cambios madurativos, afectivos, sociales, de aprendizaje, que influyen en el individuo y que permiten o facilitan la incorporación del mismo a una nueva etapa, proceso o contexto, que permiten percibirla como elemento dinamizador y posibilitador de la adaptación o incorporación a esa nueva fase o contexto. La transición al mundo del trabajo, a partir de determinada edad (16 años) debe concebirse en cada contexto cultural de forma diferenciada, pero su comprensión pasa por asumir la consecución de un nuevo rol social: participante activo en la cultura del trabajo. Requiere de la disponibilidad y desarrollo de capacidades, acorde con los requerimientos del mundo del trabajo, que faciliten la adaptación. En general, coincidimos en percibir el trabajo como una fuente de integración social que afecta positivamente al desarrollo y autoafirmación de las personas.

Algunas cuestiones deben plantearse cuando aludimos a transición de la escuela al mundo del trabajo:

- ¿Cuál es el papel de los centros educativos en la preparación para el trabajo de los/as jóvenes con necesidades específicas? Una vez los/as jóvenes han llevado acompañado, en su proceso de desarrollo, largos años de experiencias de aprendizaje en las escuelas, cabe cuestionar la funcionalidad de la formación recibida. Como los sistemas educativos inciden más sobre la homogeneización, sobre un ideal tipo para el que se planifican las acciones educativas, surge la necesidad de adaptarse a particularidades distintas, con necesidades específicas distintas en relación con los/as alumnos/as; dada esta fenomenología, las respuestas que se proponen para los/as jóvenes que han tenido problemas en la adaptación al sistema, siguen siendo típicas, por lo que la consideración de la individualidad continua planteándose como un dilema en la práctica. La prevalencia de modelos institucionales, lo que significa que son las personas, los individuos los que tienen que adaptarse a los centros educativos, lleva al fracaso, dificulta la integración en los centros educativos de aquellos/as alumnos/as cuya expectativas, intereses, e incluso capacidades no están de acorde con los planteamientos establecidos en dichos centros.

- ¿Los programas de transición responden a las necesidades de los/as jóvenes y a las exigencias del mundo del trabajo? Si tenemos en cuenta los datos relativos al fracaso y a la incorporación al mundo del trabajo, hemos de responder negativamente la cuestión, pues el desempleo afecta de forma más radical a los/as jóvenes y a su primera incorporación al mundo del trabajo. Todo ello nos lleva a plantear una modificación de las políticas de incorporación al trabajo y de los planteamientos educativos que se llevan a cabo en los centros de formación. La necesaria conexión con el mundo del trabajo ha de representar el punto álgido para establecer el hacia dónde nos dirigimos, cuál es una de las metas pretendidas en los procesos de transición, sin obviar que la

incorporación a un rol adulto significa además el propio desarrollo como persona social.

- ¿Los servicios para la transición son funcionales? El auge de los programas de orientación para el empleo en los centros no ha conllevado eficacia generalizada; si bien en determinados casos ha permitido canalizar la relación escuela-trabajo teniendo presente modelos que incluyen la valoración de las opciones o alternativas laborales existentes en la comunidad, el análisis de la tareas o ocupaciones que permiten determinar u orientar los objetivos a conseguir para responder eficazmente desde un planteamiento competencial en relación a las actividades y, evidentemente, la situación actual de la persona o joven, en la que se establecen sus necesidades, intereses, expectativas, etc., determinando el perfil de salida para, consecuentemente orientar las acciones sobre las que debe incidir el proceso de transición.

En general estas cuestiones afectan a todos los/as jóvenes, pero si pensamos en aquellos/as que presentan necesidades específicas derivadas de la presentación de alguna discapacidad, el problema se acrecienta. Si tenemos en cuenta un estudio realizado por el Colectivo Loé (2003), el porcentaje de personas que tienen niveles inferiores de estudios, o sin estudios, es sensiblemente superior entre las personas que presentan algún tipo de discapacidad, en comparación con la población en general; su tasa de ocupación, asimismo, es claramente inferior, sobre todo en los/as jóvenes y en los mayores de 50 años.

El reduccionismo perceptivo focalizado sobre la discapacidad lleva a considerar a la persona en función de sus limitaciones y no de sus capacidades (Jurado, 2001), por ello, la justificación de datos como los anteriores debe poner el énfasis en los factores sociales como causa explicativa de la situación en la que se encuentran muchos/as jóvenes. No puede olvidarse, asimismo, que los planteamientos materialistas que incorporan análisis de lo económico, lo social y lo político permiten entender dicha situación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN RELACIÓN A LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN

El tipo de programas que posibilite la transición se establece a partir de la relación dialógica entre las necesidades individuales y las sociales. Las primeras, aparentemente, se destacan en los informes de los/as jóvenes acogidos a los programas de transición; pero las segundas, ¿cómo y quién las determina? La toma de decisiones no puede venir establecida por la disponibilidad de recursos, sino que éstos deben estar en relación directa con las necesidades. He ahí un punto a asumir en los centros. Si es cierto que no se disponen de recursos, lo que se confirma como una justificación habitual en los centros, por qué no se deciden claramente los recursos necesarios y desde la supervisión escolar se facilita el acceso a los mismos. En un mundo donde prevalece lo económico, habrá que cambiar los paradigmas predominantes respecto la rentabilidad y analizarla en función de los escenarios futuros en los que previsiblemente los sujetos acogidos a los programas se encuentren.

Programas de transición, como los de garantía social se habían planteado como salida de escape para todos aquellos/as alumnos/as que no han superado las condiciones establecidas para Educación Secundaria Obligatoria. Pero, esta alternativa, quizás necesaria, está sujeta a las condiciones y a la disponibilidad de recursos para afrontarla con ciertas garantías de éxito. En los centros se diseñan

programas, pero los mismos ¿cuántas veces tienen en cuenta determinados requisitos que permitan su efectividad? Con ello, quiero plantear las posibles disfunciones entre el tipo de programa y su funcionalidad práctica para conseguir la inserción en el mundo del trabajo. Los objetivos y la estructura de los programas de garantía social cumplen, en principio, las demandas determinadas por la situación a la que se enfrentan muchos /as jóvenes, pero, sin una visión sistémica y, por tanto, sin una relación estrecha entre el tipo de programas y las necesidades actuales y futuras que presentan los contextos sociolaborales, las acciones educativas tienen un impacto limitado tanto a medio como a largo plazo. La formación no sólo tiene que orientarse a mejorar el nivel de empleabilidad de los/as jóvenes y familiarizarlos con el mundo del trabajo, sino que, además tiene que llevar asociada programas y medidas políticas que garanticen o aumenten el éxito de la transición para esos/as jóvenes. La formación por sí sola no garantiza resultados positivos (OIT, 2000).

Por otra parte, recurrir a los programas de garantía social es una medida que indica el fracaso de todos los procesos de prevención, su disfuncionalidad y su deficiente planteamiento. Si bien, hay que destacar que la formación por sí sola, en general, como se ha apuntado, no asegura el éxito de la transición, se requieren servicios y modelos integrados que la faciliten.

Las transiciones, sean del tipo que fueren, han de prever las consecuencias futuras de las actuaciones educativas que se llevan a cabo.

LOS PROBLEMAS DE LOS JÓVENES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS

Hay un principio que debe prevalecer, se refiere a que los/as jóvenes con necesidades especiales presentan los mismos problemas que cualquier otro/a joven.

Los problemas que presentan los/as jóvenes no son generalizables, pues si así fuera, llegaríamos a establecer estándares que permitan establecer modelos homogéneos de intervención. Cuando pensamos en individuos, la funcionalidad de los modelos lleva generalmente al fracaso, por lo que se hace necesario insistir sobre los planes individualizados que permitan poner en marcha decisiones ajustadas a las necesidades individuales.

Abogamos por que los centros de educación secundaria desarrollen sistemas eficaces de transición, en nuestro caso, para los/as alumnos/as que presentan necesidades especiales derivadas de alguna discapacidad o de problemas relacionados con su procesos de desarrollo o adquisición de aprendizajes.

Dado que el sistema educativo permite plantear como finalista la etapa de educación secundaria obligatoria, será dentro de la misma que los servicios de orientación para la transición deberán fomentar acciones que permitan vislumbrar expectativas positivas para el futuro de los/as alumnos/as que en el sistema actual presentan fracasos académicos; obviamente, estos fracasos deben ser objeto de análisis, pues hemos de recordar que los procesos educativos son interactivos.

La falta de preparación de los/as jóvenes que han terminado el periodo de escolarización obligatoria, asumiendo su fracaso educativo, puede llevar a dificultar que asimilen los roles de trabajadores/as o ciudadanos/as. Pero, ¿cuáles son las características de estos roles? Hay que plantear cuáles son los escenarios futuros que les esperan a los/as jóvenes con necesidades especiales. La dificultad de determinar los escenarios actuales complica aún más los futuros, pero hay que

intentar la prospectiva que permita vislumbrar o acercarnos a los futuros. Permitirá todo ello establecer posibles itinerarios para cada uno de los/as jóvenes. Un pretérito determinado por la protección o bien uno que provea de independencia, este es el dilema. El ideal chocará inexorablemente con la realidad y, ésta se maneja en multitud de dimensiones, por lo que su control sí podrá establecer los parámetros de actuación. La protección lleva a establecer procesos de dependencia sustentados en la lógica asistencial y proteccionista; la incidencia sobre la independencia intenta promover la autonomía individual, la participación activa en la sociedad a través de la incorporación al mundo del trabajo y afianzar la autoafirmación de las personas y el aumento de su capacidad de tomar decisiones.

Las problemáticas, que pueden afectar a los/as jóvenes en los procesos de transición, pueden derivarse de ellos mismos, de los centros educativos y del mundo sociolaboral. Por lo tanto, los/as jóvenes deben ser los sujetos de orientación, lo que implica la priorización de objetivos en función de sus intereses, expectativas, nivel actual de desarrollo de competencias, por ejemplo. El papel del centro educativo debe considerarse como la rueda de transmisión o eje impulsor de acciones formativas y de orientación para el acercamiento al mundo del trabajo, el cual ha de ser analizado desde los perfiles competenciales implícitos en su ámbito.

Incidiendo en los/as jóvenes con necesidades especiales, nos podemos encontrar con problemas derivados de, por ejemplo:

- Número limitado de habilidades o destrezas y competencias
- Ritmos lentificados de aprendizaje
- Dificultades en la transferencia del conocimiento
- Poca motivación en relación a los aprendizajes académicos, lo que puede derivar en actitudes “pasivas”
- Expectativas personales no satisfechas
- Relación contrapuesta entre los intereses y expectativas con las exigencias de los procesos formativos
- Limitaciones asociadas a alguna discapacidad
- Infravaloración por parte de los demás
- Dificultades para identificar recursos de información para el acceso al trabajo
- Dificultades en relación con la toma de decisiones
- Capacitación profesional deficiente o insuficiente y poco adaptada a las necesidades del sistema productivo
- Actitudes negativas por parte de los potenciales empleadores derivadas de los prejuicios hacia las personas con discapacidad o colectivos con necesidades especiales
- Dificultades de accesibilidad

Estos aspectos denotados permiten determinar la necesidad de proveer planes de transición individualizados que satisfagan inicialmente las necesidades individuales pero que se orienten hacia aprendizajes funcionales requeridos en los contextos laborales y en los sociocomunitarios.

En los programas de transición, hay que apuntar, como nos establece un estudio realizado sobre la implantación de los programas de garantía social (Sánchez Asín y Jurado, 2001), que los/as alumnos/as en estos programas de transición muestran cierto desconocimiento sobre los objetivos reales que pretenden, denotando con ello la existencia de determinados problemas relacionados con los

procesos de orientación que se incorporan en dichos programas. El mismo estudio denota la desorientación de los/as alumnos/as hacia el futuro, derivado de la falta de información de los mismos, así como de la comunidad educativa. Se manifiesta, por otra parte, la diversidad de intereses profesionales, pero, los mismos no son orientados de manera que se pueda anticipar y relacionar las demandas del sistema sociolaboral con dichos intereses.

Además, como nos muestran los análisis del Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad (2002) y el Colectivo Loé (2003), dichas personas están en una situación de discriminación social asociada a su incorporación al mundo del trabajo, ya que experimentan tasas de ocupación inferiores a la población en general, realizando trabajos de "inferior calidad", tasas superiores de desempleo, siendo las mujeres, por otra parte, las que padecen mayor discriminación.

Podemos afirmar, por tanto, que los/as jóvenes con necesidades especiales y, especialmente los que presentan algún tipo de discapacidad, están sometidos a una dinámica que permite reconocer su discriminación social y laboral. No podemos aludir, en consecuencia, a un sistema social inclusor que promueva la satisfacción de necesidades individuales, sino a un sistema que provoca desigualdades sometidas a la rentabilidad económica.

SOBRE LOS PROCESOS A INCORPORAR

Cuando se plantea cuáles son los procesos que permitirán facilitar la incorporación al sistema sociolaboral podemos determinar que, en principio, éstos responden a los mismos parámetros que se estructuran para cualquier persona; pero, en la medida que el punto de partida es el posible fracaso, hay que establecer la diferenciación con relación a un camino proveniente de la superación de etapas educativas anteriores.

A partir de Patterson y Osborn, Jenaro (1999) determina algunas claves para que los proyectos de transición para jóvenes con necesidades especiales obtengan éxito:

- Iniciar la transición tan pronto como sea posible
- Analizar las necesidades de los individuos
- Tener una visión de futuro a partir del análisis de las exigencias del mundo del trabajo
- Buscar apoyos (recursos humanos)
- Explorar las alternativas
- Valorar las opciones
- Diseñar y poner en marcha un plan de acción (toma de decisiones)
- Evaluar los progresos y revisar el plan
- Identificar los recursos que permiten la relación con el mundo del trabajo
- Incluir y apoyar la inserción

El soporte a la inserción social y laboral de los/as jóvenes con necesidades especiales deberá considerar un cambio desde los centros educativos o de formación, de manera que ofrezcan alternativas y oportunidades de aprendizaje (formación para la incorporación social y laboral), implicando a los servicios de orientación, la colaboración con las empresas, la formación continuada o aprendizaje

a lo largo de la vida y programas o acciones específicas adaptadas a las necesidades individuales.

Apostar por un continuum de servicios en la transición es un requerimiento necesario. Si entendemos que la institución educativa ofrece servicios de formación, éstos han de partir de las necesidades de los/as individuos/as, de una visión de las alternativas y oportunidades que los contextos sociolaborales disponen y de la relación existente entre ambos para poder poner en marcha acciones de mediación que satisfagan realmente las necesidades que aparecen. Lo que ha dejado de tener sentido es la tendencia a la clasificación de los/as individuos/as, de sus necesidades, de forma que se permitan relaciones cuasi mecanicistas en las propuestas de solución, además, se corre el peligro que conlleva cualquier clasificación, ya que la misma tiende a mantener los sistemas de exclusión.

Por todo ello, la transición para los/as jóvenes con necesidades especiales debe tener presente una serie de acciones que provean de mecanismos para la consecución de una transición exitosa, tales como (Jurado, 2001):

1. Planificar partiendo del principio de prevención.
2. Incorporar acciones individualizadas para la transición.
3. Buscar estrategias de colaboración con diferentes servicios.
4. Tener presente las funciones y tareas dentro de la comunidad y los centros de trabajo.
5. Poner en marcha estrategias fundamentadas en la normalización dentro del ámbito socio-comunitario.
6. Comprometer al mundo sociolaboral.
7. Reforzar la inserción dentro del lugar de trabajo.
8. Comprometer a la organización y establecer la corresponsabilidad en las acciones de soporte para la integración.

La necesidad de promover un sistema de transición que ofrezca diversidad de oportunidades para aprender y que promueva la toma de decisiones de los/as alumnos/as podrá ser una herramienta eficaz para los/as alumnos/as y para los centros de formación, debido a:

- Los cambios en la naturaleza de los puestos de trabajo y el incremento de las demandas para que los/as trabajadores/as en las empresas posean sólidas habilidades académicas y ocupacionales.
- El creciente número de alumnos/as que dejan la escuela sin haber adquirido estas habilidades.
- El fracaso de la escuela tradicional en el nivel de secundaria para orientar estas cuestiones, para aquellos/as alumnos/as que no han obtenido la suficiencia en la escuela primaria.

El acercamiento al sistema productivo, a través de la ampliación de oportunidades para conocer y participar en el mismo se conforma como un instrumento para orientar la inserción de los/as jóvenes en el mundo del trabajo. Ello requiere que se afiancen, como hemos ido destacando, los procesos de individualización en la transición.

Hay que aludir, por otra parte, a los focos de la transición. Ésta puede centrarse en el individuo, en su proceso de desarrollo, en su maduración, en la promoción de sus capacidades; en el mundo del trabajo, que define las competencias requeridas para adaptarse a los contextos de dominio; y, obviamente

puede tener presente un equilibrio harmónico entre las capacidades y las exigencias que, en definitiva se aproximará más a las respuestas que permita satisfacer al individuo y al sistema productivo, lo que lleva a un modelo de colaboración del centro de formación con el sistema productivo que afiance una red de interdependencia.

Las prioridades en la toma de decisiones de los procesos de transición deben estar marcadas por dimensiones que tengan presente el desarrollo de capacidades de los jóvenes, en su valoración para poder planificar las acciones formativas. Pero, las claves de lo que se debe enseñar, cómo debe enseñarse y dónde, vendrá influenciado por el tipo de competencias requeridas por el sistema productivo, así como por la hipotética interrelación del actual alumno con el futuro contexto: Por ello, aventurar escenarios futuros se conforma como una exigencia a la hora de planificar las acciones de transición.

Sea como fuere, habrá que tener en cuenta en cualquier programa para la transición al mundo del trabajo:

1. *Lo que se debe enseñar*. Incide en las actividades, éstas deben plantearse desde su funcionalidad, que atiendan a la normalización y a lo que requiere el contexto, teniendo presente la conveniencia de la adquisición de competencias.
2. *Cómo se debe enseñar*. Deberá contemplar el estilo de aprendizaje, el nivel de desarrollo de las capacidades, las dificultades y el tipo de relación con el entorno requerida a los/as jóvenes incluidos en los programas.
3. *Dónde enseñar*. Plantea la relación alumno/a-contexto de aprendizaje, la accesibilidad, las preferencias, las oportunidades que ofrecen y la seguridad para adquirir habilidades en los contextos (educativos, empresariales,...).

Por todo ello, las acciones formativas desde la transición han de plantear su interrelación y coordinación, sin olvidar que las mismas considerarán:

a. Los intereses y las preferencias de los/as jóvenes en la transición.
b. Los aprendizajes previos, sean estos formales, no formales o informales.
c. Las alternativas de empleo existentes en la comunidad.
d. Los soportes naturales del medio socio-comunitario.
e. Los objetivos “más allá” de la incorporación a los medios laborales, los que se orientan para la preparación hacia la vida adulta.
f. El desarrollo de habilidades funcionales útiles para la adaptación a la vida diaria.
g. Los *feed-backs* pertinentes que permitan reconducir, modificar o afianzar las acciones formativas.
h. La colaboración, desde la planificación de acciones de transición hasta la inserción en el mundo del trabajo, entre los agentes implicados.

CONSIDERACIÓN FINAL

Las necesidades en relación con la transición no sólo pueden ser satisfechas dentro del marco de la institución educativa, sino que van más allá de la misma, por lo que se plantea la exigencia de disponer de servicios de apoyo y

políticas de formación y empleo que se caractericen por la adaptación de la oferta formativa a las necesidades de las personas que están infrarrepresentadas en el mercado laboral y cuyas oportunidades de acceso al empleo están limitadas, entendiendo que es obligado combatir dicha discriminación.

BIBLIOGRAFÍA

Colectivo Loé (2003): *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Barcelona. Colec. Estudios Sociales nº 14. Fundación "La Caixa"

Congreso europeo sobre las personas con discapacidad (2002): No discriminación+acción positiva=integración. Documento base de la sesión de empleo y formación. Madrid, 20-23 de marzo de 2002.

Jenaro, C. (1999): La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca, 18-20 de marzo de 1999.

Jurado, P. (2001): Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral. III Congreso de Formación Ocupacional. Zaragoza, 20, 21 y 22 de junio de 2002. Libro de Actas. CIFO-IFES.

OIT (2000): La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Informe V. Conferencia Internacional del Trabajo. 88ª reunión. Ginebra. O.I.T.

Sánchez Asín, A. y Jurado, P. (2001): Los programas de garantía social (PGS). Claves de su implantación.

PROPUESTA ETNOGRÁFICA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN FORMACIÓN OCUPACIONAL

Margarita Valcarce Fernández
Universidad de Vigo

RESUMEN

La lectura y análisis de parte de la extensa producción científica escrita, nos aproxima a la utilidad de los métodos cualitativos en la investigación pedagógica. De ella deducimos que no deben ser los únicos a emplear, pero en una perspectiva antropológica, y desde una visión holista de la realidad, los métodos cualitativos tienen su lugar si queremos aproximarnos a la comprensión de la realidad educativa y de formación desde lo significativo y no desde lo considerado.

Nos proponemos presentar el diseño de una investigación cualitativa, de la modalidad etnográfica a utilizar en un proceso de detección de necesidades de formación ocupacional.

Teniendo en cuenta que podemos realizar la investigación a tres niveles:

- BÁSICO O FUNDAMENTAL – fines / desarrollo de teorías
- OPERATIVO O TECNOLÓGICO – resolución de problemas
- EN LA ACCIÓN – mejora de la práctica educativa

Pensamos en una *investigación en la acción*, con el fin de mejorar la práctica educativa con personas adultas. Podríamos haber elegido la modalidad biográfica ("historias de vida"), pero por las características del contexto y las dificultades que pudiéramos encontrar en la selección de los/as informantes, concretamos la propuesta en **un diseño para un estudio en la acción, etnográfico a llevar a cabo en formación ocupacional, dentro de programas de formación profesional para la inserción laboral y la alfabetización.**

1. JUSTIFICACIÓN. FUNDAMENTOS

La educación de adultos/as tiene sus propias reglas fijas de funcionamiento en el ámbito de lo formal, sin embargo en contextos informales se desarrollan acciones formativas sin reglas comunes ni modelos, quedando a criterio y planteamientos de aquellas entidades que las gestionan y más concretamente de aquellos/as profesores/as que se responsabilizan de la docencia.

Hay por tanto una parte de la realidad educativa que desconocemos y bien podría, su comprensión, facilitarnos pautas para mejorar el trabajo educativo formal con adultos/as, por cuanto ese profesorado que se rige en sus actuaciones por su propia visión profesional, ideológica, técnica, etc. de la práctica educativa, pudiera estar recreando innovaciones metodológicas de actuación con las personas mayores, generalizables a los ámbitos formales. O simplemente quedarnos en la comprensión de realidades educativas que desconocemos -*como es el contexto hipotético para el que se propone el diseño*- con el fin de aumentar nuestro conocimiento.

Algunos elementos que hemos considerado clave para elegir la metodología etnográfica:

- Acciones de educación no formal.
- Personas que habitan en el medio rural.
- Personas con bajos niveles de estudios.
- Personas mayores.
- Espacios físicos cambiantes para el desarrollo de las clases.
- Personas desempleadas.
- Profesores/as no especializados didácticamente y polivalentes profesionalmente.
- La configuración de los cursos como entidades independientes y únicas.

2. OBJETO DE EVALUACIÓN

Nuestra propuesta se concreta en comprender como aprenden personas adultas, competencias profesionales nuevas y como responden a la formación después de periodos muy largos de abandono o finalización de la escolaridad obligatoria, en cursos puntuales de educación no formal desarrollados con metodologías de *autogestión del conocimiento*.

3. UNIDAD SOCIAL A ESTUDIAR

Grupos de quince desempleados/as, mayores de 40 años, sin estudios o con estudios básicos, procedentes del medio rural, con diferentes situaciones personales y sociales, con distintas motivaciones e intereses, que hace más de veinte años que no participan en ninguna acción formativa y que se encuentran realizando un curso de formación ocupacional.

4. GRUPOS DE INCIDENCIA CRÍTICA (Subgrupos dentro del grupo)

- Personas mayores de 50 años o menores de 40, con certificado de escolaridad o que no han sido escolarizadas.
- Mujeres en ocupaciones en las que se encuentran subrepresentadas.
- Inmigrantes.
- Discapacitados/as.

5. CONCRECIÓN DE PROCESOS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Nuestra propuesta pretende combinar la observación participante con la no participante. En el proceso de triangulación se cruzarán los datos obtenidos. La propia observación participante se constituirá en metodología de formación, de tal manera que los instrumentos diseñados para recogida y registro de datos, también cumplirán la función de servir de instrumentos para el aprendizaje.

La observación participante correrá a cargo del/la profesor/a, que será a la vez investigador/a activo dentro del grupo. Y también de los/as alumnos/as como grupo e individualmente.

Al final de cada jornada, profesor/a y alumnos/as recogerán en las fichas de registro elaboradas –que presentamos- a modo de diario, el relato de lo vivido durante las clases. Y además ordenarán los trabajos hechos y cubrirán una hoja de incidencias que recogerá los hechos más significativos de ese día.

La observación no participante será tarea de un observador/a externo, que permanecerá en algunas actividades y, que también cubrirá los registros correspondientes con carácter puntual.

- *El grupo conocerá el objeto de la investigación y que ésta va a realizarse, y sólo se llevará a cabo con su consentimiento.*

El esquema de trabajo de cada jornada será:

"sesión ordinaria": profesor/a-alumnos/as

1. Diálogos informales de recepción y encuentro.
2. Planificación de la jornada conjuntamente con el/la profesor/a:
   - definir intereses
   - pensar posibilidades
   - escribir actividades
   - registrar la propuesta individualmente
3. Puesta en común de los planes individuales para llegar a la planificación de grupo.
4. Realización de las actividades planificadas.
5. Autoevaluación de los logros de la jornada y registro en el diario de todo lo vivido.
6. Evaluación grupal de la jornada y registro de todo lo vivido como grupo en una ficha que formará parte de la memoria final del curso.
7. El/a profesor/a registra en términos de autobservación, después de la marcha de los/as alumnos/as, como ha vivido la jornada en un "cuaderno de campo".

Sesión "extraordinaria": profesor/a-alumnos/ss-observador/a externo

Todo debe transcurrir de acuerdo con el esquema de desarrollo de la sesión ordinaria, pero con la presencia de un/a observador/a externo. Éste/a registrará su vivencia, después de que haya finalizado su tiempo de permanencia en el aula o actividad con el grupo y el/la profesor/a.

6. RECOGIDA Y REGISTRO DE DATOS

Se efectuarán los registros a la finalización de la sesión. Y los datos se recogerán fundamentalmente en tres registros:

- DIARIO INDIVIDUAL DEL ALUMNO/A.
- CUADERNO DE CAMPO DEL PROFESOR/A.
- FICHAS DE REGISTRO DE LA ACTIVIDAD DEL GRUPO
- FICHAS DE REGISTRO DEL OBSERVADOR/A EXTERNO.

También se consultarán las fuentes documentales citadas anteriormente, para completar la información que permita llegar a la realidad educativa concreta del grupo.

No se incluye la entrevista como instrumento, dadas las condiciones de grupo reducido que permiten la interactividad permanente entre investigadores y grupo. Y también por ser los/as propios/as alumnos/as, a la vez, observadores/as-participantes.

En definitiva pretendemos utilizar instrumentos estructurados y otros menos estructurados en un procedimiento interactivo continuo.

7. ANÁLISIS DE DATOS

Se llevará a cabo un análisis temático, simbólico, de valores, y semiótico. Con el fin de identificar e integrar categorías conductuales, comprender signos, mensajes, preferencias y significados del lenguaje del grupo.

8. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE DATOS. TRIANGULACIÓN

Para efectuar el proceso de triangulación, se confrontarán los datos obtenidos por el /laobservador/a externo, profesor/a y alumnos/as, teniendo en cuenta que aluden a la misma realidad educativa, pero que se interpretan desde perspectivas distintas. A través de la puesta en común y la discusión con los registros presentes.

9. REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Dado que el objetivo es mejorar la práctica educativa con adultos, a partir de la comprensión de su forma de vivir la formación, tras periodos largos de desescolarización. Se hará una reflexión, como corresponde a un estudio etnográfico, sobre la propia realidad estudiada, y se intentará extraer conclusiones sobre los comportamientos observados para transferir las interpretaciones a contextos educativos de similares características sociales, culturales y ecológicas.

10. REDACCIÓN DEL INFORME ETNOGRÁFICO

El informe etnográfico se redactará sigún el modelo y secciones propuesto por Wodds, P., 1987.

11. BIBLIOGRAFIA

BOUCHÈ PERIS, J. Henri (1993): Antropología Pedagógica. UNED. Madrid.

DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1983). Diagonal/Santillana. Madrid.

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Barcelona.

"La investigación cualitativa y cuantitativa". LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1993): I Seminario sobre metodología Pedagógica. UNED. Madrid, pp 7-11.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. Y MONTOYA SÁENZ, J. M. (1994): La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas. UNED. Madrid.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. Y MONTOYA SÁENZ, J. M. (Eds)(1995): El Estudio de casos: Fundamentos y metodología. UNED. Madrid.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1996): Las Historias de vida la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. UNED. Madrid.

WOODS, Peter (1995): La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa. Paidós. Barcelona.

11. MODELOS DE FICHAS DE REGISTRO DE DATOS

FICHA 0 *DATOS DE IDENTIFICACIÓN*

APELLIDOS			
NOMBRE			
LUGAR DE NACIMIENTO			
EDAD			
ESTADO CIVIL			
Nº HIJOS		**EDADES**	
DISCAPACIDADES			
OCUPACIÓN			
DIRECCIÓN			
TELÉFONO			
ESTUDIOS			
OTRA FORMACIÓN	• • • • • •		
AFICCIONES			
EXPERIENCIA PROFESIONAL	• • • • • • • • •		

Lugar, fecha y firma

FICHA 1 *INTERESES Y EXPECTATIVAS*

1. ¿Qué esperas encontrar?

2. ¿Qué esperas aprender?

3. ¿Cómo aceptarías que non se cumpliesen tus expectativas?

4. ¿A qué estás dispuesto/a?

5. ¿Cómo piensas organizarte para compatibilizar el curso con tu vida?

6. ¿Qué opinan en tu casa de que quieras aprender?

7. ¿Quién te ayudaría en tu casa para que dispongas de tiempo?

8. ¿Definete: como eres?

9. ¿Cómo cres que te ven las demás y los demás?

11. Añade lo que quieras

FICHA 2 ***PLAN DE ACCION DE GRUPO***

Esta ficha servirá de guión para la planificación propia del grupo, por lo que en los primeros días deberán valorar su utilidad y conocer su significado

CENTRO DE INTERÉS (*Acción concreta)*

¿QUÉ QUEREMOS SABER HACER?(*objetivos)*

1.

2.

3.

¿CÓMO ENCONTRAREMOS RESPUESTAS, SOLUCIONES...?
(*organización y planificación de cada una de las acciones?*

Tiempo que vamos a dedicar, y momento:

¿Quiénes lo vamos a hacer?

¿Con qué lo haremos?

¿Para qué nos fue útil? (resultados)

FICHA 3 *PLAN DE ACCION INDIVIDUAL*

Esta ficha servirá para que cada alumno/a participante planifique su tiempo individualmente, antes de ponerlo en común con el grupo:

CENTRO DE INTERÉS:

¿QUÉ QUIERO SABER HACER?

-
-
-

¿QUÉ PUEDO HACER YO? (*Posibilidades propias)*

-
-
-

¿QUÉ HARÉ YO? *(Compromiso).*

-
-
-

Tiempo que voy a dedicarle (disponibilidad):

¿CÓMO LO PODRÍA HACER?

¿CÓMO LO VOY A HACER?

¿CON QUÉ LO VOY A HACER? (*Recursos personales y sociales)*

¿QUÉ LOGRÉ? *(Satisfacción de necesidades*).

FICHA 4.1 ***AUTOSEGUIMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE***

A cubrir por el/la profesor/a y el/la observador/a externo/a

Evaluador/a:	

FECHA DE LA OBSERVACIÓN	
FECHA DE COBERTURA	
PERIODO DE REGISTRO	
NOMBRE DEL/LA DOCENTE	
CENTRO DE INTERÉS	

AUTOCONTROL

↓

HORARIO ESTABLECIDO	
HORARIO CUMPLIDO	
OTRAS HORAS DEDICADAS	

PREPARACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

Fuentes manejadas	Elaboración de documentos escritos	Relación de documentos escritos elaborados

FICHA 4.2 ***AUTOSEGUIMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE***

PREPARACIÓN DE PRÁCTICAS	
Prácticas diseñadas por los alumnos-participantes:	
Prácticas diseñadas por el/la docente:	
Frecuencia en la variedad:	**% de prácticas simuladas y reales:**

MANEJO DE MEDIOS DIDÁCTICOS	
Medios Manejado	**Presentación física (vídeo, manual...)**

COMUNICACIÓN (manejo del Feed-Back)	ATENCIÓN INDIIVIDUALIZADA		
	Grado de conocimiento de las características de cada alumno/a.	**Prácticas diseñadas según ritmos de aprendizaje**	**Solución de problemas individuales de aprendizaje**

AMBIENTE GENERAL		
Ausencia de conflictos	**Trabajo en equipo**	**Actitudes positivas**

FICHA 5 ***SEGUIMIENTO DEL GRUPO***

A cubrir por el/la profesor/a y el/la observador/a externo/a

Evaluador/a:

PERIODO VALORADO:
FECHAS DE LOS CONTROLES:
FECHA DE REGISTRO:
CENTROS DE INTERES:

-
-
-
-
-

OBSERVACIONES:

		SI	NO
1.	Les gusta participar en las actividades		
2.	Traen ideas nuevas y proponen desarrollarlas		
3.	Cuentan a los demás su experiencia		
4.	Relacionan las vivencias de formación con su utilidad personal		
5.	Muestran sorpresa positiva por los descubrimientos		
6.	Se relacionan bien entre ellos y con el/la profesor/a		
7.	Cuentan como valoran en su entorno familiar la experiencia		
8.	Cumplen los horarios acordados		
9.	Respetan los compromisos asumidos en grupo		
10.	Buscan más tiempo para hacer nuevas cosas		
11.	No ponen "pegas" a las propuestas de l/a profesor o de otros/as compañeros/as		
12.	Hacen críticas constructivas		

INCIDENCIAS RELACIONADAS CON LA RELACIÓN ANTERIOR:

FICHA 6 ***SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA***

A cubrir por el/la profesor/a y el/la observador/a externo/a (Una ficha por Centro de Interés).

Evaluador/a:	

CENTRO DE INTERÉS	
FECHA DE REGISTRO	
ACTIVIDADES NO PREVISTAS REALIZADAS •	**JUSTIFICACIÓN** •
ACTIVIDADES PREVISTAS NO REALIZADAS •	**JUSTIFICACIÓN** •

VARIACIONES EN LA TEMPORALIZACIÓN (Justificación):

ACTIVIDADES EXTRA-ACCION (descripción, justificación)

FICHA 7 ***SEGUIMIENTO DE RESULTADOS***

Evaluador/a:	

¿QUÉ HÁBITOS MODIFICARON?

OBSERVACIONES:

En cada una de las situaciones anteriores, se deberá centrar el seguimiento en los siguientes ámbitos:

- **EN SU MEDIO FAMILIAR**
- **EN SU MEDIO SOCIOCULTURAL**
- **EN SU MEDIO LABORAL**

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES:
¿HACIA DÓNDE EVOLUCIONA LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN?

Mª Dolors Millan (Directora)
Flor Cabrera
Antonio Navío
Mercè Romans
María José Rubio
Guillermo Viladot
Grupo E-FORG
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra los primeros resultados de una investigación en curso sobre las tendencias de la formación en las organizaciones que en la actualidad está llevando a cabo el Grupo E-FORG de la Universidad de Barcelona.

Partiendo de la hipótesis que la formación en las organizaciones evoluciona por el propio dinamismo de estas y por el sentido que la propia formación tiene en nuestra sociedad, planteamos una investigación cuya finalidad última es la de indagar en las tendencias de la formación en las organizaciones. Para ello, hemos seleccionado diferentes organizaciones en las que la formación tiene un peso especialmente relevante y en las que informantes clave nos pueden aportar elementos destacables sobre la evolución de la formación. Para ello, hemos seleccionado un instrumento especialmente útil para este cometido: la entrevista semiestructurada. Partiendo de diferentes tópicos de la formación: planificación, objetivos, contenidos, destinatarios/as, modalidades, recursos, evaluación y personal de la formación, hemos recopilado la información de acuerdo la situación actual de tales aspectos y las tendencias de futuro.

En concreto, en este trabajo se presentan los resultados relacionados con las tendencias que las personas entrevistadas apuntan sobre la planificación de la formación.

2. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

2.1. Pedagogía y formación continua

La Pedagogia ha visto como los ámbitos de su intervención se han ido ampliando con el aumento generalizado de la demanda de educación.

Una situación que, además, nos revela su carácter de complicada urgencia, cuando nos damos cuenta de que la sociedad, por una parte, depende del auxilio del aparato educativo para mantener el ritmo de su desarrollo. Y, por otra, ve como el nivel mínimo de formación requerido para sus habitantes es cada vez más elevado, al mismo tiempo que el número de personas que, por alguna razón, no pueden alcanzarlo, crece.

Naturalmente, el extenso y variado campo de la educación relacionado con el ejercicio de las profesiones, los oficios y las artes no ha sido ajeno a esta situación.

Este es un hecho que se constata claramente en la formación “en y para“el trabajo a partir de las revoluciones industriales, las cuales nos aportan dos consecuencias que hemos de apreciar. Por una parte, la consolidación de la separación del tiempo de preparación para el trabajo (formación) y del tiempo de trabajo propiamente dicho. Y, por otra, la articulación de espacios de tiempo para la formación continua incorporados al tiempo de trabajo.

De hecho, son cada vez más el número de organizaciones que asumen esta segunda consecuencia y proporcionan recursos a sus empleados/as a fin de que puedan continuar con su formación cuando lo precisen.

En realidad, se ha vuelto a poner de manifiesto la veracidad de una de las leyes básicas de la economía: la ley de la oferta y la demanda. Por una parte, hemos visto cómo la oferta tradicional ha dado signos de fatiga ante el aumento de la demanda. Y, por otra, cómo la existencia de ésta ha generado la aparición de nuevas soluciones formativas.

En la actualidad existen nuevos conductos educativos no formales y nuevos entornos cuya razón de ser principal no ha sido nunca la educativa. Entre estos encontramos todo tipo de organizaciones no escolares que conviven e incluso compiten con los tradicionales sistemas educativos formales.

No debemos olvidar que la formación es una cuestión muy compleja. Implica muchas tareas cuya realización requiere de una formación pedagógica, cuya ausencia suele ser causa de desorientación, aspecto éste que provoca que las organizaciones año tras año busquen y experimenten fórmulas formativas o acudan en busca de ayuda y respuestas que casi nunca son fáciles de dar, poniéndose de manifiesto la necesidad de apoyarles en este sentido.

Aun así, continúa pendiente una reflexión sobre lo que puede hacer la Pedagogía por esta realidad que es la formación en las organizaciones, por lo que la necesidad e interés de empezar a caminar en esta dirección, ha sido la principal motivación que ha animado este estudio. Es decir, conocer cómo es, cómo se vive, cómo se hace y hacia dónde va la formación en las organizaciones.

Precisamente uno de los aspectos centrales de la formación en las organizaciones, como lo es de la educación en su sentido más amplio, es el de la planificación. Sobre esta tarea o acción que le otorga al quehacer educativo intencionalidad y sistematismo, podemos hacer algunos comentarios, sin ánimo de extendernos, desde la perspectiva de la formación en las organizaciones:

- Lo que llamamos genéricamente formación en las organizaciones es un conjunto de acciones que, de manera diferencial lo podríamos ubicar en el espacio de la llamada educación no formal (Ferrández, 1997; Sarramona y otros, 1998, entre otros).

- Tiene muy presente los contextos productivos, tanto el referente profesional como el ocupacional, siendo uno de los puntos de partida de la planificación.

- Como conjunto de acciones educativas no formales parte de un referente institucional y de un referente de necesidades también presente en la planificación.

- En la articulación de los distintos elementos curriculares que deben ponerse en juego en el proceso de planificación, el/la formador/a, entendido de manera genérica y especificado con matices de acuerdo con sus responsabilidades en el proceso de formación, asume todas las tareas y responsabilidades, también con matices diferenciales, del proceso de planificación. Esto, que puede parecer poco relevante, lo es si lo comparamos con el/la docente del ámbito formal y su implicación en el proceso de planificación.

Por tanto, estamos ubicados en una especialidad organizativa que al proceso de planificación le confiere matices diferenciales que pueden contemplarse, no sólo de manera procesal, sino como aspecto que en el marco de la formación en las organizaciones plantea o puede plantear unas tendencias hacia una u otra dirección.

2.2. Investigaciones precedentes

La formación continua es un tema de investigación escasamente tratado por los /as investigadores/as, siendo los estudios sobre tendencias de la formación continua en las organizaciones prácticamente inexistentes en España.

En nuestro contexto se han llevado a cabo en los últimos años algunos estudios sobre necesidades de formación de perfiles profesionales y de sectores concretos. Entre estos últimos podemos citar a modo de ejemplo los de la industria química, comercio exterior o la industria de la piel. Otros estudios relevantes, que a continuación citamos, presentan diferentes magnitudes de la actividad formativa llevada a cabo en las organizaciones.

El estudio realizado en 1989 por la consultora de gestión y recursos humanos McKinley&Lloyd, sobre la formación en la empresa española, a partir de la respuestas obtenidas de 392 empresas.

El estudio realizado en 1989 por el ICT (Instituto Catalán de Tecnología), sobre "necesidades de formación continua en áreas técnicas y económicas en Cataluña".

El estudio de la CEOE realizado en 1993 sobre más de 700 empresas de más de 10 trabajadores/as de todos los sectores económicos.

El estudio de AFYDE (Asociación para la formación y desarrollo empresarial), realizado en 1994 en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid sobre "Necesidades de formación de la empresa española ", y bajo el patrocinio de Unión Fenosa, Caja Madrid y Forcem.

El estudio realizado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Eurostat en 1994, además de otras aportaciones más recientes como las de FORCEM, DOXA y Cranfield-ESADE

En cualquier caso, han merecido mayor interés para nuestro estudio los que a continuación presentamos con mayor detalle:

- American Society of Training and Development
- Fundación Bosch i Gimpera.
- Grupo CIFO.
- Forcem.

Tendencias de la formación: ASTD

La American Society of Training and Development a través de su servicio de "Benchmarking", ofrece un espacio donde las empresas año tras año pueden compartir información sobre sus procesos de mejora de la enseñanza, el aprendizaje, el desempeño, así como otras practicas y servicios que contribuyan a este objetivo. En este caso, el estudio que hemos tomado como referencia recoge las tendencias en formación para el 2001, obtenidas de 365 organizaciones que han proporcionado información sobre sus actividades en formación durante el año 1999 (Van Buren, 2001).

Los estudios sobre tendencias promovidos por esta Asociación centran su interés en los siguientes aspectos de la formación en las organizaciones:

1. **Utilización de proveedores externos de formación**: Universidades, Community and Junior Colleges, instituciones técnicas y vocacionales, proveedores/as, otras firmas, consultores/as-formadores/as independientes, asociaciones profesionales y sindicatos, organizaciones gubernamentales, etc.

2. **Gastos en formación por tipos de cursos**: Habilidades básicas, desarrollo ejecutivo, calidad y competitividad, comunicación interpersonal, ventas y distribución, relaciones con el cliente, orientación de nuevos/as empleados/as, conocimiento de producto, seguridad laboral, habilidades profesionales, habilidades directivas, tecnologías de la información, procesos y procedimientos técnicos, etc.

3. **Gastos en formación sobre tecnologías de la información por grupos de empleados/as**: Ejecutivos/as, directivos/as senior, directivos/as medios, supervisores/as, empleados/as de producción, empleados/as administrativos/as, empleados/as de servicios al cliente, empleados/as de ventas, etc.

4. **Gastos en formación por grupos de empleados/as**: Ejecutivos/as, directivos/as senior, directivos/as medios, supervisores/as, empleados/as de producción, empleados/as administrativos, empleados/as de servicios al cliente, empleados/as de ventas, etc.

5. **Utilización de métodos de formación**: Formación conducida por formadores. tecnologías de aprendizaje, otros sistemas de autoaprendizaje (other self-paced), otros métodos.

6. **Utilización de tecnologías de aprendizaje**: Este aspecto es, a su vez, subdivido en dos partes:

    - Métodos de presentación: Multimedia, aprendizaje basado en el ordenador, Teleconferencia.
    - Métodos de distribución: CD-Rom, E-mail, Local Area Network. Intranet. Internet

7. **Utilización de prácticas de formación**: El estudio también recoge otro tipo de prácticas relacionadas con la formación que también abordan el desafío de formar a sus empleados/as: Reembolso de la formación, rotación de puestos de trabajo, formación de formadores/as, centros de recursos para

la formación, formación de aprendices, programas de mentoring y coaching, tiempo anual obligatorio de formación.

8. **Métodos de evaluación**: Reacción, aprendizaje, comportamientos, resultados, observación, focus group, retorno de expectativas y otros.

El estudio de la ASTD también recoge, partiendo de la base de que el aprendizaje es más efectivo cuando éste ocurre como una parte de un sistema interconectado de políticas en el puesto de trabajo, otras prácticas que contribuyen a la mejora del desempeño basado en la información de cómo el/la empleado/a realiza su trabajo y cómo éste es evaluado por sus compañeros/as y superiores.

En este sentido el estudio recoge:

1. **Utilización de prácticas utilizadas en el puesto de trabajo**: Equipos de trabajo autodirigidos, calidad total, implicación del/a empleado/a en las decisiones directivas sobre el negocio, acceso del empleado/a a informaciones clave del negocio, rotación de puestos de trabajo, círculos de calidad y equipos de resolución de problemas.

2. **Uso de prácticas de compensación**: compartir beneficios, plan de stock de empleados/as, compensación basada en el grupo o equipo, incentivos de compensación, conocimiento o destreza basada en el pago.

3. **Practicas de desempeño directivo**. Revisión anual del desempeño. Planes individuales de desarrollo. Evaluación 360º. Certificación de habilidades. Documentación sobre competencias individuales. Training information system.

Del estudio, desde la perspectiva de las tendencias de la formación en las organizaciones, destacamos las tres claves siguientes:

1. La subcontratación de servicios externos sigue creciendo aunque ha disminuido su ritmo de crecimiento.

2. El número de empleados/as que se forman así como el gasto por empleado/a ha disminuido su ritmo de crecimiento pero sigue creciendo.

3. El uso de tecnologías aplicadas al aprendizaje no creció en 1999, pero se destaca como tendencia para 2002 un incremento sustancial del uso de las mismas a la vez que se aprecia una disminución de la formación conducida en exclusiva por formadores/as.

La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades

Este estudio fue impulsado en 1999 por la Fundación Bosch y Gimpera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid y se financió por Forcem. Se llevó a cabo sobre una muestra de 1.000 empresas españolas destacadas en cuanto al número de horas dedicadas a la formación anual por empleado/a (directivos/as, técnicos/as y otro personal). Prácticamente la mitad de las empresas iban a mantener el número de horas de formación, el resto las iba a aumentar, mientras que solo entre un 1,5% y un 2,5% de las empresas tenían previsto disminuirlas (Parellada y otros, 1999). Es decir, las actividades de formación

continua en las empresas españolas no solo ya han adquirido cierta relevancia sino que además está aumentando.

El/a formador/a de formación profesional y ocupacional

Este estudio fue llevado a cabo por el equipo de investigación CIFO del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (Ferrández y otros, 2000). Aborda la definición de las capacidades y competencias del perfil profesional del /laformador/a de formación profesional y ocupacional. Una información necesaria para establecer, entre otros parámetros, el curriculum de la formación inicial o los criterios en base a los cuales establecer los programas de formación continua.

Centrándonos en el perfil del/a formador/a ocupacional (en el que se incluye el /a formador/a que ejerce en la empresa), el estudio revela que su definición es todavía confusa a la vez que los/as profesionales que en este contexto ejercen no están preparados/as adecuadamente, encontrándose situaciones cercanas al caos. Una situación preocupante si se considera su urgente demanda fruto de las nuevas necesidades sociales.

El estudio del grupo CIFO aporta una gran variedad de resultados y conclusiones cuya consideración puede contribuir a la mejora de estos perfiles. Entre estas, son especialmente relevantes para el estudio que aquí nos ocupa las relativas a las recomendaciones sobre el tipo de perfil que ha de poseer el/a formador/a en la empresa, así como las principales necesidades formativas que se detectaron, entre las cuales podemos destacar la necesidad de aumentar los conocimientos de tipo psicopedagógico y de tipo contextual.

FORCEM

Los datos analizados según los informes de FORCEM (2003) revelan que desde el primer Acuerdo Nacional de Formación Continua hasta el momento, la formación en las organizaciones ha ido en aumento. La cada vez mayor relación entre las actividades formativas y los planes estratégicos de éstas, la presencia de interlocutores/as sociales que participan directamente en las negociaciones colectivas sectoriales y territoriales, además de la mayor cultura de formación entre los/as trabajadores/as y las presiones competitivas del contexto económico sobre la actividad productiva, no hacen más que apuntar a estos factores como determinantes en el aumento sostenible de la formación continua.

Tanto los presupuestos para la Formación continua como la financiación solicitada para los planes de formación muestran una clara tendencia al alza como se demuestra en las referencias basadas en los datos aportados por Forcem. Bien es verdad que ha habido varios factores que han ayudado a este crecimiento. Uno de ellos ha sido el incremento del empleo y por lo tanto el aumento en la cuota de formación profesional recaudada, así como los recursos procedentes del Fondo Social Europeo. En cuanto a las solicitudes hay que señalar la incorporación de las pequeñas y medianas empresas a las actividades formativas la administración pública como colectivo también interesado en la formación de sus profesionales, y del sector privado al que evidentemente se refieren la mayoría de estudios.

Estaríamos quizá de acuerdo en afirmar que la preocupación o interés por la formación va en aumento pero esto no implica que este crecimiento sea suficiente. La participación de las pequeñas y medianas empresas es todavía muy minoritaria, cuando en España es donde se concentran, aproximadamente, tres cuartas partes de la ocupación. De ahí, pues, que en muchos aspectos es mejorable.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este trabajo se ha seguido una metodología de investigación cualitativa, que permite un mayor grado de acercamiento al análisis del objeto de estudio. Encontramos en esta metodología las siguientes notas que han caracterizado nuestra investigación:

1. El proceso ha sido flexible y adaptable a las necesidades de cada momento.

2. Las líneas generales del proceso de investigación o marco de actuación se han establecido a priori, pero los pasos específicos del proceso se han ido configurando y concretando en el transcurso del proceso, es decir se ha diseñado un proceso de actuación lógica que poco a poco se ha ido concretando.

3. El proceso de recogida y de análisis de la información se suceden simultáneamente.

3.1. Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación es doble. Por un lado se desea explorar la visión que las personas responsables de la formación en las organizaciones tienen sobre la situación actual de la formación en las organizaciones y en un futuro próximo. Por otro lado se persigue obtener información suficiente para poder diseñar un instrumento cerrado, que abarque de forma amplia todos los aspectos de la formación con relación a la variable tendencias en formación.

3.2. Técnica de recogida de información

Se ha optado por la técnica de la entrevista semiestructurada, que permite desarrollar la conversación con la persona entrevistada sobre la pauta de un guión orientador, pero sin la rigidez de una entrevista con preguntas exclusivamente cerradas. Es decir, la estrategia utilizada ha permitido por un lado establecer unas preguntas comunes sobre la base de un sistema de categorías a priori, pero respetando al mismo tiempo la libertad tanto del/la entrevistador/a como del/la entrevistado/a para poder alterar el orden, incluir temas afines o añadir cualquier otra información que nos ayude a identificar el significado y las interpretaciones que los informantes hacen de la formación en sus organizaciones.

VARIABLES	INDICADORES
Líneas generales de planificación de la formación en la organización	▪ Departamento desde el que se planifica la investigación. ▪ Criterios seguidos para la planificación. ▪ Persona que define los criterios. ▪ Realización de estudios de necesidades. ▪ Relación entre el Plan de formación y la estrategia de empresa. ▪ Responsable de aprobar el Plan de formación. ▪ Recursos para difundir el Plan internamente. ▪ Presupuesto para la formación. ▪ Adhesión a los Planes FORCEM.
Objetivos, contenidos y destinatarios de la formación	▪ Misión de la formación en la organización. ▪ Objetivos de la formación. ▪ Temáticas de la formación. ▪ Destinatarios de la formación.
Modalidades de formación	▪ Cursos, talleres, seminarios. ▪ Coaching, mentoring, consultoría interna. ▪ E-learning. ▪ Aprendizaje en el puesto de trabajo. ▪ Out-door/training. ▪ Masters y postgrados. ▪ Gestión del conocimiento
Recursos para la formación	▪ Materiales para la formación. ▪ Agentes para la formación.
Importancia de la evaluación en los procesos formativos	▪ Finalidad de la evaluación. ▪ Tipos de evaluación. ▪ Participación en procesos de certificación. ▪ Participación en procesos de calidad y mejora.
Perfil del responsable de formación	▪ Perfil demandado en las organizaciones. ▪ Conocimientos necesarios.

Cuadro 1: Variables e indicadores de la entrevista

La concreción y delimitación de las variables e indicadores del estudio fue consensuada por los/as miembros del grupo de investigación, partiendo de la experiencia personal en formación y en organizaciones de algunos/as de los/as investigadores/as así como del marco teórico compartido por todos/as.

3.3. Determinación de la muestra

La determinación de la muestra se ha realizado en dos fases: en una primera fase se han seleccionado las organizaciones y, posteriormente, los/as informantes que pertenecen a dichas organizaciones.

Para la selección de las empresas se han seguido los siguientes criterios:

1. Ser una organización con experiencia en formación
2. Pertenecer a un sector estratégico de crecimiento económico del país

Los sectores seleccionados han sido los siguientes:

- Alimentación
- Seguros
- Hostelería
- Transporte
- Tecnología
- Portuario
- Consultoría y formación

El tipo de muestreo para la selección de informantes ha sido opinático, caracterizado por la búsqueda de casos hasta llegar a una saturación de la información. Así, en el momento en el que ya no se obtiene información relevante diferente, se procede a concluir el proceso de selección. Los criterios para la selección de informantes han sido los siguientes:

- Ser responsable de la formación en su organización desde alguno de los siguientes puestos: directores de RRHH, directores de formación o directores generales.
- Aportar experiencia y experticia en formación
- Mostrar predisposición para colaborar en la investigación

4. RESULTADOS

A lo largo de este apartado intentaremos responder a dos cuestiones básicas, inherentes en el presente estudio: ¿cómo afrontan la mayoría de organizaciones la planificación de la formación? ¿cuáles son las tendencias que se apuntan sobre esta actividad de la formación?

Tomando como referencia las aportaciones de las personas entrevistadas presentaremos la información de acuerdo a diferentes apartados o indicadores considerados de acuerdo a la planificación.

4.1. Departamento desde el que se planifica la formación

En las grandes empresas esta responsabilidad es asumida por el Área de Recursos Humanos y, precisando, por el Departamento de Formación. Eso no significa que siempre sea así puesto que en algunas empresas esta responsabilidad es también asumida por departamentos como márketing, calidad, etc.

Aunque existe una responsabilidad centralizada en un Área o Departamento, cada vez más hay una clara tendencia a que cada departamento pueda planificar su

formación. Constancia de esta tendencia la tenemos en las siguientes afirmaciones[73]:

> *"En nuestro contexto detectamos las necesidades por áreas de trabajo" (E29)*

> *"El Departamento de Formación es el que ordena y ofrece el servicio (...) difícilmente puedes imponer desde un servicio central una necesidad que es local" (E12)*

Las pequeñas y medianas empresas difícilmente disponen de departamentos exclusivamente destinados a la actividad formativa. Es la Dirección General o la Gerencia la que asume esta responsabilidad.

4.2. Criterios seguidos para la planificación y responsables de los mismos

Los criterios de planificación, aunque en la actualidad vienen definidos por los/as directores/as de Recursos Humanos y/o responsables de formación, que los establecen con el asesoramiento de consultores/as y formadores/as, la tendencia es que

> *"...cada Departamento los establezca de manera consensuada con el trabajador". (E27)*

Pensando de manera específica en la tendencia y en los/as responsables de la planificación de la formación, tenemos la siguiente aportación:

> *"Las empresas empiezan a entender que tiene que existir una persona que se encargue de los temas de la formación (...) que existan perfiles polivalentes que puedan asumir estas funciones con un cierto grado de profesionalidad (E6)*

4.3. Realización de estudios de necesidades

Por lo que se refiere a la recogida de información que debe permitir el análisis de necesidades formativas, queda manifiesto que en las grandes empresas tienen sus propios métodos y técnicas para conseguir la mencionada información:

> *"Los departamentos de Recursos Humanos tienen sus propios canales metodológicos para recoger la demanda interna, bien a través de los propios empleados, de los jefes o de lo que demanda la línea estratégica de la empresa" (E23)*

Indudablemente, es estas organizaciones las grandes líneas de formación suelen estar relacionadas con los planes estratégicos y los objetivos prioritarios están explícitamente orientados a responder, en primer lugar, a la consecución de los propósitos anuales o bianuales prefijados:

> *"... se entrevista con los responsables de los distintos departamentos y, en función del funcionamiento de este año deciden qué es lo que debe hacerse" (E2)*

[73] Al final de cada cita aparece el número de entrevista de la que se extrae el comentario.

"Nosotros, cada dos o tres años hacemos una detección de necesidades por departamento" (E10)

La tendencia apunta hacia

"... modelos más cualitativos, individualmente y en tiempo real" (E27)
"El Departamento de Recursos Humanos va recogiendo además las demandas espontáneas o necesidades muy específicas, la formación no surge de repente" (E23)

"Durante todo el año debes tener muchos canales abiertos y unos esquemas muy flexibles para poderte adaptarte a que lo que habías dicho no haya salido y que hayan surgido cosas nuevas". (E12)

La detección de necesidades formativas en las pequeñas y medianas empresas es una tarea poco realizada, aunque en ocasiones,

"... es mucho más espontánea y responde a la inmediatez de la aplicabilidad de la formación" (E6)

"Puesto que asume esta tarea la Dirección General o la Gerencia, acostumbra a estar la formación y las necesidades a la política de la empresa" (E6)

4.4. Relación entre el plan de formación y la política estratégica

La planificación está indudablemente cada vez más vinculada a los planes estratégicos. Esta es una tendencia muy marcada que se ha manifestado de maneras similares por las diferentes personas entrevistadas:

"Debemos adaptar cada día más lo que es la formación a la estrategia de la empresa" (E5)

"...la Dirección General transmite las líneas y objetivos en función del plan estratégico" (E2)

"...las acciones deben estar programadas básicamente dentro de lo que son los objetivos estratégicos de la empresa" (E4)

"Cada día el factor humano se une más a la dirección estratégica de las empresas" (E23)

4.5. Responsable de aprobar el plan de formación

Todo esto da como resultado que el visto bueno del plan de formación suele estar refrendado por la Dirección de Recursos Humanos y por los responsables de formación, además de los sindicatos. La tendencia parece ser que serán los propios trabajadores/as los que irán consensuando y construyendo o configurando su propio itinerario formativo.

4.6. Recursos para la difusión interna del plan

Sobre todo las grandes empresas acostumbran a divulgar el plan de formación. Habitualmente se realiza al inicio de la actividad

"... indicando su importancia y animando a la participación. O se pasa un video y se edita una memoria para la junta general de accionistas (...) también a través de la web, pero es una presentación más orientativa, no tan sistemática y precisa" (E4)

Tal y como se percibe, hay una tendencia a divulgar el plan mediante las nuevas tecnologías y ello conduce a

"... hoy tenemos la suerte de que las intranets empiezan a ser muy eficientes y tu mismo/a eres el/la responsable de abrir las pantallas para saber todo lo que quieras del plan de formación y en qué época se harán los cursos" (E29)

Y es que a través de la intranet se informa de las actividades que se llevan a cabo. Ello no excluye que las organizaciones hagan una presentación inicial y un cierre de la actividad presentando una memoria de lo que se ha hecho. Otras empresas incluyen esta presentación en un acto institucional.

Por otra parte, en las PYMEs la comunicación del plan, por ser menos formal, llega de manera más precisa a todas las personas de la empresa.

4.7. Presupuesto para la formación y adhesión a los planes FORCEM

Respecto al presupuesto, las grandes empresas suelen tener uno propio además de aportar infraestructuras, medios tecnológicos y materiales fungibles. También es cierto que la mayoría de empresas hacen peticiones a la Tripartita para organizar con estos recursos las acciones formativas. Aunque no todas las empresas aceptan la burocracia que estas solicitudes implican, ni todas hacen formación independientemente de las subvenciones. Así, las empresas que optan por la formación explícitamente como un medio para el logro de sus objetivos, suelen disponer de presupuestos abiertos y planes flexibles, de tal forma que tienen la capacidad de desarrollar alguna actividad no prevista en sus inicios y que pueden considerar necesaria su puesta en escena.

Como demuestran algunas aportaciones:

"Somos una empresa que destina muchos recursos a la formación, por tanto, no estamos condicionados por las subvenciones que recibimos" (E8)

"No hacemos la formación vinculada al dinero que nos pueda dar el FORCEM. Nosotros diseñamos un plan y si este encaja con los objetivos marcados por FORCEM, perfecto, si no, hacemos igualmente la formación siendo la empresa la que cubre los gastos" (E2)

"Deberíamos ir hacia el modelo Francés, en el que todas las empresas están obligadas por ley a invertir un 1,4% de la masa salarial en formación" (E29)

Las PYMEs, en lo que se refiere al presupuesto destinado a la formación, apuntan a esta tendencia:

"Que todas las empresas, ni que sean muy pequeñas, cuando hacen los presupuestos, destinen una parte a formación en función de sus posibilidades, es una tendencia porque lo que es cierto es que no todo es subvencionable ni debe serlo" (E6)

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los diferentes indicadores de planificación que han sido considerados en la investigación y de acuerdo con las tendencias apuntadas, podemos concluir lo siguiente:

- Aunque en muchas empresas existen departamentos que específicamente dedican su actividad a la formación. Cada vez más existe una localización de la formación que una vez manifestada se canaliza a través de "departamentos de formación". La variedad de referentes de los que surgen las necesidades hace que los /asresponsables de esta área de la empresa deban formar al resto de responsables de otras áreas y departamentos para que sean sensibles hacia la detección de necesidades y, por consiguiente hacia la planificación de la formación.

- Hay una tendencia a la profesionalización de la persona responsable de la formación en la empresa, aunque eso no impide que puedan darse acciones concretas y específicas en otras áreas de la empresa.

- Los estudios de necesidades parece ser que se generalizan en las empresas por la necesidad, valga la redundancia, de atender a necesidades específicas. Lo concreto o específico, lo individualizado y lo que surge, más que lo que se demanda, se marca como tendencia de futuro. En cualquier caso existe otro reto que no se ha planteado y podría analizarse con mayor profundidad: ¿atender a necesidades reales y presentes y/o también a necesidades potenciales o prspectivas?

- Cada vez existe mayor conciencia de las necesidades de vincular el plan estratégico al plan de formación. En cierto modo, un síntoma de que la formación sirve para algo.

- Mayor implicación del/la trabajador/a en el establecimiento del plan de formación, entre otras cosas por el aumento de la cualificación de muchos de los/as trabajadores/as de las organizaciones analizadas.

- Cada vez más se tiende a difundir el plan de formación. Aunque pueda ser o parecer una representación teatral en algunas ocasiones, la publicidad del plan indica ya cierto grado de madurez en las organizaciones por lo que a formación se refiere.

- Aunque existe el tópico de que la formación subvencionada es la que justifica la existencia de muchas de las acciones de formación en las organizaciones, existe una marcada tendencia a apostar por acciones propias y conextadas con la realidad que no pueden resolverse mediante las ayudas correspondientes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÓRDOVA P. (2001): **La formación en las empresas españolas. Situación tendencias y expectativas**, Aedipe, nº17.

FERRÁNDEZ, A. (1997): *"La formación y su contexto de actuación"*. En J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Eds.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona (p. 3-27).

FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVÍO, A.; RUIZ, C. (2000): **El formador de formación profesional y ocupacional**. Octaedro, Barcelona.

FERRER, J. (2003): **Diálogo y concertación social sobre formación en España**. Forcem, Madrid.

PARELLADA, M.; SÁEZ, F.; SANROMÀ, E.; TORRES, C. (1999): **La formación continua en las empresas y el papel de las universidades**. Civitas, Madrid.

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

VAN BUREN, M. E. (2001): **The 2001 ASTD State of the industry Report**. American Society of training and development, New York.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA

Taveira, Maria do Ceu [74]
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

Resumo: Neste artigo começamos por analisar, de modo sucinto, as tendências na abordagem do binómio educação-trabalho por autores das ciências da educação e sociais em geral e concluir sobre a valorização que a formação para o exercício de uma profissão e o emprego têm assumido neste campo. Evidencia-se, neste contexto, os contributos que a psicologia vocacional pode oferecer ao debate, nomeadamente no que respeita à concepção dos termos educação e trabalho, e à valorização das expectativas e necessidades dos próprios jovens, no desenho programático e nos métodos da formação profissional.

Palavras-chave: Educação, trabalho, desenvolvimento vocacional, competências, qualificações.

Educação-Trabalho: o foco nas competências e qualificações

À luz do que acontece em outros países europeus, em Portugal, a relação entre a educação e o trabalho tem suscitado, nas últimas três décadas, um imperioso interesse por parte dos que intervem no debate e estudo da transição "escola-trabalho" (exs. Azevedo, 1999; Borrego, Coimbra, & Domingos Fernandes, 2001; Gonçalves, Almeida, Vasconcelos, & Caires, 2001; Taveira & Gomes, 1999; Stoleroff, & Stoer, 1988). Neste âmbito, a educação traduz-se no ensino/formação escolar ou ainda no ensino/formação em alternância (escola-emprego), quer seja no âmbito do ensino regular, quer seja no âmbito da vulgarmente designada formação profissional. O segundo elemento do binómio, o trabalho, tem sido interpretado pela maioria dos autores sobretudo como o "mercado de trabalho", isto é, o trabalho remunerado. E, de modo mais circunscrito, ainda, como o trabalho desempenhado num determinado emprego, profissão ou posição profissional.

A preocupação central é imaginar e concretizar métodos educativos que, quer no contexto da oferta nacional de ensino, quer no contexto do ensino e formação regional ou local- de tutela pública, privada ou mista, facilitem a aquisição de qualificações académicas e profisionais certificadas, reconhecidas socialmente. Qualificações essaS que correspondam à construção de conhecimento e à aprendizagem de atitudes e competências tidas como necessárias para lidar positiva e criativamente com as características e exigências do mercado de trabalho, em determinados contextos socio-laborais actuais. Em alguns casos, enuncia-se, também, a par destas preocupações, a necessidade de educar os jovens e os

[74] Algumas das ideias do presente artigo foram apresentadas pela primeira vez no Encontro Regional "Cooperar para melhor orientar", organizado pela Delegação da Região Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional, em V. Nova de Gaia, Porto, em Dezembro de 1999.

A correspondência relativa a este artigo dever ser enviada para: Maria do Céu Taveira. Departamento de Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4700 Braga. Email: ceuta@iep.uminho.pt

adultos para a construção de uma vida saudável, de interesse e com significado simultaneamente para a pessoa e para a sociedade.

É a crença na educação como forma de modular a carreira de jovens e adultos e assim, influenciar, num determinado sentido, processos desejados de desenvolvimento social e económico. É a tentativa de sobrepor um sistema planeado de gestão da carreira de jovens e adultos, a outro sistema, mais espontâneo e, porventura, considerado de menor qualidade, em termos de desenvolvimento da carreira. Importante será, neste processo, ter em consideração as necessidades dos jovens e dos adultos, as suas expectativas e os seus interesses em atingir determinados fins, como alavanca das actividades que desejamos despertar nesses mesmos jovens e adultos.

A preocupação com a preparação inicial e continuada de jovens e adultos para aceder e singrar no mercado de trabalho segue, no nosso país, as tendências observadas em outros países. Com efeito, durante os anos 60 e 70 do século passado, tal como evidenciam Brandsma e Wim (1999), especialistas e políticos da educação e do emprego, sobretudo de nações ocidentais industrializadas, procuraram prever as consequências das mudanças tecnológicas e indústriais, quer na estrutura do mundo profissional, quer nas exigências colocadas pelos empregadores aos trabalhadores, em termos de conhecimento, competências e personalidade profissionais. Nos anos 80, esta preocupação evoluiu e a atenção passa a focar-se na procura de correspondências entre qualificações adquiridas na educação regular e não regular e competências exigidas pelo mercado de trabalho, em especial nos domínios dos negócios e da indústria. Actualmente, a preocupação é preparar as pessoas com atitudes e competências de aprendizagem ao longo da vida que lhes permitam adaptarem-se de modo competente a novas situações e às constantes inovações tecnológicas.

Neste contexto evolutivo do debate sobre a ligação entre a educação e o mercado de trabalho, o planeamento da formação profissional tem sofrido também evoluções. Os modelos tradicionais de formação de competências, caracterizados por uma certa fragmentação do currículo e dos processos de aprendizagem, típica do modelo tradicional de ensino escolar (Raizen, 1994), são progressivamente substituídos por perspectivas mais recentes, acentes em novos conceitos básicos como sejam (Nijhof & Remmers, 1989, in Nijhof, & Brandsma, 1999):

(i) *as competências básicas* - condições essenciais à aprendizagem, onse se incluiem a leitura, a escrita e o cálculo;
(ii) *as competências orientadas para o trabalho* - comportamentos abertos ou encobertos, necessários à realização de tarefas características de um vasto leque de profissões, e a base de competências profisionais mais específicas, como sejam as competências motoras, de raciocínio lógico e matemáticas, de comunicação e de relacionamento;
(iii) *as qualificações-chave transferíveis* - uma nova dimensão das qualificações ou competências-chave, que permite valorizar aspectos como a empregabilidade e a aprendizagem persistente e prolongada;
(iv) *as qualificações-chave transferíveis e contextualizadas* – a noção de que as competências profissionais não são comuns a todas as profissões, locais de trabalho ou situações de vida, dependendo, antes, da situação de aplicação.

A distinção entre estes quatro conceitos traduz, de certa forma, as diversas posições assumidas na discussão sobre competências e qualificações chave (Ellstrom, 1998). Neste âmbito, competências básicas como a leitura, a escrita e o

cálculo, apesar de pré-requisitos essenciais da educação/formação qualificante do ponto de vista profissional, na escola ou no mercado de trabalho, nem sempre têm sido consideradas como competências ou qualificações-chave da educação ou formação qualificante para o mundo profissional. O resultado desta orientação é, muitas vezes, pernicioso, inibindo a abordagem intencional dos problemas de literacia e de numeracia de jovens, nos contextos aplicados da formação profissional. Como consequência, muitos jovens podem não ter acesso nem obter sucesso na formação profissional, apesar de serem por demais evidentes as suas necessidades de qualificação profissional (cf. Brandsma & Nijhof, 1999; Lopes, 2001).

Por um lado, desenvolvem-se esforços de análise e de investigação no domínio, para identificar e determinar as qualificações-chave no contexto de uma profissão específica ou de um determinado domínio profissional. Por outro lado, procura-se compreender e ensaiar modos de aprendizagem das qualificações-chave, utilizando poderosos designs de instrução e ambientes de aprendizagem para o efeito. Neste âmbito, há que ter em conta que (cf. Nieuwenhuis & Mulder, 1999, pp.169-170):

(i) não existem correspondências perfeitas entre o mundo da educação e os sistemas laborais;
(ii) tem sido criticável a ideia determinista do efeito da tecnologia e da mudança tecnológica na natureza dos trabalhos e dos empregos;
(iii) o uso de métodos didácticos, centrados no conteúdo e nas qualificações técnicas e instrumentais, só por si, poderá não servir para preparar trabalhadores efectivos.

Na realidade, diversos autores têm vindo a referir que o problema da correspondência entre educação e trabalho se resolve se se modificar a abordagem nos designs e processos de aprendizagem - o que está na base de diversas reformas que estão a ser conduzidas, por exemplo, nos países da OCDE, para transformar os sistemas de educação e formação profissional, por exemplo, em ambientes mais práticos (ex. De Vries, 1988, in Niieuwenhuis & Mulder, 1999).

Um das tendências mais comuns é procurar oferecer treino práctico ou aprendizagem no local de trabalho remunerado. Há no entanto autores que se questionam sobre esta direcção, com base nas seguintes interrogações: Até que ponto se proporciona o controle e a reflexão necessários sobre as experiências de aprendizagem em local de trabalho real (Mertens, 1981)? Deveremos considerar as actividades em contexto laboral como actividades curriculares ou como um estádio transitório entre a educação e o trabalho (De Vries, 1988)? Dado que o conhecimento está situado em contextos específicos, não deveria a aprendizagem situada constituir a finalidade principal e o ponto de partida dos processos educacionais em causa (Brown, Collins & Duguid, 1989)? Ou seja, não deveríamos focar-nos no conhecimento estratégico, e no uso deliberado de uma varieddae de métodos de ensino num contexto social de uma cultura especializada? (Collins, Brown, & Newman, 1989, in Nieuwenhuis & Mulder, 1999, pp.174)?

Ou ainda: Será o local de trabalho um bom ambiente para aprender? Diversos autores têm referido que não (cf. Nieuwenhuis, 1991; Resnick, 1987) já que, quando se trata de estabelecer prioridades nas empresas, a produção e a produtividade ultrapassam muitas das vezes os objectivos para aprender e, a dedicação à criação de condições para a aprendizagem nem sempre é prioritária ou

possível. Existem, no entanto, certas competências que se acredita só poderem ser aprendidas no contexto simulado ou real de uma dada actividade profissional. Nestes casos, tem sido defendida a necessidade do ambiente de trabalho proporcionar, ainda assim, caracteristicas didácticas e pedagógicas, actividades realistas (quanto ao conteúdo, actualidade e realidade a aprender) e com valor desenvolvimentista (estruturação e identidade das tarefas e acompanhamento por mentores, supervisores e/ou psicólogos) (Onstenk & Moerkamp, 1999).

Parece pois importante continuarmos a apostar numa efectiva integração entre o mundo da educação e do trabalho, nas tentativas educativas de qualificação profissional dos nossos jovens e adultos. Tal como já referimos, envolver os que directamente têm a ver com as escolhas e a tomada de decisão face ao seu futuro pode ser uma aposta bem sucedida. Uma das vias para que tal aconteça é ter em consideração os contributos da Psicologia Vocacional, Este é um domínio de estudo que se tem preocupado em analisar os modos de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas relacionados com a vida de trabalho remunerado e não remunerado. E, ainda, a interdependência entre os objectivos, acções e projectos na área de trabalho com os das restantes arenas e papeis de vida, numa perspectiva de ciclo vital. Em seguida, referimo-nos à evolução da Psicologia Vocacional e evidenciamos como ter em conta as expectativas e necessidades vocacionais dos jovens e jovens adultos, numa perspectiva de gestão e desenvolvimento contextualizados da carreira, pode ajudar a conceber a relação entre educação e trabalho.

Educação e Trabalho: o foco no desenvolvimento da carreira

Em 1909, quando Frank Parsons considerou que para os jovens "era melhor escolher uma profissão do que entrar de forma automática no mundo do emprego, aproveitando a primeira oportunidade que aparece", definiu-se o primeiro modelo de ajuda especializada no domínio da orientação, a partir do qual se desenvolveu a história da Intervenção Vocacional. Desde 1909 até hoje, os três componentes principais do modelo de Parsons - a análise das características da pessoa, a análise das características das profissões e dos empregos e, a previsão do sucesso e satisfação profissionais baseada na identificação de correspondências entre características das pessoas e exigências dos ambientes - foram alvo de significativo estudo e desenvolvimento.

A partir dos anos 50, a preocupação dos teóricos, investigadores e práticos da Psicologia Vocacional focaliza-se cada vez mais na natureza psicológica dos processos de decisão e de concretização de uma carreira profissional, procurando evidenciar-se as suas dimensões mais motivacionais e afectivas (cf. Brown & Brooks, 1996; Savickas & Walsh,1996; Spokane, 1991; Super & Sverko, 1995). Como consequência, os valores pessoais, a clarificação dos auto-conceitos, o planeamento e o comportamento exploratório tornam-se variáveis importantes do processo de orientação vocacional (cf. Herr & Cramer, 1992). A nível da prática profissional, a orientação passa a ser encarada como o *processo de ajudar as pessoas a desenvolver uma visão adequada e integrada de si próprio/a e do seu papel no mundo do trabalho, de testar o seu auto-conceito face à realidade e de o converter em realidade, com satisfação tanto para si próprio/a como para a sociedade* (Super,1951). Esta perspectiva foca-se na questão da compreensão e aceitação do *self* (dois processos face aos quais podemos relacionar as oportunidades sociais), e altera a definição vigente de orientação (NVGA, 1937-"o processo de ajudar os indivíduos a escolher uma profissão, a preparam-se para ela, a entrar e a progredir nela") (Herr & Cramer, 1992, p.8).

Com o aparecimento dos modelos desenvolvimentistas da carreira, a preocupação de ajustar as pessoas às necessidades do mercado de trabalho é, então, substituída pela vontade de intervir para desenvolver nos indivíduos as competências de tomada de decisão vocacional, bem como preparar adequadamente as pessoas para a vivência de uma carreira, entendida como uma trajectória de vida pessoal e vocacional situada num tempo e espaço próprios. Assim, nesta perspectiva, o importante é procurar descrever e compreender como é que os indivíduos modificam os seus objectivos vocacionais ao longo da vida e que estratégias utilizam para os atingir, mais do que tentar identificar e explicar as diferenças individuais na escolha ou realização profissional.

De referir ainda que com o aparecimento dos modelos longitudinais da carreira assiste-se à integração progressiva do estudo do desenvolvimento vocacional no quadro mais global do estudo do desenvolvimento humano e evidencia-se a importância de conceber os objectivos e as estratégias de intervenção especializada em função da fase e características do desenvolvimento das pessoas (ex. infância, adolescência e juventude, vida adulta e terceira idade).

Tal como Herr & Cramer (1992, pp.9-14) evidenciam, duas visões complementares da orientação passam a estar presentes no terreno: a da orientação como um *tratamento* e a da orientação como um *estímulo*. Encarada como tratamento, a orientação é sinónimo de resolução de problemas, apropriada sobretudo em momentos de decisão ou em outros períodos de transição em que as pessoas estão mais vulneraveis a crises e descontinuidades vocacionais e em que, portanto, a intervenção será restrita no tempo. Neste sentido, a intervenção é conceptualizada como uma resposta a taxionomias de problemas vocacionais ou a dificuldades na escolha, aplicando-se certas técnicas e conhecimentos para as resolver.

Conceber a orientação como um estímulo é encarar a orientação como um processo longitudinal, de natureza desenvolvimentista, e numa perspectiva educativa. O quadro de referência temporal em que opera depende, tanto do contexto onde se vai desenrolar a intervenção, como das características das crianças, jovens e adultos que estão a desenvolver-se naquele contexto.

Nesta perspectiva, a intervenção responde não só a problemas existentes, como ajuda à aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que permitem às pessoas desenvolver os comportamentos necessários para lidar com momentos de tomada de decisão ou para desenvolver uma identidade vocacional. É uma intervenção mais voltada para o futuro, para os comportamentos de antecipação das escolhas, para os processos de educação e de desenvolvimento vocacional, e não tanto para reagir a situações de crise que travam a acção. Como estímulo, a orientação enquadra-se bem nos sistemas de intervenção primária, já que o seu foco principal é educativo (Ibid.). É , no fundo, uma intervenção próxima, em termos de intenções e acções, da que caracteriza a formação profissional.

Mais recentemente, ainda, no contexto do alargamento da abordagem desenvolvimentista da carreira, como é o caso da perspectiva desenvolvimentista-contextualista (Vondracek & Fouad, 1994), da teoria da acção intencional (Young, Vallach, & Collin, 2002) ou do modelo constructivista de Savickas (2002), a enfase é colocada na agência da pessoa em desenvolvimento, nas suas acções e representações em relação ao meio social em que está inserida. Nesta linha de pensamento, mais construtivista, marca-se a ideia de que o pensamento e a acção das pessoas pode ser melhor compreendida no contexto em que ela se desenvolve.

A acção é explicada em termos dos objectivos e significados que lhe estão ligados. O comportamento é encarado como dirigido para objectivos e regulado por forças sociais e cognitivas. Os objectivos, planos, estratégias, decisões avaliações, escolhas e o (in)sucesso devem ser encarados como fazendo parte de sistemas compreensivos, que incluem projectos de médio prazo e longo prazo, como por exemplo, estabelecer-se no mercado de trabalho e ter uma família. A nível individual, as acções são compreendidas como sendo levadas a cabo por indivíduos agentes, ou seja, pessoas capazes também elas próprias de moldar os seus ambientes e os seus comportamentos, através do estabelecimento de objectivos, da concretização de planos e da auto-regulação. A carreira de uma pessoa é encarada aqui quer como um processo de agentes individuais quer como um produto de projectos de acção conjunta e da acção de grupos sociais que devem ser tidos em conta quando se equaciona a relação entre a educação e o trabalho.

Expectativas e necessidades vocacionais de jovens

Neste contexto conceptual, aquilo que se poderá entender por necessidades e expectativas dos jovens face à orientação educação e ao trabalho, depende do que se entende, também, sobre estas expressões[75]. Assim, na perspectiva da Psicologia Vocacional, as expectativas e necessidades relacionadas com a carreira são aquelas que se referem ao trabalho, remunerado ou não; ao planeamento dos papeis de trabalho em relação com os restantes papeis de vida; e, aos sentimentos e atitudes face ao trabalho. A carreira é algo que não se pode escolher, tal como acontece com um curso ou formação, uma profissão ou um emprego. Refere-se a um curso de vida e é um conceito centrado na pessoa, já que existe à medida que a pessoa a vive. Por sua vez, o desenvolvimento vocacional ou da carreira refere-se, tal como a própria expressão indica, a um processo de aprendizagem desenvolvimentista que ocorre ao longo de toda a vida e que inclui três áreas fundamentais (Watts, 1994):

(i)- *Consciência do self,* que permite aos jovens explorar e clarificar valores pessoais, pontos fracos e pontos fortes, interesses e aspirações. As competências aprendidas e desenvolvidas nesta área são utilizadas ao longo das restantes fases da vida. Com efeito, durante a infância e a adolescência, os jovens aprendem diversas competências relacionadas, por exemplo, com o estudo, com a organização, com o planeamento, a gestão do tempo e o estabelecimento de objectivos. Na vida adulta, aplicam essas competências nas relações com os outros e aprendem a gerir as suas vidas de trabalho em relação com os restantes papeis de vida;

(ii)- *Consciência das oportunidades*, que se relaciona com o mundo do trabalho, remunerado ou não, face ao qual as pessoas têm que tomar decisões. Os jovens necessitam de compreender as questões e as tendências que afectam esse mundo, ou seja, o mundo da educação e da formação, das profissões e dos empregos, de aprender a respeitar todas as formas de trabalho e de explorar o leque de oportunidades existentes e prováveis para si bem como os processos para aceder às mesmas;

(c)- *Aprendizagem sobre as decisões e as transições,* com base na qual os jovens desenvolvem a capacidade para transferir competências aprendidas, por exemplo, nas aulas das várias disciplinas, para os contextos de aprendizagem nos locais de emprego; utilizam planos de acção para atingir objectivos de aprendizagem; e, desenvolvem competências para lidar com o que é inesperado e

[75] Ao longo do texto utilizaremos com o mesmo sentido as expressões *vocacional* e *carreira*.

diferente. Enquanto adultos, continuam a necessitar de competências de planeamento vocacional e de tomada de decisão, a ter que procurar e manter os seus empregos, a realizar transições na carreira, a gerir mudanças inesperadas e a ter que exibir competências para participar numa formação ao longo da vida.

Por seu turno, e ainda com o propósito de esclarecer os conceitos que mais se relacionam com as expectativas e necessidades dos jovens no âmbito da orientação, convém referir que a educação vocacional ou educação para a carreira tem sido definida como o esforço partilhado do sistema educativo e de toda a comunidade (profissionais de orientação, pais, professores, empregadores e outros) para ajudar as crianças e os jovens-fundamentalmente, com actividades de infusão curricular de objectivos de desenvolvimento vocacional, a relacionar a educação e o trabalho; a adquirir e a utilizar os conhecimentos, as atitudes e as competências necessárias para identificar, escolher, planear e preparar-se para os papéis de trabalho e para as restantes opções de vida que constituem a carreira; e, a encarar o trabalho, remunerado ou não, como um componente significativo, produtivo e satisfatório do seu estilo de vida (cf. Rodríguez, 1995; Taveira & Gomes, 1999).

Tendo-se definido as diferentes concepções que a expressão orientação vocacional pode envolver, é agora possível analisar em mais pormenor quais são as principais expectativas e necessidades dos jovens e, muito em especial dos jovens portugueses, naquele domínio.

Estudos com jovens portugueses. A adolescência e os primeiros anos da vida adulta constituem um período de transição, caracterizado pela exploração, pelo estabelecimento de compromissos ainda pouco firmes com certas de vida, pela congruência-incongruência entre aspirações e expectativas, pelo teste de hipóteses sobre si e sobre o mundo, em imaginação ou na realidade (nas actividades escolares e de lazer e no trabalho em *part-time*). É um período, também, propício à emergência de valores e em que as mudanças, tanto no *self* como no mundo, podem ser utilizadas como um aspecto fundamental do planeamento vocacional (Drumond & Ryan, 1995).

A investigação sobre os jovens portugueses tem demonstrado que, na sua maioria, consistente com as aspirações que os pais têm para si, os jovens portugueses aspiram o prosseguimento de estudos no ensino superior, em especial, no ensino público e universitário, mesmo quando a sua história escolar e pessoal sugere que essa não deve ser considerada como a única via ou a via de eleição para o futuro próximo (exs: Afonso & Taveira, 1999; Azevedo, 1991; Campos, 1985; Cabral & Pais, 1998; Ministério da Educação, 1997; Ferreira, 1989; Taveira *et al.,* 1994).

É importante ajudar estes jovens e estas famílias a desenvolver expectativas vocacionais mais realistas e também ajudar os pais e professores a criar ambientes de educativos e de ensino-aprendizagem que motivem os jovens a desenvolver os esforços necessários para obter uma formação e qualificações escolares e profissionais adequadas aos seus objectivos e aspirações. Estar orientado/a para o futuro, ou seja, para os próximos objectivos e actividades, implica, entre outros aspectos, ter uma atitude positiva, de confiança, face a esse mesmo futuro.

Ajudar os professores e os pais dos alunos do ensino Básico e Secundário a criar ambientes que favoreçam os sentimentos de competência pessoal e de autonomia, importantes para o desenvolvimento da auto-confiança e motivação,

pode ser, a nosso ver, uma das vias eficazes para criar as bases de uma orientação para o futuro naqueles alunos e, consequentemente, promover o desenvolvimento vocacional na adolescência.

Para este mesmo efeito, seria pertinente também que ao longo do ensino Básico e Secundário, os profissionais de orientação procurassem começar por abordar, nas actividades de exploração vocacional, informação relativa às opções preferidas pelos alunos e, ao mesmo tempo, as representações, as crenças e a motivação dos mesmos face a opções menos conhecidas e prestigiadas (ex: ensino superior politécnico e formação profissional), sensibilizando-os para a importância da elaboração de projectos realistas que permitam a sua satisfação e realização pessoal.

Os resultados de uma linha de investigação sobre a educação e o desenvolvimento vocacional de jovens, a frequentar o ensino Básico e Secundário e Superior, que temos vindo a desenvolver, na Universidade do Minho, de há alguns anos a esta parte, evidenciam, além disso, que muito embora os jovens estudados registem percepções relativamente positivas face ao mercado profissional e de emprego na sua área vocacional preferida e atribuam muita importância aos seus objectivos vocacionais, estão pouco seguros de conseguir atingi-los, ou seja, têm expectativas de resultados negativas no domínio vocacional, o que gera estados de ansiedade antecipatória face às próximas decisões (Afonso & Taveira, 1999; Soares, 1998; Taveira, 1997; Taveira & Rodríguez, 2003; Taveira, Silva, Rodríguez & Maia 1998; Taveira & Soares, 1999). Verifica-se, ademais, que este tipo de resultados é menos favorável no grupo das raparigas, quando comparadas com o dos rapazes (Taveira ***et al.***, 1998) e, à medida que diminui o nível sócio-económico de origem dos alunos (Afonso & Taveira, 1999).

Refira-se, também, que a maioria dos alunos dos diferentes níveis de ensino apresenta planos vocacionais pouco definidos e, apesar de estar relativamente motivada para a exploração vocacional, possui fracas competências nesse domínio e necessidades específicas de informação. Com efeito, não obstante a maioria dos jovens estudados acreditar que as actividades de exploração vocacional podem ser um dos meios úteis para tentar prosseguir os seus objectivos vocacionais, regista uma fraca activação do processo exploratório, tendo-se envolvido essencialmente e de um modo casual e pouco sistemático, em actividades de exploração orientada para o ***self*** e não tanto para o meio. Os amigos e os familiares constituem os recursos preferenciais para obter informação sobre o mundo do trabalho. No entanto, a satisfação com a informação obtida até ao momento é reduzida. Além disso, verifica-se que os alunos possuem visões pouco diferenciadas do mundo do trabalho, não distinguindo, por exemplo, os conceitos de curso, profissão, emprego, carreira, posição profissional, quando se referem ao mundo do trabalho. Quando se analisam estes resultados em função de características individuais e do contexto de vida dos alunos, como o sexo, a idade, o ano escolar e o estatuto sócio-económico de origem, regista-se um padrão de resultados significativamente menos favorável nas raparigas, nos alunos mais velhos e em anos escolares mais avançados e de estatuto sócio-económico mais baixo (Ibid.).

Trata-se de um padrão de resultados que evidencia, sem dúvida alguma, o papel das expectativas de resultados nas atitudes e comportamentos vocacionais dos jovens[76] mas também as necessidades específicas de educação e de desenvolvimento vocacional dos jovens portugueses ao longo do sistema educativo.

[76]As expectativas de resultados são percepções individuais sobre a realidade. Na literatura sobre a tomada de decisão vocacional, tais percepções têm sido encaradas como um

Seria importante que nas intervenções vocacionais atendêssemos mais deliberadamente às características individuais dos nossos clientes e respondêssemos de forma mais efectiva às suas necessidades específicas de apoio especializado.

Existem indicadores também para concluir que uma percentagem significativa dos jovens portugueses está desmotivada para o trabalho escolar e insatisfeita com a escola, não lhe atribuindo valor nem utilidade, no que respeita a preparação para a vida e para uma profissão ou emprego, muitas vezes abandonando-a precocemente, sem obter uma qualificação escolar e profissional adequadas para lidar com os desafios do actual mundo do trabalho remunerado (exs. Abreu, 1996; Azevedo, 1991, 1999; Conselho Nacional de Educação, 1996; Cabral & Pais, 1998; Fundação da Juventude, 1996; Ministério da Educação, 1997). A saída da escola sem uma certificação mínima pode-se transformar-se, para muitos jovens, num factor de exclusão social, já que se verifica uma associação elevada entre as situações de insucesso escolar, de insucesso profissional e de exclusão social (cf. Cabral & Pais, 1998; Fundação da Juventude, 1996).

Muitos dos primeiros empregos que estão acessíveis para a maioria daqueles adolescentes e jovens adultos são vidas de trabalho relativamente indesejáveis a longo prazo. Confrontados com este tipo de situação, é fácil compreender porque é que muitos jovens portugueses têm expectativas negativas quanto à probabilidade de realizarem as suas aspirações, se sentem desencorajados e parecem resignados com trabalhos precários, por exemplo, de atendimento ao público.

É urgente que os profissionais de orientação, professores e pais se esforcem por tornar as crianças e os jovens mais capazes de estabelecer relações adequadas entre o mundo escolar e o mundo profissional e demonstrem explicitamente o valor instrumental da escola na preparação para a vida vocacional e pessoal. Muitos alunos podem motivar-se para aprender se, com tempo e de modo progressivo, tomarem consciência da importância dos seus estudos e da aquisição de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho na consecução dos seus objectivos vocacionais e pessoais.

A solução não está em retractar excessivamente ou em mascarar aos jovens, as realidades do mundo profissional mas em abordar e enfatizar aspectos específicos dessa realidade. Os indivíduos retiram benefícios do trabalho, em termos de auto-estima e significação de vida. Através do trabalho, os jovens adquirem sentimentos de dignidade, realização, orgulho em saber que estão a construir um estilo próprio de vida. Os hábitos e atitudes positivas face ao trabalho, valorizadas pelo sector produtivo, aprendem-se na escola, em casa e na comunidade, desde os primeiros anos de vida; consolidam-se na adolescência e na juventude; e, podem estar na base do tipo de trabalhador que se é na vida adulta. Comunicar estes

---

determinante do comportamento mais importante do que as características objectivas da realidade (Brown & Brooks, 1996; Swanson & Fouad, 1999). Assim, por exemplo, numa perspectiva sócio-cognitiva da carreira, as expectativas de resultados podem ser um efeito das percepções de auto-eficácia. Estas, por sua vez, são influenciadas pela interacção de factores individuais e do contexto de vida dos indivíduos, como o sexo e a classe social de pertença, a socialização de um papel sexual tradicional, as experiências de aprendizagem e o ambiente familiar. Por seu turno, estes aspectos podem actuar como uma barreira percebida ao desenvolvimento vocacional, circunscrevendo, por exemplo, o âmbito da exploração (cf. Lent, Brown & Hackett, 1996 a este propósito).

conceitos aos jovens e ajudar a criar ambientes favoráveis a este tipo de aprendizagens pode contribuir para que se prepararem melhor para a vida e para assumirem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento vocacional.

Acreditamos também que intervir para responder às necessidades de educação e desenvolvimento vocacional dos jovens nem sempre implicará a introdução de novos programas, já que muitas das actividades do quotidiano dos alunos, no ensino Básico e no ensino Secundário ou equivalentes podem ser internacionalizadas de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos vocacionais construtivos na adolescência, como os que são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: competências e exemplos de comportamentos a promover

Competências	*Comportamentos (exs.)*
1. Compreender a influência de um auto-conceito Positivo no desenvolvimento vocacional	Demonstrar capacidade para gerir o seu comportamento e manter um auto-conceito saudável
2. Competências de interpessoais e sociais para estabelecer interacções positivas com os outros	Descrever interacções apropriadas entre empregados e empregadores em diferentes situações
2. Competências de interpessoais e sociais para estabelecer interacções positivas com os outros	Descrever interacções apropriadas entre empregados e empregadores em diferentes situações
3. Compreender as relações entre o desenvolvimento emocional e físico e a tomada de decisão vocacional	Exibir comportamentos que são importantes
4. Compreender a relação entre sucesso académico e o planeamento vocacional, a formação e colocação num emprego	Identificar competências de aprendizagem essenciais
5. Atitudes positivas face ao trabalho e à aprendizagem	Demonstrar uma ética e uma atitude positivaf
6. Competência para localizar, avaliar e interpretar a Informação sobre as oportunidades de carreira	sócio-geográficos nas oportunidades de emprego locais geográficos
7. Competências para se preparar para, procurar, obter, manter e evoluir num trabalho ou emprego	Saber fazer um currículo e candidatar-se a um emprego
8. Compreender de que modo as necessidades e funções da sociedade influenciam a natureza e estrutura do trabalho	Demonstrar que compreende o da economia fenómeno
9. Competências para tomar decisões e escolher alternativas	Projectar e descrever os factores para prosseguir objectivos vocacionais que podem influenciar as decisões escolares e profissionais
10. Compreender a relação entre os papeis de trabalhador e os restantes papéis de vida	Descrever modos a partir dos quais as escolhas vocacionais podem afectar o estilo de vida
11. Compreender as mudanças contínuas nos papeis das Mulheres e dos homens e de que modo elas se relacionam com as decisões da carreira	Desenvolver atitudes, comportamentos e competências que contribuem para a eliminação de estereotipia e enviusamento associado ao sexo
12. Competências de exploração e planeamento vocacional	Desenvolver planos vocacionais que incluam o conceito “um mundo em mudança exige formação ao longo da vida”

Fonte: *National career development guidelines: local handbook for high schools*. (1989) Washington, DC: NOICC, pp.5-6.

Os objectivos, as decisões e os planos vocacionais dos jovens são o reflexo, entre outros aspectos, da imagem e dos conceitos que esses mesmos jovens constroem sobre si em relação com o mundo do trabalho, remunerado ou

não. Como consequência, tal como diversos autores da literatura vocacional defendem (cf. Herr e Cramer, 1992; Spokane, 1991), consideramos que é necessário que os profissionais de orientação apoiem os jovens a adquirir uma maior consciência e compreensão de si próprios, como parte integrante dos processos de exploração, decisão e planeamento vocacional. E que, a informação sobre as oportunidades educativas e de formação, profissionais ou de emprego, aborde aspectos relacionados não só com os conteúdos, requisitos e recompensas do contexto de trabalho como também a sua relação possível com a satisfação das expectativas e necessidades psicossociais dos jovens.

Conclusão

As expectativas e necessidades vocacionais dos jovens têm constituído pontos de partida essenciais na organização da intervenção vocacional ao longo do ensino Básico e Secundário, incluindo os contextos da vulgarmente designada formação profissional, e nos primeiros anos do ensino Superior. Tendo em conta os resultados da investigação sobre os jovens portugueses apresentada neste artigo, não podemos esperar que a maioria dos jovens com que lidamos na prática da intervenção vocacional, tenha expectativas vocacionais realistas, esteja motivada para a exploração e para o planeamento vocacional, seja automaticamente capaz, em termos cognitivos e emocionais, de lidar adequadamente com informação sobre o *self* e sobre o mundo escolar e profissional e tenha condições e liberdade para traduzir as suas aspirações e projectos em escolhas efectivas. Assim, é importante planearmos actividades e programas de intervenção vocacional durante o ensino Básico e Secundário ou equivalentes e também no ensino Superior e nos contextos de trabalho remunerado, que aumentem a consciência dos professores, formadores, pais e empregadores para o carácter transitório da adolescência e da juventude e para a importância da exploração e do planeamento vocacional nessas fases da vida. Cumpre aos profissionais das orientação, em regime de colaboração com os restantes educadores e agentes da comunidade, ajudar os jovens a compreender as implicações das suas escolhas curriculares e da qualidade dos seus processos de motivação e de realização escolar para a sua vida futura. Nesta tarefa, é crucial, que os profissionais continuem a reconhecer que nem todos os jovens são iguais, que nem todos têm as mesmas características e oportunidades e que será importante desenhar intervenções de educação e de desenvolvimento vocacional que respondam mais efectivamente às necessidades dos diferentes grupos de jovens existentes. Para tal, seria importante que os profissionais da orientação investissem não só no desenvolvimento de metodologias de intervenção vocacional de cariz educativo e desenvolvimentista como definissem, também, através da reflexão conjunta, uma estratégia de actuação consensual em questões como a divulgação de informação sobre os serviços de orientação junto dos jovens e das suas famílias, a educação vocacional dos consumidores deste tipo de serviços e da população em geral, a focalização nos clientes reais, ou seja, nas suas necessidades e problemas concretos e, o papel e as funções de cada agente social, político e educativo na orientação vocacional dos jovens.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M.V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Afonso, J.M. & Taveira, M.C. (1999). *Estudo da exploração vocacional de jovens do 12º ano: influência dos contextos sócio-económico e de género*. Comunicação Pessoal. VII Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos", Universidade do Minho, Braga, 7 de Outubro.
- Azevedo, J. (1991). *Educação tecnológica. Anos 90*. Porto: Edições Asa.

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- Borrego, C., Coimbra, J.C., & Fernandes, D. (2001). *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho.* Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza Porto: IEFP. Delegação Regional do Norte.
- Brandsma, J., & Nijhof, W.J. (1999). Bridging the skills gap: the search for powerful skills, tools and techniques. In W.J. Nijhof, & J. Brandsma (Eds.), *Bridging the gap bewteen work and education* (pp. 1-12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds.). (1996). *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researchr, *18*, *1*, 32-42.
- Cabral, M.V. & Pais, J.M. (Coord.)(1998). *Jovens portugueses hoje. Estudos sobre Juventude/1. Observatório permanente da juventude portuguesa*. SEJ. Oeiras: Celta Editora.
- Campos, B.P. (1985). Projectos escolares e profissionais de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *1*, 25-39.
- Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E. (1989). Cognitive aprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conselho Nacional de Educação (1996). *Educação, economia e sociedade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Drumond, R.J. & Ryan, C.W. (1995). *Career counseling. A developmental approach*. Columbus: Prentice-Hall.
- Elstrom, P.E. (1998). The many meanings of occupational competence and qualifications. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), Key qualifications in work and education (pp.39-49). Dordrecht, NL: Kluer Academic Press.
- Ferreira, P.M. (1989). Os jovens e o futuro: expectativas e aspirações, In *Juventude Portuguesa: situações, problemas, aspirações*. Vol 4. Lisboa: Instituto da Juventude/Instituto de Ciências Sociais.
- Fundação da Juventude (1996). Formação e emprego juvenil em Portugal, França e Dinamarca.Um estudo nas áreas da Metalurgia e Mecânica e do Têxtil e Vestuário. Porto: FJ.
- Gonçalves, A., Almeida, L.S., Vasconcelos, R., & Caíres, S. (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho*. Braga: Universidade do Minho. Conselho Académico.
- Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1992).*Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches*. Glenview, IL: Scott Foreman.
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (2000*). Career information, career counseling, and career development*. (7th Ed.). MA:Allyn & Bacon.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In d. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.),). *Career choice and development* (3rd ed., pp.373-422). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de aprendizagem, problemas de comportamento e problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mertens, F.H.J. (1981). Stages in een beroespsopleiding: Het praktijkjaar in het hoger technisch onderwijs (practical training within technical education). . (Doctoralç dissertation). Nijmegen: ITS.
- Ministério da Educação. (1997). *O que fazem os ex-alunos após a escolaridade?* Lisboa: DEPGEF.

- Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf* (Complex learning environments in school and enterprise) (Doctoral dissertation). Groningen; RION.
- Nieuwenhuis, L., & Mulder, R. (1999). Increasing complexity in vocational education. In W.J. Nijhof, & J. Brandsma (Eds.), *Bridging the gap bewteen work and education* (pp.169-182). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nijhof, W.J. & Remmers, J.C.M. (1989). *Basiswaardigheden nader bekeken* (A closer look ast basic skills). Enschede: Faculteit Teogepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente.
- Nijhof,W. J. (1999). Inserting transferable skills into the vocational curriculum.In W.J.Nijhof & J. Brandsma (Eds.), Bridging the skills gap between work and education (pp.141-158). Twente, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Onstenk, J., & Moerkamp. T. (1999). The acquisition of broad occupational competence in vocational education. In W.J. Nijhof, & J. Brandsma (Eds.), *Bridging the gap bewteen work and education* (pp. 183-203). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin.
- Raizen, S.A. (1994). Learning and work. The research base, In *Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice*. Paris: OECD.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. Educational Researcher, *16*, *9*, 13-20.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown and Associates, *Career Choice and Development (4th ed.)* (pp.149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. & Walsh, B.W. (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. CA: Davies-Black Publishing.
- Soares, A P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Spokane, A.R. (1991). *Career intervention*. NJ: Prentice-Hall.
- Stoleroff, Alan e Stoer, Stephen R.(1988), *Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal*, Informa (1). Porto.
- Super, D.E. & Sverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers. International findings of the Work Importance Study*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D.E. (1951). Vocational adjustment: implementing a self-concept, *Occupations*, 30, 88-92.
- Swanson, J.L. & Fouad, N.A (1999). *Career learning and practice. Learning through case studies*. New Deli: Sage Publications.
- Taveira, M.C. & Gomes, I. (1999).Avaliação de necessidades de formação no âmbito da Educação para a Carreira, *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 7, 391-40. Braga: Apport.
- Taveira, M.C. & Soares, A P. (1999). *Desenvolvimento vocacional em contexto universitário: processos de adaptação dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Comunicação apresentada no Seminário "Investigação e intervenção psicológica no ensino superior", Universidade do Minho, Braga, 21 de Maio.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. (1998). Intervenção psicológica na orientação vocacional de jovens. Novos desafios e oportunidades. *Saberes da Casa Pia de Lisboa*, 8, 7-15.

- Taveira, M.C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 173-190.
- Taveira, M.C., & Rodríguez Moreno, M.L. (2 03).Guidance theory and practice: the status of career exploration, *British Journal of Guidance and Counselling, 35, 1,* 189-208.
- Taveira, M.C., Nunes, J.M., Mesquita, A, Moreno, M.L.R., Silva, M.C., Alves, C. & Milhazes, G. (1994). Avaliação das necessidades de educação vocacional de jovens: implicações para o desenvolvimento de programas de exploração vocacional, *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 2, 263, 272.
- Taveira, M.C., Silva, M.C., Rodríguez, M.L., Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 1, 89-104.
- Vondracek, F. W. & Fouad, N. A. (1994). Developmental contextualism: an integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice.* Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Vries, B. de (1988). *Het leven en de leer: ein studie naar de verbinding van leren en weken in de stage* (Living and learning) (doctoral dissertation). Nijmegen: ITS.
- Watts, AG. (1994). *Lifelong career development*. Cambridge: CRAC/Hobsons.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A Contextualist explanation of career. In D. Brown and Associates, *Career Choice and Development*. (4th ed) (pp. 206-252). San Francisco, California: Jossey-Bass.

UNA HERRAMIENTA PARA LA IDENTIFICACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS NO FORMALES: EL PORTAFOLIO (PROYECTO JUVENES MOBILES)

Begoña Aznar
María Lema
Miguel Angel Martín
Piedad Martín
Montserrat Mayor
Unidad de Orientación Profesional. Universidad de Alcalá

Pedro Córdova
DIRFO, SL

La Universidad de Alcalá en el marco del Programa Leonardo da Vinci y en colaboración con DIRFO, viene desarrollando el proyecto JUVENES MOBILES, cuya finalidad es adaptar y experimentar en ocho países europeos un instrumento, **el portafolio,** que integra y enriquece el Currículo Vitae habitual mediante la identificación y comunicación de las **competencias transversales no formales**, con el propósito de facilitar el acceso al mundo del trabajo.

El proyecto pretende un doble objetivo:

- Elaborar y experimentar la herramienta "Portafolio" para ayudar a los/as jóvenes a identificar su potencial profesional, de manera completa y fundamentada, y a utilizarlo eficazmente en la búsqueda de empleo.

- Desarrollar y experimentar la herramienta informática "e–portafolio" para, a través de la red, facilitar las actividades de elaboración, mantenimiento y utilización del portafolio.

Los/as destinatarios/as son los/as jóvenes en búsqueda de empleo, especialmente en aquellos/as con mayores dificultades de inserción, debido a la escasa demanda de sus titulaciones, o a la escasa significación o relevancia de sus experiencias formales anteriores.
Se trata de ayudarles a crear y elaborar un "portafolio" personalizado, "un dossier personal documentado y sistemático constituido para reconocer personalmente lo que se ha aprendido hasta ahora, o para hacerlo reconocer por una institución educativa, por un organismo de formación o por un empleador". La elaboración del portafolio les permitirá identificar, desarrollar, evaluar y hacer reconocer las competencias estratégicas que facilitan el acceso al trabajo.
En esta comunicación se analizarán los objetivos y contenidos del proyecto y se presentará el producto elaborado a través del mismo.

OBJETIVOS

Con el propósito de facilitar a los jóvenes titulados el acceso al mundo laboral, se está desarrollando el proyecto JUVENES MOBILES, dentro del Programa Leonardo Da Vinci, desde la Universidad de Alcalá y en colaboración con DIRFO.

Este proyecto tiene como finalidad el adaptar y experimentar en ocho países europeos diferentes un instrumento, llamado Portafolio, que integra y enriquece el

Currículo Viate mediante la identificación y comunicación de las competencias transversales no formales.

De esta manera la aplicación del portafolio tiene los siguientes objetivos:

- Facilitar el acceso al trabajo a los/as titulados/as universitarios/as
- Experimentar y evaluar la utilización y la eficacia del e-portafolio
- Aplicar y validar en España los principios y el formato del Juvenes Mobiles

Para ello es necesario detallar algunos objetivos más concretos:

- Elaborar y probar la metodología "portafolio" para ayudar a los/as jóvenes a identificar y analizar su propio potencial profesional, más allá del habitual currículum vitae.
- Comprobar la eficacia de la utilización de la metodología del portafolio para ayudar al/la joven en la búsqueda de un empleo adecuado.
- Desarrollar y experimentar la herramienta informática del "e-portafolio" para la elaboración y utilización de la experiencia del portafolio y la realización de actividades derivadas.

Principios básicos del e-portafolio

Dentro de los principios básicos de la herramienta del e-portafolio, se encuentra la importancia de identificar las competencias o capacidades que posee cada uno/a y que le facilitan el desarrollo o la consecución de un trabajo.

Competencias de empleabilidad

Dentro del proyecto se han identificado cinco competencias de trabajo comunes al conjunto de los países que participan en el proyecto denominadas como *Competencias de Empleabilidad*. Por competencia de empleabilidad se entienden aquellas que son deseables para desempeñar cualquier puesto de trabajo. A continuación se presentan las mismas con los diferentes aspectos que las componen y su definición.

- COMPETENCIA 1: Comunicación

  - Oral: Fluidez verbal. Capacidad para comunicarse eficazmente cara a cara o por teléfono, así como en presentaciones.
  - Escrita: Buena redacción. Capacidad de comunicarse eficazmente por escrito.
  - Capacidad de persuasión: Capacidad de convencer a otros mediante una argumentación adecuada, de manera constructiva y cordial.
  - Habilidad de negociación: Capacidad para la obtención de resultados positivos para la empresa u organización en procesos de negociación.

- COMPETENCIA 2: Búsqueda / Manejo de Información

  - Capacidad de análisis: Capacidad para detectar la información que es necesario obtener para afrontar una situación o un problema.
  - Manejo de la información: Capacidad para obtener información e identificar la que es importante o urgente.
  - Capacidad para la toma de decisiones: Habilidad de tomar las decisiones oportunas basándose en la información obtenida, aunque, en determinadas ocasiones, incompleta.
  - Visión de futuro: Habilidad para anticipar situaciones futuras, nuevas oportunidades y la evolución de la empresa u organización

- COMPETENCIA 3: Conocimiento de las reglas del juego

  - Visión global: Capacidad para identificar y relacionar las partes de la empresa de manera correcta, viéndola como un todo.
  - Planificación y organización: Capacidad para organizar y gestionar los tiempos y espacios de trabajo en función de las prioridades y reglas de la empresa u organización.
  - Cultura empresarial: Capacidad para adaptarse a la cultura empresarial, así como para transmitirla a los/as nuevos/as colaboradores/as
  - Flexibilidad y adaptabilidad: Capacidad para modificar opiniones, puntos de vista, métodos de trabajo, comportamientos, etc, con el objetivo de adaptarlos a la situación y características de la empresa. Adaptabilidad a los cambios.

- COMPETENCIA 4: Conocimiento de los actores clave

  - Identificación del organigrama: Capacidad para la detección del organigrama de la empresa. Identificación de las relaciones entre los/as trabajadores/as y con los/as superiores/as
  - Capacidad de relación: Capacidad para trabajar con otras personas dentro de una estructura empresarial, manteniendo relaciones adecuadas con los/as superiores/as, con los/as compañeros/as del mismo nivel dentro del organigrama y con los/as subordinados/as.
  - Actitud profesional: Enfrentarse a las tareas y a la relación con los/as compañeros/as de manera profesional, produciendo resultados de calidad.
  - Trabajo en equipo: Capacidad para trabajar en equipo para alcanzar los objetivos de la empresa.
  - Visión interdisciplinar: Capacidad para establecer relaciones entre las distintas áreas de la empresa.

- COMPETENCIA 5: Competencias técnicas

  - Relacionadas con el desempeño de la profesión.

Otras competencias

Además de estas cinco competencias claves se han añadido otras competencias muy relacionadas con el tipo de perfiles a los que está dirigido, en nuestro caso, el e-portafolio. Estas competencias son las que figuran a continuación:

- Capacidad de organización: Capacidad para organizar el propio trabajo, desarrollando un trabajo preciso.
- Creatividad: Capacidad para desarrollar un trabajo creativo.
- Capacidad de aprendizaje: Capacidad para la adquisición de nuevos conceptos y metodologías de trabajo. Actualización constante de conocimientos.
- Iniciativa: Capacidad para reconocer cuando se necesita una nueva actuación y para ponerla en marcha sin esperar a ser animado/a.
- Liderazgo: Capacidad para liderar equipos de trabajo, organizándolos y dirigiéndolos, siempre de forma cordial.
- Autoconfianza: Confianza en uno/a mismo/a y en el trabajo que se está desarrollando.
- Orientación al/la cliente: Estar centrado en la satisfacción del/la cliente siendo coherente con los objetivos de la empresa u organización, así como con su cultura empresarial.

- Gestión del riesgo: Capacidad para considerar las consecuencias de una determinada decisión o actuación y poner en marcha planes para minimizar las posibles consecuencias negativas de las mismas.

Niveles de implementación

Una vez definidas las competencias que el e-portafolio pretende evaluar, medir y comprobar en los/as destinatarios/as del mismo se han establecido tres niveles fundamentales en la implementación del e-portafolio que generan el propio desarrollo de la herramienta:

- *Cómo Soy*: En el que partiendo del análisis biográfico personal-social-profesional, del/la participante, se puede llevar acabo la identificación de las competencias adquiridas en esta trayectoria.

- *Lo soy por…:* Se lleva acabo la recogida, organización y registro de las pruebas de esas competencias.

- *Cómo lo utilizo*: Se establece una definición y se concretan cuáles son las competencias. Relevantes para la inserción y el desempeño adecuado de un puesto de trabajo.

Ilustración 1. Principios básicos del e-portafolio

DESTINATARIOS/AS

Los/as jóvenes destinatarios/as de este proyecto, deben de cumplir los requisitos de ser titulados/as universitarios/as en proceso de búsqueda de empleo, en particular aquellos/as que pertenecen a colectivos con especiales dificultades de inserción profesional.

Estos/as jóvenes con dificultades de inserción profesional son aquellos/as que, por un lado, poseen ciertas titulaciones universitarias con escasa demanda, y por otro lado, aquellos/as que estando dentro de los perfiles demandados, se da poca importancia o relevancia a aquellas experiencias formales que han tenido anteriormente.

Para que la experiencia piloto nos permita probar la eficacia de esta herramienta, está programada su aplicación a tres grupos diferentes de muestra:

- Por un lado una muestra de cinco jóvenes titulados/as universitarios/as con un perfil que demuestre un alto nivel de empleabilidad.
- En un segundo lugar se precisa una muestra de otros cinco jóvenes titulados/as universitario/as con bajo nivel de empelabilidad.
- En último lugar, formarán parte de la muestra cinco jóvenes escogidos aleatóriamente.

FORMA DE TRABAJO

El proyecto del portafolio es un proyecto de carácter transnacional en el que colaboran como partners, diferentes instituciones y expertos de ocho países europeos. De hecho JUVENES MOBILES está coordinado por le CNAM, Conservatoire Nacional des Arts et Metiers, en Francia.

En España, participa la Universidad de Alcalá, en concreto el Servicio de Orientación Profesional, cuyas actividades se relacionan a continuación, y la empresa DIRFO.

- Acciones de orientación profesional
- Elaboración de materiales
- Estudios de Mercado de trabajo
- Estudios de Inserción Laboral
- Gestión de prácticas en empresas, etc.

Dentro de las acciones de orientación profesional, el objetivo es el de asesorar, orientar y acompañar al desempleado a lo largo de todo el proceso de búsqueda de empleo. Para ello, el proceso que se sigue viene a ser el siguiente:

- En un primer momento el/la técnico/a en orientación recibe a la persona interesada y se realiza una *sesión informativa*, en la que se presenta el programa, su funcionamiento, las ventajas y los inconvenientes.
- *Inscripción* y adhesión al programa.
- *Entrevista Individual Inicial*, a través de la cual se realiza un análisis de la situación inicial del participante tanto a nivel profesional como personal.
- A partir de la primera entrevista individual, el/la técnico/a y el/la participante, deciden de manera conjunta las actividades para la mejora de la situación inicial. Así el/la participante podrá proseguir con las acciones de orientación bien en *Tutoría*s (de manera individualizada), bien en *Talleres Grupales de Búsqueda de Empleo,* o bien ambas acciones una a continuación de la otra.
- Finalmente se lleva acabo la *Evaluación* de la situación final del/la alumno/a tanto a nivel profesional como a nivel personal.
- En último lugar se lleva a cabo el *Seguimiento* del titulado y de esta manera también se evalúa la eficiencia del programa.

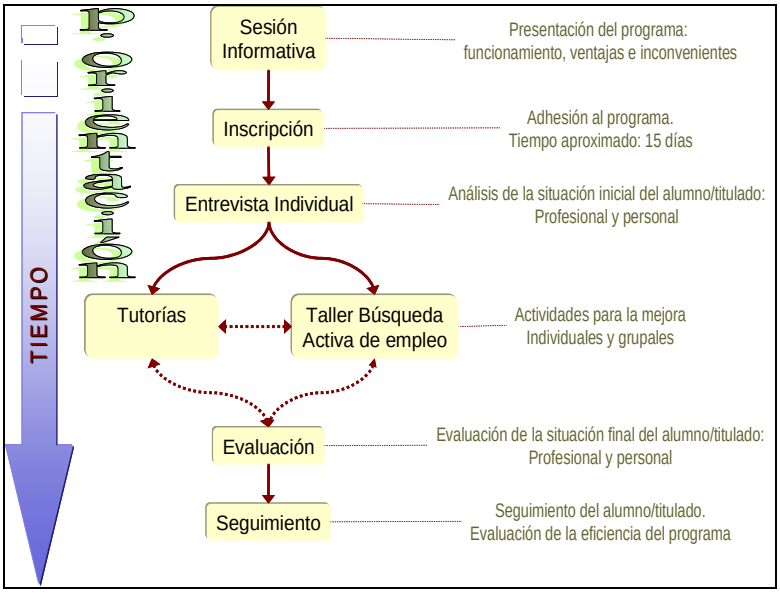


Ilustración 2. Desarrollo del programa de orientación

En la integración del proyecto del Portafolio, con las actividades llevadas a cabo por el Servicio de Orientación Profesional de la Universidad de Alcalá, se establece un completo paralelismo entre ambas actividades ya que se interrelacionan con el fin último de ayudar a los/as jóvenes titulados/as a realizar una eficaz búsqueda de empleo.

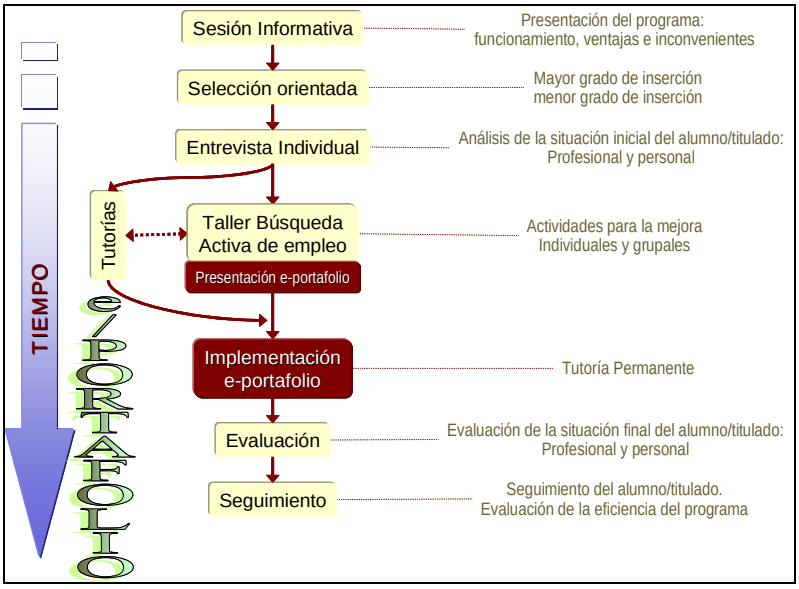


Ilustración 3. Desarrollo del e-portafolio

Desde las acciones de orientación, el equipo de técnicos/as introduce el proyecto del portafolio en el segundo momento de atención al titulado/a, es decir, en las tutorías o en el taller de búsqueda activa de empleo, de manera que se presenta la herramienta del e-portafolio, como una herramienta más en el proceso de búsqueda de empleo.

A través de una tutoría permanente, el/la técnico/a orientador/a, ayuda al participante a completar los datos requeridos en la herramienta y le apoya en los diferentes pasos que debe de dar en la consecución de las acciones que se derivan de la aplicación del portafolio.

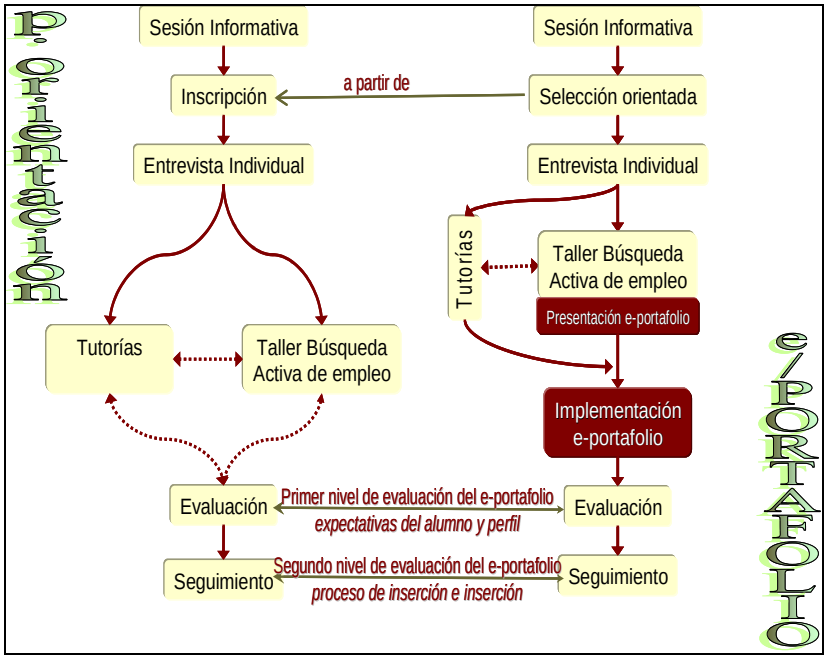


Ilustración 4. Integración del e-portafolio en el programa de orientación

Una vez que el/la titulado/a ha implementado el portafolio con la ayuda del/la técnico/a orientador/a, se procede a su evaluación, pero siempre desde dos niveles diferenciados:

- En un primer nivel de evaluación, se exploran las expectativas del participante y se validan con su perfi.l

- En un segundo nivel de evaluación, que coincide con la fase de seguimiento, se evalúa el proceso de inserción que el/la titulado/a está llevando acabo.

HERRAMIENTA DEL E-PORTAFOLIO

El e-portafolio supone una importante herramienta para el desarrollo y la inserción profesional y personal de los/as jóvenes titulado/ass universitarios/as. Su objetivo es crear un "portafolio" personalizado que permita identificar, desarrollar, evaluar y hacer reconocer las competencias estratégicas y profesionales que facilitan el acceso al trabajo o el mantenimiento del mismo.

Ello se logrará mediante la reflexión, la evaluación y el análisis de la propia experiencia permitiendo identificar las competencias estratégicas (aquellas que se ponen en práctica para resolver con éxito los problemas y las dificultades) y visualizarlas mediante pruebas en diversos soportes (documentos, realizaciones, muestras, ejemplos).
Por tanto el portafolio online permite potenciar la eficacia del servicio de orientación de la Universidad de Alcalá, incrementando las oportunidades de desarrollo e inserción profesional de los/as jóvenes.

La herramienta del e-portafolio posee una estructura clara, precisa y que resulta fácil de utilizar. Con ocasión de la celebración del I Foro de Formación y Empleo que se llevó a cabo en la Universidad de Alcalá, se puso a disposición de los/as jóvenes interesados/as en la búsqueda de empleo, el manejo de la herramienta, y posteriormente cumplimentaron un cuestionario en el que expresaron su opinión.

La página principal de la herramienta muestra seis apartados o secciones para ser utilizados en su manejo. Además, contempla la comunicación alumno/a-técnico/a orientador/a a través de una base de datos en la que se registren las informaciones intercambiadas y puedan acceder ambos/as.

Introducción

Explicación breve de los objetivos y la utilidad de la herramienta, destacando los tres componentes principales:

- La revisión y enriquecimiento del CV o biografía personal y profesional
- La identificación y visualización de competencias
- La utilización del e-portafolio

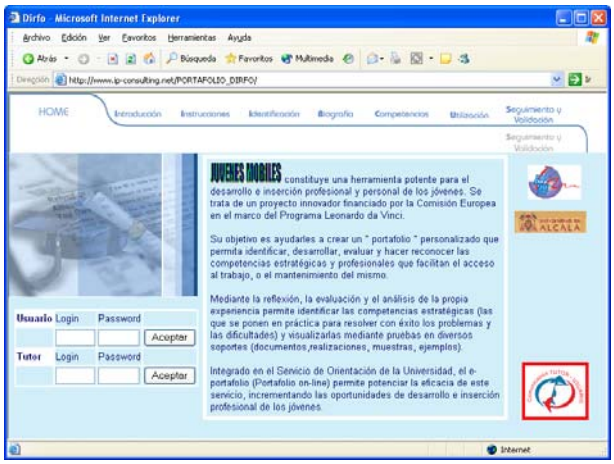


Ilustración 5. Pagina de acceso al sitio web

Instrucciones

Explicación de los pasos a dar para introducir los datos en los diversos campos y en la base de datos, así como la manera de recoger y registrar las pruebas y evidencias del cv.

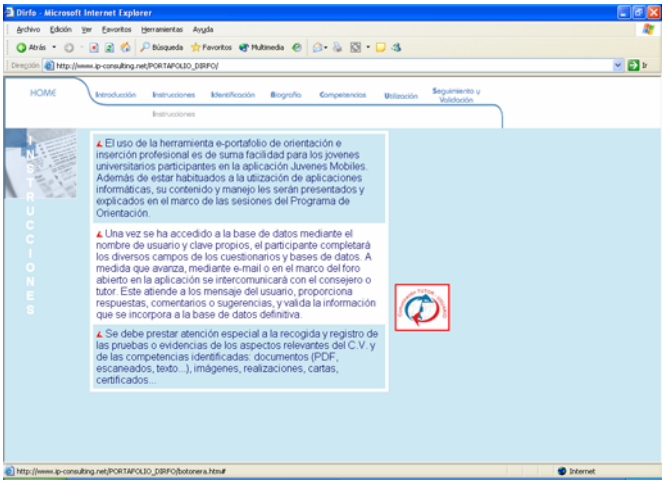


Ilustración 6.
Instrucciones

Identificación

Recogida de datos personales para acceder a la base de datos.

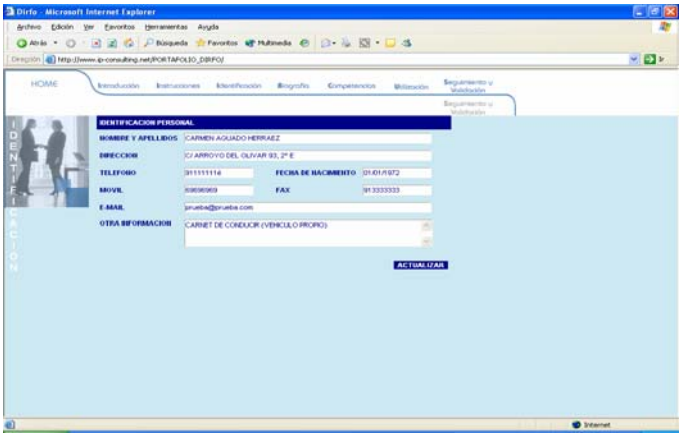


Ilustración 7.
Pantalla de introducción de datos personales del/la alumno/a

Biografía

Recogida de datos profesionales, de formación, idiomas, informática experiencia, etc. En el que se presentan no sólo los datos normales que se recogen el en curriculum vitae como fecha, denominación o centro o institución, si no que añaden dos nuevos apartados PRUEBAS y COMENTARIOS. Las primeras son la justificación de la experiencia que puede ser de diverso tipo desde la copia de un certificado de un curso de formación hasta un proyecto o trabajo desarrollado. La segunda “Comentarios” es el espacio en el que el/la alumn/ao y el/la tutor/a actúan para obtener una mejor eficiencia del aspecto tratado.

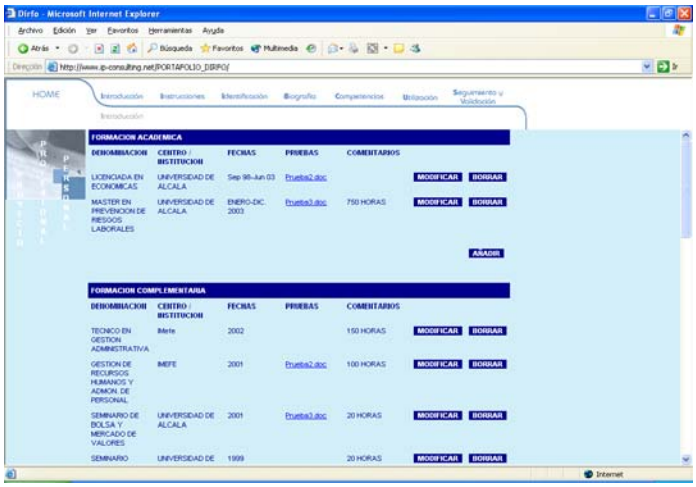


Ilustración 8.
Biografía

Competencias

Recogida de datos referentes a las competencias de empleabilidad y aquellas otras que el/la participante haya podido desarrollar mediante la experiencia y formación a lo largo de su vida. En este apartado y siguiendo los principios básicos del portafolio tras el trabajo con el/la tutor/a los/as alumnos/as identifican la competencia y la personalizan “la competencia en mi caso” y al igual que en el apartado anterior la justifican a través de una o varias pruebas.

Para facilitar la labor del/la titulado/a en la cumplimentación de la sección competencias, la herramienta proporciona amplia información sobre las mismas, tanto sobre las competencias genéricas de empleabilidad como “otras competencias”, detallando algunas competencias, especificando las formas en que se manifiestan y proporcionando una explicación o definición de las mismas. De esta forma, el participante no sólo obtiene ayuda para utilizar la herramienta, sino que recibe una importante ayuda para la definición de su proyecto profesional personal.

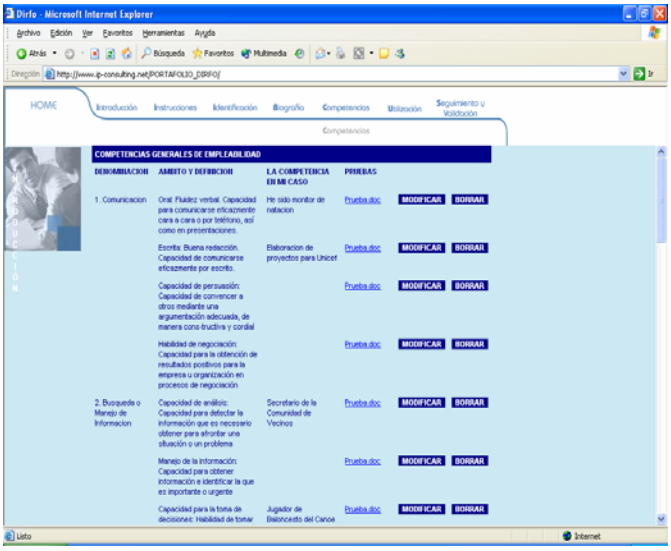


Ilustración 9.
Competencias

Utilización

Una vez definido la biografía del alumno/a – titulado/a e identificado las competencias en su caso se pasa a una siguiente fase "utilización" en la que participante y técnico /a orientador/a trabajan la definición de los objetivos del proyecto profesional personal, la recogida de los análisis y oportunidades profesionales y la preparación de la presentación/entrevista con los servicios de selección de las empresas.

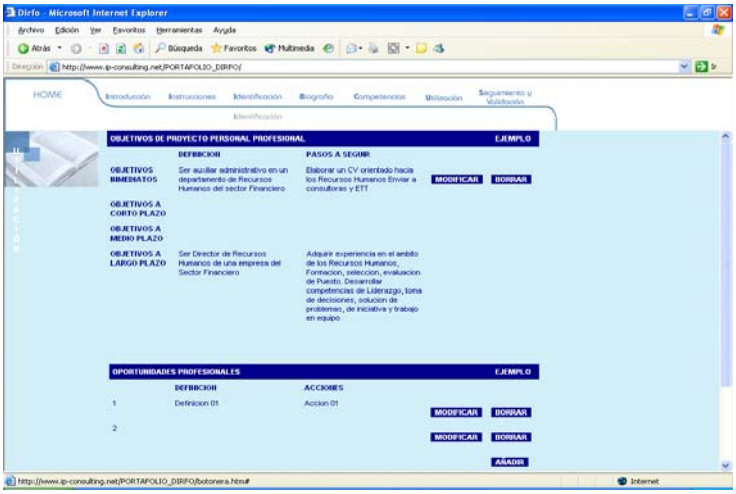


Ilustración 10.
Utilización

Seguimiento y Validación

Sección que facilita que el/la titulado/a realice a lo largo del tiempo las actualizaciones necesarias del e-portafolio personal y profesional, llevándose a cabo, por otro lado, un seguimiento de su trayectoria.

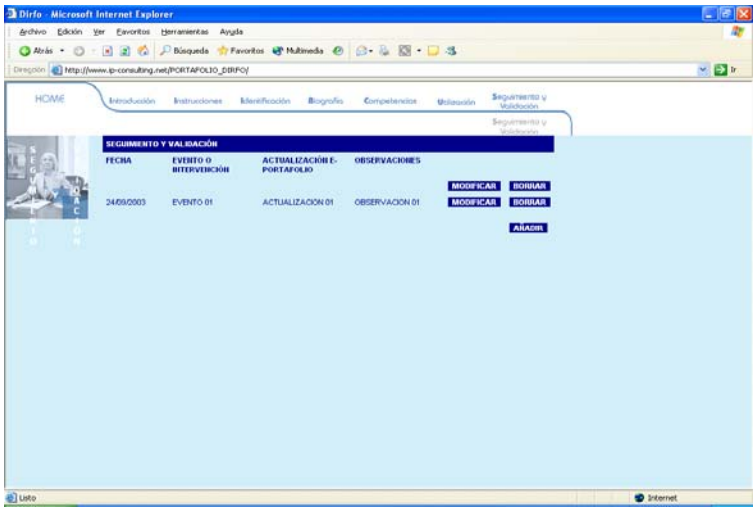


Ilustración 11.
Utilización

Evaluación de la experiencia del e-portafolio

Para llegar al desarrollo antes comentado se han realizado una serie de acciones que identifican algunos beneficios en el proceso de inserción laboral de los/as titulados/as universitarios/as que pueden extenderse a otros colectivos. Estos beneficios se podrían agrupar en torno a dos aspectos:

- Por un lado, un mejor auto conocimiento personal, ya que para la construcción del e-portafolio personal es necesario revisar las experiencias profesionales, personales y formativas que constituyen el perfil personal-profesional.

- Por otro lado, ayuda a la construcción del proyecto profesional ya que durante su ejecución el/la alumno/a – titulado/a se abren nuevas metas profesionales que se estructuran en objetivos a corto, medio y largo plazo ayudando así a la mejora de la planificación.

Pero para poder comprobar la eficiencia y eficacia de esta herramienta es necesario no sólo evaluar la acción sino realizar un seguimiento de los/as alumnos/as que participen en el proyecto comparando sus resultados de inserción con otros alumnos/as – titulados/as de las mismas características que no hayan participado del programa.

ASPECTOS OPERATIVOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL SECTOR DE REPARACIÓN DE AUTOMÓVILES

Navío Gámez, Antonio
Berger, Rita
Universidad de Barcelona

1. Planteamiento del problema

Desde hace algunos años, en el sector del automóvil en Europa vienen acaeciendo algunos cambios considerables (Rauner, Spöttl et. al., 1995). El entorno de las empresas de servicio se ha vuelto altamente dinámico, está caracterizado por un gran número de elementos que cambian muy rápidamente. Probablemente lo más significativo que afecta al sector es la existencia de unos ciclos de desarrollo tecnológico cada vez mas cortos una rápida transformación tecnológica de los automóviles que se refleja, sin duda, en los talleres de reparación. Además, el mercado y los/as clientes están en continuo cambio. En el mismo momento, los talleres actúan en un entorno complejo caracterizado, principalmente por muchos clientes diferentes, diferentes tecnologías, interacciones con otras organizaciones, etc., así como un considerable aumento de la competencia en el sector. Por este motivo, los talleres de reparación deben enfrentarse continuamente al control, a la percepción y a la respuesta a estos cambios. Se encuentran en un nivel alto de incertidumbre y, por ello, no pueden depender más de técnicas tradicionales de procesamiento de información y de formación.

Algunos aspectos del entorno son especialmente significativos en el sector:

- **La tecnología.** Los/as trabajadores/as deben realizar su trabajo con herramientas informatizadas para diagnosticar averías en los automóviles. Así, para cada modelo nuevo se necesitan también nuevos conocimientos para diagnosticar y reparar las averías. La constante introducción de nuevos componentes electrónicos en el coche también requiere nuevas competencias para reparar (Berger, 2003).
- **Los clientes.** Las demandas de los/as clientes hoy día son múltiples. Para estas empresas de servicio del sector del automóvil es imprescindible atenderlas justo a tiempo y con un alto grado de profesionalidad. Estas demandas conducen también a nuevas actividades y nuevas competencias de los/as trabajadores. Pensemos sólo en lo vinculados que estamos profesionalmente y personalmente a los vehículos automóviles en nuestra vida cotidiana.
- **La calidad.** El concepto de calidad esta relacionado con “la satisfacción del cliente”. Los talleres deben atender a los/as clientes con un servicio de alta calidad. El/la cliente espera un servicio rápido, de calidad y al mejor precio. Los/as trabajadores/as deben realizar su trabajo con autorresponsabilidad y autocontroles.

Para poder enfrentarse a estas demandas del entorno complejo y dinámico con éxito, los talleres deben articular y poner en marcha medidas organizativas y formativas. Una de las posibles respuestas a estas demandas pasa por el (re)planteamiento de la formación en el seno de las organizaciones. Para que la formación interna pueda permitir a las empresas atender a estas demandas, debe

ofrecer una mayor disponibilidad de competencias transversales y la posibilidad de trabajar las competencias desde el contexto y la acción propia de la organización del trabajo. Esta integración de la formación interna en el trabajo constituye el factor esencial de la reorganización de la formación en el contexto empresarial. Las razones son, según Sauter (1999), que posibilita la adquisición de capacidades y conocimientos en condiciones de aplicación y utilización evitando los problemas del desfase entre la teoría y la práctica. Además, las competencias requeridas para un puesto de trabajo pueden tratarse transversalmente atendiendo a otras competencias de otros puestos en relación con las disponibles por los/as trabajadores/as.

En este sentido, el autoaprendizaje permite a las empresas hacer frente a una formación acorde con la nueva realidad de la cualificación de los/as trabajadores/as (Navío y Berger, 2002). El autoaprendizaje facilita la integración de la formación en el proceso de trabajo. Además la autoformación satisface las competencias clave, genéricas y/o transversales que propone Donnay (1990: 7):

- *"Autorresponsabilidad,*
- *capacidad de aprendizaje autónomo,*
- *facultad de trabajar en equipo y de cooperar,*
- *flexibilidad,*
- *capacidad de transferencia,*
- *preocupación por la calidad y*
- *apertura hacia las nuevas tecnologías."*

El análisis de necesidades en el sector de reparación de automóviles es una acción muy importante para la planificación de medidas de autoaprendizaje en la empresa. No obstante, no es frecuente la aplicación sistemática de un instrumento que permita a la empresa la recogida fácil y el análisis adecuado de estas necesidades. En el marco de diferentes proyectos Europeos con empresas del sector de reparación de automóviles, se desarrollaron instrumentos para el análisis y la detección de necesidades.

Los instrumentos debían cumplir diferentes requisitos de carácter conceptual y de carácter operativo, así como ser de fácil aplicación y evaluación en y para la misma empresa. Además, las necesidades identificadas debían ser actuales e importantes en y para el trabajo. Por último debía ser posible satisfacerlas con materiales de autoaprendizaje.

2. Justificación conceptual del proceso de análisis de necesidades formativas realizado en empresas del sector de reparación de automóviles

Antes de describir en concreto los aspectos operativos del proceso de análisis de necesidades formativas en el marco de diferentes proyectos Europeos aplicados en el sector de la reparación de automóviles, clarificaremos brevemente los aspectos conceptuales en los que se basa este proceso.

El proceso de análisis de necesidades formativas realizado en el sector de reparación de automóviles y los instrumentos aplicados se basan en los aspectos conceptuales descritos por Navío (2002). Así, el análisis de necesidades que se plantea parte de diferentes estudios de necesidades realizados a nivel nacional y a nivel Europeo (IMEB, Departamento de Pedagogía Aplicada, 1994; Berger, 1995). Para elaborar los instrumentos hemos considerado diferentes fuentes de información pasando por los tres niveles de necesidad descritos por Witkin y Altschuld (1995): información facilitada por los participantes reales en esta acción formativa, por los/as trabajadores/as de la empresa de reparación de automóviles, por los/as

evaluadores/as y finalmente información complementaria a las personas como por ejemplo información sobre las tecnologías, programas formativos anteriores, procedimientos, etc. Solamente así fue posible abarcar la mayor parte de los elementos de un entorno dinámico y complejo (como es el entorno típico del sector "reparación de automóviles") que puedan causar necesidades formativas. Siguiendo a Navío (1998 y 1999), desarrollamos y utilizamos en el marco de diferentes proyectos FORCE y LEONARDO (Berger, 1995 y 1997) de la Unión Europea, un modelo específico para el análisis y la detección de necesidades. Este modelo nos resulta especialmente útil porque guía el mismo proceso en el contexto organizativo concreto de la empresa del sector de reparación de automóviles. Este modelo considera dos tipologías de necesidades: las sociales y las individuales. Cada una de estas pueden ser reales, sentidas o potenciales. El modelo utilizado (véase figura 1) también hace referencia a la demanda que presenta la organización y/o las personas respecto a estas necesidades: así podemos encontrar en la organización necesidades sociales e individuales reales, sentidas o potenciales de fuerte o de débil demanda. Las consecuencias pueden ser formativas o no formativas.

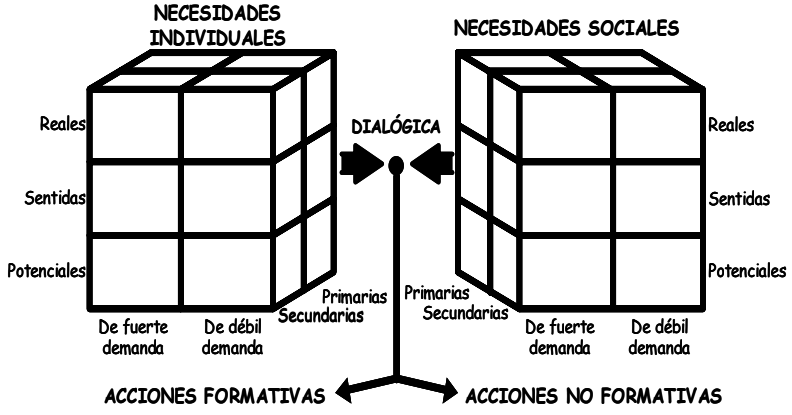


Figura 1: **Modelo de detección de necesidades (Navío, 1998)**

Para conseguir información sobre necesidades formativas que refleja la complejidad de la realidad de trabajo en estas empresas decidimos consultar diversas fuentes de información y aplicar diferentes instrumentos de análisis.

3. Aspectos operativos del proceso de análisis de necesidades formativas en empresas en un entorno dinámico y complejo

El objetivo de este artículo es hacer transparente la importancia de los aspectos operativos en el análisis de necesidades formativas en la empresa cuando el reto es atender a las demandas cambiantes del entorno a través de medidas de formación interna. A continuación vamos a caracterizar las demandas que crean el entorno dinámico y complejo de estas empresas para la formación interna. Partiendo de estas demandas vamos a justificar la respuesta que pasa por la autoformación. Después se explicarán en los aspectos operativos del proceso de análisis de necesidades formativas que se ha llevado a cabo en el marco de diferentes proyectos Europeos aplicados en el sector "reparación de automóviles". Se describirán las diferentes fases y pasos realizados y los instrumentos aplicados dentro del proceso de análisis de necesidades en la autoformación. Finalmente

vamos a considerar también las ventajas y dificultades observadas durante este proceso.

3.1. Las demandas a la formación interna creadas por el entorno dinámico y complejo

Tal y como se ha descrito inicialmente**,** las empresas del sector de la reparación de automóviles actúan, debido al desarrollo rápido de nuevas tecnologías, ciclos cortos de vida de productos, demandas de clientes cambiantes, etc., en un entorno altamente dinámico. Además, tienen que sobrevivir con éxito también en un ambiente complejo, atendiendo a diferentes instituciones, organizaciones y empresas. Para sobrevivir en este entorno estas empresas tienen que atender, por ejemplo, a las demandas de auditorías de calidad, cumpliendo los criterios y exigencias de los fabricantes de automóviles, colaborando con diferentes empresas proveedoras de componentes y accesorios, satisfaciendo las necesidades de los/as clientes, etc. Las empresas de este entorno necesitan conocimientos e información de un gran número de elemento externos que cambian rápidamente. Deben enfrentarse continuamente al control, la percepción y la respuesta a los cambios. En este sentido este entorno produce un alto nivel de incertidumbre que requiere una gestión adecuada. Por este motivo no pueden depender de técnicas tradicionales de procesamiento de información y necesitan estructuras tanto organizativas como formativas muy flexibles (Berger, del Cerro y del Cerro, 2003). La formación interna debe permitir a las empresas atender a estas demandas. Entre otras cosas, esto significa:

- Hacer frente a una mayor disponibilidad de competencias transversales.
- Hacer frente a la posibilidad de trabajar las competencias desde el contexto y la acción propia de la organización del trabajo.
- Integrar la formación interna en el trabajo.
- Crear un sistema flexible y sistemático de formación interna.
- Asegurar la aplicación y realización fácil de esta formación interna para poder atender a las demandas del entorno dinámico con agilidad y, en la medida de lo posible, “justo al tiempo”.
- Integrar la formación interna en un ciclo de mejora contínua que permita la constante adaptación al entorno dinámico.

Estas demandas producidas por el entorno dinámico-complejo, requieren la flexibilización de la formación interna y así su (re)plantamiento. La integración de la formación en el trabajo constituye un factor esencial de la reorganización de la formación en el contexto empresarial. Las razones de dicha integración ya se manifestaban en 1995 en un documento de síntesis de la Comisión Europea:

- Las tecnologías que se utilizan en los procesos de producción están íntimamente ligadas a dichos procesos. Es en el contexto de trabajo donde deben aprenderse y, por consiguiente desarrollarse, si cabe, mediante acciones formativas.
- Las competencias requeridas en el sector de servicios son tan complejas que no pueden ser simuladas en situaciones externas. Además, si asumimos la importancia del contexto y de la acción en la concepción y

desarrollo de las competencias profesionales, esto se hace aún más evidente.

- El mayor coste que debe afrontar la empresa en relación con la formación es el relacionado con las horas que el/la trabajador/a debe destinar, en horario laboral, para asistir a acciones de formación fuera del puesto de trabajo.
- La reducción de las plantillas de trabajadores/as y empleados/as hace que sea complejo organizar acciones de formación ajenas al desarrollo del trabajo cotidiano.

El autoaprendizaje como una forma de la formación interna responde a estas necesidades porque facilita la integración de la formación en el proceso de trabajo y satisface las competencias clave, genéricas y/o transversales (Donnay, 1990). Es, por tanto, una estrategia posible en un contexto tan particular como es el de la reparación de automóviles.

3.2. Aspectos operativos del proceso de análisis de necesidades formativas

En una investigación desarrollada en una empresa de reparación de automóviles ya se había realizado un análisis de su potencial y de su demanda. También se habían analizado los problemas existentes. Siguiendo las propuestas de Navío (2002) decidimos, partiendo de los resultados de estos análisis preliminares anteriormente realizados, establecer el siguiente proceso:

- Creación de un equipo interno para seguir el proceso de análisis
- Definición de los déficits existentes
- Desarrollo de objetivos para el proceso de análisis
- Selección de instrumentos a aplicar para el análisis de tareas y el estudio de competencias
- Elaboración de los instrumentos
- Aplicación de los instrumentos
- Evaluación de resultados y del proceso de análisis

Este planteamiento conjunto en el marco de un equipo interdepartamental con trabajadores de los diferentes departamentos de la empresa, debía garantizar la satisfacción de diferentes demandas y necesidades:

- La implicación del personal para hacer posible la autoformación
- La integración de la formación en el trabajo y viceversa
- El ajuste a las demandas actuales de la empresa
- Percibir y sentir la importancia del contexto
- Garantizar la importancia de las necesidades de formación para el trabajo
- Garantizar la actualidad de las necesidades de formación para el trabajo
- Reducir lo máximo posible el coste relacionado con las horas que el trabajador asiste a acciones de formación fuera del puesto de trabajo

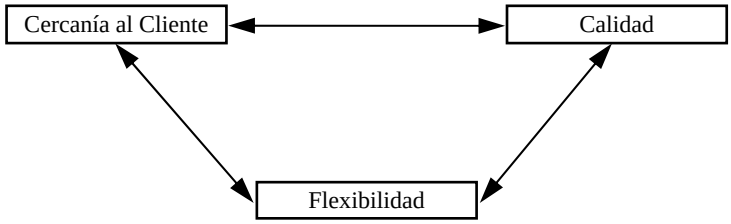
- Trabajar las competencias desde el contexto y la acción propia de la organización del trabajo
- Crear un sistema flexible y sistemático de formación interna respetando las necesidades de la empresa y sus trabajadores/as
- Asegurar la aplicación y realización fácil del proceso de análisis
- Integrar la formación interna en un ciclo de mejora contínua que permite la constante adaptación al entorno dinámico.

3.2.1. Creación de un equipo interno para seguir el proceso de análisis

Para garantizar la satisfacción de las demandas descritas se creó un equipo interno y interdepartamental con trabajadores de los departamentos de recepción, taller y recambios. Sus responsabilidades consistían en concretar el contexto para el proceso de análisis, seguir el proceso de análisis, ayudar en la adaptación de los instrumentos a la realidad de la empresa, garantizar la actualidad e importancia de las necesidades formativas y ayudar en la evaluación del proceso de análisis de necesidades formativas. El Equipo de Proyecto durante todo el proceso estaba guiado por un equipo de consultores externos que facilitaron los métodos, instrumentos y el procedimiento sistemático durante el proceso de análisis.

3.2.2. Definición de los déficits existentes

Partiendo de los resultados del análisis de potencial y de problemas, el equipo concretó y estableció déficits en aspectos como la cercanía al cliente, la calidad de servicio y la flexibilidad (véase cuadro 1).



Cuadro 1:

Estrategia de acción propuesta en base a las discrepancias detectadas

Después de diversas sesiones de trabajo el Equipo de Proyecto insistió en la idea de un problema central bastante claro y manifestado: *"No existe conciencia en el taller de la importancia que tiene el concepto de cliente interno"*.

3.2.3. Desarrollo de objetivos para el proceso de análisis

En consecuencia el Equipo de Proyecto plantea el siguiente objetivo central:

Mejorar la coordinación entre taller, recambios y recepción

3.2.4. Selección y elaboración de instrumentos a aplicar para el análisis de tareas y el estudio de competencias

El equipo de consultores seleccionó un instrumento para el análisis de tareas y un instrumento para el análisis de necesidades formativas. El Equipo de Proyecto valoró los dos instrumentos y adaptó las competencias elaboradas en un proyecto Europeo anterior (Berger, 1994) a su ámbito concreto de la empresa concretando las tareas y competencias de importancia.

El mencionado instrumento (véase el final del artículo) permitió evaluar las necesidades individuales en el contexto de la empresa. Tenía la estructura de un cuestionario que permitía estimar el dominio y la responsabilidad de los trabajadores, en este caso de los mecánicos del taller y de recambios y de los recepcionistas ante las tareas asignadas. Este cuestionario analizaba la responsabilidad en la actualidad y para un escenario futuro que se basa en los objetivos anteriormente establecidos. Si la responsabilidad era mas alta que el dominio, las acciones debían ser formativas, si era mas bajo, las acciones deberían ser no formativas.

El análisis competencias, que complementa el análisis de tareas cuando el referente principal se centra en las personas (Bohigas, Ferrer y Pont, 1992), se aplicó a través de un cuestionario con un listado de contenidos que medían la competencia técnica, la metodológica, la social y la participativa (véase Bunk, 1994) en forma de demandas de cualificación. Los contenidos se adaptaron con la ayuda del Equipo del Proyecto, mediante observaciones del trabajo y con la realización de entrevistas con los trabajadores.

3.2.5. Realización de los análisis

El instrumento para el análisis de tareas fue aplicado a los trabajadores en las distintas áreas. El instrumento para el estudio de competencias lo aplicaron los jefes de los departamentos analizando las demandas y las cualificaciones de sus trabajadores.

3.2.6. Evaluación de resultados y del proceso de análisis

La evaluación de los resultados fue llevada a cabo por el equipo de consultores externos. Los resultados se presentaron al Equipo de Proyecto. El Equipo comentó y discutió estos resultados para tomar decisiones y plantear las acciones de autoformación.

El Equipo de Proyecto también evaluó el proceso de análisis, aplicando criterios de evaluación. El resultado de esta evaluación fue:

- A través del Equipo de Proyecto se ha conseguido la implicación del personal para dar soporte a la autoformación
- A través de las discusiones del Equipo de Proyecto y la composición de sus miembros se ha conseguido la integración de la formación en el trabajo y viceversa
- Se ha conseguido el ajuste a las demandas actuales de la empresa
- Se ha tomado en cuenta la importancia del contexto
- Se garantiza la importancia de las necesidades de formación para el trabajo
- Se garantiza la actualidad de las necesidades de formación para el trabajo
- Se trabajan las competencias desde el contexto y la acción propia de la organización del trabajo
- Se asegura la aplicación y realización fácil del proceso de análisis

Según el Equipo del Proyecto, los contenidos de formación se pueden transmitir a través materiales de autoformación que se adaptan flexiblemente a las necesidades de los trabajadores y de la organización.

Instrumento para la recogida de las necesidades de cualificación en los talleres de automóviles

Importancia de las demandas: =Cualificación = Demanda

Importancia de las tareas					Tareas en el taller	Demandas de cualificación	Importancia de las demandas				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					planificar/preparar/realizar el procedimiento de la reparación						
					tareas generales	conocimientos metodológicos					
					planificar las necesidades de cooperación	manejo de sistemas específicos de ensayo					
					fijar y coordinar los pasos de trabajo	conocer el procedimiento de la reparación					
					planificar y fijar el procedimiento/volumen de la reparación	conocer la aplicación de herramientas					
					valorar/planificar la necesidad de piezas o de materiales auxiliares	planificación del tiempo					
					procurarse o disponer piezas o materiales auxiliares	documentación de trabajo					
					planificar la aplicación de las herramientas y de los equipos de inspección y de ensayo	sistemática en el trabajo					
					procurarse y disponer las herramientas y los equipos de inspección y de ensayo	organización del procedimiento de la reparación					
					procurarse informaciones	gestión del tiempo					
					preparar el puesto de trabajo	competencia social					
					tareas de preparación de herramientas y utilajes	capacidad para la comunicación					
					preparar documentaciones	capacidad para la cooperación					
					preparación informática	capacidad para expresarse					
					preparación de planos de procedimientos	flexibilidad					
					preparar formularios	sentido de la responsabilidad					
						capacidad de carga					
						persistencia y paciencia					

Importancia de las tareas					Tareas en el taller	Demandas de cualificación	Importancia de las demandas				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
						conocimientos profesionales básicos					
						conocimientos sobre todo el taller					
						conocimientos de los procedimientos generales de trabajo					
						pensar en la economía					
						control de calidad					
						conocimientos de reglamentos jurídicos					
						conocimientos de reglamentos en el taller					
						seguridad en el trabajo					
						conocimientos profesionales específicos					
						conocimientos sobre formularios específicos					
						conocimientos sobre informática					
						conocimientos sobre otros sistemas de información					
						conocimientos de indicaciones organizativas					

Cuadro 2: Instrumento para la recogida de las necesidades de cualificación

4. Bibliografía

BERGER, R y otros (1995): **Previsión de las evoluciones en materia de cualificaciones en el sector electrónico. Una comparación de las regiones de Catalunya, Emilia Romagna, Rhône Alpes y Baden Würtemberg**. Proyecto FORCE E/92/2/1608-Q-FPC. Programa FORCE, Bruselas.

BERGER, R. (1997): *"Qualifizierungsmanagement in Kfz- Werkstätter- eine Pilotstudie"* In Rauner, F.; Spöttl, G. y Micknass, W. (Coords.): **Service, Qualifizierung und Vertrieb im internationalen Automobilsektor**. Donat-Verlag, Bremen.

BERGER, R. y NAVÍO A. (1999): *Gestión de la cualificación en talleres de reparación de automóviles*. **Herramientas**, 58, 34 – 43.

BERGER, R. y NAVÍO, A. (1996): *"Informe de la primera fase"* En **Organisations- und Qualifizierung- management in Kfz- Werkstätten** Proyecto LEONARDO (D/95/2/1943)

BOHIGAS, LL.; FERRER, F. i PONT, E. (1992): **La formació contínua dels pediatres. Una proposta per Catalunya**. Fundació Avedis Donabedian, Barcelona.

BUNK, G.P. (1994): *"La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A."* en **Revista Europea de Formación Profesional**, 1, 8-14.

COMISSION EUROPEENE (1995): **Formation des Formateurs. Évolution complémentaire des professionnels de la formation: l'expérience du programme EUROTECNET**. Office des publications officielles des Communautés Européennes, Bruxelles.

DELCOURT, Jacques. (1999): *Nuevas profesiones a favor de la formación en la empresa*. **Revista Europea de Formación Profesional**. 17, 3-14.

DONNAY J. (1990): **Nouveaux médias pedagogiques: nouvelles voies pour la formation des formateurs?**. Departement Éducation et Technologie, Université de la Paix, Namur.

IMEB i DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA (1995): **Les necessitats formatives de les empreses davant les noves qualificacions en els sectors de Química i d'Administració Comercial**. IMEB, Barcelona.

NAVÍO, A. (1998): **La detección de necesidades orientada a la organización cualificante**. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (documento policopiado).

NAVÍO, A. (1999): *"La detección de necesidades en contextos de trabajo: una experiencia para el desarrollo organizacional"*. En GAIRÍN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.): **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Editorial Praxis, Barcelona (pp.: 300/3-300/22).

NAVÍO, A. (2002): **Análisis y detección de necesidades**. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona

NAVÍO, A. y BERGER, R. (1997): *"La identificación y análisis de problemas. Técnica para el desarrollo de la organización"*. En J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Editorial Praxis, Barcelona (pp.: 303-313)

NAVÍO, A. y BERGER, R (2002): La formación continua en la empresa a través de materiales de autoformación. ***Alternativas**, 27, 93-112.*

RAUNER, F.; SPÖTTL, G. et al. (1995): **Zusammenfasszung der Europäischen Berichte. Einzelhandel, Kfz-Handwerk, Nahrungs- und Genussmittelinsdustrie**. CEDEFOP, Berlin.

SAUTER, Edgard (1999): *Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo.* **Revista Europea de Formación Profesional**. 17, 15-26.

WITKIN, B.R. and ALTSCHULD, J.W. (1995): **Planning and Conducting Needs Assessments. A Práctical Guide**. Sage Publications, London.

AS EXIGÊNCIAS DOS MODELOS DE CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: O PROJECTO EDUCATIVO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL.

Luísa Orvalho
Equipa das Escolas Profissionais DREN – ME de Portugal

Como representante da Direcção Regional da Educação do Norte, do Ministério da Educação de Portugal, gostaria de apresentar, neste grupo de trabalho dedicado ao tema " *Adaptação dos centros de formação e das equipas de recursos humanos às exigências dos modelos de currículo por competências; as repostas às exigências da qualidade",* o testemunho vivenciado da experiência inovadora da implementação do **Projecto Educativo das Escolas Profissionais em Portugal .**

1. O modelo das escolas profissionais em Portugal

Foi a integração europeia e a necessidade urgente de Portugal promover uma política de qualificação de recursos humanos que estiveram na base da criação, em 1989, do quadro legal que permitiu o nascimento de uma rede de estabelecimentos de ensino, especialmente vocacionados para o ensino profissional.

Algumas das características distintivas deste modelo são o seu enraízamento no meio sócio-económico local/regional e nas respectivas áreas/sectores profissionais e o facto de desenvolverem projectos educativos/formativos diversificados, promotores do sucesso e da realização pessoal, social e não só profissional.

As escolas profissionais, criadas em 1989, resultantes da iniciativa autónoma da sociedade civil (autarquias, associações empresariais, autoridades locais, sindicatos, cooperativas, empresas privadas, fundações, simples cidadãos,....) representam uma alternativa de formação para jovens dos 15 aos 18 anos, de longa duração (3anos), pós escolaridade obrigatória de 9 anos.

O processo descentralizado de candidatura à criação de uma escola profissional permite aos diferentes actores sociais articularem-se de forma autónoma e organizarem-se tendo em vista a concepção, promoção e gestão de um projecto educativo territorializado. Este projecto deve responder ao diagnóstico de necessidades identificadas para a região, num esforço de valorização e elevação das qualificações dos recursos humanos, a nível de técnicos intermédios, necessários à modernização empresarial e organizacional do mundo do trabalho e ao desenvolvimento sócio-económico-cultural dessa região.
As escolas profissionais são, assim, fruto da Reforma do Sistema Educativo, enquadrada pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que definiu as novas orientações da política educativa e atribuíu lugar de destaque à formação profissional (artigo 17º) e à educação técnica, tecnológica e artística, assim como, pelo Decreto-Lei 401/91 que regula as actividades da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego.

O Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro, cria as escolas profissionais, no âmbito do ensino não superior, enquanto modalidade especial de educação escolar. As escolas são dotadas de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e conferem aos seus diplomados um diploma de qualificação profissional de nível III e um certificado escolar de ensino secundário. A obtenção do diploma de qualificação

profissional exige que o aluno realize e defenda, perante um júri, uma prova de aptidão profissional, após a conclusão do plano curricular, onde estão representantes das empresas dos sectores afins ao curso e dos sindicatos ou profissionais dos sectores de actividades afins ao curso, além do director pedagógico da escola e do professor orientador do projecto. Este subsistema de ensino secundário orientado para a inserção no mundo do trabalho, não excluíu, no entanto, o acesso e prosseguimento de estudos no ensino superior ou num curso de especialização tecnológica de nível IV.

Ao longo destes 14 anos de existência, a legislação que enquadra a criação e funcionamento destas escolas sofreu alterações, resultantes de um contínuo processo de avaliações internas e externas. Algumas das fragilidades do sistema foram corrigidas, no que toca, nomeadamente, à natureza jurídica dos promotores e à sua articulação com os órgãos de direcção da escola, à responsabilidade pedagógica e ao modelo de financiamento.

Actualmente, o Decreto-Lei 4/98, de 8 de Janeiro, faz a separação clara entre Autorização Prévia de Funcionamento e a candidatura a financiamento público dos cursos ministrados na escola. A candidatura feita pelas entidades proprietárias legalmente constituídas tem de explicitar as finalidades, as metas , os objectivos formativos e as acções concretas a realizar, ou seja: *o que fazer, como fazer, com quem e com que financiamento*. Os requisitos cumulativos para a autorização de funcionamento das escolas são muito exigentes, quer em matéria de recursos humanos e existência de protocolos com empresas, quer de adequação das instalações e dos equipamentos aos planos, programas e actividades dos cursos aí ministrados. O Despacho Normativo 27/99 de 25 de Maio, ao fixar as tipologias de espaços e equipamentos que garantam as condições pedagógicas, funcionais, construtivas e ambientais, assim como, todas as condições de habitabilidade e de segurança, acarretou um forte investimento por parte das entidades proprietárias, que, em 1999 tiveram que solicitar a reestruturação das escolas profissionais ao abrigo deste novo quadro legislativo.

Só na posse da autorização prévia de funcionamento (APF) a entidade pode apresentar a candidatura ao financiamento público de funcionamento dos cursos. A assinatura do termo de aceitação faz-se mediante um processo de análise dos planos de formação, selecção e hierarquização dos cursos/escola, segundo os seguintes critérios estabelecidos a nível nacional: taxas de conclusão dos formandos por ciclo de formação, taxas de empregabilidade e taxas de empregabilidade por área de formação dos diplomados, integração da oferta formativa nas necessidades identificadas nos instrumentos de planeamento estratégico (AIBT, RRE,…), do Plano Nacional de Emprego (PNE) e Planos Regionais de Emprego (PRE), pertinência e articulação dos cursos propostos com a rede nacional do ensino secundário (RENES) em cada unidade territorial de referência, a procura social dos cursos, o investimento da entidade em infraestruturas e equipamentos, a apreciação qualitativa e quantitativa de cada escola profissional pelos técnicos pedagógico e financeiro que fazem o seu acompanhamento.

Actualmente existem na Região Norte de Portugal 81 escolas em funcionamento (sedes e delegações), a que correspondem 576 turmas e cerca de 12 000 alunos, oferecendo cursos que abrangem 17 áreas de formação em estreita articulação e complementaridade com oferta de outros subsistemas qualificantes (tecnológicos, aprendizagem e do ensino recorrente).

2. Formação Convencional *versus* Formação Modular

O modelo formativo das escolas profissionais optou por uma organização modular do currículo e por um desenvolvimento aberto e flexível, capaz de dar respostas aos desafios da formação profissional do mundo de hoje. É um modelo de currículo que assenta na gestão de competências.
A formação é organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si, formando uma *ESTRUTURA MODULAR*.

Esta estrutura curricular modular permite integrar formandos com níveis de formação e características muito diferenciadas e responde a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas:

- Orientação educativa diferenciada
- Apoio personalizado
- Avaliação essencialmente formativa

A estrutura modular ao ***nível da concepção*** dá enfase aos princípios cognitivo/construtivista/humanistas, na medida em que valoriza os processos interactivos da aprendizagem e a construção de ambientes de aprendizagem facilitadores do desenvolvimento integral do indíviduo.

Ao ***nível da realização*** implica uma planificação de actividades (conteúdos, metodologias, materiais didácticos, forma de organizar os espaços e os tempos, agrupamento de alunos, redes interaccionais,....), um desenvolvimento de experiências de ensino/aprendizagem diversificadas e a avaliação do processo e dos produtos da aprendizagem.

Ao ***nível do contexto*** representa uma nova forma de pensar e organizar a Escola.

A construção do currículo, aqui entendido como projecto global cultural e de formação, e a mediação do currículo são vistos à luz duma concepção profissional da função docente, da autonomia dos territórios educativos e de um novo papel regulador de Administração Central.

3. O percurso de conceptualização modular

O processo de desenvolvimento curricular dos projectos educativos das escolas profissionais construíu-se a partir dos seguintes referenciais:

- Os perfis profissionais dos cursos, ou seja, a descrição das competências-chave (transversais e específicas), atitudes e comportamentos do profissional de nível III necessárias para o exercício de funções próprias de uma família ou grupo de profissões afins;
- Os correspondentes perfis de formação que constituem a tradução em conteúdos de
- formação dos perfis profissionais, que se concretizam no plano de estudos e nos programas modulares

- Os referenciais de emprego e profissão e tipologia de equipamentos e instalações.

A matriz curricular dos cursos profissionais de nível III inclui três ***componentes de formação:*** sociocultural (25 %), científica (25%) e técnica tecnológica e prática (50%). O número total de horas distribuído pelos três anos que constituem o ciclo de formação é de 3600 horas (1200 + 1200 + 1200). A conceptualização dos perfis de formação, assenta em perfis profissionais polivalentes abrangendo uma família de profissões, dentro da mesma área de formação profissional.
Os programas disciplinares assentam no pressuposto de que devem ser uma engenharia do currículo para as tarefas de aprendizagem e não só uma listagem de conteúdos, são da responsabilidade do ME, quer por encomenda a especialistas, ou através da validação dos programas elaborados pelas próprias escolas.

Na sua estrutura geral o programa é constituído por introdução, tema integrador, elenco modular/carga horária por módulo, perfil do(s) professor(es), bibliografia geral.

A cada módulo deve identificar os objectivos (competências a desenvolver) conteúdos (cognitivos, procedimentais, atitudinais), sugestão de actividades, critérios de avaliação, instalação e equipamentos, articulações , bibliografia , recursos didácticos.

Parte-se do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas integradas numa estrutura de conjunto coesa, que permite a um aluno, ou a um conjunto de alunos, adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes através de experiências ou actividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade de ritmos. Os módulos fazem parte de um todo cuja estrutiura permite sequências diversas.

A aposta na ***estrutura modular representa um dos elementos matriciais*** do projecto educativo das Escolas Profissionais.

A flexibilidade potencia uma grande adaptabilidade dos módulos ao projecto educativo que cada escola protagoniza, aos objectivos pedagógicos e às estratégias de ensino-aprendizagem. Cada escola no exercício responsável da sua autonomia pedagógica, pode introduzir componentes locais e adequar o desenvolvimento dos módulos às realidades do curso, do meio e do tecido sócio-económico-cultural.

A proposta curricular local elaborada pela equipa docente a nível de cada escola fará parte do seu plano de actividades e dela poderão resultar: macromódulos interdisciplinares, pluirdisciplinares, fusão de módulos da mesma disciplina, inclusão de módulos intercalares de apoio e, ou, de enriquecimento, face ao tipo de formandos, reorganização da sequencialidade interna dos módulos; (....).

Estes exemplos pretendem elucidar como é possivel às escolas, a partir das propostas programáticas constituídas por conjunto de módulos, fazer uma gestão diversificada dos ritmos dos alunos. As características deste currículo processo/currículo construído permitem um desenvolvimento aberto e flexível que garante a aquisição de competências do perfil profissional de saída.

Em síntese, os princípios estruturantes da formação profissional nas escolas profissionais são, fundamentalmente, os seguintes: *pluridimensionalidade, diversidade, flexibilidade, confluência, progressão diferenciada dos alunos no plano*

de estudos, creditação de saberes e competências adquiridas, avaliação modular com significado essencialmente formativo, certificação.

Estes pressupostos exigem a clarificação e a assunção de novos papéis quer pelas escolas, pelas equipas de recursos humanos, pelos pais, pelos alunos, quer pelos empregadores, associações sócio-empresariais e sindicais, quer pelo Estado e traz implicações para a formação contínua dos formadores.

4. Metodologia seguida para apoiar os professores/formadores e demais actores educativos na gestão de competências.

O modelo de currículo por competências exige uma nova profissionalidade docente, exigindo um novo perfil profissional do professor /formador e uma nova forma de conceber a formação contínua que tem como linhas de força uma formação sistemática, centrada na escola, que parte das práticas e dos processos através da reflexão, auto-avaliação e investigação. A prática do professor é um desafio permanente que resiste a fórmulas e a "prontos a vestir". O professor /formador da EP tem que se tornar num investigador permanente, crítico, reflexivo, cuja auto-formação decorre de um processo de " educação", um processo de construção do saber e do saber fazer, que ocorre numa comunidade de aprendizagem e não de um processo de formação constituído pela frequência de um conjunto de cursos descontextualizados.

Uma formação que permita ao professor/formador ser o mediador activo, crítico, criativo e reflexivo do currículo, capaz de tomar decisões autónomas e adequadas a cada nova e diferente situação, traçar novos percursos e avaliar processos e produtos da sua acção (reflexão em, durante e sobre a acção), deixando de ser o mediador técnico, executor passivo, de currículo "pronto a vestir", incapaz de atacar as desigualdades e as indeterminações dos contextos educativos e de trabalho real.

Uma formação de professores centrada na escola, pode potenciar mais rapidamente a melhoria do desempenho profissional dos professores e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens na formação profissional. Para apoiar as escolas o Ministério da Educação criou uma equipa pluridisciplinar a que deu o nome de Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular-NACEM.

A estratégia seguida pelo NACEM para apoiar os diferentes actores na concretização da Estrutura Modular e, consequentemente, a formação contínua dos professores assumiu quatro modalidades:

à distância, através da produção de materiais multimédia de informação/formação/divulgação de experiências bem sucedidas que facilitam a auto-formação dos professores e a construção de materiais de apoio ao ensino/aprendizagem; **presencial,** através da promoção de cursos e acções centrados nos locais de formação (escola/empresa) nas práticas de aula, nos projectos de Escola ou nos de intervenção na Comunidade para a equipa de recursos humanos responsáveis pela elaboração do projecto curricular; **projectos de investigação–acção**, tendendes à resolucão de problemas práticos que o currículo levanta.

Esta estratégia exigiu uma ligação estreita e permanente entre investigadores académicos em Ciências da Educação e os investigadores práticos (experimentadores), permitindo a apropriação dos paradigmas científicos nas suas formulações cada vez mais compreeensivas e da incorporação das teorias psico-

pedagógicas nos processos de desenvolvimento curricular e de avaliação modular; **redes de escolas e partenariados sócio-educativos** com empresas e parceiros sociais tanto nacionais como transnacionais para o desenvolvimento de *"placements"e* intercâmbios de formandos e formadores que contribua para o reconhecimento da formação profissional e facilite a mobilidade geográfica e profissional. Redes europeias de parcerias de formação de formadores, para a implementação de módulos de formação, para a construção de um portfólio de competências-chave na educação e formação tecnológica, artística e profissional, para o desenvolvimento de projectos-piloto, para a disseminação de produtos inovadores e de boas a práticas na formação profissional inicial (....).

5. Principais processos e produtos resultantes de parcerias nacionais e intercâmbios transnacionais

As parcerias transnacionais, no âmbito dos programas comunitários, têm constituído verdadeiros laboratórios de inovação, sendo essencialmente implementadas pelas escolas profissionais, algumas vezes em conjunto com o ME (GETAP, DES, DREN).
Alguns dos produtos resultantes dessas parcerias em que o ME esteve envolvido são:

- ***O Professor aprendiz*-criar o futuro**. Que perfil de professor/ formador, aluno/formando - formação para a mudança?

- ***Que portfólio de competências-chave*** comuns aos diferentes sistemas qualificantes de nível III? Que competências promovem a mobilidade profissional e geográfica no espaço europeu?

- ***Parcerias aprendentes - criar o futuro***. Como podem as instituições educativas e as pequenas e médias empresas cooperara? Que novos papéis estão reservados aos formadores e aos monitores das empresas?

O Programa de Trabalho sobre os objectivos comuns para 2010 dos sistemas de educação e formação, assenta em 3 objectivos estratégicos: *Melhorar a qualidade e a eficácia* dos sistemas de educação e formação; *Facilitar o acesso de todos* aos sistemas de educação e formação; *Abrir ao mundo exterior* os sistemas de educação e formação.
Este programa de trabalho está a orientar as reformas e as iniciativas em curso em Portugal. Encontra-se em discussão na Assembleia da República 5 propostas de revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), uma da autoria do Governo e 4 da autoria dos partidos políticos PS, PCP, BE, PEV.

Em 10 de Abril de 2003 foi aprovada a versão final do documento orientador da revisão curricular do ensino secundário e está em discussão o documento orientador da revisão curricular do ensino profissional, que tem merecido uma forte participação de toda a sociedade civil e em particular da Associação Nacional do Ensino Profissional (ANESPO).

Após 14 anos de consolidação do projecto educativo das escolas profissionais, um estudo recente, encomendado pela Associação para o Desenvolvimento Económico e Social e coordenado pelo Prof. Doutor Joaquim Azevedo, foi apresentado no dia 14 de Maio de 2003, numa sessão que contou com a presença do actual Ministro da Educação David Justino.

Neste estudo, nascido da necessidade da reforma do ensino secundário, refere-se que a taxa de abandono ao nível do secundário regular é de 44%; que a procura social dos cursos das escolas profissionais, ao contrário é muito elevada sendo admitidos no último ano apenas 43% dos candidatos. Os indicadores de sucesso das ofertas formativas das escolas profissionais são muito superiores, comparativamente com os cursos tecnológicos.

Este estudo propõe que até 2010 se reduza a taxa de abandono do ensino secundário regular para 25% e que até 2008 se aumente a oferta e frequência de formações tecnológicas e profissionais para 50%; que se faça uma revisão curricular dos cursos tecnológicos do ensino regular e da sua rede de oferta de modo a aproximarem-se do paradigma dos cursos profissionais; que seja dada prioridade à qualificação de técnicos de nível III (só 20% da populaçãp portuguesa na faixa etária dos 25-64 anos possui o ensino secundário); abrir os cursos profissionais à formação em alternância (...). Este facto indicia uma nova fase no desenvolvimento da educação e da formação no contexto da União Europeia.

6. Conclusão

Uma boa parte da experiência existente em Portugal de partenariados escola/empresas diz respeito às escolas profissionais já que o cumprimento das 3600 horas do plano de estudos durante os 3 anos do ciclo de formação, os estágios, a formação em contexto real de trabalho, a realização da prova de aptidão profissional, assim como, a inserção profissional dos diplomados são indicadores decisivos para a consolidação e desenvolvimento do projecto educativo de cada escola. Os partenariados locais e sectoriais têm permitido uma melhor compreensão dos dois mundos: escola e mundo do trabalho. Têm potenciado a formação de trabalhadores com uma formação de banda larga, polivalentes numa família de profissões, capazes de operarem num mundo de acelerada mudança tecnológica.

As empresas proporcionam formação em alternância, influenciam os currículos identificando as competências desejáveis (competências pessoais e profissionais) que devem ter os seus futuros colaboradores para que sejam capazes de aprender a aprender, de tomar iniciativas, de resolver problemas, de serem empreendedores, críticos, saberem trabalhar em equipa, serem criativos e auto-confiantes, sejam capazes de gerir o seu tempo, demonstrem entusiasmo e estejam motivados, sejam lideres que saibam comunicar com outras pessoas de outras culturas, que saibam fazer face aos novos desafios da competitividade internacional. As associações científicas validam os conteúdos , as associações socioprofissionais e sindicais certificam e reconhecem os perfis profissionais. A sociedade civil potencia espaços e instalações onde se desenvolvem as formações qualificantes de níveis III.

A possibilidade que tive neste Congresso de divulgar este estudo de caso bem sucedido em Portugal e que tem protagonizado uma “frente pioneira” de inovação e de em conjunto reflectirmos sobre ele significa uma mais valia e mais uma forma de cooperação.

En esta comunicación, apoyada en una aplicación multimedia, se pretende presentar el testimonio vivenciado de la experiencia innovadora del **Proyecto Educativo de las Escuelas Profecionales en Portugal**, por lo tanto:

- El modelo de organizar la formación profesional y el proceso de desenvolvimiento curricular abierto y flexible se basa en la **gestión de competencias**;

- El proceso de investigación-acción que precede a la construcción dinámica del cuadro conceptual de una **Estructura Modular**, marca distintiva de este subsistema de calificación inicial inserida en el sistema educativo y que hasta el momento ha protagonizado una "frente pionera" de Reforma del Sistema Educativo;

- Las estratégias para apoyar a los profesores/formadores y otros actores educativos en su concretización y en la búsqueda de nuevas respuestas para los sistema educativo y formativos;

- La referencia a los principales **procesos y productos** resultantes de sociedades nacionales e intercambios transnacionales en el ámbito de los programas comunitarios que incluirán a las escuelas profesionales y el ME decorrente de nuevas aptitudes hace al trabajo y a la mobilidad profesional y geográfica y de los desafíos de una sociedad en un cambio tecnológico acelerado y con una economía globalizada basada en el conocimiento, con especial relevancia para:

    - ***El Profesor apreniz*** – crear el futuro. Que perfil de profesor/formador – formación para el cambio?

    - ***Que portafolio de competencias-clave*** comunes a los diferentes sistemas de calificantes del nivel III promueve la mobilidad profesional y geográfica, en el espacio europeo ?

    - ***Learning Partnerships*-creating the future**. Como pueden las instituciones educativas y las empresas cooperar para el desafío del cambio?

El Programa de Trabajo sobre los objetivos comunes para 2010 de los sistemas de educación y formación, se basan en 3 objetivos estratégicos: *Mejorar la calidad y eficancia* de los sistemas de educación y formación; *Facilitar el acceso de todos* los sistemas de educación y formación; *Abrir al mundo exterior* los sistemas de educaión y formación, está a orientar las reformas y las iniciativas en curso en Portugal. Encontrándose en discusión en la Asamblea de la República 5 propuestas de revisión de la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986) de autoría por el Gobierno y por los partidos políticos PS, PCP, BE, PEV, ellos acusan una nueva fase en el desenvolvimiento de la educación y de la formación en el contexto de la Unión Europea.

Este congreso es mas una de estas iniciativas de cooperación.

Referências Bibliográficas

NACEM-ORVALHO, Luísa (coordenadora) ALVES, Matias; GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL , Celeste; TEIXEIRA, Ana (1992). ***Estrutura Modular nas Escolas Profissionai*s – *Quadro de Inteligibilidade.*** GETAP. ME. Porto.

NACEM-ORVALHO, Luísa (coordenadora) GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL , Celeste; SILVA, António (1993). ***Estrutura Modular nas Escolas Profissionai***s. GETAP. ME. Porto.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1993). ***Crescimento, Competitividade, Emprego.Os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco.*** Serviço das Publicações das Comunidades Europeias. Bruxelas. Luxemburgo.

LEITE, Elvira ; ORVALHO, Luísa (1995).***O Professor aprendiz - criar o futuro.*** Adaptação da versão original em língua inglesa produzida pela Equipa Internacional dos Países Participantes no PETRA II, Acção II - Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda, Portugal DES.ME.Lisboa.

Commission Européenne (1995)**. Enseigner et apprendre vers la société cognitive**. **Livre Blanc .** Direction GénéraleXXII. Direction Générale V. Bruxelles.Luxembourg.

AIPORTUENSE (1997). **Guia de Formação de formadores**. Programa PME, Alternativa Profissional. Porto

ORVALHO, Luísa (1998). **Competências Matriciais na Educação Tecnológica/ Formação Profissional para o Séc XII** (nível III)-**Promover a Mobilidade.** Comunicação apresentada sobre os resultados intercalares do Projecto-piloto desenvolvido em parceria com Espanha, Dinamarca, Holanda e Portugal no Seminário "Forgoing Closer Links between Education/Training and Entreprises". Manchester. UK.

TRANSNATIONAL TEAM OF PARTICIPATING COUNTRIES IN LEONARDO DA VINCI PROGRAMME, Denmark, Czech Republic, Greece, Norway, Portugal (2001) ***. Learning Partnerships- creating de future.*** Denmark.

COMISSÃO EUROPEIA (2002). **Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010**.. Direcção Geral da Educação e da Cultura. Luxemburgo.

DREN(2003). **Ponto de situação sobre o Ensino Profisisonal na Regiaão Norte.** Texto policopiado.Porto.

ASPECTOS CONCEPTUALES Y OPERATIVOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Antonio Navío Gámez

Grupo CIFO
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Como apuntan Font e Imbernón (2002), el proceso de detección y análisis de necesidades formativas es muy importante en la planificación de la formación. Tanto es así que es la etapa de planificación que debe ocupar más tiempo (cuantitativa y cualitativamente hablando) y que comporta un trabajo muy minucioso. No obstante, aunque es un momento fundamental en el proceso formativo, no está exento de algunas problemáticas y especificidades que deben ponerse de manifiesto con el fin de proceder de manera coherente, intencional y sistemática.

En relación con las problemáticas, Witkin y Altschuld (1995) nos advierten de algunas deficiencias que se perciben en muchos análisis de necesidades:

- Confusión de necesidad con otros conceptos asociados: deseos, intereses, opiniones, etc.
- La información sobre la necesidad o necesidades suele recopilarse mediante el uso de un único procedimiento o instrumento de recogida de información.
- Hay una tendencia extendida a equiparar los estudios de opinión con los procesos de análisis y evaluación de necesidades.
- Se confunden diferentes niveles y tipologías de necesidades.
- Existe un débil uso de los datos para establecer las prioridades relacionadas con las necesidades a satisfacer.

Algunas de estas deficiencias, que, como afirma Büchter (1999), conducen a dificultades metodológicas, serán tratadas en este trabajo con el fin de clarificar el proceso de análisis, detección y evaluación de necesidades.

Por lo que a especificidades en el proceso se refiere, debemos partir del supuesto de que cualquier análisis o evaluación de necesidades parte de la necesaria contextualización. En cierto sentido, nos estamos refiriendo a la conveniencia de huir de métodos para el análisis de necesidades por la generalización y universalidad que sugieren y decantarnos por técnicas y/o procedimientos que conducen a la contextualización. Por ello, las recetas no nos son de utilidad. Cada contexto es diferente, por las personas que en cada uno de ellos intervienen y, en definitiva, porque la constante espacio-tiempo es siempre cambiante.

Aunque el contexto es siempre particular y condiciona lo concreto del proceso de análisis y/o evaluación de necesidades, podemos distinguir dos ámbitos específicos y diferenciales que condicionan el proceso de evaluación de necesidades. No es lo mismo detectar las necesidades de un grupo de organizaciones que mantienen entre

ellas algo en común; por ejemplo, pertenecer a una determinada zona o sector productivo o de servicios, que detectar las necesidades de una organización concreta, ubicada en un contexto determinado, con una cultura propia y unas características muy definidas. Complementariamente, no es lo mismo analizar las necesidades de un sector productivo con el fin de proponer acciones de formación continua en un contexto determinado, que analizar las necesidades formativas de una empresa determinada. Ambos planteamientos difieren esencialmente en el planteamiento del proceso, en las decisiones que pueden tomarse, en el contexto al que se refieren y en la realidad que muestran.

Con lo dicho, y partiendo de las especificidades y de las problemáticas que deben tenerse en cuenta en el proceso de análisis y detección de necesidades, tenemos dos conclusiones parciales que nos sirven como punto de partida en nuestro trabajo:

1. El proceso de evaluación de necesidades conlleva unas problemáticas, manifestadas en las deficiencias de gran número de estudios, que no pueden ser ignoradas.

2. La especificación del proceso de evaluación de necesidades, por lo que a contextualización del mismo se refiere, debe llevarnos a tener una visión amplia del proceso sin esquemas preconcebidos, cerrados, repetibles y/o replicables.

Por ello, proponemos que el proceso de análisis, detección y/o evaluación de necesidades parta de una serie de fases generales que deben ser especificadas en cada situación y para cada ámbito de análisis (contexto). Asimismo, la propuesta considera las problemáticas o deficiencias que aparecen en los análisis de necesidades. A partir de las aportaciones de Gairín (1996), consideramos las siguientes fases en el proceso de evaluación de necesidades:

1. **Delimitación conceptual**, derivada de la diversidad de planteamientos, de lo que entendemos por necesidad y por análisis, detección y evaluación de necesidades.

2. **Delimitación del** objeto **y sujeto de la evaluación**; esto es, qué se somete a evaluación, análisis y/o detección y quién aporta esta información.

3. **Establecimiento del modelo** de detección, que supone definir el modelo general en el que se enmarca la evaluación de necesidades y delimitar el modelo específico que se utilizará.

4. **Aplicación del modelo**, que implica construir y aplicar instrumentos.

5. **Realización del informe**, que conduce a sintetizar y contrastar información, seleccionar prioridades, elaborar conclusiones y definir propuestas.

6. **Configuración de nuevas realidades y actuación**, como mecanismo para producir información.

Las seis fases o momentos destacados pueden agruparse en dos grandes bloques:

- Las tres primeras fases (conceptualización, delimitación del objeto y sujeto de evaluación y establecimiento del modelo de detección) pertenecen a lo que podríamos llamar ***momento conceptual*** del proceso de análisis y evaluación de necesidades, por cuanto trata de delimitar lo que es la necesidad y su análisis para poder proceder en el proceso de planificación formativa o no formativa.

- Las tres últimas (aplicación del modelo, realización del informe y configuración de nuevas realidades) pertenecen al ***momento operativo*** del proceso de análisis, ya que se ocupan de poner en juego las concepciones sobre las necesidades para obtener la información sobre el/la particular que permita la toma de decisiones consecuente.

Aunque el que más nos preocupa, según demandas de personas que deben enfrentarse a procesos de detección y análisis de necesidades, es el momento operativo (cómo construir instrumentos, cómo priorizar necesidades, como redactar objetivos a partir de necesidades, etc.), bien es cierto que éste no es posible sin una reflexión previa sobre los conceptos que están implicados en el proceso de evaluación, análisis y detección de necesidades.

Atenderemos, pues, a estos momentos del proceso con el fin de aportar algunas reflexiones y algunas prácticas relacionadas con el proceso de análisis, detección y evaluación de necesidades.

2. ASPECTOS CONCEPTUALES DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Precisiones en torno a los conceptos

Gairín (1996) nos ofrece una clasificación de las diferentes aportaciones que sobre el concepto *necesidad* se han realizado hasta la fecha. Distingue dos grandes bloques que nombra *"relacional"* y *"polivalente"*. La ***relación*** que se establece entre dos situaciones (ideal y real, por ejemplo) es una necesidad. Por otra parte, autores que vinculan la o las necesidades a conceptos tan variables y variados como déficit, carencia, problema, demandas, etc., se ubicarían en el bloque ***polivalente***. De manera parecida proceden Font e Imbernón (2002). Para estos autores, las distintas definiciones de *necesidad* se agrupan en dos grandes bloques: necesidad como **carencia** y necesidad como **problema**. En el primer caso, la necesidad se contempla como una distancia entre factores, mientras que en el segundo caso, la necesidad es vista desde una perspectiva participativa ya que implica a diferentes colectivos en el proceso de análisis y detección. Esta diferente consideración conceptual sobre lo que es una necesidad, supone definiciones distintas.

Desde el enfoque **relacional** o desde la consideración de la necesidad como **carencia**, podemos tener la siguiente definición:

> *La **necesidad** es una **discrepancia** o desfase **entre "lo que es"**, lo actual o el estado presente de las cosas en un determinado contexto o para un determinado grupo y **"lo que debe ser o debería ser"**, lo futuro o el estado deseado de las cosas en un determinado contexto o para un determinado grupo de personas.*

Esta definición, merece algunos comentarios aclaratorios:

- La necesidad no está en la situación futura o en *"lo que debe ser o debería ser"*, sino que está en la discrepancia entre las dos situaciones que se relacionan en la definición.

- Cuando una persona, en su contexto de trabajo afirma: *"Necesito un curso de ingles"*, no indica que la necesidad sea el curso de inglés. En todo caso, la necesidad es la promoción profesional, el logro de

mayor satisfacción en el trabajo, etc. No olvidemos que la necesidad surge, desde la definición adoptada, como discrepancia o carencia de algo.

- La necesidad es una atribución o requerimiento a la persona o al colectivo. Puesto que surge de la discrepancia, es posible que no se esté de acuerdo con ella, con su establecimento. Nuestra tarea, según lo que se expone, no es atender demandas de las personas: *"Necesito un curso de inglés"*, sino atender a discrepancias, más allá de las aportaciones de las personas.

Desde el enfoque **polivalente** o desde la consideración de la necesidad como **problema**, podemos tener la siguiente definición:

> *La **necesidad** se equipara a **conceptos** tan **variados** como problema, interés, demanda, motivación, etc. Ello supone atender a la **perspectiva participativa** mediante la cual las personas formulan abiertamente sus necesidades con el fin de que, **colectivamente**, pueda **decidirse su pertinencia** en un contexto más o menos amplio.*

Como en el caso anterior, esta definición también merece algunos comentarios aclaratorios:

- La perspectiva participativa que sugiere, conlleva no sólo la implicación de un grupo de personas, sino también la capacidad de poder conocer las necesidades que les genera la práctica, con el fin de mejorarla.

- Las necesidades, al ser manifestadas abiertamente o descubiertas por parte del grupo, deben surgir de un proceso de reflexión que, trascendiendo a lo personal, enlace con el sentir del grupo con el fin de compartirlas.

- Puesto que las necesidades son complejas, se parte de la interacción grupal con el fin de debatirlas, posibilitando con ello, no sólo la identificación de las mismas, sino también el aprendizaje individual y grupal durante el proceso.

La cuestión que puede plantearse a continuación es: *¿con qué definición nos quedamos?* La respuesta a esta pregunta no es simple, pero intentaremos aportar algunas pistas:

- Es pertinente, antes de adoptar una definición, decidir cuál es la que mejor se adapta a nuestra situación, a nuestro grupo, a nuestra organización, a nuestra área o servicio, etc. Así, puesto que cada contexto exige una solución específica, la definición que más nos satisfaga colectivamente será la que mejor podamos utilizar.

- La consideración de la necesidad como una discrepancia conduce a planteamientos operativos técnicos, donde lo importante es establecer lo que debería ser en una determinada situación para poder, con los mismos indicadores, analizar la situación actual. Para ello, deberemos garantizar quién nos aportará lo "ideal" y cómo analizaremos lo "real". Esta consideración nos puede ser útil para

detectar el funcionamiento de distintos ámbitos de la organización en vistas a valorar hasta qué punto la formación puede mejorar dichos procesos. También nos puede ser útil para aproximarnos a las necesidades formativas de un colectivo amplio.

- La consideración de la necesidad desde la participación es más compleja, puesto que supone garantizar la implicación de las personas en el proceso de análisis y detección. El proceso será divergente, trascenderá de indicadores predeterminados construyendo la realidad que queremos lograr sin elementos pre-establecidos.

Complementariamente, debemos delimitar qué entendemos con lo que hacemos o debemos hacer con las necesidades. Las palabras suelen jugarnos malas pasadas y debemos tener claro qué es lo que hay tras cada una de las acciones en las que las necesidades están implicada. Sirva de muestra las siguientes acciones relacionadas habitualmente con las necesidades:

- **Detección**: Proceso mediante el que descubrimos la presencia de cierta cosa a partir, por ejemplo, de procesos de análisis.

- **Análisis**: Procedimiento que consiste en descomponer el total del objeto de conocimiento en partes con el fin de conocerlo.

- **Diagnóstico**: Proceso mediante el que descubrimos o interpretamos los signos de una evidencia.

- **Estudio**: Proceso mediante el que pensamos atentamente sobre un asunto para comprenderlo y/o resolverlo de acuerdo a satisfactores.

Asumiendo los diferentes conceptos que expresan acciones relacionadas con la puesta en escena de las necesidades, la propuesta que nos parece más integradora y completa, a la vez que atrevida y sugerente por lo que exige, es la de *evaluación*. En este sentido, lo que debemos hacer con las necesidades, con el fin de planificar acciones formativas y, si cabe, no formativas es lo siguiente:

> *El análisis, y/o detección de necesidades es un **proceso sistemático de recogida de información** en el que todo está previsto, incluso la posibilidad de atender a lo imprevisto. Frente a esta **información**, debidamente **sintetizada y contrastada**, emitimos un **juicio de valor**; es decir, decidimos qué necesidades existen en un determinado contexto o para una determinada persona o colectivo. Una vez estas necesidades están identificadas, las **priorizamos** con el fin de **tomar decisiones**: elaborar un plan o un programa de **formación** o incluso una acción concreta de formación. Paralelamente, las decisiones a tomar pueden ser **no formativas**: reorganizar el proceso de trabajo, reestructurar un sector productivo, asignar nuevas responsabilidades, adquirir una nueva herramienta de trabajo, etc.*

Entendido así el proceso de análisis y detección de necesidades, estamos más próximos a la evaluación que a otra de las acciones apuntadas. Así lo asumimos y, aún más, podemos precisar que dicha evaluación es diagnóstica siendo, en la línea de la evaluación de programas, complemento a la evaluación del diseño, del proceso y del producto o resultados de la formación (Caride, 1989 y Gairín, 1993).

2.2. Precisiones en torno al objeto de análisis y a las fuentes de información

Ubicados en una consideración del proceso de análisis y detección de necesidades próxima a la evaluación, uno de los aspectos iniciales a considerar y a delimitar, es el del objeto de evaluación; es decir, precisar el "qué evaluar".

La respuesta a esta cuestión puede ser rápida. Lo que evaluamos son necesidades. No obstante, el análisis del concepto nos pone de manifiesto que la necesidad puede entenderse desde diferentes perspectivas y desde diferentes contextos y por diferentes personas. Así, la precisión del objeto, necesidad, conduce a que nos planteemos si todas las necesidades deben ser consideradas de la misma manera atendiendo, forzosamente, a distintas tipologías.

Podemos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que existen tantas tipologías de necesidades como autores que analizan esta especificación del objeto. Por ello, propondremos un acercamiento a esta especificación de la necesidad asumiendo que es una tarea inacabada.

Un primer nivel de delimitación tipológica de las necesidades puede hacerse cuando distinguimos el procedimiento de satisfacción de las necesidades detectadas. En este sentido, podemos aludir a dos tipos de necesidades: **necesidades formativas** y **necesidades no formativas**.

Para otros autores (Tejedor, 1990 y Ferrández, 1995, entre otros) dos son las tipologías básicas de necesidades a las que debemos atender. Por una parte tenemos las **necesidades sociales**, por otra, las **necesidades individuales**. Esta tipología nos indica quién manifiesta o dónde está la fuente de necesidad.

Por una parte, cuando las necesidades son sociales, la fuente de necesidad está en la sociedad. Entendida esta como un grupo amplio de personas, podemos considerar desde las demandas o imposiciones que provienen de un contexto social hasta las demandas o imposiciones que provienen de una institución. En cualquier caso, la amplitud de lo social es considerable.

Por otra parte, cuando las necesidades son individuales, consideramos que las demandas provienen de las personas, colectivamente consideradas o por demanda individual; es decir, necesidades de colectivos más o menos definidos o necesidades de personas concretas.

Lo interesante de esta tipología básica, como probablemente se habrá intuido, es que conduce a la consideración complementaria de lo individual y lo social. Así, por ejemplo, la necesidad individual de cursos de idiomas en el puesto de trabajo puede ser una necesidad social y/o individual, valoración que deberemos hacer en cada caso sin pretender ahora indicar que toda necesidad social es necesidad individual. Precisamente esta equiparación no siempre se da. Al contrario, en muchas ocasiones, las acciones formativas que se diseñan atienden a necesidades individuales o a necesidades sociales que están, entre ellas, débilmente conectadas. Por ello, nosotros aconsejamos que se consideren ambos tipos de necesidades evitando la consideración de unas sobre otras, evitando la suma de ambas por poder ser contradictorias las sociales respecto a las individuales y viceversa y tendiendo al consenso entre ambas.

Profundizando más en el análisis tipológico pero sin perder de vista las primeras clasificaciones aportadas (necesidades individuales y sociales y necesidades formativas y no formativas), consideramos dos propuestas que ahondan más en la consideración de la necesidad, dejando entrever la complejidad que conlleva su análisis, detección y, como asumimos, evaluación.

En primer lugar tenemos la propuesta de Bradshaw (1972), que distingue cuatro tipos de necesidades: normativas, expresadas, percibidas y comparativas. Esta tipología, ya experimentada y utilizada en un estudio desarrollado por Gairín y otros (1995), ofrece una guía teórica y práctica útil cuando se analizan necesidades.

Los cuatro tipos de necesidades a que hacemos alusión se definen del siguiente modo:

- **Normativas**: basadas en el establecimiento, por parte de expertos, de niveles teóricos deseables de satisfacción de cada necesidad. Son las necesidades del sistema o exigencias normativas.
- **Expresadas**: coincidentes con lo manifestado. Asociadas a las demandas.
- **Percibidas**: basadas en la percepción de las personas sobre determinada carencia. Son apreciaciones subjetivas.
- **Comparativas**: resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

Por otra parte, tenemos otra clasificación que, en la línea de Bradshaw, por el conjunto de aspectos que considera, complementa a la misma aportando elementos diferentes. Nuestro punto de partida se encuentra en los planteamientos de la Universidad Popular de Zaragoza (1984) y en diferentes estudios de necesidades realizados (IMEB y Departamento de Pedagogía Aplicada, 1994; Berger y otros, 1995; entre otros).

Concretamente, la consideración tipológica pone énfasis en el impacto que tienen las necesidades en las persona o en la sociedad. Así, en función de dicho impacto, tenemos tres tipos de necesidades (Ferrández, 1993):

- **Reales**: aquellas necesidades que el/la individuo o la sociedad siente y puede describir.
- **Sentidas**: aquellas necesidades que el/la individuo o la sociedad siente pero no puede describir porque le faltan determinados parámetros.
- **Potenciales**: aquellas necesidades que el/la individuo o la sociedad ni siente ni puede describir pero que, aún así, existen.

Asumir una tipología u otra de necesidades dependerá de la comodidad que tengamos con los matices diferenciales que se establezcan en cada situación y para cada persona. La realidad del análisis y de la detección de necesidades no es unívoca, puede entenderse desde diferentes perspectivas. Por ello, más que presentar una única tipología ofrecemos las alternativas presentadas. Para cada proceso de evaluación será más pertinente una tipología u otra.

Como complemento a la precisión del objeto de evaluación, en el momento conceptual debemos pensar en qué o quienes van a ser nuestros/as informantes. La planificación de las fuentes de información es necesaria si queremos recopilar suficientes evidencias en el momento operativo que nos puedan conducir a las

necesidades. Entendemos por fuentes de información aquellas personas (de ahí plantear el sujeto de evaluación) que nos informan sobre sus propias necesidades o de las necesidades de otras personas. Esta información puede ser más o menos directa. En ocasiones, puede manifestarse clara y directamente una necesidad, mientras que en otras, puede manifestarse un deseo, una demanda o un interés que posteriormente trataremos, después del proceso de análisis como necesidad. También podemos recopilar diferentes informaciones que, debidamente contrastadas puedan conducirnos a la necesidad.

Cuando se trata de planificar las fuentes de información podemos recurrir a la propuesta de Witkin y Altschuld (1995), que refieren tres niveles de necesidades.

El **primer nivel de necesidad** está formado por las personas para las que el proceso de análisis y detección se plantea. Son aquellas que están en el centro del análisis.

El **segundo nivel de necesidad** está formado por las personas que tienen alguna relación con las del primer nivel en tanto que les aportan información, formación, un servicio, etc. Son personas que merecen ser consideradas en el proceso de análisis y detección porque condicionan la tarea de las personas del primer nivel.

Finalmente, el **tercer nivel de necesidad** está configurado por los recursos del sistema: equipamientos, tecnologías, programas, procedimientos, etc. Es decir, fuentes de información, complementarias a las personas, que nos indican las necesidades de las personas desde el contexto social o desde la organización.

Como se ha constatado, la concreción de las fuentes de información puede ser muy amplia, aunque la agrupemos en torno a tres niveles diferenciados. En definitiva, se constata que las necesidades las tienen personas, de manera individual y colectiva, que las necesidades las manifiestan de manera directa las personas afectadas u otras que, indirectamente las señalan. Asimismo, la fuente de necesidad puede estar en los recursos que en un determinado entorno social u organizativo se utilizan o se disponen para ser utilizados.

Modelos de análisis y detección

Cuando en el proceso de análisis, detección y evaluación de necesidades aludimos a modelos, los entendemos de la siguiente manera:

> *Son esquemas que representan e interpretan la realidad organizando la estructura teórica en relación con la práctica. Su finalidad es la de actuar como mediadores entre la teoría y la práctica.*

Podemos considerar que existen modelos generales y modelos específicos. Los generales están pensados desde la detección, análisis o evaluación de necesidades como proceso genérico, mientras que los específicos se proponen como esquemas aplicados a contextos concretos y que, aunque puedan ser utilizados en otros ámbitos, fueron creados para un cometido específico.

Gairín (1996), recopilando amplia información al respecto, nos aporta una serie de modelos que diferentes autores han utilizado desde posiciones teóricas y/o prácticas en contextos variados. De manera parecida, Domínguez y Viudez (2000) hacen un extenso análisis de modelos para la detección de necesidades. De las diferentes propuestas seleccionamos algunos modelos genéricos y diferenciales que nos pueden ayudar a comprender el proceso de evaluación de necesidades.

Probablemente el **modelo** más conocido en la evaluación de necesidades sea el **de discrepancia**. Descrito por Witkin (1977), repara en tres fases diferenciadas (Gairín, 1996: 94):

1. *"Definir **lo que debería ser**. Los/as expertso/as serían los/as encargado/ass de delimitar la situación ideal de funcionamiento adecuado según un conjunto de dimensiones o aspectos considerados.*

2. *Determinar **lo que es**. La realidad se somete a análisis según las dimensiones consideradas.*

3. *Identificar las discrepancias entre **lo que es** y **lo que debería ser**. Surgen las necesidades de deberán someterse a priorización".*

El modelo de discrepancia tiene estrecha relación con la concepción relacional de necesidad. Podemos percibir en sus tres fases la búsqueda de la necesidad en la discrepancia y no en el estado ideal o en "lo que debería ser".

El **modelo de mercado** es también utilizado en el proceso de evaluación de necesidades. Podemos, como hemos hecho en la descripción del modelo de discrepancia, plantear las fases que lo definen:

1. *Analizar la **demanda** mediante un estudio de mercado seleccionando una muestra o grupo representativo.*

2. *Valorar la capacidad de hacer frente a la demanda detectada.*

3. *Articular la **oferta** a partir de la demanda y de la capacidad para hacerle frente.*

Como podemos apreciar, el modelo de mercado tiene, en este caso, estrecha relación con la concepción polivalente de necesidad a que hacíamos alusión cuando tratábamos la delimitación conceptual. De manera específica, asocia necesidad a demanda.

También podemos considerar el **modelo de toma de decisiones** que, aunque también utilizado en los procesos de evaluación de necesidades, se aplica, fundamentalmente, en análisis de necesidades en organizaciones. Las fases que lo delimitan son las siguientes:

1. *Detección y definición de un problema a partir del análisis de una situación problemática.*

2. *Analizar del problema atendiendo a las causas que lo provocan y a las consecuencias que provoca.*

3. *A partir del análisis de las causas y de las consecuencias, sintetizar las necesidades estableciendo prioridades y articulando acciones formativas y no formativas.*

En este caso, el modelo se asocia con una concepción de necesidad polivalente asociada a problema. Como puede comprobarse, en la consideración de las

diferentes fases, se hace hincapié en el análisis pormenorizado de causas y consecuencias, condición indispensable para que un problema pueda ser considerado como necesidad.

Complementariamente podemos citar también el **modelo prospectivo**, caracterizado por la búsqueda de necesidades futuras. Por su poca aplicación generalizada, no ahondamos en su descripción aún sabiendo que podemos asumirlo en la práctica del análisis de necesidades.

A partir de las características básicas de los mencionados modelos, pueden aparecer concreciones en forma de modelos específicos (véase sobre el particular Navío, 1998; Navío, 1999; Gairín y otros, 1999

3. ASPECTOS OPERATIVOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Instrumentos para el análisis de necesidades

Si, como nos sugieren Witkin y Altschuld (1995), diéramos un vistazo a informes sobre detección y análisis de necesidades, podríamos constatar que el instrumento más utilizado es el cuestionario, entendido como un procedimiento para la recogida de información que, de forma anónima y con bastante rapidez, nos permite hacernos una idea de las necesidades en un entorno determinado y/o para una persona o colectivo determinado.

No obstante, además del cuestionario, existen otro tipo de instrumentos tanto o más válidos para el quehacer que aquí nos ocupa. Podríamos completar un listado básico de herramientas para el acopio de información citando, además del cuestionario, la entrevista, la observación y el análisis documental.

En cualquier caso, en la consideración de la fase que ahora nos ocupa, tan importante en el momento operativo del análisis de necesidades, obviaremos considerar la tipología de instrumentos citada anteriormente, destacando otro tipo de instrumentos, técnicas o procedimientos que son más propios de los procesos de detección de necesidades y que, como veremos, consideran de algún modo los instrumentos básicos aunque, eso si, utilizados de manera adaptada a cada situación y combinados en una misma técnica. Para ello, recurriremos a las propuestas de Rummler (1987) y de Bohigas, Ferrer y Pont (1992).

Rummler, por su parte, plantea cuatro aproximaciones para la determinación de necesidades:

- La identificación de necesidades de formación.
- El estudio de competencias.
- El análisis de tareas.
- El análisis de la actuación.

Las características de cada una de las aproximaciones aparecen en el cuadro 1.

Completando esta propuesta, Bohigas, Ferrer y Pont añaden los modelos de resolución de problemas, la construcción de escenarios y el método delphi. Además, agrupan las siete metodologías resultantes de acuerdo al origen de las demandas (colectivos, puestos de trabajo, análisis de problemas y previsiones de futuro) y de acuerdo al eje en torno al que se articulan (personas, trabajo, organizaciones y previsiones).

La visión de conjunto de la propuesta aparece en la figura 1.

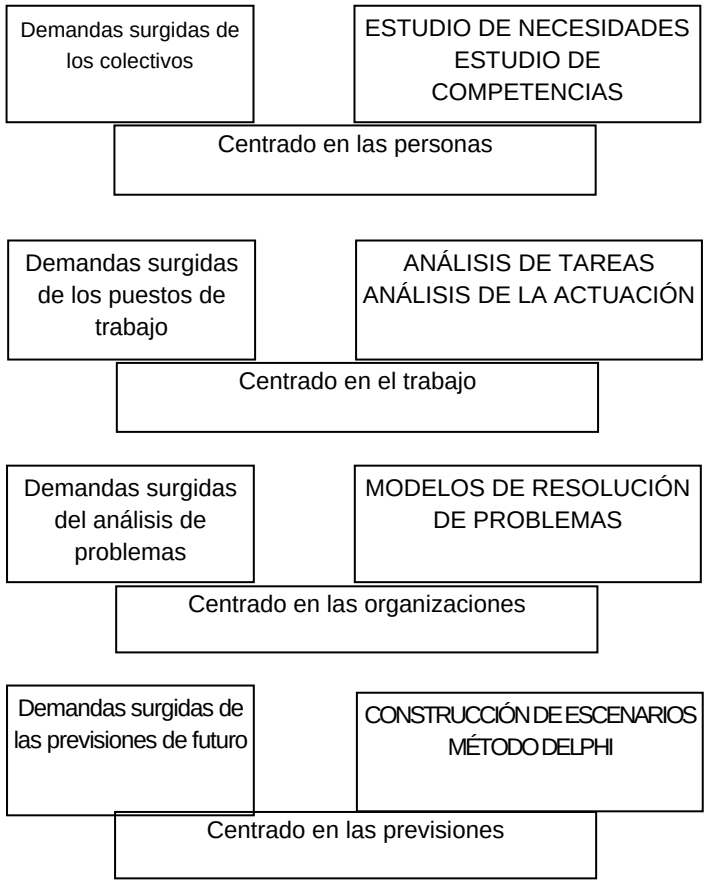


Figura 1: Metodologías para la determinación de necesidades
(Bohigas, Ferrer y Pont, 1992: 27)

	IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN	ESTUDIO DE COMPETENCIAS	ANALISIS DE TAREAS	ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN
Punto de partida.	¿Qué conocimientos y destrezas se requieren?	¿Qué competencias se requieren?	¿Qué tareas se requieren?	¿Qué actuaciones de trabajo son requeridas?
Aproxima-ción genera.l	1. Preguntar a personas relevantes qué conocimientos y destrezas piensan o sienten que necesitan para realizar su trabajo. 2. Dar prioridad a los conocimientos y destrezas recomendadas estableciendo un listado que pueda transformarse en un plan de formación.	1. Preguntar a personas relevantes qué competencias piensan o consideran que necesitan para realizar su trabajo. 2. Determinar los conocimientos y las habilidades requeridos para conseguir las competencias indicadas. 3. Establecer prioridades a los conocimientos y habilidades recomendados estableciendo un listado que pueda transformarse en un plan de formación.	1. Determinar qué tareas requieren los trabajadores para realizar su trabajo 2. Determinar los conocimientos y las habilidades requeridos para la correcta ejecución de las tareas identificadas. 3. Dar prioridad a las tareas y a los conocimientos y habilidades, estableciendo un listado que pueda transformase en un plan de formación.	1. Determinar qué actuación es requerida. 2. Determinar los resultados ideales (críticos) de trabajo 3. Determinar qué tareas son requeridas a los/as aprendices para llegar a los resultados de trabajo establecidos. 4. Determinar los conocimientos y destrezas requeridos para la correcta ejecución de las tareas identificadas. 5. Determinar qué otros factores (junto con los conocimientos y las destrezas) influyen en la ejecución del trabajo (tales como diseño del trabajo, recursos, consecuencias y *feedback*). 6. Dar prioridad a los conocimientos y destrezas requeridos en función del impacto que tienen en la actuación de los trabajadores, estableciendo un listado que se pueda transformar en un plan de formación. 7. Resumir las recomendaciones para poder modificar las influencias negativas en la actuación identificadas en el punto.

Ventajas de la aproxima-ción.	• Rápido y económico. • Amplio. • Bajo riesgo. • Visión de conjunto.	• Relativamente rápido y económico. • Amplio. • Fruto del consenso. • Junto con el análisis de necesidades, articula un determinado perfil de trabajador o trabajadores. • Identificación genérica de las necesidades de formación de una amplia "población".	• Identificación precisa de las tareas, conocimientos y habilidades requeridos. • Son fácilmente medibles. • Amplio. • Objetivo, validado por la observación.	• Relaciones entre conocimientos y destrezas requeridos con la actuación en el trabajo. • Puede ser validado, evaluado. • Considera otros factores que afectan a la actuación. • Se establecen los impactos en los resultados del trabajo y así de puede dar prioridad a los conocimientos y destrezas de entrada.
Inconve-nientes de la aproxima-ción.	• Poco preciso o específico. • Basado en opiniones aunque intervengan "expertos". • Dificultad para validar. • Dificultad para establecer prioridades. • Dificultad para relacionarla con los resultados, para evaluar su importancia en la formación. • Una vez se ha solicitado a las personas qué formación consideran que es importante para ellos/as, aparecen expectativas implícitas en la deliberación.	• Dificultad para establecer relaciones con los resultados y para evaluar la formación. • Dificultad para valorar la relativa importancia de las competencias y para establecer prioridades a los conocimientos y a las habilidades. • Consenso que no necesariamente se identifica con las diferencias críticas entre lo ideal y lo real. • No se dirige hacia otros factores que afectan a la actuación. • Puede ser muy visible.	• Implica tiempo y destrezas. • Visible. • Dificultoso para valorar la relativa importancia de las tareas y para establecer prioridades a los conocimientos y destrezas de entrada. • No nos conduce a otros factores que conducen a la actuación.	• Implica tiempo y destrezas • Visible.

Cuadro 1: Aproximaciones para la determinación de necesidades (Rummler, 1987).

3.2. Síntesis y contrastación de la información y priorización de necesidades

Una vez hemos obtenido los resultados del análisis de necesidades, se hace preciso sintetizar la información, contrastar los resultados y priorizar las necesidades. La síntesis y la contrastación de la información la lograremos, en primer lugar, triangulando fuentes de información e instrumentos. Con ello, queremos decir que no sólo obtendremos información sobre necesidades atendiendo a las propuestas de una persona o grupo de personas o de un documento o tipo de documentos. La diversidad en las fuentes es garantía de unas necesidades acordes con la complejidad de la realidad. Además, completa la triangulación la utilización de diferentes instrumentos: cuestionarios, entrevistas, observaciones, análisis documentales, agrupados en diferentes técnicas o aproximaciones que, como en el caso anterior, nos permita hacernos una idea de las necesidades desde la perspectiva de la evaluación.

La síntesis de la información la deberemos hacer considerando las tipologías de necesidades, clasificando lo logrado de acuerdo a dichas tipologías y, si así lo planteamos, de acuerdo al modelo específico diseñado a tal efecto. En definitiva, se trata de disponer toda la información para facilitar la toma de decisiones, utilizando para ello los aspectos que nos han servido para preparar el proceso de recogida de la información.
Otro de los aspectos que nos ayudarán a tomar decisiones es la priorización de las necesidades detectadas. Esta priorización debe hacerse por criterios compartidos y en función del contexto analizado. La priorización a que aludimos es necesaria por no ser posible satisfacer siempre todas las necesidades detectadas, por ser unas de mayor urgencia en su resolución que otras y porque, en definitiva, nos permite sintetizar y acordar la realidad analizada.

3.3. La toma de decisiones

Como todo proceso de evaluación, el de necesidades también debe finalizar en la toma de decisiones. Si así no fuera, nuestro planteamiento quedaría en una mera detección u estudio descriptivo.
De manera específica, la principal decisión que deberá tomar una persona encargada de la formación (responsable, formador/a, monitor/a, etc.) será la de elaborar un plan, un programa o un curso de formación. Así, estamos dando paso a acciones posteriores que deberán tener una relación estrecha con la evaluación de necesidades. Aunque la tarea de análisis, detección y evaluación de necesidades acaba cuando estas se han puesto de manifiesto y debemos empezar a iniciar otros movimientos encaminados a la organización del proceso formativo, no queremos acabar sin hacer algunos apuntes previos sobre las acciones de formación enlazadas con las necesidades.
Las necesidades que detectamos dependen de nuestra concepción del proceso y del concepto de necesidad asumido. Por eso, podemos articular diferentes acciones de formación que estarán estrechamente vinculadas con el proceso de detección y su conceptualización. Mulcahy (2000) considera tres modalidades de formación diferenciadas, nosotros las relacionamos con el proceso de análisis de necesidades:

1. **Modalidad instructiva**: La formación está sujeta a estándares prescritos (requerimientos) 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 necesidad está fundamentada en una

tipología próxima a lo actual, a lo real o centrada en el puesto de trabajo. Es producto de un estudio de necesidades que ha priorizado la discrepancia entre lo que el/la trabajador/a sabe y lo que el puesto de trabajo requiere de él.

2. **Modalidad de desarrollo**: La formación considera dos referentes: el individual y los requerimientos del puesto. Aún existiendo una prescripción derivada de los requerimientos del puesto de trabajo, la formación atiende a las necesidades, intereses, experiencias, capacidades y características de las personas que intervienen en la misma. Las necesidades consideradas buscan el consenso social e individual.

3. **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 formación está altamente contextualizada por considerar que las necesidades de formación son particulares en cada contexto. Como podemos intuir, el proceso de evaluación de necesidades será complejo para llegar a esta modalidad siendo necesaria la consideración de diferentes tipologías de necesidades, diferentes fuentes de información y diferentes instrumentos que muestren las necesidades así como la necesidad de interpretar los resultados desde la perspectiva de las necesidades.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En función de lo expuesto y por las fases que hemos considerado a la hora de planificar el proceso de evaluación de necesidades, podemos sintetizar, a modo de conclusión, lo siguiente:

- Entendemos por **necesidad** la relación entre dos situaciones y, en algunos casos, la identificamos a situaciones tan diversas como demandas, problemas o posibilidades futuras derivadas del análisis. En cualquier caso, esta concepción deberá estar compartida por las personas que intervienen en el proceso de análisis. Por lo que a **detección, análisis o evaluación de necesidades** se refiere, entendemos que, más allá de la denominación, este proceso debe permitir diagnosticar el estado actual de necesidades con el fin de proponer medidas formativas que pueden ser generales (planes y programas) o específicas (cursos o acciones formativas).

- El objeto de estudio es la necesidad en un contexto determinado. Para ello, recurrimos a distintas tipologías de necesidades, que nos indican las distintas formas en que las necesidades se manifiestan. Complementariamente, no olvidamos a las personas que deben intervenir en el proceso aludiendo por ello a fuentes de información. El rol de los informantes variará de acuerdo al rol que asumen en el contexto analizado así como por la información que nos pueden aportar en relación con la tipología de necesidades a considerar.

- Asumir el modelo de análisis, general o específico, permite dar por concluido el momento conceptual del proceso de acercamiento a las necesidades. El modelo nos debe permitir orientar la práctica puesto

que nos permite reflexionar y plasmar en un esquema nuestra concepción de necesidad y nuestra concepción del proceso.

- La selección y construcción de instrumentos es una de las fases más importantes del momento operativo de análisis de necesidades. A partir de las propuestas del modelo y, en definitiva, de las características conceptuales del proceso, debemos construir instrumentos que nos permitan detectar las necesidades de acuerdo al principio básico de triangulación, de fuentes de información y de instrumentos de medida.

- Una vez recopilada la información, deberemos proceder a la síntesis y a la contrastación, mediante procesos críticos y reflexivos, con el fin de obtener un listado de necesidades, derivado de la interpretación de los datos o informaciones. Con ello, podremos establecer los criterios para priorizar las necesidades, teniendo en cuenta que no todas las necesidades van a poder ser satisfechas de una vez y, si así fuera preciso, dando prioridad a las necesidades formativas.

- La toma de decisiones, fin del proceso de evaluación, debe conducirnos a plantear acciones formativas y, si fuera preciso, acciones no formativas. En cualquier caso, ello debe pasar por la formulación de los objetivos generales, entendidos como los propósitos que se plantean, en un primer momento, para satisfacer las necesidades detectadas y priorizadas.

5. BIBLIOGRAFÍA

BERGER, R y otros (1995): **Previsión de las evoluciones en materia de cualificaciones en el sector electrónico. Una comparación de las regiones de Catalunya, Emilia Romagna, Rhône Alpes y Baden Würtemberg**. Proyecto FORCE E/92/2/1608-Q-FPC. Programa FORCE, Bruselas.

BOHIGAS, LL.; FERRER, F. i PONT, E. (1992): **La formació contínua dels pediatres. Una proposta per Catalunya**. Fundació Avedis Donabedian, Barcelona.

BRADSHAW, J. (1972): *"The concepts of social need"* en **New Society**, 30, 640-643.

BÜCHTER, K. (1999): *"Reglas para detectar la necesidad de cualificaciones en las empresas"* en **Revista Europea de Formación Profesional**, 16, 7-15.

CARIDE, J.A. (1989): *"De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario"* en VARIOS: **Investigación en Animación Sociocultural**. UNED, Madrid. (pp. 133-152).

DOMÍNGUEZ, G. y VIÚDEZ, A.I. (2000): *"Estudio comparativo de los diferentes modelos de detección de necesidades de formación"* en J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona (pp. 204/19-204/27).

FERRÁNDEZ, A. (1993): *"El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente"* en **Herramientas**, 30, 32-39.

FERRÁNDEZ, A. (1995): **Didàctica General**. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

FONT, A. e IMBERNÓN, F. (2002): *"Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación"* en P. PINEDA

(Coord.): **Gestión de la formación en las organizaciones**. Ariel, Barcelona (pp. 37-61).

GAIRÍN, J. (1993): *"Evaluación de programas y cursos"* en A. FERRÁNDEZ; J. PEIRO. y J.M. PUENTE, (Coords.): **La evaluación en la educación de personas adultas**. Diagrama, Madrid. (pp. 77-109).

GAIRÍN, J. (1996): "*La detección de necesidades de formación"* en GAIRÍN; A. FERRÁNDEZ; J. TEJADA. y A. NAVÍO. (Coords.): **Formación para el Empleo**. Neo3 Comunicación, El Masnou. (pp. 71-116).

GAIRÍN, J. y otros (1995): **Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos**. CIDE Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

GAIRÍN, J.; ARMENGOL, A. y NAVÍO, A. (1999): *"Validación experimental de metodologías e instrumentos de detección de necesidades para la formación continua en grandes empresas: propuesta de un modelo"*. En J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona. (pp. 296/1-296/16).

IMEB i DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA (1995): **Les necessitats formatives de les empreses davant les noves qualificacions en els sectors de Química i d'Administració Comercial**. IMEB, Barcelona.

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

NAVÍO, A. (1998): **La detección de necesidades orientada a la organización cualificante**. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (documento policopiado).

NAVÍO, A. (1999): *"La detección de necesidades en contextos de trabajo: una experiencia para el desarrollo organizacional"*. En GAIRÍN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.): **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Editorial Praxis, Barcelona (pp.: 300/3-300/22).

RUMMLER, G.A. (1987): *"Determining Needs"* en R.L. CRAIG (Ed.): **Training and Development Handbook**. Mc Graw Hill, New York.

TEJEDOR, F.J. (1990): *"Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo"* en **Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa: Metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa**, Ponencia, Murcia 25-27 septiembre.

UNIVERSIDAD POPULAR DE ZARAGOZA (1984): **Memoria del curso 1983-1984**. Ayuntamiento de Zaragoza, Zaragoza.

WITKIN, B.R. (1977): *"Need assessment kits, models and tools"* en **Evaluations Technology**, 17, 5-8.

WITKIN, B.R. and ALTSCHULD, J.W. (1995): **Planning and Conducting Needs Assessments. A Práctical Guide**. Sage Publications, London.

LIHE – LEARNING IN HIGHER EDUCATION – CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DO AMBIENTE E DA EXPERIENCIA DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR – O CASO PORTGUÊS

Ana Maria R. Correia
Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação – Universidade Nova de Lisboa
Anabela Sarmento
Instituto Superior Contabilidade Administração Porto / Instituto Politécnico Porto and Centro Algoritmi – Universidade do Minho

Resumo

As orientações políticas no sentido do desenvolvimento de uma sociedade baseada em conhecimento colocou novas preocupações na agenda da União Europeia e dos governos dos vários países, uma vez que para atingir tais objectivos são necessárias, não só infra-estruturas tecnológicas, mas também uma força de trabalho com as capacidades e competências adequadas, forjadas numa educação/formação inicial bem estruturada e, num processo contínuo de aprendizagem. Esta formação deverá estar disponível a todos os cidadãos, incluindo aqueles a quem as várias circunstâncias da vida não permitiram o progresso através de um percurso de educação formal.

Durante bastante tempo, as universidades foram dominadas por uma elite, sendo reduzido o número dos que teriam oportunidade de a frequentarem. Contudo, nos últimos anos, esta situação alterou-se radicalmente. As universidades abriram portas a um grande número de candidatos provenientes de, grupos sociais, económicos, étnicos, ou outros,diversificados. Esta expansão permitiu que estudantes, tradicionalmente excluídos, ou sub-representados no ensino superior, participassem no mesmo. Ao mesmo tempo, verifica-se que instituições, originalmente concebidas e preparadas para acolher jovens estudantes, são procuradas por estudantes adultos (EA) não tradicionais, sem que nalguns casos tivessem a preocupação em perceber e adaptar-se às necessidades dos, assim chamados, "estudantes adultos não tradicionais".

Na realidade, estes não devem ser considerados como uma categoria problemática, necessitando de um tratamento especial devido às circunstâncias da sua origem muito diferenciada, e às diversidades de estilos e necessidades em termos de abordagens pedagógicas, mas tão-somente como um grupo com uma vitalidade e experiência suplementar, e que enriquece as instituições que frequentam.

O estudo das expectativas dos estudantes adultos, não tradicionais, bem como das suas principais motivações para o ingresso, ou re-ingresso, no ensino superior, além das barreiras encontradas neste processo, é crucial para informar os decisores políticos. Neste contexto, o projecto *LIHE – Learning in Higher Education* [100703-CP-1-2002-1-UK-GRUNDTVIG-GI], desenvolvido por um consórcio de instituições de sete países europeus – Alemanha, Espanha, Finlândia, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia –, tem como objectivo contribuir para a melhoria da experiência e do ambiente proporcionado a estudantes adultos-não tradicionais, no ensino superior,

na Europa. Pretende, igualmente, promover a aprendizagem ao longo da vida neste tipo de ensino, numa dimensão europeia, dando a conhecer, a todos os envolvidos (decisores institucionais e governamentais), as necessidades de aprendizagem de adultos no ensino superior.

Esta comunicação, após uma breve referência à necessidade de promover a aprendizagem ao longo da vida, no Ensino Superior, como elemento chave na construção de uma Sociedade do Conhecimento, apresentará os resultados preliminares alcançados, no âmbito do projecto *LIHE*, os quais decorrem da análise de questionários e de entrevistas biográficas realizadas a alunos adultos no Ensino Superior em Portugal, com o objectivo de conhecer as respectivas experiências individuais de aprendizagem. Como trabalho futuro, serão realizadas entrevistas a docentes do Ensino Superior, com vista a identificar modelos de boas práticas que contribuam para o ensino e aprendizagem de adultos no ensino superior, já actualmente implementadas. Pretende-se, deste modo, identificar as melhores práticas presentemente utilizadas a nível europeu, as expectativas dos estudantes e a forma como estas já se encontram a ser acolhidas pelo sistema de Ensino Superior. Estes resultados constituirão uma base de informação essencial para apoiar as decisões de políticos e gestores de instituições que ensinam ou que preparam adultos para o ensino superior.

Palavras-chave: estudantes adultos não tradicionais, ensino superior, aprendizagem ao longo da vida, Europa, questionários, entrevistas, Portugal.

1. Introdução

A transição duma sociedade da informação para uma sociedade baseada em conhecimento (SC) trouxe novas preocupações para a agenda da União Europeia (UE) e dos governos dos vários países da Europa. Se é verdade que uma sociedade baseada em conhecimento necessita de infra-estruturas tecnológicas que a suportem e a apoiem, também não é menos importante que sem pessoas, com as competências e os conhecimentos apropriados, tal sociedade dificilmente emergirá. Desta forma, a preparação adequada da força de trabalho, seja através duma formação inicial bem estruturada e cimentada, seja através de uma aprendizagem contínua ao longo da vida (ALV), assume-se vital para o sucesso de qualquer política.. Estas oportunidades educativas deverão estar disponíveis a todos os cidadãos, não só aos estudantes que têm a possibilidade de seguir uma formação dita convencional mas também a todos aqueles a quem as circunstâncias impediram de progredir através dum processo de educação formal.

Não se pode ter a pretensão de querer criar um espaço europeu inovador e competitivo como o preconizado no Conselho Europeu de Lisboa, sem conferir à educação e formação, a todos os níveis, o papel chave que desempenha na prossecução desse objectivo. De facto, a inovação é estimulada por uma força de trabalho com determinadas capacidades e competências adequadas, força de trabalho esta que, neste momento, a União Europeia reconhece necessitar [European Commission, 2002]. A inovação pode ser estimulada a partir de um fluxo de novo conhecimento, seja com base em jovens graduados, seja através do desenvolvimento de conhecimentos em pessoas com alguma experiência mas que necessitam de se adaptar às exigências emergentes no mundo do trabalho.

Particularizando em relação ao Ensino Superior (ES), este desempenha, actualmente, um papel central na qualificação dos cidadãos e das sociedades em

geral, uma vez que contribui para o desenvolvimento social, económico e cultural, dos cidadãos na vida activa e fortalecimento dos valores éticos [*op. cit*.].

Tradicionalmente as universidades eram o domínio dos jovens provenientes, sobretudo, da classe média [Merrill, 2001]. Para além das alterações verificadas nas estruturas das classes em diversas sociedades, também se observou, nas últimas décadas, em muitos países, uma massificação do ES, que se estende, agora, a toda uma população que, independentemente dos recursos económicos, tenha completado o ensino secundário. Apesar deste esforço muitos são, ainda, aqueles que permanecem fora deste sistema.

Desde há alguns anos, tanto na União Europeia, com políticas que visam evitar a exclusão social, como noutros espaços geográficos, como seja a Austrália, a Universidade encontra-se no centro de mudanças profundas assistindo-se ao choque dos que a pretendem manter como um espaço "elitista" e vocacionado, primordialmente, para actividades científicas e ensino científico avançado e dos que vêm o ES como pilar fundamental para a construção de economias baseadas no Conhecimento. Estas caracterizam-se pelo facto das vantagens competitivas assentarem, sobretudo, nas capacidades dos cidadãos permitindo-lhes criar, distribuir, armazenar, compartilhar e utilizar conhecimentos em todos os planos da sua vida,, desempenhando, por isso, a Educação-Formação um papel-chave em todo este processo.

Desta forma, os Estudantes Adultos (EA) – isto é os *adult, mature, mature-aged* ou *non traditional students*, como referidos na literatura anglo-saxónica – passam a representar, em muitos países, um sector crescente no contexto da população do ES. Estes alunos caracterizam-se por terem interrompido o percurso escolar regular, por períodos mais ou menos longos, nos quais desenvolveram experiências profissionais ou de vida, antes de regressarem ou de ingressarem no ES [Bourgeois *et al.* 1999: 5].

Com vista a que a Universidade possa contribuir para a prosperidade económica de países e regiões, enquanto responde às exigências das agendas políticas dos governos que, crescentemente, determinam o fortalecimento do papel do ES como elemento vital para a inclusão social, as instituições de ES deverão considerar os EA, não como uma categoria problemática de estudantes, que requer tratamento especial em virtude das diferenças nas circunstâncias, estilos e necessidades de ensino e aprendizagem, mas como um grupo que traz, para a vida universitária, uma enorme vitalidade, pela sua atitude no que concerne o estudo e aprendizagem e até como uma força de mudança imparável para as instituições.

Assim, a realização de estudos sistemáticos e comparados sobre as aspirações e expectativas dos EA, das principais motivações para ingressarem e/ou regressarem ao ES e das barreiras encontradas neste ingresso, bem como das dificuldades experienciadas no processo de ensino – aprendizagem, assumem um papel crucial para facultar elementos actualizados aos decisores políticos. É neste contexto que se situa o estudo a ser realizado no âmbito do projecto *LIHE – Learning in Higher Education: Improving the learning experience and learning environment* [100703-CP-1-2002-1-UK-GRUNDTVIG-GI]. Este visa proporcionar o conhecimento sobre melhores práticas já em curso e que poderão contribuir para que as instituições de ES gizem estratégias e encontrem abordagens inovadoras que proporcionem o acolhimento no seu seio de uma população, cada vez mais numerosa, de EA, assegurando, dentro de parâmetros de qualidade e excelência, o sucesso destes nos seus percursos académicos.

Nas secções seguintes apresenta-se o projecto *LIHE* bem como alguns resultados de dois estudos de caso e que possibilitam já obter um retrato, ainda que difuso, da situação portuguesa no que concerne a formação de EA no ES.

2. O projecto *LIHE*

O projecto *LIHE* está integrado na acção GRUNDTVIG, do programa Europeu para a educação Socrates[77], cujo objectivo consiste em promover a dimensão europeia e melhorar a qualidade da educação através do encorajamento da cooperação entre os países participantes. .

O projecto *LIHE* tem como objectivos específicos (1) identificar as melhores práticas e abordagens existentes, a nível europeu, para o ensino e aprendizagem adequados a EA, bem como as suas necessidades particulares, através do levantamento de experiências, processos e condições de ensino e aprendizagem de EA 'não tradicionais' em instituições de ES, em vários países europeus e (2) contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas e planos curriculares mais apelativos a este público alvo. A finalidade do *LIHE* consiste, em suma, na promoção, a nível da Europa, do ensino ao longo da vida através da sensibilização de decisores políticos para a problemática do ensino e aprendizagem de EA no ES.

No contexto deste trabalho, os EA 'não tradicionais', regressando ao ES, são definidos como

> *tendo idade superior a 25 anos, abandonaram o percurso escolar sem qualificações, tendo estado afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não terem experiência prévia do ES e/ou provirem de grupos socialmente desprotegidos, podendo aplicar-se um ou mais destes factores.*

Os parceiros envolvidos no *LIHE* são instituições de sete países: a Alemanha, a Espanha, a Finlândia, a Irlanda, Portugal, o Reino Unido e a Suécia. O parceiro português do projecto *LIHE* é o ISEGI - Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação, da UNL – Universidade Nova de Lisboa.

O desenho do projecto inclui várias fases. Numa primeira fase procedeu-se ao levantamento, junto dos EA 'não tradicionais', de aspectos relacionados, entre outros, com as motivações que os levaram ao ES, das barreiras percepcionadas nesse ingresso/regresso, bem como das suas percepções quanto às abordagens pedagógicas utilizadas e métodos de avaliação utilizados e preferidos.

Na fase seguinte, através de entrevistas semi estruturadas a EA, procura-se aprofundar algumas das questões abordadas na primeira fase. Seguem-se entrevistas a alguns docentes, por forma identificar a perspectiva destes sobre a problemática do ensino de adultos.

De entre os produtos finais esperados, inclui-se um manual de "boas práticas" para o ES que servirá de guia e de suporte para os gestores e políticos, com responsabilidades na tomada de decisões sobre abordagens ao ES de EA 'não tradicionais'.

[77] http://europa.eu.int/comm/education/programmes_en.html

3. O caso português

Uma vez que o objectivo do *LIHE* consiste no estudo da população de EA 'não tradicionais' no ES, foi necessário identificar, como amostra para a realização do mesmo, em cada um dos países participantes no consórcio, EA em instituições, cursos ou regimes vocacionados para este tipo de estudante. No caso de Portugal, pelo facto do sistema de ES ser dualitário, composto por Universidades e Politécnicos, cada um com características próprias, decidiu-se que esta selecção contemplasse ambos os sistemas. Assim, as instituições e os EA seleccionados provêm dos seguintes organismos e cursos:

- Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação (ISEGI) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) – Licenciatura em Estatística e Gestão da Informação (Licenciatura Terminal)

- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) - Licenciatura em Marketing e da Licenciatura em Secretariado de Gestão.

A recolha de dados, na primeira fase, foi feita através de questionário concebido, em colaboração, pelo consórcio, com vista a permitir a posterior comparação transnacional dos dados recolhidos.

Coube à equipa do ISEGI promover a adaptação do questionário à realidade portuguesa, designadamente no tocante à utilização da terminologia praticada pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, em Portugal no que se refere à caracterização sócio demográfica dos alunos do ES, em Portugal.

Os questionários foram administrados entre Janeiro e Março de 2003, primeiro por correio electrónico e, depois, dado o reduzido número de respostas, pessoalmente, no decurso de aulas frequentadas por EA. O questionário encontrava-se dividido em quatro partes destinadas a recolher informação sobre: i) dados pessoais [inquiria-se, entre outros aspectos, sobre a tipologia do estudante (tempo inteiro ou parcial), sexo, idade, nacionalidade, situação profissional actual], ii) experiência educacional anterior (tipo de ensino frequentado, se interrompeu, ou não, os estudos, qualificações que possuía aquando dessa interrupção, formação frequentada durante a interrupção), iii) emprego (situação antes de ter recomeçado os estudos) e iv) estudos, já realizados, no ES (designadamente sobre factores que influenciaram a decisão de estudar no ES, barreiras no acesso ao ES, abordagens de ensino-aprendizagem mais utilizadas e preferências sobre as mesmas, tipo de avaliação utilizada e preferida, tomando como referência o programa de estudos presentemente frequentado pelos alunos).

Do ISEGI obtiveram-se 36 respostas e do ISCAP, de ambos os cursos, conseguiram-se 19 respostas. Em ambos os casos – ISEGI e ISCAP - apenas se validaram questionários respondidos por estudantes que verificassem as condições dos EA 'não tradicionais', anteriormente descritas, ou seja respostas de alunos que tivessem menos de 25 anos não foram consideradas.

Nas secções seguintes, apresentam-se alguns dos resultados obtidos.

3.1.Caracterização dos respondentes

Do **ISEGI**, a maior parte dos estudantes que respondeu ao questionário trabalha e estuda em simultâneo (77,8%; 28 alunos), são adultos jovens — entre os 25 e os 34 anos de idade (69,4%; 25 alunos), são de nacionalidade portuguesa (72,2%; 26 alunos; 22,2% dos alunos são provenientes dos PALOP[78]), exercem uma actividade como técnicos (30,6%; 11 alunos), profissionais liberais ou quadros superiores (22,2%; 8) e vivem com a esposa / marido ou, então, sozinhos. Quanto à distribuição por sexo, existe um número igual de homens e mulheres (18 homens e 18 mulheres).

Quanto aos inquiridos do **ISCAP**, a maior parte trabalha e estuda ao mesmo tempo (78,9%; 15 alunos), são adultos jovens entre os 25 e os 34 anos de idade (89,5%; 17 alunos), são de nacionalidade portuguesa (100%), exercem uma actividade como técnicos (15,7%; 3) ou administrativos (31,5%; 6) e vivem com os pais (57,9%), com a esposa / marido (15,8%) ou com o /a parceiro/a e filhos (15,8%). 63,2% (12) dos inquiridos são do sexo feminino, enquanto que 36,8% (7) são do sexo masculino.

3.2.Experiência educacional anterior

No **ISEGI** a maior parte dos estudantes seguiu a progressão normal dos estudos no sistema de educação português, tendo completado uma formação de nível 3 (ISCED97) [OECD], antes de entrarem no ES. Quando inquiridos sobre se haviam interrompido os seus estudos, 52,8% (19) respondeu que “Não”, enquanto que 41,7% (15) disse que “Sim”. A maior parte interrompeu os seus estudos aos 23 anos. Quanto às qualificações que estes estudantes tinham no momento da interrupção dos seus estudos, podemos ver que a maior parte tinha o 12º ano (nível 3 – ISCED97) (13,8%; 5), seguindo-se uma qualificação oferecida pelo ensino politécnico (nível 5b – ISCED97) (8,3%; 3). Este dado sugere-nos o comentário de que, neste caso particular, e para esta licenciatura, um número significativo de estudantes parece ter interrompido os seus estudos no final de um ciclo de ES (por exemplo, um Bacharelato), tendo depois ingressado no programa de estudos do ISEGI para obter uma licenciatura. Isto sugere que, eventualmente, a valorização social, pelo mercado, de uma licenciatura oferecido por uma Universidade suscite uma maior procura destas pelos candidatos que a oferecida por um Instituto Politécnico.

Quanto aos alunos do **ISCAP**, a maior parte refere que antes de ingressar no curso, tinham obtido um diploma de formação de nível 3 (ISCED97). 47,4% responderam terem interrompido os seus estudos, enquanto que o mesmo número responde de forma negativa. Quanto à idade em que os estudos foram interrompidos, a maior parte refere 19 anos (15,7%; 3), seguindo-se os 18 anos (10,5%; 2). Quanto às qualificações que estes alunos tinham aquando da interrupção, dos 9 que responderam terem interrompido, 2 tinham concluído o 9º ano (nível 2 - ISCED97), 2 o 12º ano (nível 3 – ISCED97) e 2 o Bacharelato (nível 5b – ISCED97). Os restantes 3 optaram por não responder.

3.3. Emprego

A situação dos alunos no momento do recomeço dos estudos pode ser a de estudantes a tempo inteiro (apenas estudam), ou de estudantes a tempo parcial (trabalhadores-estudantes) [Law nº 116/97, 4th November].

[78] PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Relativamente aos inquiridos do **ISEGI**, e no que concerne aqueles que referiram estudarem a tempo inteiro, a sua situação profissional antes do recomeço dos estudos era a seguinte: 8,3% (3) tinham um emprego a tempo inteiro, 2,7% (1) trabalhava a tempo parcial e 5,5% (2) estavam desempregados. Quanto aos trabalhadores-estudantes, 50% tinham um trabalho a tempo inteiro e 13,8%, tinham um trabalho a tempo parcial.

Quanto aos inquiridos do **ISCAP**, apenas 4 (21%) referiram ter recomeçado os estudos a tempo inteiro. Destes, 3 tinham um emprego a tempo inteiro, i.e., deixaram o trabalho para se dedicarem completamente aos estudos. 13 dos inquiridos referiram serem trabalhadores-estudantes. Destes, 9 trabalham a tempo inteiro e 4 trabalham a tempo parcial.

3.4. Estudo no ES

i) Factores que influenciaram a decisão de estudar no ES

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos no que concerne os factores que influenciaram a decisão dos respondentes de regressar ao ES.

No tocante aos alunos do **ISEGI**, os principais factores residem no desejo de melhorar a carreira; obter mais qualificações (requalificação), interesse pessoal em actualizar e adquirir novos conhecimentos e o desenvolvimento pessoal. Quanto aos alunos do **ISCAP**, apresentam como principal motivo o desejo de obter mais qualificações, o desenvolvimento pessoal, o interesse em aprender, estar mais bem informado e melhorar a carreira profissional.

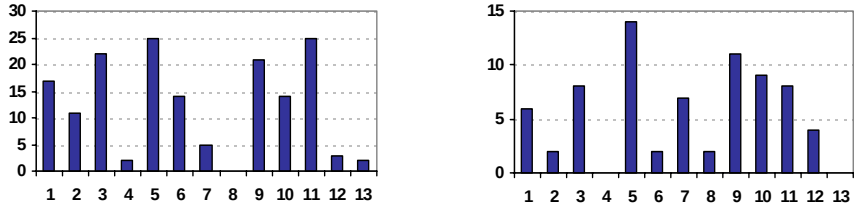


Figura 1
Factores que influenciaram a decisão de estudar no ensino superior

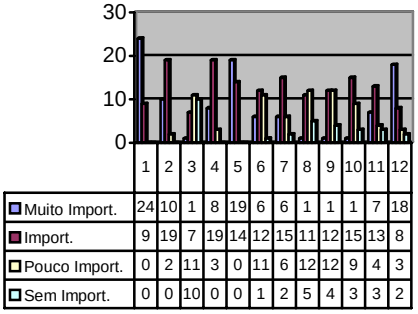
Legenda:

1. Imprimir novo rumo à vida
2. Mudar de emprego
3. Melhorar a carreira
4. Regressar à vida activa
5. Obter mais qualificações
6. Procurar uma segunda oportunidade
7. Fazer algo para si
8. Os filhos cresceram / começaram a escola
9. Desenvolvimento pessoal
10. Interesse em aprender
11. Interesse pessoal em actualizar e adquirir novos conhecimentos
12. Conhecer novas pessoas
13. Ajudar os filhos nos estudos académicos

ii) Percepção quanto às principais barreiras no acesso ao ingresso no ES

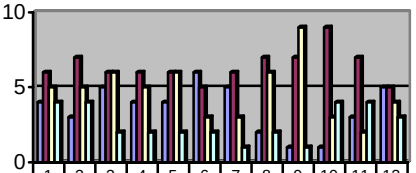
Solicitou-se aos inquiridos que classificassem 12 factores de acordo com a sua importância (muito importante, importante, pouco importante, sem importância), as barreiras no acesso (ingresso/regresso) ao ES (Figura 2).

ISEGI



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Muito Import.	24	10	1	8	19	6	6	1	1	1	7	18
Import.	9	19	7	19	14	12	15	11	12	15	13	8
Pouco Import.	0	2	11	3	0	11	6	12	12	9	4	3
Sem Import.	0	0	10	0	0	1	2	5	4	3	3	2

ISCAP



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Muito Import.	4	3	5	4	4	6	5	2	1	1	3	5
Import.	6	7	6	6	6	5	6	7	7	9	7	5
Pouco Import.	5	5	6	5	6	3	3	6	9	3	2	4
Sem Import.	4	4	2	2	2	2	1	2	1	4	4	3

Figuras 2,3
Principais barreiras no acesso ao ingresso no ES

Legenda:

1. Disponibilidade de tempo
2. Compromissos familiares
3. Compromissos com amigos
4. Problemas financeiros
5. Obrigações profissionais
6. Auto confiança
7. Falta de informação (cursos / instituições)
8. Dificuldades de transporte
9. Distâncias a percorrer
10. Falta de apoio dos familiares e amigos
11. Falta de apoio / dificuldades na guarda dos filhos
12. Horário das aulas

Os inquiridos do **ISEGI** referem como mais importantes a disponibilidade de tempo (100% consideram como muito importante ou importante), as obrigações profissionais (57,6% consideram como muito importante, enquanto 42,2% referem como importante), os compromissos familiares (93,5% consideram muito importante ou importante), o horário das aulas (58,1% consideram muito importante e 25,8% referem ser importante) e os problemas financeiros (90% considera como muito

importante ou importante). Como menos importantes, apontam os compromissos com os amigos, as dificuldades de transporte e as distâncias a percorrer.

Quanto às respostas obtidas no **ISCAP**, pode ver-se que as principais barreiras referidas são a (falta de) auto confiança (37,5% referem como muito importante e 31,2% como importante) e a escassez de informação (sobre os cursos, instituição, etc.) (33,3% considerem como muito importante e 40% como importante). São também referidos como importantes os compromissos com os amigos, a disponibilidade de tempo e o horário das aulas. Como menos importantes salientam-se as dificuldades de transporte e as distâncias a percorrer (55% respondeu ser pouco importante).

Iii Abordagens de ensino utilizadas no curso

Relativamente às abordagens de ensino utilizadas no curso, a maior parte dos alunos do **ISEGI** referem preferir a aula expositiva ou a combinação de aula expositiva com trabalho de projecto (55,6% no total). Também consideram que estas abordagens são as mais úteis para estudantes adultos. Justificam a sua resposta dizendo que "a aula expositiva minimiza o tempo perdido", "não se fazem desvio desnecessários e vai-se directo ao que interessa", "permite o contacto entre o docente e o aluno", "facilita a recolha de informação", "encoraja o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico e permite a aprendizagem do básico". O trabalho de projecto "torna possível a partilha de ideias e a criação de conhecimento", "está organizado e orientado para os estudantes" e "ajuda a aplicação prática do conhecimento adquirido, permite o trabalho autónomo e a recolha de informação". Curiosamente, a abordagem referida como menos útil é também a aula expositiva (27,7% dos inquiridos) e as razões apresentadas são: "esta abordagem não desperta o interesse dos alunos", "não dá a oportunidade aos alunos de mostrar a sua percepção do conteúdo da disciplina", "reduz o estímulo da crítica construtiva em relação ao conteúdo" e "é aborrecida, pouco dinâmica e menos eficaz".

Quanto aos alunos do **ISCAP**, estes referem que as abordagens de ensino mais utilizadas são a aula expositiva ou a sua combinação com apresentações individuais ou em grupo. Consideram que a abordagem mais útil é a discussão de grupo (31,5%). Seguem-se as aulas expositivas (21%) e o trabalho de projecto (21%). As razões da sua escolha da aula expositiva são: "permitem a abordagem dum leque mais vasto de tópicos", "facilita a aprendizagem, a partilha de ideias e a criação de conhecimento" e "ajuda no desenvolvimento da capacidade de intervenção e debate". Os motivos para preferirem as discussões de grupo são: "permite mais interactividade e diversidade de opiniões e envolvimento". Finalmente, o trabalho de projecto é útil porque permite um maior envolvimento. A abordagem menos útil é o seminário pois não permite uma relação mais estreita entre o docente e os alunos.

Quanto ao tipo de avaliação mais utilizada, os alunos do ISEGI (50%) referiram ser uma combinação de trabalhos e exames finais. Este tipo de metodologia de avaliação é referida como sendo a preferida (36,1%). Os alunos relatam que também gostam do "projecto" (8%) dos "exames com consulta" (8%) e de "exame apenas" (8%).

No ISCAP, o tipo de avaliação mais utilizada é "exame apenas" (21%) e a "mistura de exame e trabalhos" (21%). Este tipo de avaliação é também referido como sendo o preferido.

4.Resultados das entrevistas

Na segunda fase do projecto procedeu-se á entrevista biográfica [Polkinghorne, 1995] de alguns EA, por forma a obter-se dados mais completos e detalhados acerca das expectativas dos mesmos, em relação ao ES, bem como das abordagens de ensino-aprendizagem e, ainda, dos métodos de avaliação. No total, até à data de preparação da presente comunicação [Novembro 2003], foram entrevistados 15 estudantes (12 do ISEGI e 3 do ISCAP). Cada entrevista que durou, em média, 50 minutos, foi gravada e transcrita. Procedeu-se, de seguida, à análise do seu conteúdo utilizando a aplicação *NUDIST*. Nos parágrafos subsequentes dá-se conta de alguns dos resultados obtidos.

4.1. Expectativas em relação ao ES

As expectativas dos estudantes em relação nao ES inserem-se em dois grupos: aqueles que referem que alcançar uma Licenciatura foi sempre um sonho e aqueles que deram conta da necessidade de mudarem algo nas suas vidas (por exemplo, mudar de carreira ou de profissão). Neste último grupo, os motivos apresentados foram: (1) o aumento da competitividade no mercado de trabalho, (2) a constatação da necessidade de fazerem algo por eles próprios, (3) a desilusão com a sua situação actual, no emprego, (4) alguma pressão, por parte da entidade patronal, em obter uma Licnciatura , (5) o sentirem que estavam a ser marginalizados pelo facto de não terem uma Licenciatura.

Todos estes estudantes se descrevem como sendo “ambiciosos”, “habituados a fazerem sacríficios para obterem algo”, “curiosos”, “habituados a lutarem”. É, também de notar, que alguns destes estudantes interromperam os seus estudos porque o curso frequentado inicialmente não correspondeu ao que os entrevistados queriam / pretendiam. De uma maneira geral, a escolha desse curso não foi feita por eles, mas pelos seus pais. Outros motivos apontados para abandonar a escola são: falta de informação, dificuldades familiares e problemas que surgiram durante a frequência do curso.

4.2. Abordagens de ensino-aprendizagem

A) Abordagens pedagógicas

De uma maneira geral, os estudantes não se queixam das abordagens utilizadas pelos professores, na sala de aula. Referem ser normalmente, aulas expositivas e trabalho de projecto. Os estudantes adultos, apesar de reconhecerem que o trabalho de projecto necessita de muito tempo para ser realizado (e tempo é algo que eles não dispõem), referem que aprendem mais e melhor com este tipo de abordagem, porque os obriga a estudar de forma contínua (e não apenas em determinadas épocas do ano). Um dos entrevistados refere que

> *“No trabalho prático temos de fazer mais pesquisa e assim [a aprendizagem] é mais profunda. Os alunos são obrigados a aprofundar o tema. A minha experiência é que enquanto faço o trabalho aprendo mais” (CJ)*

Em relação às aulas expositivas, os alunos referem que o seu interesse depende bastante da capacidade dos docentes em motivar os alunos. É, igualmente, referido que os alunos preferem professores que saibam de facto leccionar, apresentar um

tema, envolver os estudantes no tópico e sejam capazes de responder às dúvidas colocadas. Um aluno refere que

> *"gosto de docentes que deixam os alunos falarem na sala de aula e que alimentam o diálogo entre eles e os estudantes" (RP)*

No entanto, são também referidos alguns problemas:

> *"Alguns docentes não têm uma atitude pedagógica adequada. Vêem os estudantes adultos como se fossem estudantes tradicionais. Nós somos mais velhos, temos família, responsabilidaes. Fazemos um grande sacrifício para vir aqui todos os dias e devíamos sentir uma recepção mais calorosa por parte do docente. Acho que a primeira preocupação do docente devia ser conhecer os seus alunos, um a um" (PJ).*

Um outro problema diz respeito ao facto dos docentes ignorarem o conhecimento que os seus alunos já detêm. Por exemplo, um dos entrevistados referiu que numa determinada disciplina, o mesmo sabia mais que o professor, em resultado da experiência profissional que já possuia, mas que o docente ignorou a situação. E enquanto há estudantes que confirmam a existência de bons professores, outros há que referem a existência de maus professores.

> *"que exercem uma actividade profissional noutro local, não têm tempo para preparar a aula; vão à Universidade apenas para ganharem algum e as vítimas são os estudantes" (FG).*

É também sugerido que as aulas devam ser mais práticas e menos teóricas, devendo haver uma relação mais estreita entre o que se ensina e o mundo real. Os alunos até gostam dos docentes, no entanto, sentem necessidade de pôr em prática a teoria leccionada, de preferência combinado-a com a sua experiência prévia. Sem esta componente empírica, que muitas vezes não existe na abordagem pedagógica presentemente utilizada, os alunos não conseguem enquadrar e validar conhecimentos já adquiridos por vias não formais ou informais.

B) Avaliação de conhecimentos detidos pelos alunos

Em relação à avaliação, os entrevistados referem preferirem o trabalho de projecto e não tanto o exame final pois neste, se algo corre mal, é todo um semestre que se perde. Genericamente, os entrevistados referem preferir a avaliação contínua, pois não desejam ver avaliado o trabalho desenvolvido durante alguns meses num período curto como o do exame (em regra com 2 horas de duração). Alguns estudantes salientam, ainda, que a presença e a participação nas aulas deve contar para a avaliação. No entanto, esta opinião não é partilhada por todos.

4.3. Dificuldades sentidas no ES

As dificuldades relatadas pelas pelos entrevistados, com relação à experiência que estão a realizar no ES são:

- No início do curso, estes estudantes tiveram algum receio de se sentirem marginalizados, e de não serem aceites num grupo com pessoas mais jovens. Esta situação acabou por não se verificar, tendo, a sua integração, ocorrido sem problemas;

- Problemas relacionados com a falta de tempo;

- Dificuldades em acompanhar o que o professor diz. Referem sentir a necessidade de perceber de que forma é que o tópico que está a ser explicado se relaciona com os restantes tópicos da disciplina e mesmo até com o de outras disciplinas. Esta dificuldade é mencionada como podendo estar relacionada com a falta de preparação pedagógica de algum docente.

- Inadequação dos horários de funcionamento dos serviços administrativos (por exemplo, não abrem ao fim da tarde, ou se o fazem é por períodos de tempo demasiado curtos).

5. Conclusões e Trabalho futuro

Nesta comunicação descreveu-se o projecto *LIHE – Learning in Higher Education* e apresentaram-se alguns dos resultados preliminares do parceiro português deste projecto Socrates transnacional. Os casos de estudo seleccionados são ISEGI – Universidade Nova de Lisboa - com a Licenciatura em Estatística e Gestão da Informação e o ISCAP – Instituto Politécnico do Porto - com a Licenciatura em Marketing e a Licenciatura em Secretariado de Gestão.

Uma das conclusões a retirar dos resultados já alcançados, é que os adultos que ingressam/re-ingressam no ES transportam para o sistema de ensino-aprendizagem, um amplo espectro de experiências prévias adquiridas – informalmente ou por vias não formais - em contexto de família, de trabalho ou de prestação de serviços à comunidade. Contudo, de uma forma genérica, essas experiências não são consideradas pelos docentes, que não incorporam, nas suas estratégias de ensino aprendizagem, abordagem reflexivas [Biggs 1999]. Estes, e outros aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem de EA no ES, serão aprofundados no trabalho futuro no âmbito deste projecto, e que inclui a efectivação e análise de mais 5 entrevistas a EA. Serão, também, entrevistados alguns docentes que leccionem estudantes adultos de forma a cruzar alguma da informação obtida e elicitar perfis e ideias no que concerne a forma de melhor ensinar estas pessoas.

Com base nos dados recolhidos ao longo do projecto, será elaborado um manual de "boas práticas", tendo em vista contribuir para a identificação e difusão de abordagens e práticas inovadoras de ensino e aprendizagem de EA. Serão também produzidas recomendações políticas à UE e aos governos nacionais, que permitam adaptar os sistemas de ES às necessidades dos EA na União Europeia.

Referências

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Bourgeois, E.; Duke, C.; Guyot, J.L. and Merrill, B. (1999). *The Adult University*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

European Commission, 2002. *Innovation tomorrow - Innovation policy and the regulatory framework: Making innovation an integral part of the broader structural agenda*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Merrill, B. (2001). Learning and Teaching in Universities: perspectives from adult learners and lecturers, *Teaching in Higher Education*, 6 (1), pp. 5-17.

OECD (1999). *Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. Paris: OECD.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative Configuration in qualitative Analysis. Hatch & Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.

Portugal, M.E. (1997). Law nº 116/97, de 4 de Novembro. *Diário da República* (255): 6058.6060.

DISPOSITIVO DE BALANÇO DE COMPETêNCIAS NAS INTERVENÇÕES FORMATIVAS COM TRABALHADORES/AS NO DOMICILIO. RELATO DA EXPERIÊNCIA NA ACÇÃO PILOTO COSTURA DE CALÇADO REALIZADA PELO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE INDÚSTRIA DE CALÇADO

Ana Lopes
Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
Cristiana Silva
Centro de Formação Profissional da Indústria de Calçado

O projecto "Trabalho no Domicílio: medidas e estratégias de intervenção", financiado pela Acção 2 do Programa de Iniciativa Comunitária EQUAL é dinamizado por uma Parceria de Desenvolvimento constituída por 6 entidades, que se organizaram com o objectivo central de melhorar as condições de formação, exercício profissional e reconhecimento social dos/as trabalhadores/as no domicílio. Estas entidades oriundas quer do sector público quer do sector privado são:

- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres;
- Centro de Formação Profissional da Indústria de Calçado;
- Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto;
- Deloitte & Touche;
- Centro Local de Animação e Promoção Rural;
- Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Bordados, Têxteis, Tapeçarias e Artesanato da Região Autónoma da Madeira;

O objectivo central desta apresentação considera o Dispositivo de Balanço de Competências implementado nas intervenções formativas com os/as Trabalhadores/as no Domicílio e muito particularmente o relato de uma experiência concreta – a acção de formação "Costura do Calçado" desenvolvida pelo parceiro Centro de Formação Profissional da Indústria do Calçado.

Esta apresentação estrutura-se em torno de dois grandes momentos:

- A apresentação genérica do dispositivo de Balanço de Competências na qual não se pretende realizar uma análise exaustiva da metodologia em causa mas, apenas, identificar os pilares que sustentam a nossa intervenção;
- O relato da experiência do Centro de Formação Profissional da Indústria de Calçado;

A metodologia de Balanço de Competências procura desenvolver a capacidade de reflexão pessoal dos/as participantes na descoberta e valorização das suas competências pessoais, sociais e profissionais conducentes à consciencialização e determinação de projectos de vida.

Os projectos de vida são entendidos como a identificação de áreas de investimento pessoal e profissional que possam contribuir para a melhoria das condições de vida e para o aumento de níveis de satisfação pessoal e profissional.

Podemos identificar dois níveis de enquadramento para o dispositivo de Balanço de Competências, considerando as orientações do Programa de Iniciativa Comunitária EQUAL que propunham a criação de um dispositivo de acompanhamento aos/às participantes que permita identificar as actualizações introduzidas pela intervenção formativa desenvolvida e as assumpções da Parceria de Desenvolvimento que pretende que este dispositivo possibilite:

- Apoiar os/as participantes na exploração das suas experiências de vida que facilitaram a estruturação e consolidação de competências;

- Apoiar a identificação de projectos de vida concretizáveis;

- Incentivar e apoiar a constituição e gestão de um portfólio de competências;

- Criar dispositivos que facilitem o contacto dos/as participantes com instituições que possam apoiar a concretização dos projectos de vida identificados (por exemplo: Centros de Formação Profissional; Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Rede da Direcção Geral de Formação Vocacional);

O conceito de competência tem vindo a assumir uma presença marcante nos discursos e nas práticas da formação e do desenvolvimento pessoal. O acento é colocado na pessoa e na demonstração que esta é capaz de operar dos seus conhecimentos, saberes, aptidões, etc.

Apesar da presença marcante nos discursos e nas práticas, o conceito de competência é ainda polémico e assumidamente polissémico.

Por questões operacionais optou-se por assumir o conceito proposto pela **Direcção Geral de Formação Vocacional** (entidade que em Portugal é responsável pelos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - chave que podem conduzir à emissão de certificados com equivalência escolar a 4, 6 ou 9 anos de escolaridade) que define a(s) competência(s) como "*conceito polissémico que abrange conhecimentos científicos e técnicos, capacidades técnicas e tecnológicas, dimensões comportamentais e metacognitivas ou de análise simbólica que se mobilizam permanentemente na acção e são mediadas pela acção*" (in Glossário Reconhecimento e Validação de Competências). De acordo com esta definição não podemos deixar de realçar que a(s) competência(s) implicam a **dimensão comportamental** (o fazer), a **dimensão cognitiva** (o saber) e a **dimensão atitudinal** (o ser) sempre **na condição de se actualizarem na acção e serem apreensíveis unicamente na análise da realização concreta.**

Actualmente assiste-se a um movimento de valorização e integração das aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais, principalmente quando o público – alvo é caracterizado por baixos níveis de habilitação escolar. Este novo olhar sobre os contextos de aprendizagem não pretende negar ou evitar o esforço (sempre necessário) em pensar e implementar formas estruturadas e intencionalizadas de educação/formação de adultos procura, antes pelo contrário, através das **funções do reconhecimento e da valorização das competências dos indivíduos**, facilitar o investimento em projectos formativos.

Mas de que forma poderemos proceder a esta tarefa de reconhecimento e valorização das competências adquiridas ao longo da vida?

Uma resposta possível é o recurso à metodologia de Balanço de Competências que tem vindo a ser ensaiada em diferentes iniciativas que visam o desenvolvimento pessoal e profissional de adultos/as com baixos níveis de habilitações com a intenção de activar o potencial aprendente da pessoa.

O **Balanço de Competências** é um dispositivo de intervenção **centrado na pessoa** que tem como principal **objectivo apoiar a identificação das competências pessoais, profissionais e sociais por forma a garantir a visibilidade e a valorização pessoal e social.**

No quadro de intervenção do Projecto "Trabalho no Domicílio: medidas e estratégias de intervenção" a proposta que é feita para o Dispositivo de Balanço de Competências radica na concepção de que este:

- **Não assume uma função avaliativa** dos conhecimentos técnicos, escolares ou do funcionamento psicológico;
- **Não pretende unicamente** identificar um projecto profissional e assim **permitir uma "associação" entre as competências da pessoa e as exigências do projecto**;
- Mas, através de instrumentos simples na forma mas complexos na sua utilização, **procura propiciar condições de reflexão sobre as "aprendizagens" realizadas nos diferentes contextos de vida (trabalho, lazer, participação social e comunitária, família) e que se actualizam em competências facilitando a valorização e visibilidade pessoal e social;**

Para reforçar a ideia de que o **Balanço de Competências é um processo facilitador do desenvolvimento pessoal e não um simples processo de avaliação, selecção e categorização** apresentamos um quadro síntese adaptado de Manuela Rezende e Márcia Cruz, que constituíram a equipa de trabalho responsável pela primeira experiência descrita em Portugal de utilização da metodologia de Balanço de Competências (Imaginário, Luís. *Balanço de Competências*. Texto Policopiado. Dezembro de 1997).

O Balanço de Competências	
É…	*Não é …*
Um processo activo, personalizado e complexo;	Um conjunto de avaliações e testes;
Um processo mediado que promove a exploração e a reflexão;	Um processo de selecção e categorização;
Um processo intencionalizado de desenvolvimento;	Uma conversa sobre a história de vida das pessoas;
Um processo adaptado a cada pessoa;	Um protocolo instituído e aplicável de igual modo a todas as pessoas;
Um processo que conduz ao reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida	Uma listagem das competências da pessoa;

As actividades propostas e os instrumentos de mediação utilizados procuram facilitar o **discurso narrativo, o relato da (s) competência (s) fixando-as em diferentes suportes (auto-relato, hetero-relato, fotografias, esquemas, objectos) permitindo desta forma organizar e sistematizar evidências das competências da pessoa passando, desta forma, do domínio do sujeito para o domínio colectivo porque os discursos construídos sobre as competências da pessoa passam a ser acessíveis à sua envolvente.**

A identificação das competências – com o recurso à história de vida da pessoa – é um processo dinâmico, porque é uma apropriação desta, estando impregnada da sua subjectividade e o **valor** que incorpora é eminentemente **pessoal**. Para que se torne possível a atribuição de **valor social** é crucial que ao processo de reconhecimento das competências surja associado um processo de validação, implicando um "olhar orientado" e metódico do discurso da pessoa que apele a metodologias de avaliação das competências que sejam válidas, fiáveis, transparentes e com valor social e institucional.

No âmbito do Projecto "Trabalho no Domicílio: medidas e estratégias de intervenção" o dispositivo de Balanço de Competências tem como principal linha de orientação facilitar o reconhecimento das competências dos/as trabalhadores/as no domicílio envolvidas nas actividades formativas que, numa **primeira instância, conduzirá a um processo de activação pessoal e à construção de projectos de investimento formativo** e numa **segunda instância poderá conduzir à solicitação de um processo de *Validação e Certificação de Competências* junto das instituições com poderes para assegurar estes procedimentos** (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Rede da Direcção Geral de Formação Vocacional).

No trabalho como os/as trabalhadores/as no domicílio propomos um **dispositivo que antecede, acompanha e finaliza a intervenção formativa junto dos/as participantes.**

A duração da intervenção, no total, considera **20 horas de atendimento individual** e **18 horas de atendimento colectivo.**

A opção por alternar momentos de intervenção individual e momentos de intervenção colectiva fundamenta-se no reconhecimento de que realizar um Balanço de Competências implica um grau de exposição que só a intervenção individual poderá acompanhar e estruturar mas, no entanto, há que salvaguardar a importância da socialização e o papel que os processos de identificação/diferenciação implicam no processo de desenvolvimento do conceito de si.

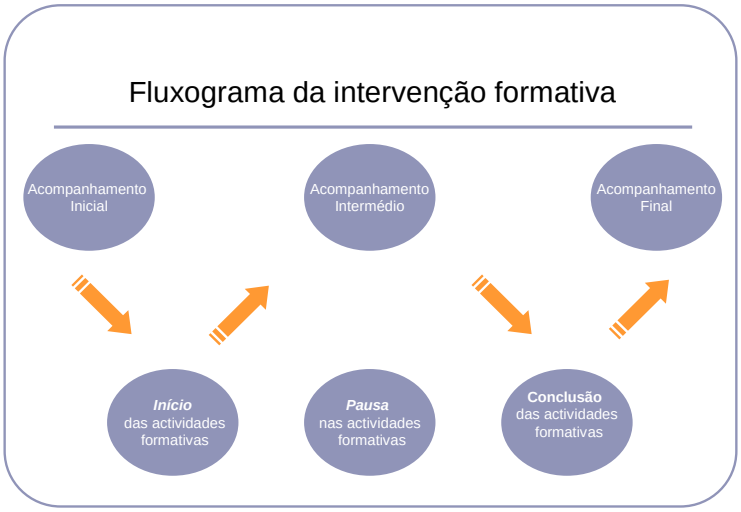
Para melhor se compreender como se operacionaliza esta intervenção apresentamos o esquema montado para as intervenções formativas e que se organiza em torno dos seguintes eixos:

Momento da intervenção: Inicial, intermédio e final.

Fase: de Envolvimento; de Investigação; de Conclusão.

Modalidade: Individual ou Colectiva.

Modalidade: Individual ou Colectiva.



Animador/a do Dispositivo de Balanço de Competências

Uma das características fundamentais deste dispositivo é considerar o/a animador/a de Balanço de Competências não como um/a mero/a reprodutor/a de um dispositivo pré-formatado, fechado e imutável sendo, pelo contrário, um/a profissional autónomo/a e reflexivo/a que introduz inovação, mudança e ajustamento de acordo com os princípios orientadores da metodologia em causa e as necessidades e constrangimentos do público a quem se destina a intervenção.

Os Instrumentos de Mediação

Como amostra dos instrumentos de mediação utilizados passaremos a apresentar quatro exemplos que consideramos ilustrativos:

O Instrumento de Mediação / Actividade *"Quem Sou Eu?* utilizado no "acompanhamento inicial" tem como objectivo facilitar o auto-conhecimento individual, desenvolvendo atitudes reflexivas sobre si mesmo/a.

O instrumento de Mediação / Actividade "Quem sou eu?" é um estímulo à reflexão partilhada entre o/a participante e o/a animador/a do Balanço de Competências conducente a uma maior consciencialização do/a participante.

O Instrumento de Mediação / Actividade *"O Que Eu Sei Fazer? "* procura propiciar a análise das actividades desenvolvidas em contextos de trabalho, contextos de formação, contextos de participação social e cultural, desportiva, religiosa e outros. Cada participante é convidado/a a descrever as diferentes actividades desenvolvidas nos diferentes contextos da sua vida.

O Instrumento de Mediação / Actividade *"Competências"* tem como objectivos facilitar ao/à participante a identificação das competências evidenciadas por si, em diferentes situações de vida, fazendo a síntese e categorização de todas as

actividades narradas e desenvolver o auto-conceito e a auto-estima do/a participante perante o reconhecimento pessoal das suas competências;

O dispositivo de Balanço de Competências tem como fio condutor a identificação das competências adquiridas ao longo da vida, apelando à narrativa do sujeito da acção. Com esta actividade pretende-se organizar e sistematizar a informação recolhida de acordo com uma categorização generalista das competências.

Esta actividades vai ter uma utilização recorrente ao longo do dispositivo de Balanço de Competências, no acompanhamento inicial, intermédio e final, funcionando como actividade de questionamento sobre as mudanças e reorganização das competências dos/as participantes em consequência da participação no processo formativo.

O Instrumento de Mediação / Actividade *"Os Meus Objectivos para a Formação…"* está organizado para permitir a explicitação das necessidades formativas percebidas pelo/a participante por forma a facilitar a negociação dos percursos formativos entre participantes e formadores/as e o investimento individual nas actividades formativas.

Solicita-se a cada participante que identifique objectivos de aprendizagem baseados nas necessidades percepcionadas por si, favorecendo a interiorização de processos de auto-avaliação e reforçando capacidade de negociação dos seus percursos formativos.

Esta actividade implica que ocorra uma apresentação exaustiva dos objectivos da acção de formação, em termos genéricos, e de cada uma das áreas de formação, sendo essencial para que o/a participantes se posicione para o desafio de aprendizagem que lhe é proposto.

- **Relato da Experiência da Acção Piloto de Costura de Calçado**
- **Realizada pelo Centro de Formação Profissional da Industria de Calçado – CFPIC - Portugal**

Animadora de Balanço de Competências: Cristiana Silva

- **1. Acção Piloto de Costura de Calçado**
- No âmbito do projecto ***Trabalho no Domicílio – medidas e estratégias de intervenção***, o Centro de Formação Profissional da Industria de Calçado (CFPIC), levou a cabo uma **Acção Piloto de Costura de Calçado.**

1.1- Objectivos da Acção de Costura de Calçado

- Promover o reforço de competências pessoais e profissionais dos/as formandos/as do curso de "COSTURA DE CALÇADO" que já exercem esta actividade, no domicílio, tendo como objectivo a sua integração em empresas do sector ou a criação do próprio emprego;
- Implementar um dispositivo de Balanço de Competências com os/as formandos/as;
- Articulação com o Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave – RVCC AMAVE;
- Encaminhamento dos/as formandos/as que pretendem criar o próprio emprego - Universidade Católica.

1.2- Caracterização da Acção de Costura de Calçado

Público – Alvo: Trabalhadores/as no domicílio no sector do calçado com baixas qualificações académicas (4/6 anos de escolaridade) e sem qualificação profissional;
Número de Acções: 1
Número de Participantes: 16 (14 mulheres e 2 homens)
Localização Geográfica: Felgueiras - PORTUGAL

1.2- Plano Curricular

- Balanço de Competências – 40 horas
- Formação Sócio-Cultural – 20 horas Desenvolvimento Social e Pessoal (DSP)
- Formação Científico-Tecnológica – 60 horas (inicialmente estavam previstas 40h)
- Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) – Informática
- Formação Teórico-Prática – 320 horas
- Costura de Calçado

2. Balanço de Competências

Desta acção Piloto queremos, agora, destacar a inclusão de um dispositivo de Balanço de Competências na sua estrutura curricular e os desafios daí decorrentes.

2.1- Objectivos do Balanço de Competências

Pretendeu-se implementar este dispositivo, segundo a concepção de que o **Balanço de Competências** pode ser motor do **Desenvolvimento dos Indivíduos**, conduzindo-os:

- a um melhor **conhecimento de si** e das suas competências;
- a uma **avaliação realista** das suas potencialidades e dificuldades;
- ao delinear e ao **investimento em projectos de vida.**

Esta foi a **primeira vez** que introduzimos no CFPIC esta metodologia de acompanhamento num plano curricular. Foi por isso, para nós, uma **inovação e um desafio**.

2.2- Caracterização da Intervenção

Duração: 40 horas (inicialmente estavam previstas 38h, tendo sido incluído mais 1 atendimento individual de 2h na fase intermédia).
Momentos de intervenção: 3 (inicial, intermédio e final).
Modalidades: Individual e Colectiva.

Acompanhamento	**Inicial**	**Intermédio**	**Final**	**Total**
Balanço Colectivo	5 Sessões de 2H (10 horas)	2 Sessões de 3 H (6 Horas)	1 Sessão de 2 H (2 horas)	**18 horas**
Balanço Intermédio	5 atendimentos de 3 H / formando/a (15 horas)	2 atendimentos de 2 H / formando/a (4 horas)	1 atendimento de 3 H /formando/a (3 horas)	**22 horas**

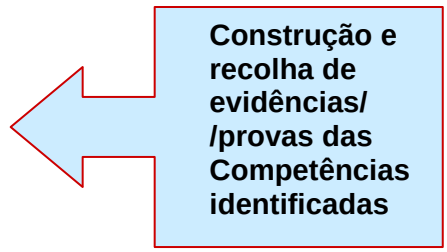
2.3- Actividades – Balanço Colectivo

O acompanhamento colectivo foi realizado na presença dos/as 3 animadores/as de Balanço de Competências da equipa, tendo estes dinamizado as seguintes actividades:

- **Apresentação** do grupo, da equipa formativa e do funcionamento do curso;
- Esclarecimento de dúvidas sobre as diferentes fases do processo;
- **A linha da vida** – introdução à noção de competências (saberes, talentos, características, atitudes, modos de estar, capacidades…);
- Identificação dos **objectivos individuais** para a formação;
- Elaboração e negociação das regras de funcionamento e de trabalho em equipa – a partir do visionamento e discussão de um pequeno vídeo;
- A **História da D. Maria** – Identificação de competências através das histórias e situações do dia a dia;
- Competências genéricas – associação de palavras chave a situações concretas;
- "**O meu Território**" – identificação de outros contextos (CTT, finanças, hospitais, escolas…) de aquisição e desenvolvimento de competências;
- **"Árvore de Competências**" – identificação das competências do grupo;
- A Indústria de Calçado – slides (design, moda, equipamentos, materiais…);
- **Integração e Síntese** das competências adquiridas/desenvolvidas nos diferentes domínios da formação;
- Apresentação dos dossiers às técnicas do Centro de RVCC-AMAVE.

2.4- ACTIVIDADES – BALANÇO INDIVIDUAL

- Acordo dos objectivos do Balanço de Competências - Contrato;
- "Quem Sou Eu?"
- A minha Família;
- A minha Terra;
- "O meu Percurso Escolar";
- "O meu Percurso Profissional";
- Os meus Tempos Livres;
- "O que Eu Sei Fazer";
- "As minhas Actividades";
- "As minhas Competências";



Estas actividades partiram das propostas que a técnica da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres elaborou em conformidade com as

directrizes da Direcção Geral de Formação Vocacional. A equipa de animadores/as de Balanço de Competências adaptou e recriou algumas destas actividades, tendo construído outras de forma a dar resposta às necessidades e especificidades do grupo.

2.5- O Balanço de Competências Permitiu Fazer

Os/as animadores/as de Balanço de Competências consideraram que a inclusão desta metodologia permitiu dar resposta a algumas questões para além do âmbito específico desta, nomeadamente:

- Promover e apoiar a **adaptação ao contexto formativo** e a cada uma das suas componentes;
- Identificar e contornar os principais **obstáculos e dificuldades** sentidos pelos/as formandos/as ao longo deste processo;
- Esclarecer **dúvidas;**
- Desenvolver competências para lidar e **resolver pequenos problemas;**
- Promover um **espírito de equipa** colaborativo;
- Apoiar **fragilidades pessoais**, interpessoais e sociais, de modo a tornar possível o investimento na formação;
- Articular conteúdos, exercícios e actividades dos **diferentes domínios;**
- **Monitorizar** o decorrer da acção;
- Implementar algumas **alterações no funcionamento e na estruturação** da acção, durante o seu decorrer;
- **Adaptar, recriar e diversificar** as actividades, os materiais e os suportes pedagógicos, segundo as necessidades, dificuldades e características dos/as formandos/as.

2.6- Resultados do Balanço de Competências

Apresentam-se de seguida alguns dos resultados apontados pela equipa de animadores/as de Balanço de Competências face à avaliação do trabalho que realizaram:

- Desenvolvimento da capacidade de **reflexão pessoal**, contribuindo para a complexificação do sistema pessoal dos/as formandos/as, mediante a elevação dos níveis de *diferenciação e integração cognitivo-emocional*.
- Incremento da **autonomia, da iniciativa, da capacidade de questionamento pessoal e de tomada de decisão**, bem como o aumento do ritmo de trabalho e de aprendizagem;
- **Identificação, Valorização e Validação** das competências pessoais, sociais e profissionais e sua tradução num **portfólio/dossier** de competências;

- Valorização das **Experiências de Vida** enquanto meios válidos de aquisição informal de competências;

- Desenvolvimento de comportamentos de elaboração e/ou de **procura activa de provas** eventualmente passíveis de sustentar o processo de reconhecimento e validação das competências identificadas;

- **Envolvimento de Familiares** e de outras pessoas significativas, tornando visível o seu apoio ao investimento na formação, assim como, a **valorização social** do trabalho desenvolvido; Participação na SEMANA ABERTA com exposição de trabalhos do curso e fotografias das actividades;

- **Relacionamento** positivo/empático e apoiante com os/as formandos/as, promovendo o seu compromisso com a acção;

- Delinear de projectos de vida, nomeadamente escolares, formativos e empresariais;

- Partilha de experiências, dificuldades e materiais do dossier com outros/as formandos/as;

- **Aproximação ao** Centro de RVCC, inscrição de 13 formandos/as e continuação do processo de validação e certificação de competências;

- Constatação pelos/as formandos/as:

(a) do interesse e a utilidade deste tipo de formação;

(b) da possibilidade de elevação do nível de escolaridade mediante o processo de RVCC;

(c) da oportunidade de aquisição de competências de empregabilidade;

(d) da oportunidade de valorização das suas competências e dos seus recursos pessoais;

(e) da oportunidade de encontro e convívio com outras pessoas.

3. Resultados da Avaliação

3.1- Impacto nos/as Formandos/as

Os/as formandos/as realizaram em pequenos grupos, durante o processo de Balanço de Competências, a sua **avaliação** dos aspectos positivos e negativos desta acção.

Apresentam-se de seguida as observações referentes ao processo de Balanço de Competências.

Avaliação	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Balanço de Competências	- Acolhimento e recepção pelos/as técnicos/as; - Relação de apoio e confiança estabelecida; - Qualidade dos materiais utilizados; - Disponibilidade/dedicação; - Construção dos dossiers de competências; - Desenvolvimento de competências de comunicação e trabalho em grupo; - Actividades e trabalhos propostos; - Oportunidade de aumentar o nível de escolaridade (RVCC); - Possibilidade de encontro, partilha, convívio e inter ajuda (nomeadamente nas situações de violência doméstica e divórcio); - Desenvolvimento pessoal de alguns/algumas formandos/as;	- N.º de sessões individuais de Balanço de Competências insuficiente para "terminar" os dossiers; - Necessidade de maior relevo dos objectivos inter modulares ao nível da língua materna e cálculo matemático; - Duração do curso (6 meses/alargar para 12 meses); - Alguns conflitos internos condicionaram o ritmo de trabalho e aprendizagem;

3.1.2- Habilitações Escolares

A acção destinava-se a "trabalhadores/as no domicílio no sector do calçado com baixas qualificações académicas (4/6 anos de escolaridade) ...", de facto no início da formação 50% dos/as formandos/as possuía menos do que 6 anos de escolaridade.

Neste momento, 4 formandas concluíram já o seu processo de RVCC. No gráfico seguinte pode ver-se a dispersão das habilitações dos/as formandos/as.

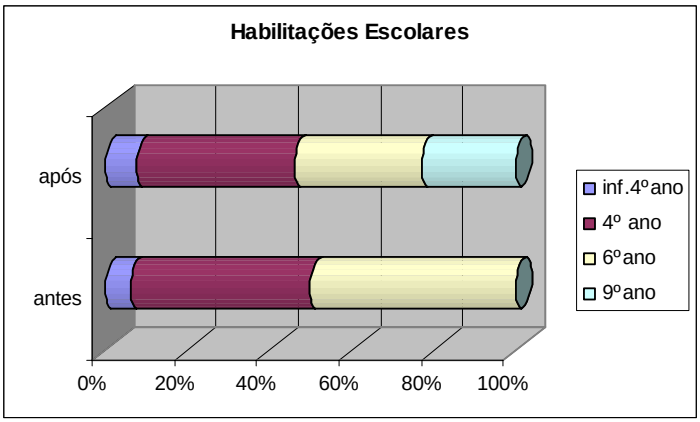


Gráfico 1
Distribuição das habilitações escolares iniciais e finais dos/as formandos/as.

4.1.3- Situação Face ao Emprego

No gráfico 2 pode comparar-se a evolução da situação dos/as formandos/as face ao emprego.

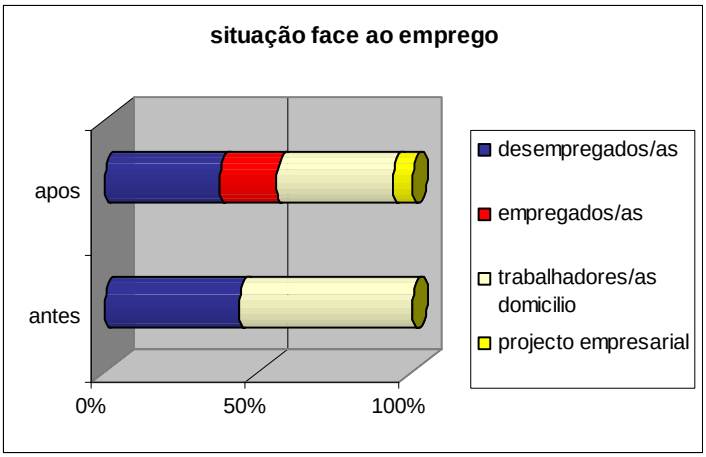


Gráfico 2
Situação face ao emprego dos/as formandos/as.

Todos/as os/as trabalhadores/as no domicílio não tinham e não têm outra actividade profissional remunerada.

O Processo de criação da micro-empresa ainda está a decorrer.

Após a formação são já visíveis algumas alterações, ainda que a acção tenha terminado há apenas 3 meses.

O CFPIC tem encaminhado alguns destes/as formandos/as para ofertas de emprego, tendo contribuído, assim, para 2 colocações.

3.1.4- Absentismo e Drop - Outs

No início da acção o grupo era constituído por 16 formandos/as, 14 mulheres e 2 homens.
Os problemas pessoais, as crises relacionais, as dificuldades financeiras, o persistir de estratégias de coping desajustadas, levaram a que , no fim, o grupo ficasse reduzido a 13 formandos/as, 11 mulheres e 2 homens. Foi, também, muito significativo o índice de absentismo e falta de pontualidade.

3.1.5- Aproveitamento da Acção

Todos/as os/as formandos/as que concluíram a formação tiveram aproveitamento positivo na mesma.

3.2- Impacto na Equipa Formativa

No final da acção a Equipa de Balanço de Competências esteve reunida para fazer uma avaliação do trabalho realizado. A tabela seguinte apresenta um resumo das principais conclusões discutidas.

Sugestões	Dificuldades Sentidas	Aspectos Inovadores
- Alargar a duração da formação de modo a permitir uma abordagem mais aprofundada de todos os domínios e um maior tempo para as diferentes actividades.	- Heterogeneidade do grupo ao nível etário, dos ritmos de aprendizagem e dos conhecimentos de base; - Dificuldade de adaptação ao contexto de formação; - Alguma de dificuldade de compreensão e acompanhamento dos temas; - Absentismo, falta de pontualidade e desistências;	- Abordar os conteúdos primeiro pela sua tradução/execução prática e só posteriormente proceder à sua integração teórica; - Apoio dos/as Psicólogos/as ao grupo e à equipa (partilha de experiências e dificuldades); - Articulação entre domínios e complementaridade de exercícios;

A equipa de Balanço de Competências considerou que a especificidade do público–alvo exigiu um esforço adicional por parte dos/as formadores/as, de modo a adequar as suas metodologias e a diversificar as estratégias utilizadas. Para todos, esta foi uma experiência enriquecedora e empreendedora.

Os/as formadores/as, salientaram que apesar das dificuldades manifestadas pela generalidade dos/as formandos/as, os resultados obtidos por estes foram satisfatórios e, nalguns casos, marcados pela criatividade, dedicação e pelo superar de muitas limitações e constrangimentos.

3.3- Impacto na Instituição

Uma vez que o Projecto ainda se encontra a decorrer é com alguma reserva que antecipamos alguns dos reflexos do trabalho realizado nas estruturas e grelhas de leitura do CFPIC.

Parece inegável que esta foi uma oportunidade de cimentar a abertura às iniciativas, discursos, preocupações e estratégias comunitárias, presentes e partilhadas com outras instituições nacionais e estrangeiras.

Foi, também, momento de formação de Agentes e de encontro e reflexão com outros/as técnicos/as, com outras experiências e realidades.

Foi um repensar de estratégias, metodologias e conteúdos repetidos ao longo de 3 décadas, para reforçar a necessidade de aprendizagem contínua perante o desafio e a unicidade de cada formando/a, de cada bairro, de cada nova problemática.

Foi uma experiência, que por ser Piloto, contou com uma equipa, não uma listagem de formadores/as, um grupo de pessoas também em processo formativo, que numa relação de apoio, acompanhamento e proximidade com a Coordenação, conseguiu construir um sentido de unidade, interiorizado por todos/as.

4- Discussão

Os/as animadores/as de Balanço de Competências deram início ao processo formativo (tendo feito a recepção dos/as formandos/as e dinamizado a apresentação da instituição, da equipa formativa, da acção de Costura e de cada participante) e

concluíram-no, em sessão colectiva, 6 meses depois. Desde esse primeiro momento, sentiram dificuldade em:

- Comprometer os/as formandos/as com todas as actividades propostas, mantendo o seu investimento e **assiduidade**;

- Gerir a ansiedade dos/as formandos/as em iniciar de imediato a formação prática, ultrapassando a fase e domínios iniciais;

- Desmobilizar as **reservas e dúvidas** iniciais e os inúmeros entraves de ordem familiar e pessoal;

- **Coordenar ritmos de trabalho e de aprendizagem discrepantes, reflexo de níveis de desenvolvimento cognitivo díspares**;

- Efectuar uma gestão de tempo eficiente nos acompanhamentos colectivos face à **heterogeneidade do grupo;**

- **Gerir o tempo** nos atendimentos individuais, de forma a conseguir dar resposta a duas necessidades:

a) desenvolver e apoiar o processo de Balanço de Competências propriamente dito;
b) estar disponível para ouvir e disponibilizar apoio psicológico nas diversas situações de crise vivenciadas pelos/as formandos/as.

O dispêndio de algum tempo para trabalhar este tipo de situações, ainda que sendo um constrangimento ao favorável prosseguimento do processo, revelou-se eficaz na prevenção do **risco de desistência.** Curiosamente, as 3 desistências registadas ocorreram no maior período de interregno do Balanço de Competências.

5. Conclusão

O CFPIC encarou este projecto como uma oportunidade para delinear estratégias de planeamento, estruturação, acompanhamento e avaliação **inovadoras e adaptadas** a públicos específicos e carenciados. As exigências e especificidades do público-alvo e do projecto levaram-nos a "fazer diferente" e, talvez melhor.

Esta diferença, feita de ajustes, articulações, trabalho de equipa, adaptabilidade, flexibilidade, criatividade, disponibilidade, compromisso, investimento e persistência, levaram-nos a delinear respostas que deram fruto.

A introdução desta metodologia no plano curricular revelou-se um teste decisivo a esta capacidade de inovação e diversificação de estratégias e modos de funcionar. Contudo, contribuiu, em si mesma, para clarificar alguns dos princípios orientadores daquilo que poderemos e desejamos fazer futuramente ao nível das metodologias de acompanhamento e desenvolvimento na formação profissional.

Não poderemos deixar de salientar que a inclusão da metodologia de Balanço de Competências no plano curricular veio alterar algumas das lógicas existentes no CFPIC, nomeadamente: sendo um módulo formativo (porque se traduziu em aprendizagens e produtos) **não teve uma avaliação formal** (nota final) e nem se preocupou com a avaliação formal das competências dos/as formandos/as – a avaliação do processo e das competências fez parte do próprio percurso formativo, como uma das suas actividades, seguindo a mesma **dinâmica qualitativa, progressiva e construtiva**.

O Balanço de Competências não foi um momento isolado no processo, não serviu para realizar uma avaliação inicial (diagnóstico das necessidades formativas de cada formando/a) que se iria contrapor a um perfil de chegada, mas sim um fio condutor entre os domínios, um espaço de discussão e integração, um ponto de partida para a exploração e para a aprendizagem, uma fonte de energia para a acção.

Numa instituição com mais de 3 décadas de experiência, o Balanço de Competências e o Projecto legaram o desafio de importar, nutrir e disseminar, em acções futuras, este "***alento"*** que moveu a equipa e vinculou os/as formandos/as.

Oxalá amanhã voltemos a recomeçar...

Bibliografia

Azevedo, J; Ribeiro, C; Castro, J. Validar Saberes e Práticas Profissionais: O quê, como, quem? (texto policopiado). Seminário Ibérico da Educação de Adultos "Desenvolvimento e Cidadania", 20 e 21 de Março de 1998.

Beaujolin, F. La Gestion des Compétences – Études des Cas Commentées, Nathan, 1999.

Castro (J); Lopes (A); Resende (A). Reconhecimento e Validação de Competências. ANEFA: Ministério do Trabalho e da Solidariedade : Ministério da Educação, 2000.

Castro, J. Do Diploma à Carteira Pessoal de Competências, (texto policopiado) Forum Educação Extra-Escolar: Dar Forma à Vida, 26 a 28 de Fevereiro de 1997.

Dejam, J. Analyse des Pratiques D'Education et de Formation – Les Etais de la Situation Educative, Editions L'Harmattan,

Guide Reporto pour une Pratique du Bilan de Compétences - Délégation Régionale à la Formation Professionnelle; Centre Interinstitutionnel du Bilan de Compétences.

Imaginário, L. Balanço de Competências (texto policopiado), Dezembro de 1997.

Imaginário, L. Balanço de Competências: discursos e práticas. D.G.E.F.P., 2001.

Jordão, A . O Balanço de Competências: conhecer-se e reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1998 .

Leitão, J.A. (Coord). Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: roteiro estruturante ANEFA, 2002.

Levy-Leboyer ,C. La Gestion des Compétences, Les Éditions D'organisation, 1996.

Levy-Leboyer ,C. Le Bilan de Compétences, Les Éditions D'organisation, 1993.

Lopes, A (Coord.). Reconhecimento, validação e certificação de competências: métodos e procedimentos - Associação Nacional de Oficinas e Projecto, 2002 .

Manual de Orientações Dispositivo de Balanço de Competências junto das/os Trabalhadoras/es no Domicílio. Documento de trabalho policopiado, 2002.

Marques (F) (Coord.) O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto – reflexões sobre um percurso. Associação Nacional de Oficinas de Projectos, 2000.

Memória de Projecto "Trabalho no Domicílio : medidas e estratégias de intervenção". Documento de trabalho policopiado, 2002.

Michel, S; Mallen ,M. Le Bilan Personnel – Outil de Votre Réussite, Les Éditions D'organisation, 1992.

O Balanço de Competências, Observatório Formação PME – Colecção Estudos Sobre Experiências – Reflexões Sobre Casos e Temas do Universo PME, nº3/ Fev. 98

Reconnaître les Acquis et Valider les Compétences – Education Permanente nº 133/1997 – 4.
Rencontre – Cahiers du Travailleur Social, Transférer la Compétence Nº 95, Editions Erès, 1995.
Yatchinovsky, A ; Michard, P. Le Bilan Personnel et Professionnel – Instrument de Managemen, ESF Éditeur.

ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN: ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA LA EMPLEABILIDAD EN LOS COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN.

Fina Rubio Serrano
SURT (Associació de Dones per la Inserció Laboral)

La intervención de las organizaciones sociales que trabajan en el ámbito de la inserción socio laboral de colectivos y grupos vulnerables, está poniendo cada vez más énfasis en el desarrollo de la empleabilidad y de las competencias profesionales como factores clave para favorecer su inclusión social y laboral.

Frente a las nuevas formas de exclusión, ligadas estrechamente al empleo, o más exactamente, a la posibilidad de acceder y mantenerse dentro del mercado de trabajo, fue necesario encontrar un concepto que estableciera la relación entre individuo y empleo: **la empleabilidad.** Este concepto supone destacar la interrelación de la dimensión personal y la dimensión socioeconómica del empleo, así como incorporar un nuevo enfoque en la definición de su construcción: el desarrollo de **las competencias profesionales**.

Ambos conceptos son los que centran el trabajo realizado en el proyecto ***ASTROLABIUS, "Estrategias para la inclusión: estudio de las competencias clave para la empleabilidad".*** La pregunta clave que ha articulado el estudio ha sido ¿Cómo se puede mejorar la empleabilidad de los tres colectivos de mujeres seleccionados –mujeres mayores de 45 años en paro de larga duración; mujeres jóvenes con baja cualificación profesional; mujeres inmigradas.

En el proyecto, realizado entre diciembre del 2001 y mayo del 2003 han participado las siguientes organizaciones:

Organización coordinadora del proyecto:

SURT (Associació de Dones per la Inserció Laboral. Barcelona).

Organizaciones socias:

C.L.P. (Comité de Liason pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertión. Paris, Francia).

C.R.A.S. (Centre Richerche Affari Sociali. Roma, Italia).

I.T.W. (International Training Centre for Women. Amsterdam, Holanda).

V.I.C. (Viitakivi International Centre. Hauho, Finlandia).

Los resultados obtenidos pueden agruparse en tres áreas temáticas:

1) la identificación de los factores estructurales, relacionados con el género, que dificultan la empleabilidad de las mujeres

2) la definición de una lista de 12 competencias clave para la empleabilidad en niveles medios y bajos de cualificación profesional

3) la elaboración de una herramienta de exploración y análisis de la empleabilidad, que integra las competencias clave identificadas

1. FACTORES ESTRUCTURALES QUE DIFICULTAN LA OCUPABILIDAD DE LAS MUJERES

Del análisis de las diferencias de posición de hombres y mujeres ante el mercado laboral, es clara la existencia de factores, mayoritariamente de carácter estructural, que condicionan las posibilidades y las maneras de inserción de estos. La mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea reconocen el impacto de estos factores en las situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, y en el aumento de los riesgos de pobreza y exclusión de las mujeres.

En la identificación de estos factores se perciben, así mismo, muchos vacíos, a menudo relacionados con la dificultad de obtener datos que recojan la realidad de las mujeres. Normalmente los datos disponibles hacen referencia a las situaciones generales del mercado laboral, o como mucho, a las diferencias de actividad, ocupación y desempleo por sexos y por sectores laborales. Pero falta un análisis global de las diferentes situaciones de hombres y mujeres, sobretodo porque algunas de éstas diferencias, requieren una revisión en profundidad de los estereotipos en los que se fundamentan los sistemas sociales en general, y las relaciones laborales en particular.

Por ejemplo, está claro que abordar los desequilibrios existentes en cuanto a la conciliación del trabajo y las responsabilidades familiares, comporta medidas dirigidas no sólo a las madres sino también a los padres, generando una sensibilidad social favorable a compartir responsabilidades y tareas en el ámbito familiar y doméstico.

No contemplar que, mientras no sea así, la doble jornada es un factor altamente condicionante de la ocupabilidad de las mujeres, puede significar que desde la visión externa, supuestamente neutra, del técnico o técnica de inserción, la acción tutorial se dirige más a "modelar" la posición de la mujer en función de los parámetros dominantes en las relaciones del mercado, en lugar de ofrecerlas herramientas de comprensión y modificación de la propia realidad.

Tener en cuenta estos factores específicos que inciden en la ocupabilidad de las mujeres, incorporar su análisis y extraer conclusiones prácticas, son retos que los técnicos y las técnicas que trabajan en el campo de la inserción sociolaboral, estamos obligados a incorporar en la metodología de trabajo. Y no sólo en el campo dirigido a las mujeres, sino en el de todas las personas –hombres y mujeres- que entran en estos procesos. Porque modificar la posición de desigualdades de las mujeres en el mercado de trabajo remunerado implica, indefectiblemente, incorporar cambios que nos afectan a unos y a otros.

Factores estructurales de incidencia relacionados con el género

- *Ser madre sola:* Tener que cuidar en solitario a los hijos e hijas significa una menor disponibilidad para empleos a tiempo completo y a empleos cualificados

que impliquen dedicaciones profesionales exhaustivas. Además, la falta de recursos y servicios de apoyo –escuelas infantiles, canguros, becas, etc.- sitúa a estas mujeres en peores condiciones de inserción, abocándolas a ocupaciones menos cualificadas y mal remuneradas, a menudo en la economía sumergida, donde les será relativamente más fácil compatibilizar responsabilidades y tiempo. Pero son trayectorias laborales marcadas por la precariedad que llevan fácilmente a situaciones de pobreza y exclusión.

- *Responsabilidades de cuidado de personas dependientes.* Cerca de la mitad de las mujeres inactivas de entre 25 y 54 años, lo son por causas relacionadas con sus responsabilidades familiares. El estatus familiar también incide de manera negativa en los salarios que perciben las mujeres. Según datos de Eurostat, los hombres casados reciben de media, un salario hora bruto un 7% más alto que los hombres solteros sin hijos/as. En el caso de las mujeres, los porcentajes se invierten. El salario hora bruto de las mujeres casadas con hijos/as es, de media, un 6% inferior que el de las mujeres solteras sin hijos/as.

- *Los estereotipos de los roles sociales: la doble jornada.* La presión de las cargas domésticas actúa como elemento "disuasorio" de la ocupación para muchas mujeres y también como presión para orientarse hacia tipologías de trabajo que, a pesar de ser mucho más precarias – generalmente la economía sumergida ofrece más condiciones para conjugar trabajo remunerado y trabajo familiar-doméstico. Según datos recogidos por UGT "El empleo de las mujeres. Estrategias para el empleo desde una perspectiva de género", el 43% de las mujeres con empleo asumen solas labores domésticas frente al 6% de los hombres.

- *El trabajo de la mujer como apoyo de la economía doméstica:* La tradicional concepción patriarcal que otorga a las mujeres la responsabilidad de las labores domésticas y de cuidado de las personas dependientes, tiene como contrapartida aceptarlas en el mercado de trabajo como "salarios de apoyo" de la economía doméstica. Eso favorece la precariedad contractual y salarial y facilita que sean las primeras en soportar el impacto de las crisis económicas con su salida del mercado laboral.

- *Descualificación de los sectores ocupacionales ocupados mayoritariamente por mujeres:* En general, se puede afirmar que el trabajo de las mujeres es poco valorado con relación al masculino. Y eso comporta una descualificación de aquellos sectores en los que las mujeres se incorporan de forma mayoritaria. Por un lado, los salarios hora más bajos se concentran en los sectores que incorporan mayor contingente femenino –servicios y ocupaciones manuales -. Es significativa la presencia de las mujeres en los servicios de atención a las personas, en el que representan el 62,92%. Un sector altamente precario y directamente vinculado al rol social de la mujer: el cuidado de los otros. Por otro lado, en la medida que un sector aumenta la presencia de mujeres, los salarios bajan tanto para hombres como para mujeres.

- *Contratación precaria:* las mujeres acumulan los mayores índices de contratación temporal involuntaria y a tiempo parcial (el 80%). Están sobre representadas en las ocupaciones de menor remuneración y mayor precariedad contractual. Según informa la Unión Europea, las posibilidades de transición de ocupaciones precarias a situaciones de desocupación son entre cinco y diez veces más elevadas que las correspondientes a las ocupaciones de calidad.

- *Persistencia de índice de desempleo elevado:* la tasa de paro femenina duplica a la masculina. Especialmente en el desempleo de larga duración, donde las mujeres triplican la tasa masculina (el 6,3% para las mujeres, frente al 2,3% de los hombres, respecto al 2001).

- *Persistencia de la segregación vertical del mercado de trabajo.* Las posibilidades de acceso a lugares de responsabilidad, de desarrollar trayectorias profesionales sostenidas, de acceder a retribuciones adecuadas a las categorías profesionales, mantienen un diferencial considerable de desventaja para las mujeres. Las mujeres se continúan concentrando en las categorías de menor reconocimiento social y económico. Se incorporan sobre todo a ocupaciones de tipo administrativo (61,31%) y en los servicios personales (59, 1%). Y, a pesar de estar aumentando su presencia en sectores no tradicionales (49,9% como técnicas profesionales científicas) continúan teniendo una presencia minoritaria en cargos de dirección donde sólo representan el 30,5%.

2. LA COMPETENCIA PROFESIONAL, ELEMENTO CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD

Hablar de competencia, con las diferentes acepciones que se pueden utilizar, hoy en día, es algo prácticamente obligatorio para la mayoría de los actores relacionados con el mercado laboral y la empresa. Los mensajes que emiten las empresas, especialmente desde los departamentos de Recursos Humanos, contienen múltiples referencias a este concepto. Se habla de organizaciones competentes; de competencia colectiva; de perfiles de competencia profesional, de competencias de un empleo o lugar de trabajo, de niveles de competencia….

Con esta perspectiva, las empresas, cada vez de manera más generalizada, orientan los requerimientos de sus ofertas laborales hacia un lenguaje de competencias. Se articulan procesos de selección que ponen el énfasis en las capacidades –competencias- de las personas y los perfiles de los empleos y los lugares de trabajo que demandan incorporar las competencias que habrá de desarrollar el o la candidato/a.

Igualmente, las Administraciones Públicas, los sindicatos y los diferentes agentes que intervienen en la formación y en la inserción laboral, incorporan en su lenguaje cada vez de manera más generalizada este discurso.

Por otra parte, y desde la perspectiva de los trabajadores y trabajadoras, afrontar el reto de una sociedad basada en el conocimiento y la información, en un mercado de trabajo que requiere flexibilidad y adaptación a los cambios que se suceden de manera acelerada, comporta un desarrollo y actualización permanente de los conocimientos y capacidades –las competencias- que posee la persona. Sobre todo porque, en el contexto de inestabilidad e incertidumbre laboral que caracterizan el actual mercado de trabajo, disponer de una amplia cartera de competencias y saber utilizarlas representa un activo fundamental que, aún sin ser suficiente, se convierte en una herramienta imprescindible para el acceso y mantenimiento en el mercado laboral y también para la promoción profesional.

Es por ello que, para todos los y las profesionales que trabajamos el campo de la inserción, poner el énfasis en desarrollar las competencias profesionales de las personas que se acercan a nuestros servicios con demandas –más o menos explícitas- de inserción laboral, se ha convertido en un elemento clave de la metodología de trabajo.

Sin embargo, la competencia es un concepto muy heterogéneo definido desde diferentes enfoques teóricos que dan lugar a modelos y prácticas diversas. En consecuencia, si queremos introducir en los programas de inserción sociolaboral, un trabajo sistemático basado en la competencia, especialmente desde la perspectiva del apoyo tutorial, es útil disponer de un modelo de análisis que permita abordarla con facilidad para poder después "inventar" o desarrollar estrategias y herramientas adecuadas para trabajar con este nuevo concepto.

UN MODELO PARA EL TRABAJO POR COMPETENCIAS

La propuesta que presentamos está fundamentada en el modelo de competencias elaborado desde el ISFOL, adaptado y modificado por la experiencia práctica cotidiana de acompañamiento a la inserción socio laboral de mujeres realizada por SURT.

Este modelo ha resultado el más cercano a nuestra práctica de trabajo y también el que ha nos permitido poner el énfasis en la identificación y el desarrollo de aquellas competencias de carácter más personal –las competencias transversales- considerándolas como elementos clave para la construcción de la competencia profesional y la mejora de la empleabilidad.

Parte de la definición de la competencia profesional como el conjunto articulado de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y comportamientos laborales que se ponen en juego para la ejecución de una actividad laboral concreta. Las clasifica en tres grupos: Competencias técnico profesionales, Competencias de base y Competencias transversales. La interacción específica entre estos tres grandes grupos de competencias es lo que fundamenta la acción competente.

Las competencias técnico profesionales hacen referencia a los conocimientos y técnicas necesarias para el desarrollo de una determinada actividad laboral, un lugar de trabajo concreto y se definen por un oficio o un perfil profesional determinado.

Las competencias de base se refieren a aquellos conocimientos reconocidos en una determinada cultura como requisito básico para acceder a una ocupación. Desde la perspectiva de la persona, responden a la exigencia de contribuir a aumentar la probabilidad de insertarse (o reinsertarse) en un contexto de trabajo. Estas competencias permiten hacer frente a situaciones de búsqueda y cambio de un puesto de trabajo a otro, de un sector productivo a otro, etc.

Para facilitar su identificación y desarrollo se han estructurado en tres tipos de competencias: competencias de acceso a la ocupación; competencias instrumentales básicas y competencias instrumentales específicas.

Las competencias transversales son el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Son competencias con un fuerte componente de transferencia y aplicación a diferentes contextos y profesiones. Con un elevado componente cognitivo y de acción, tienen que ver fundamentalmente con la particular aprehensión de la realidad y la actuación hacia ella que cada persona hace.

LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA LA EMPLEABILIDAD

En la definición de la lista de competencias clave para la empleabilidad de mujeres pertenecientes a los grupos de estudio seleccionados en el proyecto, se partió de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Esta fase del proyecto permitió establecer una lista de aquellas competencias consideradas más necesarias y útiles tanto por las propias mujeres, como por las empresas y las técnicas y técnicos de inserción entrevistados/as. No obstante, antes de exponer el resultado final, es importante subrayar algunos elementos que han centrado el ámbito y el alcance de esta propuesta:

- **Está orientada a niveles medios y bajos de cualificación profesional.**
  En la medida en que la competencia profesional se define como la acción que debe permitir a la persona enfrentar y resolver, de manera pertinente, situaciones profesionales concretas; las competencias no pueden considerarse listados abstractos de requerimientos profesionales, al margen de los requisitos y niveles de exigencia de las ocupaciones o los lugares de trabajo. No todas las ocupaciones o lugares de trabajo van a requerir competencias idénticas o los mismos niveles de desarrollo y ejecución en aquellas que puedan ser comunes a franjas amplias y diferentes empleos.

  En consecuencia, ha sido necesario definir claramente el ámbito de validez de las competencias identificadas. Para ello se han utilizado los cinco niveles de exigencia profesional más comúnmente utilizados en los diferentes modelos de trabajo por competencias, que reproducimos en la tabla siguiente:

Niveles de competencia	*Contenidos* **Nivel de exigencia profesional**
Nivel 1	Competencia en la realización de una variada gama de actividades rutinarias o previsibles.
Nivel 2	Competencia en una amplia gama de actividades laborales, realizadas en diferentes contextos. Algunas son complejas. Existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo se requiere la colaboración con otras personas dentro de un equipo o grupo de trabajo.
Nivel 3	Competencia en un amplio y variado abanico de tareas, realizadas en diferentes contextos, usualmente complejas y no rutinarias. Elevado nivel de responsabilidad y autonomía.
Nivel 4	Competencia en una amplia gama de actividades complejas (técnicas o profesionales) desarrolladas en contextos muy diversos, con un elevado nivel de responsabilidad y autonomía, con responsabilidades sobre el trabajo de otras personas y, ocasionalmente, sobre la asignación de recursos.
Nivel 5	Competencia que implica la aplicación de una gama significativa de principios fundamentales y de técnicas complejas en una gran variedad de contextos, a menudo imprevisibles. Se requiere mucha autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de la actividad.

El ámbito de aplicación de la propuesta se refiere a los **niveles de competencia profesional 1 y 2.** Para poder explorar y analizar la empleabilidad en relación a niveles más altos de competencias, será necesario identificar aquéllas más adecuadas a esos niveles de competencia y definir sus contenidos específicos.

- **Se centra en las competencias transversales y de acceso a la ocupación.**
  En coherencia con las hipótesis del proyecto, el listado propuesto se centra en las competencias transversales y de acceso al empleo en la medida que son aquellas sobre las que la persona tiene más capacidad –y responsabilidad- de incidencia. A la vez que se trata de competencias que, desde la óptica de las empresas, se consideran elementos críticos en el momento de seleccionar o no a una persona, valorando especialmente su incidencia en el éxito de la acción profesional. Las competencias técnicas deben ser identificadas y trabajadas desde la perspectiva de un perfil y/u ocupación concreta.

LISTA DE COMPETENCIAS CLAVE

1. **CONOCER Y GESTIONAR LOS RECURSOS DE EMPLEO .**Tener conocimiento de las características y exigencias básicas del mercado laboral concreto en que deberá incorporarse. Conocer y saber utilizar los recursos y las redes de acceso al empleo existentes en el entorno próximo.

2. **IDENTIFICAR Y VALORAR LAS PROPIAS CAPACIDADES.** Capacidad de reconocer potencialidades y límites personales, con relación al ámbito laboral, y de construir una imagen profesional realista y positiva valorando y confiando en las capacidades propias.

3. **DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE.** Conocer y definir los propios intereses de formación en relación a un objetivo laboral. Saber identificar los déficits formativos que puedan afectar al desarrollo de las tareas y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje para mejorar las capacidades profesionales.

4. **SITUARSE EN EL CONTEXTO LABORAL** Saber identificar las características y requerimientos principales del contexto laboral inmediato -la ocupación, el puesto de trabajo, el perfil profesional, etc- para poder generar estrategias profesionales de respuesta que favorezcan la obtención de resultados positivos para la persona y para la empresa.

5. **COMUNICACIÓN**
   Saber expresar y presentar los propios pensamientos e ideas de manera clara. Saber escuchar y entender las de los/as otros/as.

6. **RELACIÓN INTERPERSONAL**
   Saber relacionarse satisfactoriamente con las compañeras y compañeros de trabajo y poder responder correctamente ante sus superiores, manteniendo una actitud asertiva en las relaciones.

7. **TRABAJO EN EQUIPO**
   Colaborar y cooperar en la realización de las tareas dentro de un equipo, entendiendo que se trabaja para un objetivo común.

8. **RESPONSABILIDAD**
   Disposición para implicarse en el trabajo, valorándolo como expresión de la competencia personal.

9. **ADAPTABILIDAD**
   Capacidad de generar estrategias de respuesta a los cambios del entorno de trabajo y a las nuevas exigencias del empleo, que favorezcan la obtención de resultados positivos para la persona, ante un amplio abanico de situaciones laborales.

10. **ORGANIZACIÓN DEL PROPIO TRABAJO**
    Tener una visión clara del conjunto de las tareas relacionadas con el propio puesto de trabajo y poder ejecutarlas con los recursos y en los plazos previstos. Poder desarrollarlas de manera independiente.

11. **NEGOCIACIÓN**
    Buscar acuerdos satisfactorios para las partes y acercar posiciones, siempre que sea posible, ante situaciones de conflicto en las relaciones interpersonales y del contexto laboral.

12. **GESTIÓN DE SITUACIONES DE ESTRÉS**
    Saber generar estrategias de respuesta positivas ante situaciones de dificultad, sobrecarga de tareas y conflicto que pueden aparecer en relación con el puesto de trabajo.

3. UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE LA EMPLEABILIDAD

Para el análisis de la empleabilidad que fundamente el trabajo se parte de la propuesta realizada por Colomer, Cruells, Palacín y Rubio (Claus Tutorial, 2003) que la define como **indicador de la relación entre la persona y la ocupación, en un momento determinado de su vida y en un mercado laboral concreto.** Integra un conjunto de variables de ámbito económico, social y personal que explican la posición de la persona - una persona concreta- respecto a un mercado de trabajo que tiene unas características específicas.

Se trata **de un concepto dinámico**: la empleabilidad puede conocerse y modificarse, evoluciona a lo largo del tiempo en tanto la persona acumula experiencia, desarrolla competencias o cambia su disponibilidad o su situación personal.

Es relativa, porque está en relación con contextos laborales concretos. Es decir, una persona puede tener un buen nivel de empleabilidad para una determinada ocupación, para la que tiene desarrolladas las competencias requeridas, pero no para otra que puede exigir competencias muy distintas.

También se caracteriza por ser **variable:** cambia en función de la evolución y el comportamiento de los mercados económicos y del impacto de éstos sobre los mercados de trabajo. La crisis de un determinado sector económico puede hacer variar, a la baja, las posibilidades de empleabilidad de una persona. A la inversa, sectores laborales en alza pueden favorecer la empleabilidad de personas con dificultades de inserción en otros sectores.

Este concepto de la empleabilidad implica una determinada visión de la inserción, del mercado de trabajo, de la persona y de la sociedad. Y también implica una determinada interpretación de las interacciones que se establecen entre los diferentes factores que inciden en la empleabilidad de una persona.

En el mercado de hoy, tan variable y flexible, se busca a la trabajadora idónea, es decir, la que mejor pone en juego conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias en torno a una ocupación. Por esta razón, el proceso de inserción es concebido como un **proceso de aprendizaje para adquirir competencias y mejorar la empleabilidad**.

El análisis de la empleabilidad juega, desde esta perspectiva, el papel de elemento de orientación y motivación para poder llevar a cabo el proceso de cambio que supone la inserción laboral. Su objetivo es que la persona pueda identificar aquellos factores de incidencia más significativos que pueden favorecer y dificultar su empleabilidad. En la medida en que la mujer conoce el punto de partida en el que se encuentra ante el mercado de trabajo, le es más sencillo definir el objetivo a alcanzar y visualizar el proceso como el conjunto de acciones a realizar.

Se plantea el análisis de la empleabilidad desde una óptica de proceso: analizar la empleabilidad de una persona tiene que estar vinculado a la posibilidad de mejora. Es decir, desde una propuesta de análisis dinámica, constructiva, global y positiva la persona podrá identificar los factores de incidencia más significativos en relación con su empleabilidad y a partir de éstos diseñar un itinerario con un plan de trabajo para desarrollar la competencia profesional y mejorar, consecuentemente, su empleabilidad.

De acuerdo al modelo propuesto en *Claus Tutorials* en la empleabilidad de una persona inciden tres grandes grupos de factores con características, impacto y posibilidades de modificación diferentes desde la acción de la persona: **factores estructurales; factores personales y factores competenciales.**

- **Los factores estructurales** son aquellos factores externos - económicos, políticos y sociales- que condicionan las oportunidades objetivas de acceso y permanencia en un empleo. Son factores que necesariamente hay que considerar aunque su modificación no dependa de las acciones de inserción laboral que pueda realizar la persona. Pueden variar en función de la acción política, social y económica articulada desde las instituciones y el conjunto de agentes sociales.

- **Los factores personales** son factores individuales que tienen que ver con las características objetivas y subjetivas del currículum, el propio entorno y el comportamiento individual. Actúan también como condicionantes, mecanismos de selección o potenciadores de la inserción laboral. La mayoría de ellos pueden ser modificados por la propia persona; pero aunque sean modificables, la legitimidad y la capacidad para hacerlo es exclusivamente de la persona. Ningún imperativo relacionado con la inserción puede justificar los cambios si no cuenta con la decisión tomada conscientemente por ella.

- **Los factores competenciales** o competencia profesional articulan la mejora de la empleabilidad y son el elemento clave para modificar también, a través de su desarrollo, los factores personales.

LA HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS DE LA EMPLEABILIDAD

La propuesta de herramienta que se presenta va dirigida a técnicas/os que atienden y acompañan a mujeres en su proceso de inserción laboral en los múltiples y variados recursos, servicios, centros o dispositivos creados para este fin. El objetivo

principal es facilitar algunos elementos de análisis y exploración de la empleabilidad de las personas atendidas en relación al mercado de trabajo. Para ilustrar lo dicho, el fin último es “hacer una fotografía de la empleabilidad” de una mujer en un momento dado ante una ocupación o un mercado de trabajo, para que ésta pudiera verse y situarse.

Está orientada para que su aplicabilidad tenga validez en relación al mercado en general y a cualquier ocupación y sector; en la medida que los factores utilizados para su formulación se han obtenido del trabajo de campo realizado a una representación amplia y variada de trabajadoras, empresarias/os y técnicas/os.

Es importante resaltar que se trata de una propuesta metodológica de análisis y exploración, no se reduce a una mera herramienta de aplicación directa. Diagnosticar la empleabilidad no es una finalidad en si misma, el diagnóstico pierde absolutamente el sentido si detrás no existe una propuesta de itinerario para poder desarrollar un plan de trabajo que permita a la persona mejorar su empleabilidad. No se trata de obtener resultados en términos absolutos, las personas no son empleables o no empleables, las personas (todas) tienen factores que inciden favorablemente o que dificultan su empleabilidad. Es decir, el análisis busca que la persona se pueda hacer una idea de su baja, media o alta empleabilidad.

CRITERIOS PARA LA APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA:

- Está pensada para que pueda proporcionar un enfoque de análisis desde el protagonismo de la persona y compartido con ésta.

- Debe manejar la información estrictamente necesaria y directamente relacionada con el proceso de inserción laboral. Algunos de los factores puede conducir a una exploración extralimitada.

- Es una herramienta de análisis y exploración de la empleabilidad, un punto de partida y esto limita la acción al objetivo que la persona pueda concretar los factores de incidencia de su empleabilidad. Es fácil que siendo una herramienta abierta y de análisis se entre en terrenos propios de las tutorías que articularán el proceso de acompañamiento del itinerario, del plan de trabajo para el desarrollo de la competencia profesional y mejora de la empleabilidad.

- Tiene que ser aplicable de manera sencilla, utilizando conceptos claros que contemplan aspectos en relación a la persona y al mercado laboral.

- En el trabajo de análisis y exploración se debe tener en cuenta que la finalidad es que la persona identifique los factores de incidencia clave para que pueda mejorar su empleabilidad. Cuatro o cinco factores que favorezcan y cuatro o cinco factores que dificultan la empleabilidad podría considerarse un número operable. Los factores deben identificarse como claves siguiendo algunas líneas: deben ser significativos para la persona, modificables y alcanzables.

- La herramienta propone una oferta amplia de análisis, es importante que la/el técnica/o tenga presente que no sigue una estructura lineal ni secuenciada. La herramienta debe ajustarse a las necesidades de análisis de cada persona y no al contrario. El proceso de exploración sólo tendrá valor en la medida en que tenga sentido y sea significativo para la persona.

- Del trabajo realizado con 25 mujeres, se ha obtenido un promedio de tiempo invertido que puede tomarse como orientativo: 3 horas en el proceso de análisis y 1 hora en la tutoría de valoración y conclusión.

ADAPTAÇÃO DAS EMPRESAS ÀS EXIGÊNCIAS DOS MODELOS E DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS, FACE ÀS CERTIFICAÇÕES PROFISSIONAIS

Rosália Vieira

CERTIFICAÇÃO, QUALIDADE, GARANTIA

"Um agente de certificação é como um jardineiro, diminui a entropia criando um jardim. Rega as mais belas flores, permitindo que cresçam fortes e viçosas, corta pela raiz as ervas daninhas".

1. Para que serve a Certificação?

Numa sociedade competitiva, moderna e complexa a **Certificação** surge como um instrumento crucial para, entre outros:

- Facilitar a livre circulação dos trabalhadores na União Europeia;
- Promover a transferência das qualificações;
- Permitir uma mais ajustada empregabilidade;
- Orientar a oferta formativa para as qualificações necessárias.

2. Como saber se o trabalhador é capaz ou não de responder às necessidades da empresa?

2.1. Há necessidade de certificação do lado de quem "vende" o produto/serviço.

Actualmente a variedade e complexidade de escolas e graus académicos e profissionais, pode gerar incerteza e até mesmo alguma confusão, por um lado, entre os candidatos a uma profissão ou curso, por outro, entre os empregadores.

A elevada oferta de serviços educativos/formativos por diversas entidades surge, à partida com critérios, formas de proceder, diversificados, alguns dos quais poderão conduzir a uma valorização inadequada que, por sua vez, se poderá traduzir em decisões/criação de serviços prestados de forma deficiente.

2.2. Do lado de quem "compra" o produto

Os clientes estão cada vez mais atentos a uma relação justa entre a qualidade e o preço; exigindo a quem de direito (entenda-se Estado) que previna a existência de armadilhas nos produtos que compram (inclusive na área da educação/formação).

A certificação com critérios claros e uniformes é fundamental para gerar a confiança entre os consumidores e os vendedores e entre os vendedores. Serve vários propósitos:

Na área de vendas: contribui para aumentar os critérios de qualidade para produtos/serviços já existentes; contribui para que os projectos de novos

produtos/serviços, tenham a oportunidade de seguirem um planeamento e uma elaboração que respeite os critérios de qualidade.

Na área política: garantir (neste nível) a continua satisfação das populações
Na área de procedimentos (burocracia): garantir que todas as entidades formadoras se relacionem de igual forma com as entidades da sociedade.

A certificação não é uma questão é uma necessidade fundamental de uma sociedade complexa, evoluída, exigente. Os critérios, padrões, standards a utilizar na certificação esses sim, podem ser debatidos.

Falar de certificação da formação implica falar num efeito multiplicador da certificação; à certificação da qualidade de um formando está subjacente a certificação da qualidade do seu trabalho. Por exemplo para um cabeleireiro a qualidade dos penteados que este produzir. A alternativa seria certificar todo e cada penteado produzido individualmente.

3. Do lado de quem regula a sociedade, coloca-se a questão de como garantir a máxima satisfação com o mínimo de custo/esforço?

A existência de um **Sistema Nacional de Certificação Profissional** é, potencialmente, um elemento propiciador da qualificação dos Recursos Humanos e, assim, catalizador da melhoria da competitividade.

O sistema permite orientar a formação para as qualificações desejadas, não de uma forma meramente tecnocrática, mas em diálogo social, onde as componentes sectorial, técnica e social são pensadas, pesadas e discutidas. O papel dos parceiros sociais neste sistema tem sido crucial.

INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

SN P

DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

SISTEMA NACIONAL

- Breve Apresentação-

1. PRINCÍPIOS E ESTRUTURA DO SNCP

Após o Acordo de Política de Formação Profissional, e no sentido de fazer convergir os esforços desenvolvidos por todos os interventores no Conselho Permanente de Concertação Social, foi estabelecido, pelo Decreto-Lei nº. 95/92, de 23 de Maio, o **regime da certificação profissional**.

O **Sistema Nacional de Certificação Profissional** (SNCP) integra um conjunto de princípios e dispõe de uma estrutura própria, visando a criação de condições para a consecução efectiva da certificação profissional.

Baseia-se numa ampla cooperação entre **parceiros sociais e Administração Pública**, cuja representatividade se encontra reflectida nos diferentes órgãos da estrutura de coordenação, nomeadamente na **Comissão Permanente de Certificação** que emana do Conselho de Administração do Instituto do Emprego e Formação Profissional e nas **Comissões Técnicas Especializadas**.

A coordenação global do SNCP é da responsabilidade do Ministro da Segurança Social e do Trabalho que, sem prejuízo da articulação com o sistema educativo, estabelece as ligações, em razão da matéria, com os restantes ministros competentes ou com as Regiões Autónomas e assegura a intervenção dos parceiros sociais.
As actividades de coordenação e de gestão são assumidas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, pela Comissão Permanente e pelas Comissões Técnicas Especializadas (CTE) sectoriais.

A **Comissão Permanente de Certificação** (CPC) é constituída por representantes dos Parceiros Sociais – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses, União Geral de Trabalhadores, Confederação dos Agricultores de Portugal, Confederação do Comércio e Serviços de Portugal, e Confederação da Industria Portuguesa -, representantes do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, do Ministério da Educação e dos vários Ministérios que tutelam sectores ou áreas profissionais abrangidas pelo SNCP. Tem como atribuições propor a criação das Comissões Técnicas Especializadas, aprovar os perfis profissionais e as normas de certificação e orientar os trabalhos do SNCP.

As **Comissões Técnicas Especializadas** são criadas por sector de actividade ou área profissional e integram, para além dos representantes do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, representantes do Ministério da Educação, do Ministério que tutela o sector em questão e dos parceiros sociais com interesse nesse mesmo sector. Foram já constituídas as seguintes Comissões Técnicas Especializadas:

- Agro-alimentar
- Artes do Espectáculo
- Aviação Civil
- Banca
- Comércio
- Construção Civil e Obras Públicas
- Defesa
- Educação / Formação
- Electricidade e Electrónica
- Energia
- Hotelaria, Restauração e Turismo
- Industria Gráfica
- Industrias Químicas
- Madeira, Mobiliário e Cortiça
- Marinha Mercante – Comércio e Pescas
- Metalurgia e Metalomecânica
- Produção e Transformação de Pasta de Papel
- Rochas Ornamentais e Industriais
- Saúde
- Sector Portuário

- Segurança e Higiene no Trabalho
- Seguros
- Serviços Administrativos
- Serviços Pessoais – Penteado e Estética
- Têxtil e Vestuário
- Transportes Rodoviários

O **Acordo Sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação** vem reforçar o papel do Sistema Nacional de Certificação Profissional, salientando a grande necessidade de se proceder ao reconhecimento e certificação de competências adquiridas fora dos sistemas formais de ensino e formação profissional, como contributo para o aumento dos níveis de qualificação da população activa, nomeadamente da que saiu precocemente destes sistemas.

As metas propostas naquele documento visam melhorar os índices de qualificação dos trabalhadores e fomentar a formação ao longo da vida, implicando bastante o SNCP no cumprimento destes objectivos.

Assim, dando continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nesta matéria, no âmbito do SNCP foi desenvolvida uma metodologia que permite a **certificação de competências adquiridas pela experiência profissional**, mesmo de trabalhadores que apresentam baixos níveis de escolaridade, e que constitui uma oportunidade de melhoria das qualificações, na medida em que permite a posterior inserção em acções de formação contínua, antes vedadas a alguns profissionais.

Também ao nível da **formação inicial para jovens** a integrar o mercado de trabalho, o papel do SNCP assume uma maior relevância, na medida em que se preconiza a necessidade de frequentarem formação profissional reconhecida pelo Sistema e baseada nos respectivos referenciais – perfis profissionais - proporcionando, assim, uma melhoria das condições de emprego e da competitividade das empresas.

2. O CERTIFICADO DE APTIDÃO PROFISSIONAL

Pode definir-se o conceito de certificação profissional como sendo a comprovação de que um indivíduo é detentor de um conjunto de competências profissionais e outras condições necessárias ao exercício de uma determinada profissão ou actividade profissional. Aos profissionais que comprovem ser detentores desse conjunto de competências é emitido um **Certificado de Aptidão Profissional (CAP)**.

Este certificado constitui o suporte formal do reconhecimento, com valor social e económico, porque permite a visibilidade das reais competências do seu detentor.

3. REFERENCIAIS DE CERTIFICAÇÃO

A confiança e a fiabilidade do SNCP decorrem do facto da certificação assentar em referenciais previamente acordados pela Administração Pública e pelos parceiros sociais. Decorrem, ainda, da participação dos parceiros sociais a título permanente assegurar o equilíbrio de interesses e o conhecimento directo das necessidades, em termos de qualificações, do tecido produtivo, por forma a que estas sejam sistematicamente consideradas e integradas.

Os **Perfis Profissionais**, documentos onde são **descritos os conjuntos de actividades** desenvolvidas por um profissional **e das competências** necessárias para esse efeito, constituem o primeiro referencial para o processo de certificação. Assim, o mercado de emprego tem a garantia que os profissionais certificados podem desenvolver as actividades descritas e são detentores das competências indicadas num referencial aprovado pelos parceiros sociais e pela Administração Pública.

Estes referenciais, após análise e parecer favorável por parte das Comissões Técnicas Especializadas (CTE), são aprovados pela Comissão Permanente de Certificação (CPC), permitindo a comparabilidade entre o perfil de exigências do emprego e o perfil detido pelos indivíduos.

Conjuntamente com os perfis profissionais, as **Normas de Certificação Profissional** constituem os referenciais básicos da certificação. Nas normas definem-se, para cada perfil ou conjunto de perfis, as **condições específicas de acesso** por cada uma das vias de certificação previstas, os requisitos e as características genéricas da avaliação dos candidatos para obtenção do CAP e os requisitos gerais dos cursos passíveis de homologação.

Este referencial de certificação é elaborado pelas CTE, aprovado pela CPC e homologado pelas correspondentes instâncias da Administração Pública, em razão da matéria, sendo publicado sob a forma de diploma legal.

O **Manual de Certificação**, relativo a cada perfil profissional ou conjunto de perfis profissionais de uma determinada área, constitui o **documento orientador** de todas as práticas para a operacionalização da certificação dessa área, sendo elaborado pela entidade responsável pela emissão de certificados de aptidão profissional.
Este manual especifica, detalhadamente, os aspectos relativos à avaliação dos indivíduos e à avaliação técnico-pedagógica dos cursos de formação profissional, em conformidade com as disposições legais definidas nas normas de certificação profissional.

4. ENTIDADES CERTIFICADORAS

As entidades responsáveis pela **certificação da aptidão profissional** dos indivíduos e pela **homologação dos cursos** de formação profissional cuja frequência com aproveitamento dará acesso ao CAP são designadas, no âmbito do SNCP, por **Entidades Certificadoras**.

Por cada profissão ou grupo de profissões é designada, por acordo entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade e o Ministério que tutela o sector em causa, uma Entidade Certificadora que operacionalizará o processo.

5. ACESSO AO CAP

O CAP pode ser obtido através de **três vias**, previstas no quadro legal:

- **formação profissional**, após frequência com aproveitamento de um curso de formação homologado pela Entidade Certificadora;

- **experiência profissional**, após um processo de avaliação de competências;

- **equivalência / reconhecimento de títulos** emitidos por outros sistemas comunitários ou de países terceiros.

Com este leque de possibilidades pretende-se abranger o maior número possível de indivíduos, independentemente da forma como adquiriram as respectivas competências, potenciando a utilidade social que um dispositivo desta natureza deve promover.

5.1. CERTIFICAÇÃO PELA VIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A forma mais directa de aceder ao CAP é através da formação profissional. Os cursos desenvolvidos pelas entidades formadoras são alvo de análise por parte da entidade certificadora nomeada para aquele sector ou área profissional, sendo comparados com os referenciais de base para a certificação. Se os cursos forem **considerados adequados** para desenvolver nos formandos as competências descritas nos perfis profissionais, **obterão a homologação** pela entidade certificadora. Desta forma, os formandos que concluam com sucesso cursos homologados poderão candidatar-se ao certificado de aptidão profissional.

Os referenciais para a formação e os critérios de avaliação constam do Manual de Certificação disponibilizado pela entidade certificadora aos interessados.

5.2. CERTIFICAÇÃO PELA VIA DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Quando se enuncia a via da experiência profissional nela se incluem, naturalmente, **todas as aprendizagens ocorridas em múltiplos contextos**, particularmente o do exercício profissional, o da experiência de vida e o de actividades formativas não formais. A possibilidade da obtenção do certificado de aptidão profissional por esta via materializa a filosofia e os princípios da validação de competências adquiridas, de modo informal.

O Decreto Regulamentar 68/94, de 26 de Novembro, que determina as condições gerais de emissão de certificados de aptidão, com base na experiência, estabelece que o processo de reconhecimento de competências adquiridas com base na experiência profissional, compreende:

- análise dos currículos;
- entrevista técnica;
- provas de avaliação (exames).

As normas de certificação referem, para cada perfil, as formas de verificação de competências (análise curricular, entrevista técnica, provas de avaliação) e os requisitos relativos à experiência profissional que permitem a candidatura à certificação.

Para as profissões cujo exercício esteja condicionado à posse do CAP respectivo, isto é, para as profissões com incidência na saúde e segurança de pessoas, a via da experiência só é considerada para efeitos de regulação dos activos que se encontrarem no mercado de trabalho, à data da entrada em vigor dessa certificação, tendo em conta o período transitório estabelecido para cada situação.

Neste caso, os candidatos são, obrigatoriamente, submetidos a provas de avaliação perante um júri de composição tripartida.

Ao consignar num sistema formal esta possibilidade, tem-se, naturalmente, em consideração a situação real da população activa, empregada ou desempregada, num contexto nacional de emprego com insuficiente nível de escolaridade e de qualificação profissional e de trabalho insuficientemente qualificante.

No âmbito do SNCP, apesar da experiência relativa à certificação profissional por esta via ser recente, têm vindo a ser desenvolvidos um conjunto de metodologias, técnicas e instrumentos que, estando ainda a ser experimentados com três grupos de profissionais, poderão vir a ser adoptados no futuro, no sentido da **implementação de formas qualitativas de avaliação das competências** efectivamente detidas pelos candidatos. Esta avaliação permite, igualmente, **identificar défices de competências** e orientar a adopção de medidas que possibilitem aos candidatos adquirir as competências em falta.

5.3. CERTIFICAÇÃO PELA VIA DA EQUIVALÊNCIA DE TÍTULOS

O Departamento de Certificação assegura o **reconhecimento de qualificações profissionais obtidas nos países da União Europeia e em países terceiros**, de acordo com os princípios da livre circulação dos trabalhadores e em cumprimento das Directivas Comunitárias, dos acordos de reciprocidade e de outros normativos gerais e específicos da certificação nacional.

O tratamento dos processos de equivalência implica um trabalho complexo que envolve a análise comparativa dos títulos apresentados, a realização de provas de avaliação sempre que o exercício da profissão em Portugal exija competências específicas, não passíveis de comprovação pelo candidato, a decisão de equivalência e a emissão de certificado ou declaração comprovativa da detenção das competências.
Este título poderá ser suficiente para o exercício da profissão ou estar na base da emissão de um título profissional obrigatório para o exercício de uma dada actividade.
Nos sectores em que existe uma entidade certificadora já identificada, procede-se ao encaminhamento do processo para esse organismo por forma a dar continuidade ao pedido de equivalência dos candidatos.

6. PROFISSÕES CERTIFICADAS

Foram já publicados em Diário da República os diplomas legais que estabelecem as condições de emissão dos Certificados de Aptidão Profissional e as condições de homologação dos cursos de formação profissional que dão acesso àquele título relativos às seguintes figuras profissionais:

6.1. Formador/a – Competência Pedagógica

Início do processo: 1997
Entidade Certificadora: Instituto de Emprego e Formação Profissional

6.2. Motorista de Taxi

Início do processo: 1999
Entidade Certificadora: Direcção-Geral de Transportes Terrestres

6.3. Serralheiro/a Mecânico/a;

Operador/a Técnico/a de Máquinas-Ferramentas[79]
Início do processo: 1999
Entidade Certificadora: Instituto de Emprego e Formação Profissional

6.4. Técnico/a de Segurança e Higiene do Trabalho

Técnico/a Superior de Segurança e Higiene do Trabalho
Início do processo: 2000
Entidade Certificadora: Instituto de Desenvolvimento e Inspecção das Condições de Trabalho

6.5. Operador/a de Máquinas Agrícolas

Operador/a Agrícola[80]
Início do processo: 2000
Entidade Certificadora: Direcção-Geral de Desenvolvimento Rural

6.7. Operador/a Gráfico/a de Acabamentos

Operador/a de Impressão
Operador/a de Pré-Impressão
Técnico/a de Desenho Gráfico
Início do processo: 2001
Entidade Certificadora: Instituto de Emprego e Formação Profissional

Aguarda-se, por forma a dar início ao processo de certificação, a publicação em Diário da República dos diplomas legais relativos a perfis das seguintes áreas profissionais:

- **Rochas Ornamentais**
- **Serviços Pessoais – Penteado e Estética**

INTERACÇÃO COM A COMUNIDADE

1. Actividades de divulgação de perfis profissionais à comunidade

No ano de 2000 teve inicio a publicação no **Boletim de Trabalho e Emprego** dos perfis profissionais que servem de referencial para a certificação de competências. A divulgação destes perfis prende-se com a necessidade de fornecer à sociedade civil referencias profissionais mais detalhadas que orientem o desenvolvimento de actividades formativas ou a implementação de novas formas de organização do trabalho. Estes referenciais são publicados à medida que forem sendo aprovados pela Comissão Permanente de Certificação.

Foram desenvolvidas outras acções direccionadas para o público em geral, das quais se salienta a **divulgação do SNCP através da Internet**. A informação

[79] Este perfil inclui as saídas profissionais de Fresador/a Mecânico/a, Rectificador/a Mecânico/a, Mandrilador/a Mecânico/a, Electroerosador/a e de Torneiro/a Mecânico/a.

[80] Este perfil inclui as saídas profissionais de Operador/a Agrícola em Fruticultura, Operador/a Agrícola em Viticultura, Operador/a Agrícola em Horticultura Ornamental e Comestível, Operador/a Agrícola em Culturas Arvenses.

disponibilizada tem um formato bastante simples e objectivo, dando particular ênfase às profissões em que já é possível a obtenção de CAP. Todas as profissões que foram ou serão alvo de análise no âmbito do Sistema de Certificação encontram-se listadas no "Índice de Profissões". A página desenvolvida tem uma actualização regular, dando conta da evolução dos trabalhos em cada sector e em cada profissão.

2. Acompanhamento da Formação

O **Ministério da Segurança Social e do Trabalho** tem atribuições na coordenação da formação inserida no mercado de emprego que pretende seja desenvolvida de acordo com as reais necessidades do mercado de trabalho, numa perspectiva de valorização dos profissionais e de desenvolvimento das entidades empregadoras.

Neste sentido, é desenvolvido pelo **Núcleo de Acompanhamento da Formação do Departamento de Certificação do IEFP** um trabalho de acompanhamento da formação profissional, procedendo-se à análise comparativa dos cursos propostos pelas várias entidades formadores com os referenciais desenvolvidos no âmbito do SNCP.

3. Certificação adaptada à comunidade

É de salientar o desenvolvimento e consolidação da vertente da **certificação pela via da experiência**, valorizando as competências adquiridas pelos profissionais em múltiplos contextos de aprendizagem – avaliação e certificação de competências adquiridas por vias não formais - e promovendo a actualização dessas competências, através de frequência de formação contínua, procurando, deste modo, contribuir para a melhoria da qualidade do emprego.

Esta metodologia assume especial interesse, uma vez que as qualificações profissionais de grande parte da população activa portuguesa não foram obtidas num quadro de formação formal – logo certificada, mas em contexto de trabalho.

Pretende-se que esta metodologia seja flexível, permitindo o reconhecimento e certificação das reais qualificações profissionais dos trabalhadores portugueses.

A certificação de competências obtidas por esta via, cumpre um papel social de grande relevo, valorizando os trabalhadores mediante o reconhecimento de um conjunto de saberes capitalizados através da experiência profissional.

Importa ainda destacar um outro vector importante de actuação do SNCP que tem sido a implementação de metodologias que visam **potenciar a transferibilidade de competências**, promovendo a mobilidade profissional dos trabalhadores no espaço europeu.

4. Adaptação da comunidade à certificação (adaptação das pessoas e empresas às exigências dos modelos e dos sistemas de avaliação de competências, face às certificações profissionais)

A certificação de Pessoas é um meio através do qual uma entidade demonstra, de um modo credível, de acordo com regras e através de uma avaliação adequada, que uma pessoa é competente para efectuar uma determinada actividade.

Com o processo de certificação dos formadores iniciado em 1997, após a publicação do Decreto – Regulamentar nº 26/97, de 18 de Junho e da Portaria nº 1119/97, de 5 de Novembro, diplomas que regulamentam o exercício da **actividade de formador** no âmbito da formação inserida no mercado de emprego, iniciou-se a certificação de uma área profissional de efeito multiplicador e com enorme abrangência que permite a propagação saudável do conceito de certificação.

Tendo, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, assumido o papel de Entidade Certificadora, tem sido grande o numero de entidades, empresas e indivíduos que participam no processo de certificação, através de: Cursos de Formação homologados pelo IEFP, a exigência de certificação e o pedido de certificação individualizada de quem necessita do CAP para aceder ao exercício da actividade de formador.

Outra área com bastante impacto tem sido a **Certificação Profissional dos Motoristas de Táxi**, tornada obrigatória a partir de 1 de Janeiro de 2000, sendo Entidade Certificadora a Direcção Geral de Transportes Terrestres. Neste momento já existem entidades formadores com cursos homologados.

As actividades de certificação obrigatória têm um grande sucesso, no entanto não podemos medir o interesse pela certificação pelo sucesso destas actividades, exactamente porque são obrigatórias! Torna-se necessário incentivar o interesse pela certificação dos trabalhadores por parte das empresas; não só pelo que atrás se referiu relativamente às virtudes da certificação, com especial relevância para o interesse na certificação das qualificações profissionais das pessoas, mas também pela Qualidade Total que se pretende nas empresas e ainda, pelo aspecto da competitividade que é necessário imprimir à Economia Nacional.

SISTEMA DE RECOÑECEMENTO, AVALIACIÓN E ACREDITACIÓN DA COMPETENCIA PROFESIONAL. PROXECTO EXPERIMENTAL ARA

Vicente Yáñez González
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Sistema productivo e necesidade de cualificación profesional e formación: as profesións

Hoxe en día asúmese que estamos inmersos/as nunha grande transformación histórica e que imos cara á era da información postindustrial, posmoderna. Estase a producir unha fonda revolución na natureza e nas estructuras dos nosos conceptos laborais e profesionais tradicionais. Isto supuxo xa un "sismo" no concepto de profesión [1] que provén, principalmente, de dúas forzas unidas: a globalización da economía e o impacto das novas tecnoloxías, o que provoca a necesidade de construírmos outras modelos que se adapten ós novos contextos.

Neste momento existe unha competitividade global do investimento e na producción de bens e servicios, o que está a exercer fortes presións na maioría das organizacións laborais que, para manteren unha marxe sobre os/as seus competidores/as, vense obrigadas a procurar novos mercados, novas liñas de producción e novos xeitos de reduci-los custos.

O feito de que os/as consumidores/as demanden productos personalizados e, ó mesmo tempo, de calidade, obriga a que as empresas fagan flexible a súa organización productiva. Supúñase que as tecnoloxías baseadas na informática achegarían a flexibilidade potencial esixida: facendo máis flexible a tecnoloxía faríase tamén automaticamente flexible a organización da fábrica. Pola contra, a tecnoloxía flexible, a través da potenciación da automatización, contribuíu a que as estructuras do traballo e a súa organización se fixeran máis ríxidas.

Do mesmo xeito, moitas organizacións esforzáronse por ser moito máis flexibles no uso dos seus recursos humanos, definíndose a si mesmas como "organizacións de aprendizaxe" en procesos de constante transformación —isto supón que a innovación e a calidade do producto xa non son dominio exclusivo dos/as enxeñeiros/as de producción e deseño, senón que intervén todo o persoal da fábrica, desde o/a deseñador /a ata o/a operador/a—. Para consegui-la mellora continuada necesaria que garanta e cree organizacións de colaboración e participación dos traballadores, cómpre a mobilización do coñecemento e a capacitación da man de obra. Esta organización automática da aprendizaxe coñécese como "sistemas antropocéntricos de producción" [2].

Nesta situación de mercado laboral flexible reside un concepto de "profesión" máis amplo do que actualmente temos. No canto de velo estrictamente como un xeito de ascender na xerarquía dunha organización, as profesións deberán ser vistas no futuro como a evolución individual, tanto no estudio como no traballo.

O contrato de traballo require unha renegociación periódica, o que obriga os/as traballadores/as a se responsabilizaren máis da súa propia evolución profesional, incluíndo a aprendizaxe de novos oficios e coñecementos. A súa seguridade laboral non reside no posto de traballo que teña, senón na "empregabilidade", na acumulación de experiencias e recoñecementos que poidan explotar en novas oportunidades laborais que xurdan no seu ou noutro emprego.

Este novo concepto de "profesión" provén dunha situación social e laboral que lles esixe a tódolos/as individuos/as continuaren aprendendo e progresando ó longo de toda a súa vida, xunto coa necesidade de gañar un oco na sociedade da que forman parte.

Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional: Catálogo Nacional de Cualificacións

A Lei 5/2002, do 19 de xuño (BOE do 20 de xuño), das cualificacións e da formación profesional, inscríbese dentro dos obxectivos da Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo —que se propuxo adecua-la formación ás novas esixencias do sistema productivo—, e do novo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado polo Consello Xeral de Formación Profesional e aprobado polo Goberno para o quinquenio 1988-2002, que define as directrices básicas conducentes a un sistema integrado das distintas ofertas de formación profesional: regrada, ocupacional e continua. A finalidade desta Lei 5/2002 é a creación do Sistema Nacional de Cualificación e Formación Profesional que, no ámbito de competencias exclusivas atribuídas ó Estado, dote de unidade, coherencia e eficacia a planificación, a ordenación e a administración desta realidade, co fin de facilita-la integración dos diferentes xeitos de certificación e acreditación das competencias e das cualificacións profesionais.

O Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional, inspirado nos principios de igualdade no acceso á formación profesional e de participación dos/as axentes sociais cos poderes públicos, fomenta a formación ó longo da vida, integrando as distintas ofertas formativas e instrumentando o recoñecemento e a acreditación das cualificacións profesionais a nivel do Estado. Actuar como un mecanismo favorecedor da homoxeneización a nivel europeo dos niveis de formación e acreditación profesional de cara ó libre movemento dos/as traballadores/as e dos/as profesionais no ámbito do mercado que supón a Comunidade Europea.

O Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional, por tanto, constitúe o elemento central en torno ó que xira a reforma abordada pola Lei 5/2002. A regulación que esta leva a cabo parte, como noción básica, do concepto técnico de cualificación profesional, entendida como o conxunto de competencias con significado para o emprego, adquiridas a través dun proceso formativo formal e mesmo non formal, que son obxecto dos correspondentes procedementos de avaliación e acreditación. Os seus fins son os seguintes:

a) Capacitar para o exercicio de actividades profesionais, de xeito que poidan satisfacer tanto as necesidades individuais coma as dos sistemas productivos e do emprego.

b) Promover unha oferta formativa de calidade, actualizada e axeitada ós/ás distintos/as destinatarios/as, de acordo coas necesidades de cualificación do mercado laboral e coas expectativas persoais de promoción profesional.

c) Proporcionar ós/ás interesados/as información e orientación axeitada en materia de formación profesional e cualificación para o emprego.

d) Incorporar á oferta formativa aquelas accións de formación que capaciten para o desempeño de actividades empresariais e por conta propia, así como para o fomento das iniciativas emprendedoras, que contemplará tódolos xeitos de constitución e organización das empresas, xa sexan estas individuais ou xa colectivas.

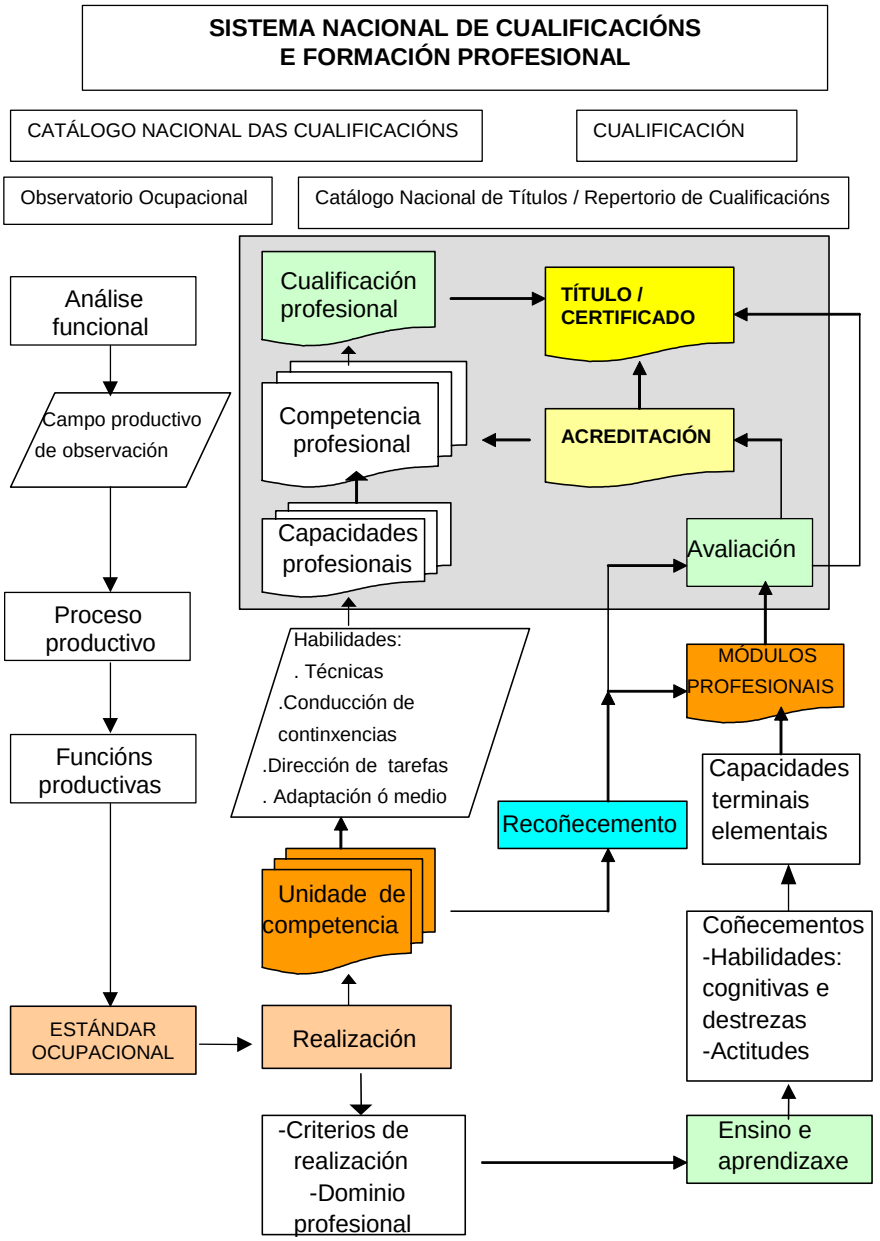
e) Avaliar e acreditar oficialmente as cualificacións profesionais, con independencia do xeito no que estas se acadaran.

f) Favorece-lo investimento público e privado na cualificación dos/as traballadores/as, así como o óptimo aproveitamento dos recursos dedicados á formación profesional.

O Real decreto 1128/2003, do 5 de setembro (BOE do 17 de setembro) polo que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións profesionais. Establece no artigo 5 a definición de *Cualificación profesional como: o conxunto de competencias profesionais con significado para o emprego que poden ser acadadas mediante formación modular u outros tipos de formación e a través da experiencia laboral,* e así mesmo, configura o contido e estructura o Catálogo Nacional de Cualificacións como o eixo institucional do sistema.

O Catálogo Nacional das cualificacións é o instrumento que ordena sistemáticamente as cualificacións identificadas no sistema productivo e establece, mediante un catálogo modular, a formación asociada a aquela atendendo ós requisitos do emprego. O catálogo determina o marco para establecer os títulos e os certificados de profesionalidade, que constituirán as ofertas de formación profesional referidas a aquelas, así como para a avaliación, o recoñecemento e a acreditación das competencias adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación.

A organización das cualificacións no catálogo realízase por familias profesionais atendendo a criterios de afinidade da competencia profesional, adoptando o modelo xa coñecido da formación profesional inicial e da formación profesional ocupacional, para organiza-lo actual catálogo de títulos de formación profesional e o repertorio de certificados de profesionalidade.



As cualificacións profesionais organízanse en niveis, conforme criterios relacionados coa competencia profesional requiridos en cada un deles e cos estándares requiridos pola Unión Europea. Á súa vez, as cualificacións do Catálogo Nacional estruturanse en unidades de competencia, o que constitúe a unidade mínima susceptible de recoñecemento e avaliación, e comprende tanto as competencias específicas dunha actividade profesional como aquelas outras determinantes para un axeitado desempeño profesional.

A formación asociada ás cualificacións profesionais, que forman parte do catálogo modular, estructúrase en módulos formativos que toman como referencia as unidades de competencia e constitúen o agregado mínimo para establece-la formación conducente a títulos e certificados de profesionalidade.

Recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais
(Artigo 8º da Lei 5/2002)

A cualificación é o recoñecemento público do "saber facer" dunha persoa, que outorga un "órgano de recoñecemento e avaliación da competencia" e que responde a un conxunto apropiado de capacidades con relevancia no emprego —accións e comportamentos do que se fai no posto de traballo— recoñecidas por un sector productivo [3].

Para a Comisión Europea COM 678 "Facer realidade un espacio europeo do aprendizaxe permanente", toda actividade de aprendizaxe realizada ó longo da vida co obxectivo de mellora-los coñecementos, as competencias e as aptitudes cunha perspectiva persoal, cívica, social ou relacionada co emprego está asociada con algunha das formas de aprendizaxe seguintes:

- *Aprendizaxe non formal*: é a "aprendizaxe que non é ofrecida por un centro de educación ou formación, e normalmente non conduce a unha certificación. Non obstante, ten carácter estructurado. A aprendizaxe non formal é intencionada desde a perspectiva do/a alumno/a".

- *Aprendizaxe formal*: é a "aprendizaxe ofertada normalmente por un centro de educación ou formación, con carácter estructurado (segundo obxectivos didácticos, duración ou soporte) e que conclúe cunha certificación. A aprendizaxe formal é intencionada desde a perspectiva do/a alumno/a".

- *Aprendizaxe informal*: é a "aprendizaxe que se obtén das actividades da vida cotiá relacionadas co traballo, a familia ou o lecer. Non está estructurada e normalmente non conduce a un certificado. A aprendizaxe informal pode ser intencionada pero, na maioría dos casos, non o é (é fortuíta ou aleatoria).

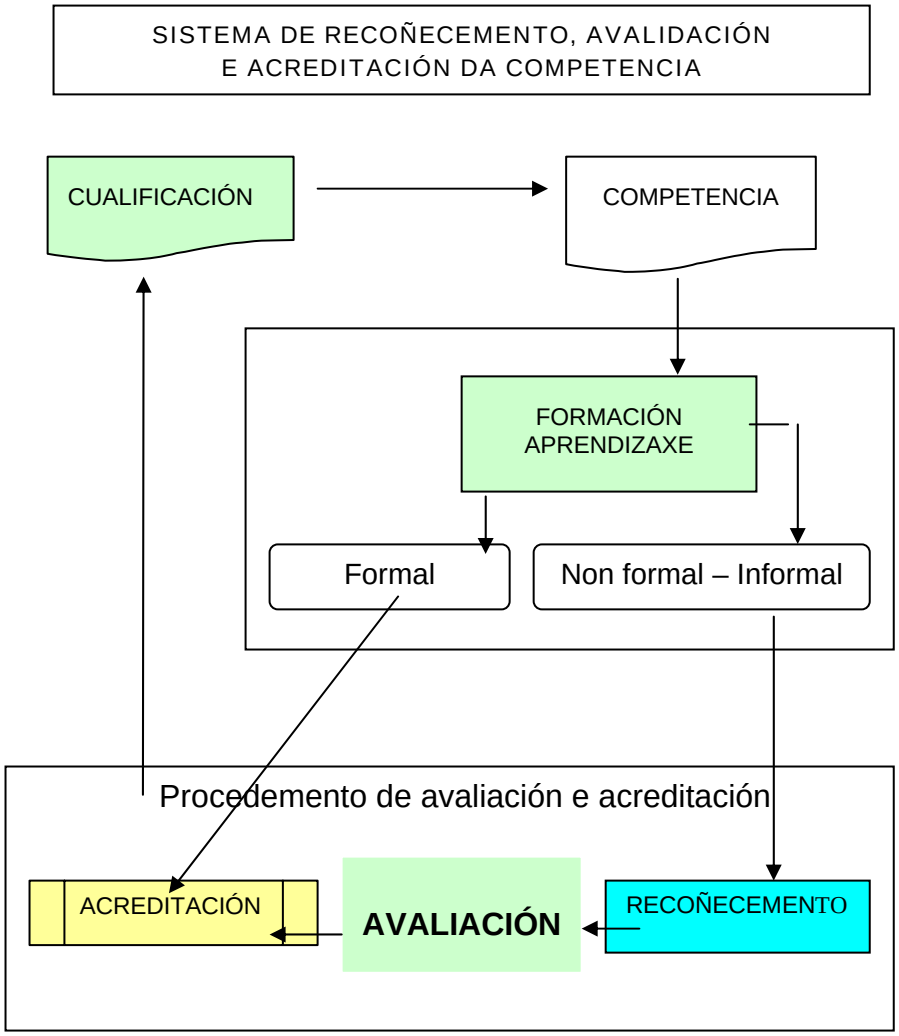
Procedemento de recoñecemento/avaliación e acreditación da competencia

A credibilidade do sistema de recoñecemento/avaliación e acreditación da competencia (SISRAVAL, para o Plan Galego de Formación Profesional) entre os/as empregadores/as, alumnos/as, profesionais e profesores/as, débese basear no deseño dun proceso avaliación equitativo e fiable: ó acceso, á equidade e sen discriminacións.

Esta credibilidade depende da efectiva funcionalidade da avaliación non só das capacidades do/a candidato/a acadadas en procesos de aprendizaxe formais, senón tamén daquelas que o/a candidato/a obtivo pola súa práctica laboral ou as que adquiriu en aprendizaxes non formais.

A avaliación da competencia dunha persoa débese centrar no que unha persoa pode ou sabe facer, e non no xeito no que logrou esa capacidade ou ese coñecemento.

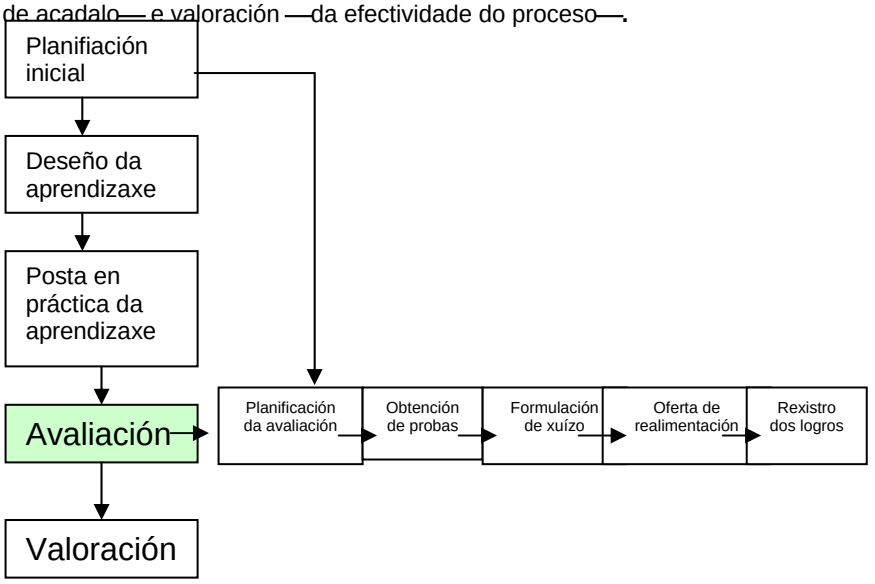
Para isto, o "Sistema de recoñecemento/avaliación e acreditación da competencia" debe ser independente do tipo de formación utilizada, do método que describe a competencia que se acredita e do propio sistema de cualificación.



O proceso de avaliación

Abrangue cinco etapas: planificación inicial —diagnóstico inicial sobre os coñecementos que o/a candidato/a xa ten e sobre o que precisa aprender—, deseño da aprendizaxe —acordo sobre cáles deben ser os resultados da aprendizaxe, cómo van ter lugar estes, qué métodos e recursos se van empregar e cál vai se-lo calendario axeitado—, execución —posta en marcha do programa de aprendizaxe—, avaliación —avalíanse os resultados da aprendizaxe, calquera que fose o seu xeito

de acadalo— e valoración —da efectividade do proceso—.



Etapa 1. Planificación inicial

O obxectivo é garantir que o/a aspirante adquira recursos necesarios que lle permitan incorporarse eficazmente ó procedemento para o recoñecemento e a avaliación das súas competencias.

Nesta fase trataríase de prepara-lo/la aspirante mediante un conxunto de actuacións de información e orientación, complementadas con formación especifica de curta duración.

Orientación e asesoramento

Proponse levar a cabo sesións de preparación individuais ou en grupo, nas que os /asaspirantes terán unha breve introducción ó procedemento de recoñecemento e avaliación das cualificacións.

Durante estas sesións realizaríase un conxunto de accións entre as que se inclúen: información sobre a unidade ou as unidades de competencia que se vaian avaliar e acreditar; orientación sobre o punto de partida do aspirante en relación coa competencia adquirida mediante aprendizaxes previas formais, non formais e informais; e asesoramento sobre os métodos e os instrumentos posibles de avaliación e recoñecemento.

Para isto cómpre contar con técnicos/as capacitados/as para asistir e acompañar cada aspirante. Este persoal debería ter unha ampla experiencia en tarefas de orientación profesional e, complementariamente, precisaría formación específica consistente nun coñecemento amplo da unidade de competencia, unha certa base de coñecementos sobre metodoloxía de avaliación baseada en evidencias de

competencia e, en especial, sería conveniente que estas persoas tivesen boas habilidades de apoio e de comunicación cos/as aspirantes.
Ó finalizar esta fase, o técnico e o propio aspirante decidirían a participación definitiva no procedemento, actuando de tal xeito que se salvagarde en todo caso a autoestima do/a aspirante. Neste sentido, deberanse ter en conta as posibles necesidades de formación e experiencias de aprendizaxe que poida requiri-lo/a aspirante e que deberán mellora-las oportunidades para completa-las súas competencias persoais con relación ás unidades de competencia que constitúen o referente de avaliación.

O resultado desta etapa, conducida polo orientador ou a orientadora, será un "expediente de competencia" onde figure toda aquela documentación que lle permita ó avaliador/a establecer un plan de recollida de probas axeitado ás características do/a candidato/a, como poden se-los cursos realizados, as experiencias profesionais, a vida laboral, os traballos realizados, etc.

Etapa 4. Avaliación

Fase 1. Planificación da avaliación

A planificación da avaliación constitúe unha fase que comprende un conxunto de actuacións onde os/as técnicos/as axudan ós/ás aspirantes a organizar e, de se-lo caso, documentar, nun prazo de tempo razoable e acordado, a recollida das evidencias de competencia.

Os/as aspirantes, unha vez que accedesen a esta fase, serían atendidos por expertos/as en avaliación e recoñecemento da competencia, encargados de axudarlles a identifica-las mellores oportunidades para demostraren a súa competencia. Para isto, deberíanse considera-los puntos de vista do sector sobre os métodos que son máis valorados para xulga-la competencia dunha persoa: desempeño en situacións reais de traballo, productos do seu traballo, historial profesional documentado, situacións profesionais reconstituídas ou probas profesionais aceptadas polo sector, entre outras.

Nesta fase é aconsellable subministrarlles ós/ás aspirantes a formación necesaria, dada a complexidade que ás veces adquire a utilización de instrumentos de avaliación e recoñecemento, como pode se-la elaboración do portafolio ou expediente de competencias.

O plan de avaliación debe ser aceptado polo/a candidato/a por proposta do/a avaliador/a e nel deben figura-las competencias que se van avaliar, cándo, ónde e cómo se van avaliar.

Fase 2. Recollida de probas, intervención

É a etapa central do proceso, na que se van pór en marcha, para o seu posterior contraste empírico, os diferentes métodos e medios para evidencia-la competencia dos/as aspirantes, así como os dispositivos externos de garantía de calidade.

As actuacións do/a candidato/a no posto de traballo nas actividades simuladas de aula (avaliación continua) e a experiencia profesional evidencian destrezas, coñecementos e habilidades cognitivas que lle achegan peso ó xuízo que proba a súa competencia.

O lugar de traballo e o seu contorno son un escenario idóneo para a avaliación das competencias, no que podemos atopa-las fontes directas de proba que lle permitan ó/á candidato/a evidenciar un importante número capacidades.

Na avaliación de competencia, independentemente do seu xeito de adquirila, as probas obtidas de fontes directas, observando a actuación do/a candidato/a ou examinando os resultados dunha actividade, teñen unha relevancia singular.

En moitos casos, a actuación do/a candidato/a será suficiente para evidenciar competencia; por exemplo, dunha capacidade tan sinxela coma "afiar elementos de corte segundo os estándares establecidos para máquinas-ferramenta por arrinque de labra en fabricación mecánica", coa simple observación da actuación ou dos resultados do traballo do/a candidato/a podemos obter probas de accións e comportamentos competentes: evidenciar capacidades técnicas como que se empregou un método seguro e que se conseguiu un fío adecuado.

Con todo, a avaliación con probas de capacidade procedentes de fontes directas son frecuentemente insuficientes para determina-la competencia dun/dunha individuo/a nos termos que a realización profesional da unidade de competencia establece [4], debido fundamentalmente a que:

- As situacións críticas que proban a capacidade para acometer continxencias non poden acontecer no centro educativo, e tampouco podemos esperar que xurdirán no tempo de permanencia no centro de traballo.
- Hai imposibilidade de actuar en tódalas situacións que a realización da unidade de competencia describe.
- Existe unha escaseza de probas para lle atribuír competencia ó/á aspirante cando nun centro de traballo participa en procesos productivos conxuntamente con máis persoas.

A maior parte da competencia de nivel 2 e tódalas de nivel 3 da formación profesional basea a súa capacidade —dirección de tarefas e adaptación ó medio— en coñecementos e habilidades cognitivas que, dado o seu complexo contexto de aplicación, non se deducen da simple observación da actuación do/a candidato/a ou dos resultados acadados no seu traballo. Nestes casos, para obter evidencias de capacidade necesítase amplia-lo ámbito da avaliación ás fontes suplementarias, como test de respostas múltiples, preguntas orais, etc.

Nesta fase ponse a proba a flexibilidade do sistema, aberto a diversas fontes e a distintos tipos de evidencias, a través dunha combinación de métodos onde o/a aspirante mellor poida demostra-la súa competencia. Proponse como regra xeral que as evidencias de competencia se poidan recoller observando o traballo real dos/as aspirantes.

A inferencia de competencia realizada a través da recollida de evidencias levaríase a cabo fronte ás realizacións profesionais das unidades de competencia, interpretando estas, pero sen caer necesariamente nunha avaliación criterio por criterio de cada realización profesional.

Canto á avaliación específica dos coñecementos asociados ás unidades de competencia, preténdese a utilización da entrevista como instrumento para a recollida das correspondentes evidencias de coñecementos. Con isto, trataríase de fomenta-la utilización da modalidade oral, que se supón máis natural e axeitada para o certo colectivo de aspirantes, como unha ferramenta de "conversa profesional", facilitando deste xeito o afondamento en aspectos esenciais do coñecemento profesional tales como a capacidade do/a aspirante en transferi-lo seu saber profesional a diferentes contextos e situacións profesionais.

Fase 3. Formulación dun xuízo

O/a avaliador/a ten que xulgar se o/a candidato/a cumpre os elementos de competencia da unidade descritos en termos de resultados polos criterios de realización e o dominio profesional que define o ámbito profesional da unidade. Ó formular un xuízo, o/a avaliador/a terá en conta moitas cousas diferentes, pero fundamentalmente que as probas se axusten ós principios de:

— Validez. O proceso de avaliación e as probas adecuaranse ó/á que está a ser avaliado/a.

— Fiabilidade. O xuízo confirma que a proba obtida é de nivel aceptado en contextos diferentes.

— Suficiencia. As probas son suficientes para acredita-la competencia.

— Autenticidade. A proba foi realizada polo/a candidato/a.

— Actualidade. A proba acredita que o/a candidato/a opera cos métodos e cos equipos requiridos actualmente no campo profesional.

Fase 4. Realimentación

É esta unha fase fundamental en todo o desenvolvemento do proceso, na que se lle ofrece ó/á candidato/a información concreta sobre os logros que evidencia ou non a súa capacidade. Débeselle dar tamén ó/á candidato/a a ocasión de conversar, o que implica un proceso bidireccional de identificación de puntos fortes e áreas mellorables, conxuntamente co/a avaliador/a, antes da próxima avaliación.

Fase 5. Rexistro de logros

A derradeira fase da etapa de avaliación remata co rexistro de resultados, de xeito que se documente claramente o que acadou, se consignen claramente outros aspectos que se deben avaliar para obte-la cualificación e se rexistren os resultados nun rexistro no que poidan acceder outros/as avaliadores/as e verificadores/as.

Etapa 5. Valoración —de aseguramento da calidade—

É unha etapa de carácter transversal necesaria para garanti-la calidade do proceso de avaliación e recoñecemento. Por este motivo, de acordo co sector profesional e por iniciativa do Consello Galego de Formación Profesional, créase unha comisión de seguimento da avaliación, o recoñecemento e a acreditación, que ten funcións de supervisión continua do proceso de recoñecemento e avaliación. Neste espacio de participación profesional, na que teñen cabida representantes e membros

cualificados, valídanse os resultados finais do proceso de avaliación e recoñecemento.

Ó dispor deste tipo de estructura mellórase substancialmente a fiabilidade, a validez e o rigor técnico do proceso, xa que da súa actuación se produciría unha mellor consistencia no traballo dos/as avaliadores/as. Cómpre ter en conta determinadas consideracións de importancia que fan aconsellable e necesaria, xa que logo, a creación deste tipo de dispositivo de calidade: engadir unha visión máis comprensiva e completa sobre a avaliación da competencia, facilita-lo desenvolvemento das competencias dos/as avaliadores/as, ofrecer unha estructura de análise colectiva que complete a individualidade do xuízo do/a avaliador/a, e achegar datos valiosos ó proxecto sobre as boas prácticas de avaliación e recoñecemento que se vaian producindo.

---

[1] Watts, A.G. (1996). "Careerquake". London: Demos.

[2] Werner Wobbe, A. Sistemas antropocéntricos de producción. Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional. N1 2/ 1991: A esencia das cualificacións. ISSM0258-7483.

[3] N.V.C.Q.

[4] Alison Wolf and Lindsay Mitchell, A Understanding the place of knowledge and understanding in a competence based approache. Development of assesable standars for National Certification. Employment Department. Training, enterpraise and education.

XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ASUNTOS SOCIAIS,
EMPREGO E RELACIÓNS LABORAIS