



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

Desafíos e solucións dende a Orientación Profesional para a certificación da competencia profesional

Coordinadores:

Antonio F. Rial Sánchez
María del Mar Sanjuán Roca
M. Carmen Sarceda Gorgoso
Margarita Valcarce Fernández



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

Desafíos e solucións dende a Orientación Profesional para a certificación da competencia profesional

Antonio F. Rial Sánchez
María del Mar Sanjuán Roca
M. Carmen Sarceda Gorgoso
Margarita Valcarce Fernández
(Coords.)

Depósito Legal: C 3538-2008

I.S.B.N.: 978-84-691-6265-1

Maquetación: Miguel A. Suárez

Imprime: NINO-Centro de Impresión Digital

ÍNDICE

PONENCIAS Y MESAS REDONDAS

Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa.....	11
<i>José Tejada Fernández</i>	
“El reconocimiento de la competencia profesional desde las organizaciones”. Sentido de la cooperación de universidad y empresa	31
<i>Tomas Díaz González</i>	
Formación y acreditación de competencias del gestor y del formador de formación continua.	43
<i>José Manuel Hermosilla Rodríguez</i>	
O reconhecimento das competências profissionais a partir das organizações.....	51
<i>Rui Valente</i>	
Reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales desde la perspectiva del sector de la construcción.....	57
<i>Vicente Giménez Marín</i>	
PROYECTO CERTIDOC: Hacia un sistema de certificación europeo en información y documentación.....	67
<i>Carlos Tejada Artigas</i>	
“Reconhecimento e acreditação de aprendizagens não formais, a perspectiva sectorial” – construção civil e obras públicas	73
<i>Amílcar Sampaio Rodrigues</i>	
O Reconhecimento, Validação e Certificação de Aprendizagens Não-formais e Informais numa Organização que promove Qualificação e Desenvolvimento Profissional.....	77
<i>Ivo Adrião</i>	
Da Orientação à Certificação Profissional	79
<i>Avelino Leite</i>	
Relatorio: A acreditación de competencias profesionales en Galicia	81
<i>M^a Dolores Vázquez Froján</i>	
La experiencia de evaluación, reconocimiento y certificación de los aprendizajes informales y no formales en el País Vasco.	91
<i>Imanol López Lacalle</i>	

Desenvolvimento dos procesos de reconhecimento e certificación em Portugal. O funcionamento das administrações, as diversas experiências existentes e a organização das mesmas.99
Luís Imaginário

El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, la formación profesional y el mundo productivo. 105
Antonio Rial Sánchez

COMUNICACIÓNS 123

Una experiencia formativa para el Comercio al por Menor en Cataluña: CD-Rom multimedia interactivo en Sistema Integrado de Gestión (SGI). 125
B. Calvo Cobas, L. Gil Calzada, R. Vázquez Fente, M. Domínguez Villar, M.D. Mariño Cabaleiro, F. Surís Fernández

Formación en Teleformación para docentes de Formación Continua de la Comunidad Autónoma de Cataluña. 137
B. Calvo Cobas, L. Gil Calzada, R. Vázquez Fente, M. Domínguez Villar, M.D. Mariño Cabaleiro, F. Surís Fernández

El *coaching* y el *e-coaching*: nuevas modalidades orientadoras para la Sociedad del Conocimiento. 149
Miguel Ángel Carretero Díaz

PROXECTO: "Ferramenta de análise de competencias para a orientación profesional" 155
Feal Muiños, Montserrat Parada Gandos, Carlos García Cabrillo, José Francisco

Re-Formação ou Pro-Educação? 165
António Moreira da Silva

A intervenção no desenvolvimento vocacional dos alunos como uma dimensão do projecto profissional e do perfil de competências do professor: A consultoria como uma via para a capacitação e para a certificação 171
Inês Nascimento, Ana Ramos, Ana Filipa Ferreira

El cambio en el discurso profesionalizadora: procesos de enseñanza-aprendizaje sostenidos en una plataforma asincrónica. 179
Eulalia Torras Virgili

RVCC: Prática de Novas Oportunidades 189
Mariana Paterna Dias

Formación inicial docente y competencias: una aproximación a la importancia de los escenarios formativos para su desarrollo 195
Manuela Raposo Rivas, M. Carmen Sarceda Gorgoso

Las competencias para el ejercicio profesional docente: un ejemplo para su identificación.....	203
<i>M. Carmen Sarceda Gorgoso, Manuela Raposo Rivas</i>	
Dupla certificação escolar e profissional na base da validação dos adquiridos através da experiência profissional e social.....	213
<i>Carlos Valentim Ribeiro</i>	
Aspectos claves en los procesos de evaluación de las competencias adquiridas en situaciones no formales e informales	223
<i>Carmen Ruiz Bueno, Óscar Mas Torelló</i>	
Las necesidades formativas de los trabajadores con discapacidad psíquica y las competencias básicas en los contextos de los centros especiales de empleo	233
<i>P. Jurado, O. Mas, J.M. Sanabaja</i>	
El perfil competencial del profesor universitario: apuntes para su formación y certificación.	243
<i>Óscar Mas Torelló, Carmen Ruiz Bueno</i>	
La detección de necesidades formativas en la empresa	259
<i>Patricia Olmos Rueda</i>	
Desafios e soluções da orientação profissional para a certificação da(s) competência(s) profissional(ais)	269
<i>Joana Fernandes</i>	
Estratégias de inserção e novos instrumentos de mediação profissional	275
<i>Ana Paula Marques Helena Rita Moreira</i>	
Competencias del trabajo social ante la inserción sociolaboral de las personas en situación de exclusión social	287
<i>M^a Elena Muguerza Martínez</i>	
O clima socio-emocional no contexto de trabalho: suas implicações sobre as percepções de auto-eficácia profissional dos trabalhadores	301
<i>Helena Maria M. G. Ferreira, Carlos Manuel Gonçalves, Joaquim Luís Coimbra</i>	
El Estrés laboral como factor diferencial en las ocupaciones de los directivos de la Economía Social Castellano Leonesa.....	311
<i>L. Gil Calzada, A.B. Freijeiro Álvarez, B. Calvo Cobas, M. Domínguez Villar, M.D. Mariño Cabaleiro, R. Vázquez Fente, F. Surís Fernández y E. Monsalve Álvarez</i>	
Quais as preocupações de carreira de formandos da aprendizagem?.....	323
<i>Filomena Parada e Joaquim Luís Coimbra</i>	
O significado psicológico do desemprego em jovens adultos com qualificação académica de nível superior.....	335
<i>A. Paulino, J. L.Coimbra, C. M.ê Gonçalves</i>	
Formar(-se) para o desemprego: que competências?	345
<i>Ana Ramos, Ana Mouta, Inês Nascimento</i>	

A vinculação às figuras parentais, ao par romântico e aos amigos no desenvolvimento vocacional de Jovens	355
<i>C. M. Sousa, C. M. Gonçalves, J. L. Coimbra</i>	
Diferencias de género en el profesorado especialista de educación primaria: estudio del concurso-oposición al cuerpo de maestros en galicia, año 2007	367
<i>Efrén Álvarez Prada</i>	
Orientación profesional y enfoque de competencias en el ámbito educativo.....	373
<i>Mª del Pilar Carnota Carneiro</i>	
El portafolios de competencias como recurso orientador en el ámbito universitario.....	383
<i>Mª Cristina Ceinos Sanz, Beatriz García Antelo</i>	
Análisis de las actividades de fomento del autoempleo en las Universidades Públicas Españolas	391
<i>María Cristina Ceinos Sanz, Beatriz García Antelo</i>	
Jogos de Interesse(s): Uma experiência de desenvolvimento de competências vocacionais no contexto da Universidade Júnior	399
<i>Ana Ramos, Ana Mouta, Lucinda Saldanha, Inês Nascimento</i>	
O Papel da Orientação Profissional na Promoção da “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos Trabalhadores Seniores	409
<i>Marta Sousa Ribeiro, Joaquim Luís Coimbra</i>	

POSTERS

El rol del orientador profesional en la evaluación de necesidades formativas y de insercción sociolaboral desde una perspectiva de igualdad.....	423
<i>Mª Cristina Ceinos Sanz, Beatriz García Antelo, Raquel Mariño Fernández</i>	
Evaluación del estudiante sobre el proceso de formación práctica en la titulación de maestro	429
<i>Lorena Ramos Muguerza</i>	

RESÚMENES.....439

A certificação das competências profissionais adquiridas pela experiência profissional ...	441
<i>Benjamín Constante</i>	
A envolvimento dos adultos e a sua motivação para o processo (RVCC) partindo das suas entidades empregadoras.....	443
<i>Cristina Malbão</i>	
Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências integrado	445
<i>Carla Moreira, Carolina Carvalheiras</i>	

RVCC nível secundário no contexto português: reflexões críticas acerca dos seus campos de (in)exploração	447
<i>Mariana Raquel Prior Santalba, Patrícia Raquel da Silva Pinto</i>	
Rol del orientador profesional ante un modelo de formación por competencias	449
<i>Mª Teresa Castilla Mesa</i>	
Técnicas de cociñado ao baleiro e atmosfera modificada. CIFP Compostela	451
<i>Eduardo García Mosconi</i>	
Tecnoloxías encamiñadas á acceso no sector da automoción. CIFP Fene.....	453
<i>Eduardo García Mosconi</i>	
Deseño e construción dun seguidor solar para unha instalación solar fotovoltaica. CIFP porta da auga	455
<i>Eduardo García Mosconi</i>	
Centro novas oportunidades do centro de formação profissional de chaves: a partilha de uma experiência.....	457
<i>Ana Moreira</i>	
A orientação profissional e os novos desafios da formação.....	459
<i>Marta Castro, Paula Almeida e Silva, Sandra Costa</i>	
Activação de sinergias locais para uma orientação profissional concertada.....	461
<i>Inês Pinho, Adélia Antunes</i>	
O modelo do RVCC integrado: práticas e desafios	463
<i>Júlio Veloso, Luísa Sousela, Mónica Aguiar, Joana Russell, Sandra Silva, Ivone Adão, Carla Abreu, Célia Martins</i>	
O envolvimento familiar no processo RVCC.....	465
<i>Mónica Trindade</i>	
Estudo exploratório do impacto psicossocial da frequência de cursos de educação e formação de adultos em mulheres com idade igual ou superior a quarenta anos	467
<i>Margarida Pereira, Sandra Guimarães</i>	

PONENCIAS Y MESAS REDONDAS

Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa

José Tejada Fernández

Grupo CIFO
Depto. Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Aunque no es nuevo¹ el tema del reconocimiento o visibilidad y certificación de los aprendizajes no formales e informales, no cabe duda de la emergencia, la relevancia y el significado de los mismos en el contexto de la Europa actual, como una de las claves para la realización de los objetivos de la estrategia de Lisboa y en particular para la construcción del *Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente*.

Este *Espacio Europeo de Educación Permanente* –de aprendizaje a lo largo de la vida– (Comisión Europea, 2001; Consejo Europeo, 2002) tiene fuertes implicaciones por cuanto se toma en consideración el aprendizaje que está fuera de las instituciones educativas. Dicho aprendizaje necesita igualmente ser reconocido, evaluado y certificado y ello por múltiples razones que son fundamento de su legitimidad: justicia social, derivado del reconocimiento de la experiencia laboral; la integración sociolaboral evitando la exclusión por falta de certificación; por motivación personal y profesional que permite el propio desarrollo personal y profesional e institucional; por el incremento de la movilidad y la flexibilidad laboral posibilitando nuevas oportunidades de trabajo y formación, etc.

¹ Contamos con suficientes antecedentes previos a la Cumbre de Lisboa donde se afronta la problemática de la validación de las competencias adquiridas a través de la experiencia o fuera de las instituciones educativas. Tras los planteamientos pioneros de Francia sobre el “*Bilan de compétence*” (1985), suele ser un referente de este debate el *Agora V*, celebrado en Salónica 1999, CEDEFOP, 2002), por cifrar al menos dos de ellos significativos. Tampoco deberíamos descartar la coexistencia de otras iniciativas en otros contextos (países norteamericanos –USA, Canadá–; anglosajones (Nueva Zelanda, Australia, Sudáfrica –; y países latinoamericanos preocupados por esta problemática y las iniciativas de organismos internacionales (OCDE, OIT, UNESCO) también sobre el particular. Reparar en ello desborda los propósitos de este trabajo.

Estas razones, entre otras, llevan a que la política europea haga hincapié a través de distintas directivas derivadas de las diferentes Cumbres y Conferencias (de Barcelona, de Bergen, de Maas-tricht,...) sobre la necesidad de articular dispositivos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales, perfeccionando sus certificaciones más allá de las obtenidas en la formación. Dichos dispositivos deben tener unos principios comunes de referencia y un Marco Europeo de las Cualificaciones igualmente como referente común, no exclusivo, de tales procesos.

En este trabajo pretendemos considerar tal contexto de referencia y sus tendencias, así como analizar las diferentes corrientes sobre la validación de estos tipos de aprendizaje en el conjunto de los diferentes países de la Unión Europea (la corriente del *sistema dual*, la corriente *mediterránea*, la corriente *escandinava*, la corriente *anglosajona*, la corriente del *diploma*) y se verifica, además de la mismas, los niveles de madurez o recorrido de los distintos sistemas (países en fase de experimentación o incertidumbre, países con sistemas nacionales emergentes, países con sistemas nacionales permanentes), para, finalmente, reparar en el estado de la convergencia sobre el particular.

ACOTAMIENTO MÍNIMO SOBRE LOS TIPOS DE APRENDIZAJE Y SU NECESIDAD DE RECONOCIMIENTO

En el contexto de este trabajo, asumimos el acotamiento conceptual que el CEDEFOP (2000) realiza en su glosario sobre los tipos de aprendizaje²,

APRENDIZAJE FORMAL

El aprendizaje formal ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado: puede darse tanto en la educación formal como en la capacitación dentro de la empresa, etc.³ El contexto se designa como uno de aprendizaje. El aprendizaje formal puede conducir al reconocimiento formal (diploma, certificado).

APRENDIZAJE NO-FORMAL

El aprendizaje no-formal se arraiga en actividades planeadas que no están designadas explícitamente como de aprendizaje, pero contienen un elemento importante de aprendizaje. A diferencia del aprendizaje formal, el aprendizaje no-formal abarca lo que algunas veces se describe como aprendizaje semi-estructurado, es decir, aprendizaje arraigado en ambientes que contienen un componente de aprendizaje (esto es, gestión de la calidad); y el aprendizaje accidental que resulta de situaciones de la vida diaria (incluyendo aquellas en el lugar de trabajo) y definidas como aprendizaje informal.

² Aunque podría matizarse en torno a los términos implicados en este glosario, asumimos esta conceptualización por cuanto la mayoría de los documentos de referencia en el contexto europeo la implican.

³ Se tiene que poner atención a la definición de aprendizaje formal: de hecho, la capacitación que se da en las empresas se incluye en esta definición ya que es un contexto organizado y estructurado de aprendizaje. El aprendizaje en el trabajo también puede ocurrir de manera no-formal. No obstante, el aprendizaje que se lleva a cabo en las actividades de educación y capacitación organizadas o actividades planeadas por la empresa con un objetivo de aprendizaje explícito entran dentro de la categoría de aprendizaje formal como se define arriba.

APRENDIZAJE INFORMAL

El aprendizaje informal es el resultado de actividades diarias relacionadas con el trabajo, la familia o actividades recreativas. El aprendizaje informal es parte del aprendizaje no-formal. A menudo es llamado aprendizaje experimental y puede, hasta cierto punto, entenderse como aprendizaje accidental.

Con todo hay que entender que el aprendizaje debe considerarse a lo largo de toda la vida (Comisión Europea 2001) y como tal se amplía con la consideración del aprendizaje que está más allá de las instituciones educativas. Las diferencias específicas entre el aprendizaje formal, no-formal e informal es una construcción teórica que ayuda a identificar el aprendizaje que a menudo es invisible o de alguna manera no se considera en algunos sistemas de calificaciones en el mundo. La intención de estas distinciones no es obtener como resultado un sistema de dos niveles, sino proveer un enfoque común sobre los resultados del aprendizaje, en lugar de un enfoque sobre los procesos por los cuales se ha logrado la competencia (Colardyn, 2004)

Siguiendo con esta autora, hemos de tener presente:

- *El papel activo del individuo en el aprendizaje.* Esto conduce a un énfasis sobre los vínculos entre el aprendizaje formal, no-formal e informal; la necesidad de mantener una continuidad a través de varios escenarios de aprendizaje, un aumento en el registro de las evaluaciones y el uso de carteras en los métodos de evaluación;
- *Identificación y reconocimiento de una amplia gama de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo y a través de la vida.* Esto plantea cuestiones metodológicas (la relación con los estándares, fiabilidad y validez de las evaluaciones; diferencias entre el aprendizaje formal, no-formal e informal);
- *La legitimidad del proceso de certificación* (¿quién tiene autorización para certificar, porqué, y de acuerdo a qué criterios?). Esto requiere considerar las funciones de las autoridades a los niveles nacionales, regionales y locales, de los participantes del sector social así como de otros actores y participantes del sector productivo que pudieran variar de un país a otro (por ejemplo: organizaciones profesionales, Cámaras de Comercio, ONG's).

Desde este mínimo apunte y en línea con la introducción, hemos de reparar en la necesidad y sentido de visualizar, acreditar, reconocer y certificar oficialmente estos aprendizajes.

Duvekot (2004:4) desde una perspectiva estratégica alude a seis razones para la validación de los aprendizajes previos:

1. El desarrollo, la realización y la autoestima del individuo.
2. (Re)Inserción en el mercado laboral y mayor flexibilidad al mejorar el potencial de competencias, en particular de un sector a otro.
3. Objetivos específicos de la empresa (formación continua, evaluación de puestos de trabajo,...)
4. Planificación de los instrumentos de la formación profesional y continua
5. Enriquecimiento de la empresa/la sociedad a través de la acreditación del aprendizaje no formal e informal.
6. Reducción del paro y aumento del número de personas empleadas que trabajan al nivel y en el lugar indicados, adaptando las competencias requeridas a las efectivamente disponibles.

Por su parte, Souto, McCoshan, Junge y Winter (2005) aluden algunas motivaciones nacionales que justifican las iniciativas de la validación de los aprendizajes no formales e informales, entre las que destacan: las propias necesidades de una economía del conocimiento dentro de la estrategia de de Lisboa para el 2010, que conlleva la visibilización de estos tipos de aprendizaje; las necesi-

dades de las propias empresas europeas que necesitan que sus trabajadores estén dispuestos a aprender continuamente y a adaptarse a la realidad cambiante conllevando los propios procesos de validación la identificación de nuevas necesidades formativas y requerimientos para el trabajo; mejorar el acceso al sistema de educación formal, en muchos países sólo es posible el acceso a la educación superior a través de una determinada cualificación o el reconocimiento de aprendizajes previos; mejorar los sistemas de educación y formación; dar oportunidades a las personas – justicia social- en desventaja o excluidas al no contar con titulaciones, diplomas o certificados.

Todo ello puede sintetizarse o integrarse en una macrorazón cual es la necesidad de *facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida*.

Baigorri, Martínez y Monterrubio (2006) aluden a diferentes razones que clasifican en tres categorías:

Razones sociopolíticas:

- En el sentido de que existe una razón de *justicia social y laboral*, puesto que muchas personas no han tenido oportunidad de acreditación previa ni posibilidad de aprendizaje formal (acreditado) para la adquisición de las competencias con las que hoy cuentan. Los jóvenes en este sentido contarían con ventaja competitiva a la hora del acceso y promoción sociolaboral.
- Además de que en la sociedad del conocimiento se da la fugacidad de saberes que obliga a impulsar sistemas de evaluación de competencias obtenidas a lo largo de la vida, más allá de la formación inicial.
- También hay que considerar la cohesión social y construcción europea, que exigen caminar en paralelo para evitar exclusiones y la fractura del mercado laboral, donde los que cuentan con certificación tendrían más ventajas.

Razones de tipo laboral: que afectarían directamente a los trabajadores individuales. Entre ellas podemos destacar:

- La proximidad a las políticas de empleo; en este sentido el reconocimiento objetivo repercute en la empleabilidad, es más en muchos casos hay exigencia de reconocimiento oficial o acreditación para el empleo.
- La motivación y satisfacción profesional de la personas, junto con las posibilidades de mejora laboral, también son factores relevantes.
- La mayor transparencia del mercado de trabajo con la mejora de los procesos de intermediación laboral, favoreciendo la creación de marcos de referencia consistentes para la contratación y las relaciones laborales
- Ante la tendencia de la movilidad funcional, geográfica y profesional, la garantía de la certificación de las diferentes experiencias profesionales actúa de defensa de las turbulencias laborales.

Razones de estrategia empresarial:

- La cualificación de los recursos humanos como factor de éxito empresarial (visualización del conocimiento, potencial competitivo en la sociedad del conocimiento).
- El conocimiento y la gestión de las relaciones laborales se ve facilitado con un sistema oficial y normalizado de reconocimiento objetivo de las competencias adquiridas

- Incremento de la funcionalidad, polivalencia y flexibilidad en la propia gestión de los recursos, conscientes y conocedores del conjunto de competencias individuales e institucionales.

En síntesis, y a partir de estas tres ilustraciones sobre la necesidad de visibilizar todo tipo de aprendizaje, podemos concluir que el reconocimiento y la certificación de los aprendizajes no formales e informales, se proyecta en una doble dirección -social e individual-, que permite:

- un *mejor funcionamiento del mercado laboral*, disminuyendo las tasas de desempleo, mejorando las correspondencias entre necesidades laborales-requerimiento y oferta de formación, posibilitando un mapa competencial tanto para la empresa como para el conjunto de la sociedad;
- *el incremento de las oportunidades individuales* tanto de formación como de trabajo, posibilitando desarrollo y trayectorias profesionales dentro de un planteamiento de aprendizaje a lo largo de la vida, incrementando igualmente la empleabilidad de los emigrantes, desempleados o otros colectivos en desventaja

CONTEXTO DE REFERENCIA: EL PROCESO DE CONVERGENCIA HACIA LA EUROPA DEL 2010

El Consejo Europeo, en la reunión de marzo del 2000 en Lisboa, reconoció que la Unión Europea se enfrentaba a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que planteaba una nueva economía basada en el conocimiento y acordó un objetivo estratégico para el 2010, que sigue siendo la referencia para el conjunto de políticas que se desarrollan en el seno de la Unión. Nos referimos a:

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 mayor cohesión social.

Como no podía ser de otra manera el cambio no afectaba sólo al ámbito de la economía, sino que conlleva toda una transformación y modernización de los sistemas educativos para que ello fuera posible. El Consejo Europeo pidió al Consejo de Educación que emprendiesen una reflexión general sobre los objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes, que respetasen al mismo tiempo la diversidad nacional.

Se concreta en este contexto de coordinación política aplicar en los ámbitos de la educación y la formación el “*método abierto de coordinación*”⁴ cuya finalidad principal es alcanzar una mayor convergencia en torno a los principios de la UE, ayudando a los estados miembros a desarrollar progresivamente sus políticas en tal dirección.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DIFERENTES ESPACIOS EUROPEOS

En este contexto de cambio y convergencia, además de reconocerse la importancia de la educación y la formación en la estrategia de Lisboa, emerge la necesidad de promover la construcción de un *espacio europeo común del conocimiento* (Comisión Europea, 2003) capaz de integrar las diferentes políticas en el ámbito de la formación como instrumento clave para potenciar la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global de Europa.

⁴ El Consejo de Lisboa definió el “Método abierto de coordinación” como una manera de extender las prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UEdestinado a facilitar la configuración progresiva de las políticas de los estados miembros.



Gráfico 1 Los diferentes espacios europeos

A lo largo del recorrido han emergido necesidades concretas en relación con la construcción y articulación de espacios europeos específicos y en los cuales aún seguimos implicados. Nos referimos a los Espacios Europeos de la Educación y Formación –EEEF- (Comisión Europea, 2003), el Espacio Europeo de Educación Superior – EEES- con su conexión con el Espacio Europeo de Investigación e Innovación –EEI- (Comisión Europea, 2003) y el Espacio Europeo de Educación Permanente –EEEP- (Comisión Europea, 2001, Consejo Europeo, 2002).

Eludimos cualquier descripción sobre ellos y nos remitimos a otro trabajo (Tejada, 2005, 2006). No obstante, no queremos dejar de hacer referencia a la necesidad de interconexión e integración de los mismos. Así por ejemplo, aunque suele identificarse la construcción del EEES con el *proceso de Bolonia*, sería injusto olvidar o dejar fuera en este espacio europeo los esfuerzos de armonización asociados a la educación y formación profesionales, sobre todo a partir del propio *proceso de Copenhague*.

No pretendemos describir ambos procesos obligados a converger (Tejada, 2006), pero si al menos ilustrar gráficamente los desarrollos habidos en ambas direcciones.

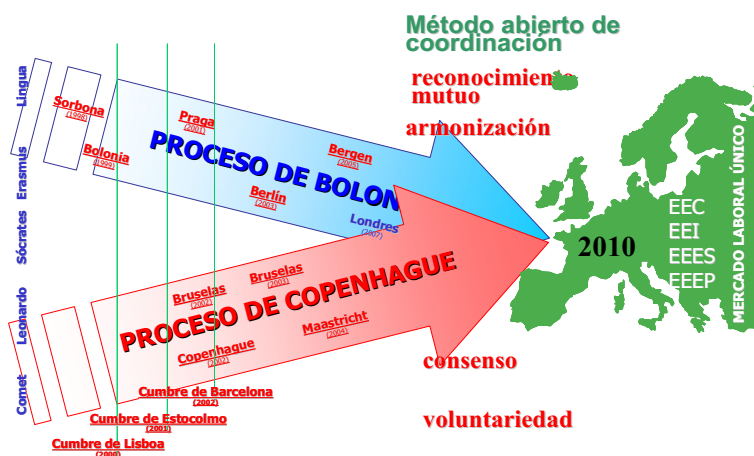


Gráfico 2 La convergencia hacia la Europa 2010 (Tejada, 2006)

Obviando su descripción en detalle, queremos aludir a las conclusiones más importantes de las algunas conferencias realizadas en cada uno de los dos procesos en relación con nuestro objeto de estudio: el aprendizaje informal y no formal

Nos ubicamos directamente *Espacio Europeo de Educación Permanente* –de aprendizaje a lo largo de la vida– por cuanto el mismo tiene fuertes implicaciones al tomar en consideración el aprendizaje que está fuera de las instituciones educativas. Dicho aprendizaje necesita igualmente ser reconocido, evaluado y certificado y ello por múltiples razones, como hemos planteado y que son fundamento de su legitimidad: justicia social, derivado del reconocimiento de la experiencia laboral; la integración sociolaboral evitando la exclusión por falta de certificación; por motivación personal y profesional que permite el propio desarrollo personal y profesional e institucional; por el incremento de la movilidad y la flexibilidad laboral posibilitando nuevas oportunidades, etc.

ALGUNAS REFERENTES DE LA POLÍTICA EUROPEA EN RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES

Estas razones, entre otras, llevan a que la política europea haga hincapié a través de distintas directivas derivadas de las diferentes Cumbres y Conferencias sobre la necesidad de articular dispositivos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales, perfeccionando sus certificaciones más allá de las obtenidas en la formación.

La *Declaración de Copenhague* (2002) suele ser el centro de las referencias en torno al reconocimiento de los aprendizajes no formales, aunque existen suficientes antecedentes y literatura, al menos sobre trabajos e intercambio de experiencias entre profesionales. La adopción de la “*Declaración de Copenhague*” viene a intensificar la cooperación europea voluntaria en formación profesional, con el objeto de promover una confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, estableciendo las bases para incrementar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje continuo.

Entre sus ocho prioridades destacamos:

Las competencias adquiridas en centros no oficiales de formación deben ser validadas atendiendo a principios comunes, con objeto que puedan reconocerse en toda Europa.

Debe aplicarse una estrategia europea que fomente el desarrollo y el reconocimiento de las competencias y cualificaciones en todos los sectores profesionales.

El *Comunicado de Maastricht* (2004) sobre las prioridades futuras de la cooperación reforzada para la enseñanza y la formación profesional centra su atención en dos direcciones estratégicas:

A nivel nacional: incrementar la contribución de los sistemas de FP, de las instituciones y de las empresas para conseguir los objetivos de Lisboa, poniendo énfasis en la utilización de instrumentos, referencias y principios, la mejora de la inversión pública o privada en formación, el uso del Fondo Social Europeo y del Fondo Regional para apoyar los esfuerzos de reformas, la mejora de la respuesta a las necesidades de las personas o grupos de riesgo de exclusión del mercado de trabajo o exclusión social, el desarrollo de enfoques de formación abiertos y flexibles, la multiplicación de los entornos favorables para el aprendizaje en las instituciones de formación y en el lugar de trabajo y el desarrollo continuo de las competencias de los formadores

A nivel europeo: desarrollar la transparencia, la calidad y la confianza mutua para favorecer un verdadero mercado de trabajo, priorizando el desarrollo de un marco europeo de cualificaciones abierto y flexible, el desarrollo y la puesta en marcha de un sistema europeo de transferencia de créditos para la FP (ECVET), además del de la educación superior (ECTS), el estudio de las necesidades específicas de formación y de la evolución del profesorado.

Se comunica también, desde la puesta en práctica y seguimiento de estas estrategias, la necesidad de una colaboración más estrecha y un enfoque coherente entre FP y la enseñanza superior, especialmente respecto al proceso de Bolonia, la investigación, la práctica y la política mediante la puesta en red y el intercambio de innovaciones y de buenos ejemplos de política y prácticas.

En la *Conferencia de Bergen (2005)* se subraya la importancia de asegurar que el marco general de las cualificaciones del EEES y el marco más amplio para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional.

Sobre el futuro, se trabajará con las instituciones de educación superior y otras para mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a la educación superior, además de convertirlos en elemento de los programas de educación.

Se fija como objetivos para el 2007 profundizar en:

la puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales;

la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

En la *Conferencia de Londres (2007)* se asume que el reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, incluyendo el aprendizaje informal y no formal, son componentes esenciales del EEES. Se verifica que 38 miembros del Proceso de Bolonia han ratificado la Convención del Consejo de Europa sobre este particular y se encarece al resto de los países a que lo consideren una cuestión prioritaria, además de seguir profundizando y desarrollando el reconocimiento de aprendizajes previos para el acceso y la consecución de créditos en la educación superior.

Se encarece igualmente a seguir desarrollando los marcos nacionales de las cualificaciones para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEES, teniendo como referencia el Marco Europeo de las Cualificaciones.

EL MARCO EUROPEO DE LAS CUALIFICACIONES (EQF)

En estos momentos se está conformando el *Marco (Sistema) Europeo de las Cualificaciones (EQF)* (2006), como marco de referencia para el conjunto de los sistemas, que cubra todos los niveles de la educación y la formación en estrecha conexión con el mundo laboral. El mismo no es más que un resultado del Programa de trabajo “*Educación y Formación 2010*”. Sobre la base de voluntariedad, proporcionará un lenguaje común que ayudará a los Estados miembros, los empleadores y las personas a comparar las cualificaciones de los distintos sistemas de educación y formación en la Unión.

La consecuencia de todo ello, al final del proceso, será contar con todo un Sistema de Certificaciones homogéneo de referencia general (aunque no obligada dado el carácter voluntario y el principio de coordinación apuntado con anterioridad); todo un conjunto de titulaciones comprensibles y comparables entre países.

El Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF) aboga por nuevos conceptos de aprendizaje, más amplio y acumulativo y a lo largo de la vida, de cualificaciones, y sobre todo de competencias. De ahí que se centre en los resultados del aprendizaje, con independencia de la vía que se ha utilizado para llegar a ellos (aprendizaje formal, no formal o informal). Este posicionamiento contribuye a la mejora de la correspondencia entre las necesidades sociolaborales (los conocimientos, capacidades y competencias) y la oferta de la formación profesional.

No viene a sustituir las políticas nacionales y sectoriales, pero si obliga a introducir cambios en el nuevo marco de cooperación entre los diferentes sistemas. Sin el marco, los individuos pueden ser discriminados de múltiples maneras: ausencia de dispositivos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales y no pueden perfeccionar sus certificaciones más allá de las obtenidas en la formación; la ausencia de certificaciones profesionales empobrece la negociación colectiva y la propia de los trabajadores.

La estructura del Marco Europeo de Cualificaciones no constituirá, según las hipótesis de la Comisión Europea, una duplicación a nivel europeo de las estructuras nacionales de cualificación. Deberá ser, más bien, compatible y complementaria con aquellas ya existentes, integrando las experiencias de los países que ya dispongan de marcos de referencia nacionales. Así pues en este sentido, el EQF no constituye una tentativa de imponer la armonización de las cualificaciones nacionales. Al contrario, puede ser considerado como una meta-estructura que añada un valor a los sistemas nacionales ya en vigor, reforzando el concepto de transparencia, apoyando la transferencia y facilitando el reconocimiento de las cualificaciones. Su aplicación será voluntaria y no implicará ninguna obligación legal para los Estados miembros.

En efecto, deberá:

Ayudar a los ciudadanos en la orientación entre la complejidad de los sistemas nacionales de formación e instrucción para apoyar los recorridos de aprendizaje permanente.

Permitir a los operadores políticos y a las instituciones de instrucción la comparación de sus propios sistemas.

Facilitar la inserción en un mercado de trabajo europeo eficaz.

Apoyar los esfuerzos para el desarrollo de las cualificaciones europeas e internacionales a nivel sectorial.

Facilitar el reconocimiento de las cualificaciones del tercer mundo.

Y sobre todo:

Estimular y guiar las reformas y el desarrollo de las nuevas estructuras nacionales de cualificación.

El sistema de EFQ se constituirá sobre tres elementos importantes como se plasman en el ideograma siguiente y que describimos de dentro a afuera:

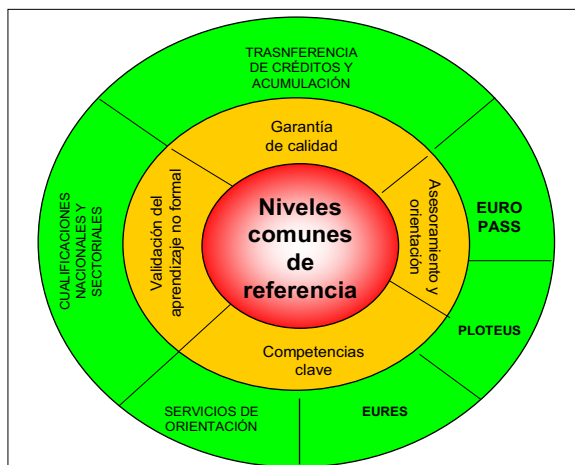


Gráfico 3 Marco Europeo de las Cualificaciones: estructura

1. Los *niveles comunes de referencia*, clave tanto para los organismos, evaluadores y los propios usuarios. Se apuesta por una estructura de 8 niveles de referencia a la hora de considerar las competencias profesionales, que abarcan todo el espectro de cualificaciones desde el final de la enseñanza obligatoria hasta el nivel superior de la enseñanza universitaria y la formación profesional, donde, de alguna manera, los niveles 6, 7 y 8 vendrían a asumir incluir los propios del proceso de Bolonia (ciclos de Grado, Master y Doctorado), que está bastante asumida por los diferentes países.
2. Los *principios y directrices comunes* relevantes como principios guía para la cooperación entre los actores a diferentes niveles (administradores, organismos, instituciones). Son principios y procedimientos centrados en el aseguramiento de la calidad, la validación de los diferentes aprendizajes no formales, la orientación y asesoramiento, así como en las competencias clave.
3. Las *herramientas e instrumentos comunes* directamente relevantes para los ciudadanos individuales y que respondan a sus necesidades. En este sentido se articula un dispositivo europeo integrado de transferencia y acumulación de créditos para la formación a lo largo de la vida, las cualificaciones nacionales y sectoriales, los servicios de orientación, el *Europass* y las bases de datos *Plotens*, sobre las oportunidades de estudio y formación, así como el *Eures*

En este momento de construcción-articulación de Marco Europeo de las Cualificaciones se están produciendo diferentes propuestas, recomendaciones, dictámenes, informes y estudios (Comisión Europea, 2005, 2006; Comité Económico y Social Europeo, 2007), cuyo análisis escapa a los propósitos de este trabajo. Con todo hemos de apuntar que las mismas suelen hacer referencia al uso del referido Marco de las Cualificaciones en los diferentes países para el aprendizaje a lo largo de la vida; la necesidad de establecer los propios Marcos Nacionales de Cualificaciones y su correspondencia (incluso puentes) con el Marco Europeo para el año 2009, la concreción y descripción de las diferentes cualificaciones en clave de resultados de aprendizaje para favorecer la correspondencia e incluso los puentes a la hora de validar-certificar los aprendizajes no formales e informales, de acuerdo a los principios europeos; se hace incidencia en que para el 2011 todas las cualificaciones nuevas y los documentos *Europass* contengan la referencia al correspon-

diente nivel del Marco Europeo; al igual que es necesario designar-contar con un centro nacional de apoyo y coordinación de sistema nacional de las cualificaciones con el EQF.

LOS PRINCIPIOS COMUNES PARA EL RECONOCIMIENTO

Los principios comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (Consejo Europeo, 2004) vienen a reflejar el trabajo realizado a nivel europeo, sobre todo a partir de la Declaración de Copenhague (2002).

Nadie duda de su necesidad para fomentar y guiar el desarrollo de enfoques y sistemas fiables y de alta calidad para determinar y convalidar los aprendizajes no formales e informales. Además, son necesarios para asegurar la comparabilidad y la amplia aceptación de los distintos enfoques en los estados miembros, permiten la transferencia y la aceptación de todos los resultados educativos en todos los entornos y tienen en cuenta las necesidades y derechos de las personas.

También cabe advertir en este contexto que tales principios tienen carácter voluntario, respetando los derechos, responsabilidades y competencias de los estados miembros y vienen a dar forma al desarrollo de los sistemas y planteamientos del reconocimiento, pero no establecen ninguno específico.

Su finalidad principal es hacer visible la cualificación y las competencias, con un propósito sumativo (certificación) o formativo (desarrollo de itinerarios de formación).

Los principios se clasifican en (Consejo Europeo, 2004:5):

• **Derechos individuales**

La determinación y convalidación de la educación no formal e informal debería ser en principio de carácter voluntario para cada persona. Debería garantizarse para todo un acceso igualitario y un trato equitativo para todos. Deben respetarse asimismo los derechos y la intimidad de las personas.

• **Obligaciones de los responsables**

Las partes interesadas deberían establecer, de conformidad con sus derechos, responsabilidades y competencias en materia de educación, sistemas y enfoques para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal. Entre ellos deberían incluirse mecanismos adecuados de garantía de la calidad. Los interesados deberían ofrecer orientación, asesoramiento e información sobre estos sistemas y enfoques.

• **Fiabilidad y confianza**

Los procesos, procedimientos y criterios de determinación y convalidación de la educación no formal e informal deben ser justos y transparentes y estar sustentados en mecanismos adecuados de garantía de la calidad.

• **Credibilidad y legitimidad**

Los sistemas y enfoques para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal deben respetar los intereses legítimos y garantizar una participación equilibrada de todas las partes interesadas.

La evaluación ha de ser imparcial. Deben instaurarse mecanismos para evitar todo conflicto de intereses y garantizarse la competencia profesional de quienes llevan a cabo la evaluación.

El reconocimiento y certificación de los aprendizajes no formales e informales en Europa

Partimos de la asunción de una cierta heterogeneidad en los modelos y procedimientos de reconocimiento y certificación de los aprendizajes no formales e informales en Europa, tanto por su articulación, consolidación e historia-trayectoria, sobre todo en los últimos años.

Para ilustrar la situación europea vamos a tener en cuenta básicamente algunos de los inventarios realizados en el contexto europeo (Colardyn y Bjornavold, 2005; Duvekot, Shuur y Paulusse, 2005; Souto, McCoshan y Junge, 2005; Lesemann, Lejeune et Hart, 2005; Werquin, 2007) sobre el particular, sin desdeñar el conjunto variopinto y prolijo de documentos que sobre esta problemática han emergido con progresiva fuerza en los últimos años y que serán complementarios de los anteriores.

Centraremos nuestra atención básicamente en las corrientes y en las metodologías

LAS CORRIENTES DEL RECONOCIMIENTO Y CERTIFICACIÓN

El trabajo realizado por Bjornavold (2001, 2002) es nuestro punto de arranque en el planteamiento de las diferentes corrientes, además de los inventarios aludidos. Este autor alude a cinco corrientes o aproximaciones de los diferentes países de la Unión: la corriente del *sistema dual*, la corriente de las *NVQs*, la corriente *escandinava*, la corriente *mediterránea*, la corriente de la “apertura” de títulos y certificados. Hay que tener en cuenta que en esos momentos se alude a la Europa de los 15, por tanto habría que introducir una nueva categoría relativa a los *países en transición*, particularmente ligada a los países de la Europa del Este.

LA CORRIENTE DEL SISTEMA DUAL: ALEMANIA, AUSTRIA Y SUIZA

Al partir de la integración de la experiencia en la educación formal con el sistema dual, la adquisición de las competencias prácticas está ligada al aprendizaje en el puesto de trabajo. Cuentan estos países con poca trayectoria y experimentación nuevas modalidades de reconocimiento. Se considera un sistema muy satisfactorio para la formación inicial; sin embargo, tiene dificultades en la formación continua. De ahí la necesidad de innovar en tal dirección.

A pesar de ello, puede observarse un flujo importante de experimentación mediante proyectos y una atención creciente hacia esta cuestión. La polémica sobre el reconocimiento de los aprendizajes no formales se halla estrechamente vinculada a la discusión sobre la modularización de la formación.

En Alemania existe una clara diferencia entre la formación inicial y la continua. Desde el año 2000 emergen nuevas iniciativas ligadas especialmente a la evaluación de cualificaciones parciales o adicionales, portafolios, pasaportes de formación y certificados de formación continua. En este país se mantiene la presencia relevante de los actores/agentes sociales en la nueva definición de los sistemas, al igual que los *landers*.

En Austria, a partir del 2003, la cuestión de la validación se ha encaminado como parte de un discurso más amplio cual es la modularización de la Formación profesional. Se apuesta por la especialización y la concreción curricular, tratando de integrar el conjunto de los actores en el nuevo proceso, que ha de servir de referente en la formación continua y para la validación de los aprendizajes no formales e informales.

En Suiza es recién el inicio de la modularización y su proceso en relación con los aprendizajes no formales e informales es muy similar al austriaco.

LA CORRIENTE MEDITERRÁNEA: GRECIA, ITALIA, ESPAÑA Y PORTUGAL

En estos países las competencias son adquiridas a través de distintos procesos no formales e informales, contando con una enorme reserva de aprendizajes informales que necesita de mayor

transparencia. La actitud general respecto a la introducción de sistemas y metodologías para los aprendizajes informales puede calificarse de favorable. No se trata únicamente de facilitar el uso de las competencias ya existentes, sino también de cómo mejorar la calidad de éstas. Estos países ilustran asimismo que el paso desde las intenciones hasta la aplicación práctica es bastante largo. Reformas educativas de diverso alcance han puesto en marcha varios cambios legales y políticos, pero la implantación real de prácticas evaluadoras y de reconocimiento aún no ha progresado mucho.

Grecia no cuenta con suficientes iniciativas de reconocimiento y validación; sus esfuerzos se centran en la sistematización de los perfiles profesionales que deben dar lugar a un sistema nacional comprensivo de las cualificaciones profesionales como uno de los referentes significativos en dicho reconocimiento y validación.

Italia tiene dificultades derivadas de la falta de estándares nacionales, recursos financieros y el bajo estatus de la formación profesional.

En Portugal se trata de integrar los aprendizajes no formales e informales en el sistema de las cualificaciones formales, estando en fase de experimentación.

En España el propio desarrollo normativo, sobre todo a partir del 2002 con la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, se experimenta serios avances en el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales, incluso se propicia la experimentación de un modelo de Evaluación, reconocimiento y acreditación (ERA) de los mismos, donde se han implicados diferentes actores y agentes sociales. Los estándares van ligados a las competencias profesionales, siendo el Catálogo Nacional de las Cualificaciones uno de los máximos exponentes en tal dirección.

LA CORRIENTE ESCANDINAVA: FINLANDIA, NORUEGA, SUECIA Y DINAMARCA

Aunque no se puede hablar con propiedad de un modelo escandinavo, dada la heterogeneidad de estos países, se atisba en los mismos una tendencia cual es la interconexión entre el sistema educativo formal y el sistema no formal. De hecho, así lo evidencia la cantidad de iniciativas legislativas que estrechan lazos y acortan distancias, estableciendo puentes entre ambos sistemas. Este planteamiento conlleva, por otra parte, la poca implicación de los actores/agentes sociales.

No hay que olvidar que estos países tienen muy modularizada la formación, contando, caso finlandés, con un sistema nacional de cualificación profesional general, continua y específica que sirven de referente para cualquier persona que quiera someter a validación sus aprendizajes con independencia del lugar de adquisición. Noruega cuenta con un recorrido muy similar a Finlandia, donde los estándares del sistema formal prevalecen en la validación de los aprendizajes no formales.

El aprendizaje mutuo entre esos países es intenso, y se ha intensificado en los últimos años. La influencia de los sistemas finlandés y noruego en los últimos documentos suecos sobre la cuestión ilustra este efecto. Finlandia y Noruega se están decantando claramente en favor de la integración institucional de los aprendizajes no formales como parte de una estrategia general de formación permanente. Los planes presentados en Suecia y Dinamarca indican que estos dos países se orientan también en la misma dirección. Suecia cuenta con un sistema de Formación Profesional muy institucionalizado; aunque se reconoce el aprendizaje abierto la mayoría de los candidatos pasan por centros de formación profesional. Es significativa la cantidad de iniciativas de validación de aprendizajes previos dirigidas a grupos específicos (inmigrantes, desempleados, discapacitados,...)

LA CORRIENTE DE LAS NVQS: EL REINO UNIDO, IRLANDA Y PAÍSES BAJOS

En el Reino Unido, Irlanda y Países Bajos cuentan con unos sistemas educativos y formativos muy orientados a los resultados. Se considera el aprendizaje abierto, es decir, susceptible de ser adquirido fuera de las instituciones educativas, de manera que tanto instituciones educativas como otros contextos no formales pueden ser vía importante para la adquisición de las competencias. Cuentan además con sistemas muy modularizados con descripciones amplias, favorecedores del reconocimiento no formal. De hecho, se han convertido en referente europeo de las validaciones por competencia.

La dificultad, no obstante, reside en la realización práctica de la idea. Las experiencias británica y holandesa reflejan algunos de los problemas institucionales, metodológicos y prácticos que conlleva la creación de un sistema capaz de integrar el aprendizaje no formal dentro de su estructura. El desafío de desarrollar un nivel aceptable de cualificaciones parece constituir el primer obstáculo, y quizás el más serio.

El método británico permite correlacionar los estándares nacionales y las competencias laborales, cuenta con validez y fiabilidad por las especificaciones detalladas de las unidades de competencia y los propios asesores educativos.

Las experiencias británicas han revelado algunas de las dificultades que supone encontrar un equilibrio entre las descripciones y definiciones de competencias demasiado generales o demasiado específicas. El segundo problema importante, ilustrado por el caso británico y holandés, si bien no por la experiencia irlandesa, tiene que ver con los problemas típicos de fiabilidad y validez para las evaluaciones.

LA “APERTURA” DE TÍTULOS Y CERTIFICADOS: FRANCIA Y BÉLGICA

Francia es uno de los países europeos con más tradición en el reconocimiento, contando con iniciativas desde los años 80 al activar el sistema *bilan de competences*. El objetivo de éstos es ayudar al empresario y al trabajador a detectar y evaluar competencias profesionales, impulsar el desarrollo de carreras y la utilización dentro de la empresa de las competencias del trabajador.

La segunda iniciativa francesa importante fue la “apertura” del sistema nacional de formación profesional para competencias obtenidas fuera de las instituciones formales. Desde 1992 es posible obtener certificados profesionales (*Certificate d’aptitude professionnelle*) de varios niveles mediante evaluaciones de competencias no formalizadas u obtenidas por experiencia. Se ha pasado de un sistema de validación de los aprendizajes profesionales (VAP) a otro de validación de aprendizajes obtenidos por la experiencia (VAE). Este último modelo ha sido respaldado además por la Ley del 2004 relativa a la formación a lo largo de la vida. El referente en este país siempre tuvo que ver con las titulaciones del sistema educativo, o como en la actualidad es el conjunto de certificados establecidos en el Repertorio Nacional.

Una tercera iniciativa importante fue la adoptada por las Cámaras francesas de Comercio e Industria con el objetivo de crear procedimientos y niveles para la evaluación independiente del sistema regular de la formación. Utilizando como punto de partida la norma europea EN45013 sobre procedimientos de certificación de personal, el país ha logrado experiencias importantes.

Bélgica es un país menos activo, si bien ha adoptado ya una serie de medidas en los últimos años, influenciada en parte por las experiencias francesas, se están desarrollando actualmente actividades semejantes, que también parten de la norma EN45013 y en la actualidad también se contemplan las normas internacionales ISO/IEC 17024 relativa a la certificación de personas por parte de las empresas y algunos sectores.

LOS PAÍSES EN TRANSICIÓN, PARTICULARMENTE LIGADA A LOS PAÍSES DE LA EUROPA DEL ESTE

La diversidad entre países nos lleva a una clasificación que da como resultado:

- a) Países que han adoptado políticas nacionales y pasos concretos para su implementación (Estonia, Rumania, Eslovenia). En el primer caso, la legislación, apoyada en desarrollos curriculares basada en estándares ocupacionales, ha abierto la posibilidad de acceder a los certificados profesionales oficiales a través de la validación de la experiencia. En los otros dos casos, la política apunta al establecimiento de una ruta paralela para validación de las competencias adquiridas fuera del sistema formal, conectada directamente con el progreso y la carrera profesional.
- b) Países que han establecido un marco legal concreto para la validación de los aprendizajes no formales e informales (Bulgaria, Lituania y Malta)
- c) Países que cuentan con posibilidades legales para la validación y el reconocimiento (Hungría, Polonia y Eslovaquia). Se incluyen en este caso también organismos, asociaciones profesionales o instituciones privadas que pueden incidir en este ámbito. La presencia de esta diversidad institucional conlleva dificultades a la hora de comparar las competencias profesionales. Esto ha dado pie a fijar un objetivo para el 2010 cual es unificar el sistema de reconocimiento.

CONVERGENCIA EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

A la luz del somero recorrido por las distintas aproximaciones en el reconocimiento y certificación en Europa, teniendo presente además todo el despliegue normativo y directrices derivadas en los últimos años en el seno de la Unión, se evidencia todo un recorrido constructivo de convergencia también en este ámbito.

Desde un posicionamiento en la actualidad de “*vaso medio lleno*” hemos de asumir que estamos en pleno proceso de construcción sobre lo que existe hacia un escenario de la Europa del 2010, que cuenta con variadas y ricas experiencias sobre el particular y además existe un deliberado interés de converger manteniendo la diversidad, consecuencia directa de la aplicación del principio de coordinación voluntaria (“*método abierto de coordinación*”), como ya habíamos apuntado y que también se contempla en los *principios comunes para el reconocimiento*.

Pese a los esfuerzos, sobre todo los relativos al *Marco Europeo de las Cualificaciones* y todas sus implicaciones, constatamos que contamos con más pretensiones que concreciones. De todos modos, queremos plantear en este apartado las temáticas que con mayor fuerza inciden el proceso apuntado.

ESTÁNDARES

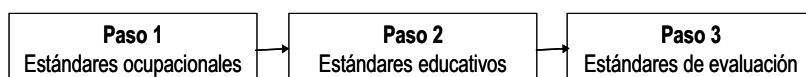
Con los estándares nos estamos refiriendo al conjunto de referentes o normas, que son cruciales en todo proceso de evaluación, y que tienen que ver con el conjunto de especificaciones laborales que se convierten en el punto de referencia del contraste o comparación evaluativa. Según la FEF (2002) se refieren a los estándares que proporcionan una descripción de empleo y que se concentran en las dimensiones que una persona debe poder hacer para realmente desempeñar el trabajo.

En este momento los perfiles y las competencias profesionales (o unidades de competencia) se están erigiendo en los estándares de referencia más común para el conjunto de los países (Gran Bretaña, Austria, Finlandia, Alemania, España, Portugal, Italia,...) , amén de ser la apuesta del

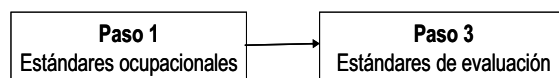
propio *Marco Europeo de las Cualificaciones* a la hora de describir los diferentes niveles de referencia (ocho niveles con especificación de conocimientos, destrezas y competencias profesionales) y del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos de Formación (ECVET). Esta asunción viene motivada, y además tiene mucho sentido en nuestro campo de estudio, por cuanto la competencia profesional viene a responder perfectamente al conjunto de especificaciones laborales o profesionales, en la medida que la misma es asumida como el conjunto de saberes integrados que permiten resolver problemas concretos en contextos específicos. Se evidencia pues un desplazamiento referencial al ámbito laboral más que al formativo, hasta el punto que este último lo toma como referencia. Existe un cambio cualitativo muy importante al operar con la lógica de los *perfiles profesionales* y los niveles de cualificación en base a competencias frente a la lógica disciplinar tradicional en muchos de los sistemas educativos formales. Con todo no siempre es así y debemos apuntar que en la línea de Colardyn y Bjornavold (2005:78) desde la óptica del aprendizaje a lo largo de la vida se pueden considerar tres categorías de estándares que también podemos correlacionar con la trayectoria o modelos de certificación en los distintos países. Estos estándares están en función directa del propio sistema de aprendizaje formal o no formal e informal como venimos planteando. En el primer caso del aprendizaje formal pueden contemplarse *estándares educativos* a partir, eso sí, de *estándares ocupacionales*, mientras que en el resto de sistemas no son imprescindibles los mismos. En el caso que la validación o reconocimiento del aprendizaje no formal tenga que ver con una reincorporación al sistema formal de aprendizaje, como puede ser la continuidad de estudios o la cumplimentación de parte de módulos formativos, de nuevo suele retomarse los estándares formativos.

Así por ejemplo, en el sistema dual el certificado confirma que los requerimientos (estándares de formación) han sido logrados. El perfil formativo en este caso se refiere a la ocupación, la duración de la formación, el campo de actividad y sus componentes, las competencias y destrezas ocupacionales que deben lograrse con la formación y como deben ser evaluadas.

Estándares necesarios para evaluar el aprendizaje formal



Estándares necesarios para evaluar el aprendizaje no formal e informal



El caso francés se basa en estándares ocupacionales, referencial de actividades profesionales, que describe el contenido y la organización de tareas y actividades, condiciones, finalidades y objetivos. El referencial del diploma o certificación estándar es un inventario de competencias y conocimientos; el referencial de formación es el programa y la organización pedagógica del programa formativo; el referencial de evaluación, cómo serán evaluados los objetivos para verificar la adquisición de logros de conocimientos y capacidades.

Cabe advertir en este apartado que en la definición de estándares participan o se implican el conjunto de los actores sociales y educativos, tanto las administraciones educativas y laborales como las comunidades autónomas, así como los colegios profesionales, corporaciones, agencias, cámaras de comercio, sindicatos y otras organizaciones, tanto nacionales como sectoriales según sea el caso.

No debemos olvidar que en este momento conviven (y convivirán) diferentes estándares además de los nacionales, como son los sectoriales y en más de un caso los propios de las organizaciones empresariales. Eso dependerá del nivel de alcance y valor de la certificación de los aprendizajes con referencia europea, con referencia nacional, con referencia sectorial, con referencia autonómica con referencia empresarial.

CONVERGENCIA METODOLÓGICA

Lo que más llama la atención en este ámbito es la variedad de experiencias y trayectorias dependiendo del *para qué* (finalidad) de la validación y reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales (continuar estudios o acceso a sistema de educación formal, reconocimiento de experiencia, aprendizajes previos, ...) (Ecotec, 2005).

Acontece que cuando impera la lógica de educación formal, el reconocimiento y certificación se realiza desde los *parámetros de referencia del aprendizaje formal*, imponiéndose las variantes metodológicas de aquel. Así por ejemplo el uso de los exámenes formales para la validación de los aprendizajes no formales e informales (Alemania, Austria, Noruega, Lituania, Finlandia, Chequia), la demostración de los aprendizajes previos (pruebas) para el acceso al sistema de educación formal normalmente de nivel superior (Finlandia, Noruega, España, Chequia), la evaluación de las competencias individuales para acortar la formación profesional formal (Dinamarca), integrar los aprendizajes no formales en los currícula de formación profesional formal como una parte del mismo, las prácticas en los puestos de trabajo serían el exponente de este planteamiento (Suecia).

Por otra parte, podemos considerar el encuentro entre las necesidades de la economía del conocimiento y las necesidades de las empresas para la cualificación de los trabajadores. En este caso las metodologías que se activan tienen que ver con la validación de las competencias adquiridas en el puesto de trabajo (Francia, por ejemplo a partir de un determinado número de años de experiencia); la identificación de las competencias de los trabajadores para identificar las lagunas-necesidades de las empresas (Dinamarca, Noruega, Bélgica), la concesión de cualificaciones profesionales en base a las competencias conseguidas en el aprendizaje no formal (Gran Bretaña NVQ).

Los planteamientos anteriores (*para qué*s) posibilitan la multivariedad metodológica e instrumental y dentro de las mismas la articulación de los diferentes dispositivos instrumentales más idóneos y eficaces para el proceso de validación. Podemos contemplar en este sentido una amplia gama de evidencias, tanto directas pruebas prácticas, observación “in situ”, simulaciones, demostraciones, ...) como indirectas (historial profesional, *currículum vitae*, informes de empleadores, cartas de recomendación, informes, proyectos, trabajos realizados, fotos, certificados formativos de formación continua, carnés o cartillas profesionales, ...).

En todo caso, el dispositivo debe ser capaz de captar todas las evidencias y elementos individuales y contextuales necesarios a tal fin, a la vez que debe contar con fiabilidad, transparencia y validez del procedimiento.

A continuación presentamos una tabla donde se plasman algunos de los métodos más idóneos según situación evaluativa, así como sus limitaciones según Colardyn (2004)

Métodos	Cuándo utilizarlo	Limitaciones
Prueba / Examen en el aula	Para el aprendizaje formal	Difícil para el aprendizaje no-formal e informal
Evidencia declarativa	Para la evaluación del aprendizaje previo no-formal e informal	Difícil para el individuo explicar sus logros
Observación	Para el aprendizaje no-formal e informal (cuando el proceso – cómo se hace algo – es una parte esencial de la competencia evaluada);	Requiere de una intensa capacitación metodológica
Simulaciones	Para capacitar en actividades u ocupaciones peligrosas (pilotos aviadores) usado para evaluar la competencia de alguien que busca empleo;	Aunque útil para aquellos que buscan empleo, los empleadores podrían no confiar en los resultados
Evidencia extraída de situaciones (laborales u otros) reales	Para el aprendizaje no-formal e informal	Requiere de una intensa capacitación para los evaluadores
Certificados de Asistencia	Para ciertos escenarios formales	Tiene poco valor legítimo reconocido fuera de la institución o empresa

AUTORIDADES, COMITÉS DE EVALUADORES Y AGENTES IMPLICADOS

En la mayoría del conjunto de países de la Unión se observa una amplia variedad de actores en el reconocimiento y certificación de los aprendizajes no formales e informales. Podemos aludir desde los responsables de las políticas, del establecimiento de las metodologías y los marcos de referencia (autoridades, agentes sociales, asociaciones profesionales, cámaras de comercio, hasta los actores directos del propio proceso de evaluación, como pueden ser los jurados, asesores, tutores, orientadores, evaluadores, etc, además de considerar los diferentes niveles de referencia donde operan los mismos: nacional, autonómico-regional, local

Planteamos en primer lugar el variopinto escenario con el que nos encontramos en el conjunto de los países en relación con los responsables de las *políticas de reconocimiento y la certificación*, que podemos clasificar siguiendo a Souto, McCoshan y Junge (2005), en:

Organizaciones del *sector público*, pieza fundamental para el diseño y desarrollo de metodologías y los marcos de referencia para su uso. En todos los países europeos, los Ministerios de Educación, Trabajo, Salud, Economía, cuentan con grupos responsables o equipos técnicos a tal fin.

En varios países también existen organismos- cuerpos cuasigubernamentales que tienen un papel clave en la supervisión de las políticas educativas (agencias nacionales). Dichos organismos están también implicados en el desarrollo de metodologías para la validación. Podemos incluir en este apartado a República Checa, Eslovenia, Rumania, Irlanda, Países Bajos, Gran Bretaña, Bulgaria, Estonia, Grecia, Rumania y España.

Otros organismos públicos como los centros nacionales de formación profesional (Suecia), servicios de empleo (Países Bajos) o Centros de formación Superior.

En algunos países, los *agentes sociales* (sindicatos y organizaciones empresariales) también tienen una fuerte implicación en los procesos de validación. No sólo los países de tradición corporativo en el diseño y desarrollo del sistema dual, como Alemania y Austria, sino también otros países de distinta tradición, pero que implican a dichos agentes sociales como Italia, Países Bajos, Portugal, Suecia, Grecia, España.

Organismos del sector privado y las organizaciones no gubernamentales, voluntariado, aunque tienen un papel pequeño a nivel nacional, son más bien usuarios y desarrolladores de los sistemas metodológicos, con implicación más a nivel sectorial, propiciar marcos de referencia y se convierten a su vez en evaluadores y certificadores (Gran Bretaña, Irlanda).

El conjunto de las autoridades responsables, agentes sociales, organismos y actores, deben propiciar las condiciones favorables para el desarrollo de los procesos de validación, reconocimiento y certificación, así como su calidad, teniendo presente los *principios comunes* para dichos procesos que fueron apuntados en un apartado anterior, de manera que pueda garantizarse la confidencialidad (transparencia de los procedimientos, estándares, criterios y validez de la información) la imparcialidad (rol y responsabilidad de los profesionales implicados) y credibilidad (competencia de los profesionales responsables de tales procesos).

BIBLIOGRAFÍA

- BAIGORRI, J. MARTINEZ, P y MONTERRUBIO, E. (2006) “El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia”, *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 36-54.
- BJORNAVOLD, J. (2001) “La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales”, *Revista Europea de Formación Profesional*, 22, 26-35.
- BJORNAVOLD, J. (2002) “Evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa. Principales tendencias y retos”, *Formación XXI Revista de formación y Empleo*, 3-12-21.
- CEDEFOP (2002) *-AGORA V- Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales
- COLARDYN, D. (2004) “La evaluación basada en competencias. Documento conceptual” *The Workshop for the Caribbean Educational Sector on the Development and Certification of Basic and Labor Competencies*, Trinidad and Tobago on August 17-20, 2004. I, <http://www.oas.org/udse/secondary/documentos.html>
- COLARDYN, D. and BJORNAVOLD, J. (2005) *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP, Luxembourg: Office for Official Publications.
- COMISIÓN EUROPEA (2001) Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, Bruselas, COM(2001) 678 final
- COMISIÓN EUROPEA (2002) *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para el 2010*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales.
- COMISIÓN EUROPEA (2002) *Formarse en Europa*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales
- COMISIÓN EUROPEA (2003) Comunicación “Educación y formación 2010”: *Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa* COM(2003) 685 final
- COMISIÓN EUROPEA (2003) Comunicación “Los investigadores en el espacio europeo de la investigación: una profesión con múltiples caras” COM(2003) 436 final
- COMISIÓN EUROPEA (2003) Comunicación *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento* COM(2003) 58 final
- COMISIÓN EUROPEA (2003) Comunicación *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*, Bruselas, COM(2003) 629 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2003) *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales
- COMISIÓN EUROPEA (2004) *Towards a European Qualifications Framework (and credit transfer system for VET)* http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_Final_
- COMISIÓN EUROPEA (2005) Comunicación *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*, Bruselas, COM(2005) 152 final.

- COMISIÓN EUROPEA (2005) Document de Travail *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, SEC(2005) 957.
- COMISIÓN EUROPEA (2006) Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco europeo de las Cualificaciones para el aprendizaje permanente, Bruselas, COM(2006) 479 final.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO (2007) Dictamen sobre la “Propuesta del Parlamento Europeo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje permanente”, SOC/256-CESE806/2007, Bruselas
- CONSEJO EUROPEO (2002) Resolución del Consejo el 27 de junio sobre Educación Permanente, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 163/1 9.7.2002
- CONSEJO EUROPEO (2004) Comunicación del Consejo sobre garantía de calidad en materia de educación y formación profesionales, 9599/04 EDUC 117.
- CONSEJO EUROPEO (2004) Comunicación del Consejo sobre principios europeos comunes para determinación y convalidación de la educación no formal e informal, 9600/04 EDUC 118.
- CONSEJO EUROPEO (2004) Proyecto de Conclusiones sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada en materia de educación y formación profesionales, 13832/04 EDUC 204.
- CONSEJO EUROPEO (2005) Conclusiones sobre la educación y la formación en el marco del examen intermedio de la estrategia de Lisboa, Diario Oficial de la Unión Europea C85/ de 7.4.05.
- CONSEJO EUROPEO (2005) Conclusiones sobre Nuevos indicadores en materia de educación y formación, Diario Oficial de la Unión Europea C141/ de 10.6.05.
- CONSEJO EUROPEO (2006) Programa de Acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente, Diario Oficial de la Unión Europea 1720/ de 24.11.06.
- DUVEKOT, R. (2004) “¡Su vaso está medio lleno! Valoración del aprendizaje previo como nueva perspectiva para el aprendizaje continuo” 24º Seminario Internacional de Estudios sobre Formación Profesional y la Enseñanza en el Sector de la Agricultura, CIEA
- DUVEKOT, R.; SCHUUR, K. and PAULUSSE, J. (2005) *The unfinished story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures*, Utrecht: Foundation EC-VPL and Kenniscentrum EVC.
- LESEMANN, F.; LEJEUNE, M. et HART, S. (2005) *Inventory international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle*, Quebec: INRS- Urbanisation, Culture et Société
- MERLE, V. (1997) “La evolución de los sistemas de validación y certificación 2 ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés”, *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 39-52
- SOUTO, M.; McCOSHAN, A. and JUNGE, K. (2005) *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*, Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2005>
- TEJADA, J. (2003) “Un sistema nacional de competencias profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo”, *V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*, Santiago Compostela
- TEJADA, J. (2005) “La formación profesional superior y el Espacio Europeo de Educación Superior” Tejada, J. Navío, A. y Ferrández, E. (Coord.) *IV Congreso de Formación para el Trabajo*, Madrid: Tornapunta Editores, 21-52
- TEJADA, J. (2006) “Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior”, *Revista de Educación*, 340, 1085-1117
- WERQUIN, P. (2007) “Recognition of Non Formal and Informal Learning in the OECD: Emerging Issues” *European Congress on the Accreditation of Competences*, Oviedo, 19-20 marzo
- TESSARING, M. y WANNAN, J. (2004) “La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010, CEDEFOP, Office des Publications Officielles, Luxembourg.
- TRIBY, E. (2005) “Evolución y retos de la validación de la experiencia” *Revista Europea de Formación profesional*, 35, 45-56.

“El reconocimiento de la competencia profesional desde las organizaciones”. Sentido de la cooperacion de universidad y empresa

Tomas Díaz González

Profesor de la Universidad de Valladolid
y Responsable del Proyecto Europeo
“Eurovalidación de Competencias Profesionales”

RESUMEN

Esta ponencia tiene que responder a dos objetivos : abordar el reconocimiento y certificación de competencias y su situación en la plataforma de las organizaciones .

Se presentará de modo general el concepto de organizaciones que están en situación de aprender ,con una amplia bibliografía y después se ofrecerá un panorama general sobre el concepto y la práctica de certificación y acreditación de aprendizajes no formales e informales y el contexto en el que nace. Se enumeran una serie de puntos para destacar la aportación que el principio de acreditación de aprendizajes adquiridos en la experiencia puede aportar a la formación y los puntos de debate más relevantes en el momento actual. Finalmente se destacan los diferentes modelos de acreditación existentes en cada contexto social.

1º.PARTE -ORGANIZACIONES QUE APRENDEN: MARCO CONCEPTUAL

1.- ORGANIZACIONES QUE APRENDEN. DESCRIPCIÓN GENERAL.

Podemos concretar la “organización que aprende” en cuatro ideas:

-La organización que aprende es un organismo vivo capaz, en su totalidad, de transformarse y de adaptarse a la vista de un objetivo que se conoce. Ese es el concepto de una organización con capacidad de cambiar, con capacidad de transformarse, de dar respuestas a las demandas de mercados, a las demandas sociales, a las demandas de clientes internos, etc.

-Es una organización en constante crecimiento que se autoevalúa, que cambia en función del análisis realizado, que es capaz de aprender y, por lo tanto, capaz de crecer. Inexcusablemente no podemos evitar⁷ que la persona sea el centro del aprendizaje, o sea, del conocimiento. El crecimiento de la organización va a provenir de la persona y de la motivación que tenga la persona.

-En esta situación la persona está en el centro del proceso. Cada miembro guarda su especificidad. Todos contribuyen al crecimiento de la organización. Es muy importante poner en contacto estos modelos. Para ello hay que crear las condiciones que favorezcan ese aprendizaje.

La organización que aprende exige comunicación interna. El flujo de energía que irriga a toda la organización es el resultado de una dinámica constante de aprendizajes basados en la implicación y la interacción de todos. O sea, que realmente aprendemos haciendo y aprendemos interactuando y eso lo tiene que facilitar formalmente la organización. Quien no tenga sistemas de comunicación en la organización tampoco va a permitir este tipo de modelo.

2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN.

La organización que aprende tendrá estas características:

1.- Resolución sistemática de un problema. Muchas veces con herramientas de calidad total porque, en general, todas ellas tienden a la participación, tienden al intercambio, tienden a la producción en común.

2.- Puede ser objeto de experimentación. Tiene que tener reglas que la permitan probar, experimentar. Búsqueda sistemática y experimentación de nuevos conocimientos tanto en el aspecto de autonomía o iniciativa por parte de cada uno como sistemas formales que favorezcan eso.

3.- También tiene que haber consolidación de aprendizajes en base a la experiencia del propio personal y la forma de encontrarlo, de descubrirlo, es a través de evaluaciones y autoevaluaciones de lo que está ocurriendo en la organización.

4.- Esto supone crear espacios facilitadores de ese aprendizaje.

5.- Transferencia a los conocimientos. Los conocimientos deben ser difundidos rápida y ampliamente en el seno de la empresa y tienen que ser aplicados sobre el terreno. En las organizaciones que aprenden todo lo que se descubre, todo lo que se conoce, se capitaliza y los líderes, los mandos, los jefes, lo que tienen que hacer es propiciar eso, capitalizar los aprendizajes y empujarlos. Todas las personas son formadores, todo el mundo tiene capacidad de aprender y de enseñar. Se contruye una red de aprendizaje total.

3.- MANERAS DE CONCEBIR LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE.

Hay dos maneras de concebir la organización que aprende:

Por una parte se pone una idea que sería una utopía, la idea del aprendizaje, del desarrollo de las personas... Por otra parte estaría la realidad económica como determinante del progreso individual y su propio aprendizaje individual.

Combinándolas nos dan dos ideas diferentes de lo que podía ser la organización que aprende.

En una vertiente estaría la realidad económica y el aprendizaje individual. Tendríamos una organización que forma, que facilita la formación que la determina desde la propia organización y el método que propicia eso sería una formación muy regulada, muy formal, muy planificada, etc.

Y la otra vertiente sería una organización que facilita mucho desde la motivación y el propio interés de las personas y colectivos, como autodidactas (reflexionando en su propio trabajo consiguen aprender. Aprenden desde la experiencia, desde la evaluación de su propio proceso).

Como se ve, una sería una formación mucho más informal, la otra sería una formación mucho más formal. Lo que se va buscando, cada vez más, es aprovechar ambos. El interés de aprender de cada uno, la reflexión sobre lo que ocurre, sobre la experiencia, etc., es algo que no hay que perder y, realmente, son aspectos que se pierden muchas veces y que va quedando en el capital de las personas pero en ellas solas es muy difícil capitalizarlo y es muy difícil extenderlo al conjunto.

Desde las formaciones más formales hay riesgos; se trata de una formación más pasiva, más determinada por el estilo tradicional de aprendizaje. Realmente una organización que aprende busca ambas cosas, busca aprovechar la capacidad de búsqueda, la capacidad de reflexión, los espacios posibles de análisis de los procesos que tiene la gente y, desde ahí, convertirlo en fuente de desarrollo de la propia organización.

2º PARTE :CERTIFICACION DE COMPETENCIAS

La certificación de competencias ha nacido y se sitúa dentro del marco conceptual de la Formación Continua. Todos sabemos que la Formación Continua se ha convertido, en estos últimos años, en un instrumento estratégico de renovación. Basta recordar el libro blanco de J. Delors "Crecimiento, competitividad y empleo", donde dice que la formación va a ser, junto con las nuevas tecnologías, la gran arma y la gran herramienta de renovación y de competitividad entre los trabajadores. Europa está muy por debajo en el ámbito de titulados frente a otros competidores: EEUU y Japón; y es precisamente la calidad, no solamente la cantidad de formación, lo que va a permitir que las personas puedan manejar las tecnologías y hacer una Europa mucho más competitiva.

En los países de nuestro entorno, la Formación Continua está implantada desde hace varios años; prácticamente Francia por decreto ley desde el año 1971. **La formación continua en sí misma a veces no basta para satisfacer las necesidades que tienen las empresas.** Las organizaciones viven al ritmo del mercado y el mercado va exigiendo sacar nuevos productos porque el consumo y la publicidad van exigiendo que las empresas sirvan aquellos productos o servicios que van pidiendo sus clientes. Y cuando la formación interviene muchas veces llega con retraso. Por eso se ha visto que la formación continua a veces no basta para preparar al personal capaz, sino que muchas veces las organizaciones tienen que desarrollar su trabajo, sin la previa formación, para responder a las necesidades y a las demandas del mercado.

Se ha dado un paso en el concepto de acreditación de aprendizajes traspasando las fronteras de la estricta formación profesional o laboral. Hoy se habla de acreditar no sólo las

competencias laborales adquiridas en los lugares de trabajo sino también otro tipo de aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana y en las distintas formas de participación social. La legislación española establece con toda claridad que las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos (Ley orgánica de educación Art. 66,4). La ley introduce, como se ve, una significativa ampliación al añadir la necesidad de reconocer y validar no sólo los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral sino también en la experiencia en actividades sociales.

Por todo ello, al lado de la **Formación** está apareciendo la categoría del **Aprendizaje**. Las empresas han tenido que aprender a responder a sus clientes porque se lo exigía el mercado, se lo exigía la situación y han tenido que aprender muchas veces sin ser enseñadas; es decir, la noción de aprendizaje está adquiriendo como una autonomía frente a las categorías que teníamos de Formación. Por eso el libro blanco de la Unión Europea, lleva como título “Enseñar y aprender”(1995); es decir, aprender está apareciendo con una autonomía frente a los procesos de enseñanza. Y aprender está unido a emprender. Hay una tesis que repite que no se *aprende* si no se *emprende* y hay muchas gentes a las que la mayor parte de su aprendizaje les ha venido de haber emprendido en situaciones con riesgo; pero el riesgo asumido ha sido una fuente de aprendizaje. Incluso los mismos fracasos, una vez superado el primer momento, han servido para aprender nuevos caminos y descubrir nuevas perspectivas.

En la sociedad del conocimiento en la que a los aprendizajes se les asigna un periodo de caducidad, **a todos se nos obliga a reciclarnos en los distintos ámbitos de la vida**. Empresarios y trabajadores tienen que adquirir nuevos aprendizajes si quieren subsistir en su mundo competitivo. Pero también cualquier ciudadano de a pie se ve obligado a deshacerse de muchos aprendizajes “caducados” y adquirir otros si quiere comprender el mundo en el que vive. Este “*reciclage*” no se hace, la mayoría de las veces, en programas de enseñanza sino al ir viviendo, leyendo, conversando, entendiendo ...etc.

Cuando se hace una pequeña encuesta entre pequeños empresarios y personal que se ha hecho en el sindicalismo y la economía social, podemos decir que no ha sido en las aulas, en los lugares de formación donde han aprendido lo que mejor les ha servido, sino que el *aprendizaje* les ha venido de su experiencia, de sus riesgos, de sus torpezas a veces, de sus capacidades de abrir camino en donde parecía no haber camino; entonces se puede decir que **este tipo de aprendizaje experiencial está apareciendo como una categoría muy importante para renovación de las organizaciones**.

Muchos dirigentes de organizaciones sociales reconocen que lo que han aprendido de economía, de sociología y de otras ciencias humanas lo han aprendido negociando convenios colectivos y no necesariamente en lugares de formación sino por la necesidad de competir y la necesidad de defenderse. Y en un orden de aprendizajes más rutinario pero de gran importancia para el funcionamiento de la vida cotidiana se constata que el uso de la gran parte de electrodomésticos se aprende al usarlos.

Por eso estamos en un contexto donde **el Aprendizaje Experiencial está adquiriendo una categoría muy importante y las organizaciones están cambiando de orientación**. Si es verdad que hace tiempo la organización se basaba más en una *gestión por objetivos*, después ha pasado a la línea de *gestión por competencias*; es un hecho que en una sociedad tan cambiante los objetivos quedan enseguida obsoletos. Cada vez más es la categoría de *competencia* la que se está utilizando como más válida para acometer las tareas que las organizaciones tienen que desempeñar.

Por eso las ideas que guían esta ponencia se han comenzado a fraguar en un proyecto llamado “Eurovalidación de Competencias Profesionales”(Proyecto Leonardo

1995- 98). Se trata de un proyecto de investigación para poder medir, para poder reconocer, para poder validar lo que las personas, los trabajadores han aprendido en situaciones de trabajo. Se trataba de poner en marcha unas categorías, unos métodos para compartirlos con otros socios europeos.

Este proyecto se ha manifestado con el tiempo como una respuesta válida a las expectativas que tienen las organizaciones de certificar todo el aprendizaje que han producido a través de su vida y que no hay cauces de certificar. El emprendedor o el empresario que ha tenido muchos años de trabajo fuerte, que se ha hecho a sí mismo, que ha hecho su empresa y ha dado puestos de trabajo, ha demostrado que tiene unas capacidades y unas competencias; ¿cómo se miden todos estos saberes?, ¿Cómo se valoran?, ¿cómo se reconocen cuando al cabo de unos años quizá quiere reorientar su vida profesional?. Ahí está el reto. Igualmente digamos del mundo sindical.

Y estamos en un mundo donde cada vez más **la persona vale cuando tiene un papel que se le certifica**. Tenemos libertad de compras cuando tenemos nuestra tarjeta válida en los bancos; y hoy el espacio en que nos movemos es Europa. El libro Blanco de Educación y Formación en Europa (1995), antes aludido, habla de crear la cartera de competencias. Igual que nosotros tenemos nuestra tarjeta de la seguridad social donde se nos va a ir poniendo los incidentes sanitarios, el ideal para el futuro es que cada trabajador pudiera tener su cartera de competencias, donde quede escrito lo que él ha sido capaz de aprender y lo que ha incorporado a su currículum personal; y esto le pueda servir para abrir fronteras y para mostrar aquello que ha aprendido.

1.- EL PROYECTO DE CERTIFICAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES, PUEDE COOPERAR A LA MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA .

Todos reconocen que poner en marcha la evaluación de aprendizajes informales supone un cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje habituales; los formadores en empresas y organizaciones acostumbrados a realizar cursos están contabilizados en tiempo, programas y otras normativas, el poner en marcha un proceso de evaluación de lo que las personas han aprendido fuera de los contextos de enseñanza supone un cambio mental y un gran esfuerzo de adaptación. Conocemos el intento de centros de educación de adultos que quisieron poner en marcha la evaluación inicial (VIA, Valoración Inicial del Alumno) de los que se inscriben al comienzo del curso con la intención de acomodarles en el nivel más adecuado en función de sus aprendizajes previos y cómo los profesores de estos centros reconocían el cambio que suponía tal proceso.

Sobre ventajas y valores de la acreditación de aprendizajes no formales e informales se ha escrito y debatido mucho. Organizaciones internacionales como la OCDE está muy implicada en el estudio de sus ventajas y en el impulso de su aplicación. La UNESCO, La UE igualmente, desde distintos y a veces distantes criterios, tienen un gran interés en el tema. De los distintos motivos que se aducen, recogemos algunos que a nuestro juicio nos parecen de mayor relieve:

A.-Certificar las competencias profesionales puede ser una manera de racionalizar sus costes de la formación. Es un hecho que la formación tiene sus costes: coste económico, coste de tiempo, entonces si una persona ha aprendido, ¿por qué volverle a enseñar cantidad de cosas que él sabe? Luego una racionalización de costes y de gastos en una organización, que tiene una sensibilidad por el coste económico, supondría aprovechar los recursos, las potencialidades ya existentes. No menos importante es el ahorro de recursos, económico y de tiempo, de los participantes.

B.-La evaluación de aprendizajes tiene una visión positiva sobre el que aprende

Muchas veces hemos hablado de estudiar las necesidades de formación, ¿y por qué no estudiar las *potencialidades de formación* que se poseen? Porque la necesidad va unida a la potencialidad.

La necesidad tiene una visión negativa, lo que nos falta, ¿por qué no estudiar lo que ya tenemos?, Se trata de una visión más positiva. El estudiar las potencialidades que tienen los trabajadores, supone evaluar lo que han demostrado de muchas maneras: lo han demostrado haciendo cosas, quizá escribiendo, negociando; hay muchos gestos donde la inteligencia, la competencia, como acto práctico, se muestra y se puede demostrar.

Por lo tanto, cada vez es más necesario reconocer las potencialidades y no solamente las necesidades de formación;

C.-Respetar con más precisión las individuales de cada persona que aprende.

La formación tiende a dar una visión homogénea para todos; lo exige el ritmo de la formación y las organizaciones así lo plantean. Sin embargo cada persona tiene su proyecto individual, tiene su recorrido individual; habría, igual que en los permisos individuales de formación, que promover los recorridos individuales de las personas; cada uno tiene lo que ha aprendido, tiene las competencias que ha fraguado; y la validación va a permitir que su recorrido le sea reconocido. Es verdad que muchos dicen que es lo que exigiría un gasto en personal y en infraestructuras mucho mayor

D.- Por consiguiente, siguiendo lo anteriormente dicho este proyecto de validación va a poder oficializar la diversidad de maneras de aprender. No necesariamente se aprende en los lugares hechos para tal efecto: las aulas, los cursos; se aprende donde se emprende: en el ocio, en el trabajo, en situaciones personales.....

¿Quién puede poner cotos al aprendizaje de una persona que tiene ganas de aprender? Entonces cada vez más hay que admitir que para una persona con ambición, con ganas de vivir, con ganas de proyectarse, todo el mundo puede ser objeto de aprendizaje. Lo que hay que hacer es reconocerle lo que ha aprendido y no necesariamente poner límites al aprendizaje; que por otra parte nadie se los podría poner en un mundo en que la inteligencia es indefinida, infinita, y en que las nuevas tecnologías nos ofrecen la posibilidad de acercarnos a un mundo sin fronteras.

E.- Reconocerle a una persona que ha aprendido es el mejor modo de motivarle; es una manera de darles un empujón para seguir aprendiendo. Por eso el proyecto de certificación de competencias profesionales, busca que el personal de la empresa tenga una movilidad mayor, que las personas puedan tener una capacidad de moverse no sólo dentro de las organizaciones sino en el ámbito exterior dentro de las confederaciones.

En Europa la validación se realiza no solamente en el ámbito de Universidades, sino dentro de Confederaciones, donde se han ido creando criterios de validación, para que las personas reconocidas puedan circular a través de toda la rama profesional.

Los planes de carrera adquirirían con esto un impulso; trabajadores y empresarios podrían tener una motivación y saber que sus límites no tienen techo sino que tienen una capacidad muchísimo más grande.

F.- Igualmente, en este momento en que se está hablando de la flexibilidad de trabajo, es claro que la flexibilidad de la formación corresponde enormemente a estas ideas de una flexibilidad laboral. La dinámica del trabajo exige una flexibilidad como necesidad para adaptarse a la flexibilidad del mercado; pero es claro que la formación continua tiene una rigidez que, la certificación de competencias podría ofrecer cauces de una cierta flexibilidad; porque una persona que se valide en este momento, puede validarse dentro de un tiempo cuando ha adquirido nuevas competencias; y la certificación de hoy no quita una certificación dentro de un tiempo. Es decir, la certificación de competencias ofrece una flexibilidad mucho mayor que los títulos que a veces han sido considerados de carácter mucho más indefinido.

G.- Debemos aludir a un motivo de justicia social. Existe un altísimo porcentaje de personas cualificadas que desempeñan con normalidad sus funciones profesionales y que, sin embargo, no tienen acreditada su cualificación. En España se calcula que la cantidad de profesionales sin acreditación, porque sus competencias las han adquirido al trabajar y no en programas de formación profesional, es del 61'4%. Estas personas tienen el derecho a que se les reconozca lo que saben, independientemente de cómo lo han aprendido, y a disfrutar de los derechos de promoción y movilidad que dicha acreditación acarrea.

2.- PUNTOS DE DEBATE EN LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS:

A.- En primer lugar la validación es fruto de un contexto que está condicionando el modelo. Se está de acuerdo en el principio de acreditación de aprendizajes no formales e informales pero sin embargo es más difícil ponerse de acuerdo en la forma de llevarlo a la práctica. El modelo inglés y el modelo francés, por ejemplo, son muy distintos y el modelo que se está construyendo en España va a ser también original. Cuando el *contexto social* es tan importante también lo serán los modelos y prácticas.

B.- Es distinta la concepción del saber. Queremos certificar saberes-competencias; Pero ¿cómo se concibe el saber? Hay una concepción del saber que se cree que uno va *acumulando* (yo sé hoy 4, mañana 5 y acumulo el saber de manera cuantitativa); por lo tanto la certificación se basa en un modelo de evaluación sumativa que diríamos en el ámbito de Formación. A veces en ciertas universidades inglesas están siguiendo el modelo de acumular certificados y luego otorgan un certificado final; es un saber acumulativo. Como si el todo fuera única y exclusivamente la suma de cada parte.

En cambio para los franceses el todo no equivale necesariamente a la suma de las partes. Se puede deducir que una persona tenga capacidad suficiente para desarrollar una determinada función aunque todavía no haya tenido la oportunidad de demostrar que sabe las unidades de competencia que esa función requiere. Para desarrollar una determinada competencia en Francia la acumulación de saberes transforma permanentemente la personalidad del individuo y a una persona se le reconoce, no sólo lo aprendido sino su capacidad de aprender; y quien ha sido capaz de aprender hay que reconocerle sus capacidades y competencias de aprendizaje.

Cuando hay modelos de reconocer el aprendizaje de una manera distinta; por lo tanto, también tendrá que haber distintos modelos de certificación del aprendizaje experiencia.

C.- Hay otro concepto que se habla mucho de las competencias dormidas. Se dice que un trabajador, un empresario, una persona que ha estado durante mucho tiempo haciendo cosas demuestra que sabe hacerlas; si sabe hacerlas, domina ciertos métodos, si domina los métodos y ha usado técnicas, tiene un camino para lograr una fundamentación teórica; pero se puede decir que hay competencias dormidas y la validación puede despertarlas, actualizarlas y completarlas.

Es claro que la certificación en universidades europeas no reconoce la totalidad del título sino una parte; y debe venir a la universidad a completar los créditos que faltan.

D.- Las distancias entre la cultura laboral y la cultura académica. La lógica de la Universidad y la lógica de la Empresa, no coinciden. Existen lógicas diversas, y hasta estilos de vida y maneras de concebir el aprendizaje diferentes. Se trata de instituciones llamadas a colaborar pero con dificultades siempre. Y entonces el modo de certificar las empresas y el de certificar las universidades no es común. El proyecto eurovalidación se ha llevado paralelamente por un grupo de universidades, y de empresas. El proyecto euro validación pudo contrastar conclusiones sacadas por el mundo de la Empresa y el mundo de las Universidades.

E.- Sectores profesionales en la validación de competencias. Cuando vemos los modelos y los referenciales que tienen cada uno de los socios europeos ha validado los sectores que estaban más interesados:

- La *universidad Glasgow Caledonian* (R.Unido) valida sobre todo el trabajo social, el mundo de la enseñanza; en colaboración con la escuela de policías está validando muchos de los saberes realizados y es una de las líneas de trabajo que tienen.

- En Londres la City University trabaja con el mundo de la creación musical; Ha hecho concierto con EMI, empresa conocida, donde muchos trabajadores que realizan su trabajo en contratas, subcontratas, a veces han hecho muchas cosas y no tienen nadie que les reconozca.

- En Francia la *universidad Lille 1* trabaja con el mundo textil, con el mundo de la industria, con el de otros sectores relacionados con multinacionales francesas Renault, Michelin

El trabajo que aquí se presenta quiere ser el reflejo consensuado de las aportaciones que los distintos agentes han realizado los últimos años.

F.- La sospecha a que de la experiencia se puede lograr un conocimiento verdadero o una competencia fiable. La experiencia ha sido siempre objeto de sospecha para los docentes desde Platón. La tradición de la enseñanza concede más valor a los aprendizajes que proceden de la razón que a los que proceden de la acción o de la emoción. Las actividades o las emociones pueden servir para motivar a aprender pero no para construirlo. Más adelante, la ciencia moderna tampoco dio carta blanca a la experiencia porque el conocimiento adquirido a partir de la experiencia no podía ser universalizable. Esta situación ha arrastrado una imagen negativa sobre lo que significa aprender a partir de la acción, aprender al hacer y al vivir que merece un replanteamiento más objetivo. Por supuesto que no por hacer se aprende y no por vivir se tiene experiencia. Igualmente no todo lo que se aprende en la experiencia es válido y verdadero pero para estar los mecanismos y dispositivos de reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales e informales que, por supuesto, han de ser tan exigentes, objetivos y fiables como los dispositivos de evaluación y acreditación de los aprendizajes formales.

3.- HACIA UN MODELO DE CERTIFICACIÓN PROPIO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES.

La puesta en marcha de un sistema de certificación de competencias a partir de la experiencia profesional ha de partir de la noción de competencia como construcción social. Por eso la certificación de competencias es eminentemente un acto de negociación. A veces surge el temor de que certificar las competencias pueda aparecer como un reparto de titulaciones sin muchas garantías. Es claro que un sistema de certificación exige un planteamiento de un rigor similar al que existe en los sistemas de titulaciones actuales, y exige la verificación de datos de que tal candidato puede ser merecedor de una certificación porque cumple con los requisitos que tal certificación estos criterios deben ser objeto de consenso entre los agentes sociales, la entidad certificadora y administraciones que colaboran; y si es objeto de consenso, serán los emprendedores y los representantes de los trabajadores, como en la mayor parte de las soluciones que tienen continuidad quienes tendrán la última palabra con la entidad certificadora.

El proyecto que aquí nos ocupa se ha trabajado durante varios años con dos modelos europeos: el modelo de Francia y el del Reino Unido.

El *modelo francés* corresponde, a un modelo mucho más dirigido. Francia siempre se ha movido por una visión mucho más napoleónica, más unitaria; igual que en el año 1971 apareció un decreto de formación continua obligatorio para todas las empresas, ahora se ha puesto en marcha la ley de 35 horas semanales de trabajo; la validación de competencias ha surgido por otro real de-

creto del año 1985. En Francia, como país más centralizado, rige un modelo mucho más unitario..

El *modelo del Reino Unido* es mucho más diversificado; las nuevas cualificaciones NVQS (National Vocational Qualifications) han surgido del consenso de patronal, sindicatos, administración y universidades. Se han ido creando esas nuevas titulaciones que exigían el mercado y que eran el referencial para poder validar las competencias de los trabajadores. Y por tanto como eran referenciales creados, se han podido ir cambiando a medida que han ido cambiando los signos sociales.

El sistema de certificación de competencias en España se está poniendo en marcha a través de algunos organismos de ámbito estatal y de ciertas comunidades autónomas, que están buscando su propio camino. Las competencias que se acreditan hasta el momento actual en España son de nivel profesional 2 y 3 pero no las de niveles superiores. Los centros de formación de enseñanza superior apenas han abierto experiencias en este terreno. Se está iniciando una búsqueda para ir poniendo en marcha pequeñas iniciativas que puedan ser evaluadas y que puedan terminar siendo un punto común de caminar juntos.

Sin embargo el sistema de certificación de competencias no es un modelo uniforme en ninguno de los países antes aludido, y no existe ni es necesario seguir modelos uniformes.

4. BIBLIOGRAFÍA

A.-ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

- ADICES (1993) : *Ciclos de vida de la organización*. Madrid. Díaz de Santos.
- AMADIEU, J-F, LOÏC CADIN. (1996): *Compétence et organisation qualifiante* .Paris. ECONOMICA.
- ANCIAUX. J-P..(1992): *L'entreprise apprenante*.Paris.LES EDITIONS D'ORGANISATION.
- AUBREY, R. PAUL COHEN.(1995):*La organización en aprendizaje permanente*. Bilbao. DEUSTO.
- BAUDEQUIN, R. Y OTROS.(1992): "L'organisation qualifiante", en: *Education permanente, n° 112*. ACUEIL. France.
- BOLIVAR, A..(2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. LA MURALLA.
- BROCHIER, DAMIEN.(1993): *L'Entreprise formatrice*. Aix en Provence. CNRS.
- CAMBON - BUTOR (1993): *La bataille de l'apprentissage*. París. DECARTES ET CIE.
- CHARBIT, F. (s/f): *La gestion des technologies émergentes: Organisation et apprentissage*. Paris. ECOLE POLYTECHNIQUE.
- CHARBIT, F. Y OTROS.(1992): *L'apprentissage organisationnel*, en: *Cahiers, n° 9*. Paris. ECOLE POLYTECHNIQUE.
- CHARUE, F..(1991): *Apprentissages organisationnels et mutation industrielle* .Paris. ECOLE POLYTECHNIQUE.
- CHARUE, F..(1991): *Peut-on parler d'un apprentissage de l'organisation?* .Paris. ECOLE POLYTECHNIQUE.
- CHARUE, F..(1993): *Organisation a apprendre*.Paris. ECOLE POLYTECHNIQUE.
- COVEY, S..(1997): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona. PAIDOS.
- CROZIER, M..(1989A): *L'entreprise a l'ecoute. Apprendre le management post-industriel*. Paris. INTEREDITIONS.
- DARGOGNE, C. (DI).(1993): *Organiser le travail pour qu'il soit formateur*. Paris. INSEP EDITIONS.

- FIXARI, D. ET KLETZ.(1995): *Pilotage d'établissement scolaire: auto-evaluation et evaluation*. Paris. CGS.
- HATCHUEL,A..(1990): *Production des connaissances et processus politique dans la vie des entreprises*. Paris. ECOLE MINES.
- HATCHUELA-WEIL (1992): *L'Expert et le systeme*. Paris. ECONOMICA
- LANDIER, HUBERT.(1991): *Ers L'entreprise intelligente*..Paris.CALMANN-LEVY.
- LAPASSADE, G..(1974): *Groupes, organisations, institutions* .Paris. BORDAS.
- MALLET (1994): *Organisation apprenante. Aix en Provence*. OMEGA FORMATION.
- MALLET, J..(1994): *L'entreprise apprenante*.Aix de Provence.OMEGA FORMATION CONSEIL
- MAYO, A. Y LANK E..(2000): *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona. GESTIÓN 2000
- MISSION NATIONALES DES NOUVELLES QUALIFICATIONS.(1991): *La requalification d'ouvriers de faible niveau*. RENAULT.Paris.POINTS DE REPERE.
- MOISAN, A.(1993): *L'entreprise apprenante*.Paris. CNAM.
- RABIT. MICHELE.(1989): *Les travaux de la memoire*.Paris.PARIS I.
- REVILLA GUTIERREZ, ELENA.(1996): *Factores determinantes del aprendizaje organizativo*. Valladolid.
- SANTOS GUERRA .(2000): *La Escuela que aprende*. Madrid .MORATA.
- SENGE .(1992): *La quinta disciplina Arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. GRÁNICA.
- SENGE, P.P. ROSS, R..(1995): *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. GRÁNICA.
- SERIEYX, H..(1993): *Le big bang des organisations*. Paris. CALMANN-LEVY.
- STAHL, THOMAS Y OTROS.(1993): *La organización cualificante*. Bruselas. COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS
- TERSSAE-DUBOIS.(1992): *Les nouvelles rationalisations de la production*. Paris. CEPADMES.
- WITTORSKI, RICHARD.(1994): *Analyse du travail et production de competences collectives dans un contexte de changement organisationnel*. Paris. L'HARMATTAN.

B.-CERTIFICACIÓN COMPETENCIAS .

- Adjos.S (2006).-La VAE.quand l'expérience vaut un diplôme .editorial DEMOS
- AUBRET, J; AUBRET, F. Y DAMIANI, C. (1990): *Les Bilans personnels et professionnels*. Guide méthodologique. Issy - Les Moulineaux Editions EAP,
- AUBRET, J. GILBERT P. (1991): *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris.PUF.
- AUBRET, J. MEYER N. (1994): *La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur - les enjeux, Pratiques et analyses de formation*. Paris. Université de Paris VIII
- BARBIER, J.M. (1996): *Savoirs Theoriques et Savoirs d'Action* Paris Presses Universitaires de France
- BARBIER J.M., BERTON F., BORU J.J., (1996): *Situations de travail et formation*, Paris. L'Harmattan,
- BERTHEL DU PRAT –MIRAIL(2005) VAE.Les clés d'un dossier gagnat.. Paris:Edition d'organisation
- BOUGUERBA.A..(2007).-Validation des acquis de l'expérience.Paris.hermes science
- CEDEFOP (1992) : *Correspondencia de cualificaciones en Europa*. Berlin. Cedefop.
- CEDEFOP PANORAMA (1994 A): *Systemes et procedures de certification des qualifications au Royaume-Uni* Berlin CEDEFOP

- CEDEFOP PANORAMA (1994 B): Systemes et procedures de certification des qualifications en France
Berlin CEDEFOP
- CEDEFOP PANORAMA (1995): Sistemas y procedimientos de certificación de las cualificaciones en
Madrid CEDEFOP
- CHARRAUD A.M., (1993) : L'organisation de la reconnaissance des acquis, en : Actualité de la formation
permanente n° 122, Arcueil. Francia.
- CHARRAUD A.M., (1994) : A propos d'un glossaire sur la validation des acquis, document de travail,
Arcueil. Francia.
- COURTOIS B., (1995) : L'expérience formatrice : entre auto et écoformation, en : « Education Permanente » n° 122, Arcueil. Francia.
- DESROCHE, HENRI (1978): Apprentissage 2 Education Permanente et Creativites Solidaires Paris Les
Editions Ouvrieres
- DESROCHE, HENRI (1984): Iniciación a las Ciencias Sociales. Prologo de R.Barthes Barcelona Hogar
del Libro. Colección Nova Terra
- DESROCHE, HENRI (1991): Entreprendre d'apprendre Paris Les Editions Ouvrieres
- DE VIRVILLE M., (1996) : Donner un nouvel élan à la formation professionnelle, en : La Documenta-
tion Française Paris.
- GAGNON E., (1996) : Etre reconnu tout au long de la vie - l'expérience canadienne, en : Actualité de la
Formation Permanente n° 141, Paris.
- GUITON, JEAN (1983): De l'equivalence des diplômes a l'évaluation des competences Paris UNESCO
- JACOBI D., LONGCHAMP K., (1994) : Reconnaître et valider les acquis - les dérives linguistiques d'un
injonction paradoxale, en : Education Permanente n° 118, Arcueil. Francia.
- JOBERT A., TALLARD M., (1993) : Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification
professionnelle, Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?, CEREQ, coll. Etudes
n°65, Marsella. Francia.
- KAMP, DI (1994): Aprenda a evaluar el rendimiento de sus empleados Barcelona Plaza & Janes Editores,
S.A.
- KAMP, DI (1996): Aprenda a evaluar el rendimiento de sus empleados en una semana .Barcelona. Pla-
za&Janes
- LainéA.(2005)-.-Vae, quand l'expérience se fait savoir accompagnement en validation des acquis
.Ramonville: Eres
- LE BOTERTF G (2004) Construire les competences individuelles et collectives Paris: Editions d'organisa-
tion
- LEGRAND, B. Y RUBERT, CHRISTINE (1991): Faire son Bilan. Paris Edition INSEP
- LIETARD B. (1992) : Du portfolio nord-américain au portefeuille de compétences à la française, Prati-
ques de formation, Paris. Université de Paris VIII.
- LIETARD B. (1993) : Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis, en :
Actualité de la Formation Permanente n° 124, Paris. Francia.
- MEHAUT PH., (1996) : Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations, en : Actualité de la Forma-
tion Permanente n° 142, Paris. Francia.
- MEIRIEU PH., (1992) : Intervention au séminaire sur la validation des acquis organisé par le Groupe de
Travail Enseignement Supérieur à l'université de Lyon II,
- MENARD, JEAN-YVES (1992): Reconnaissance des acquis et validation des compétences. Rennes Pres-
ses Universitaire de Rennes.

- MEYER, N. BERGER, G. (1988): Reconnaissance des acquis. Etude a caractere documentaire Saint-Denise Universidad Paris III. Formation Permanente. Paris. Université Paris VIII.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1994): Validation des Acquis Professionnels. Vol. 1^o et 2^o Paris MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (1993): Des Journées de Travail Validation des Acquis Professionnels Lille MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (1994): Validation des Acquis Professionnels dans l'Enseignement Supérieur Paris MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (1996): Rencontre Nationale. La Validation des Acquis Professionnels dans l'Enseignement Supérieur Lille MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.
- MINISTERE DE TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1992): Reconnaissance et Validation des Acquis. Paris Centre Inffo
- PARLIER M., (1996) : De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend, en : Actualité de la Formation Permanente n° 143, Paris. Francia.
- PERKER ET GÉRARD (1993): Systèmes et procédures de certification des qualifications en France. Berlin, Ed. CEDEFOP,
- PERKER H., LEPLATRE F., WARD CH., (1994) : Identification et validation de savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail - Rapport comparatif France/Royaume-Uni, Rapport CEDEFOP, Berlin.
- PINEAU, G. LIÉTARD. B. Y CHAPUT, M. (1991): Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée Québec Editions Universitaires.
- RANDELL, G, PACKARD, P. SLATER, J. (1992): La Valoración y Formación del Personal. Primer paso para una dirección eficaz Bilbao Deusto.
- RAVAT D., (1996) :La validation des acquis professionnels, en : Actualité de la Formation Permanente n° 140, Paris. Francia.
- ROBIN, GINETTE (1992): Guide en Reconnaissance des Acquis. Québec Vermette
- SANSREGRET MARTHE (1988): La Reconnaissance des Acquis. Montreal Edition hurtubise hmh
- SANSREGRET MARTHE (1994): La Reconnaissance des Acquis. Le portafolio Montreal Edition hurtubise hmh
- SIMOSHO, SUSAN (1989): La Reconnaissance des Acquis. Manuel de l'évaluateur. Canadá Modulo.
- SIMOSHO, S (1991): Accreditation of Prior learning. A practical guide for professionals, London, Kogan Page
- YATCHINOVSKI (1992): Le Bilan personnel et professionnel; Instrument de Management Paris EST.
- ZÉLLER O.(2004) Valider ses acquis . Paris:Expres edition 2004

Formación y acreditación de competencias del gestor y del formador de formación continua.

José Manuel Hermosilla Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide.

jmherrod@upo.es

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta las conclusiones de una investigación llevada a cabo con el alumnado egresado de tres promociones (2000, 2001 y 2002) de dos Títulos Propios desarrollados en la Universidad Complutense de Madrid: “Experto en Formación Continua en Organizaciones Sociales” y “Experto en Planificación y Gestión de la Formación Continua en Organizaciones Sociales”. Esta investigación se centró en estudiar los efectos de la formación desarrollada (evaluación de impacto). Y verificó qué variables de la gestión e impartición de los dos Expertos permitieron desarrollar procesos de generación y gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias en los profesionales formados y cualificados en los mismos. Las conclusiones obtenidas de la investigación permiten transferir sus resultados a otros entornos donde se desarrollen procesos de formación inicial o continua de profesionales, para la acreditación de sus competencias profesionales. Este congreso reúne a profesionales, estudiantes y entidades vinculadas con la Formación para el Trabajo, que están inmersos en procesos de formación como los mencionados. Por ello nos parece una aportación útil sentar algunas bases sobre el diseño y puesta en marcha de estos procesos de formación para auspiciar la cualificación y acreditación de competencias profesionales.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se centró en el estudio del impacto de la formación desarrollada para la cualificación de perfiles profesionales emergentes en la Planificación e Implantación de procesos de Formación Continua de trabajadores. Estos perfiles se determinaron en una investigación previa desarrollada por cuatro universidades: la Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Granada. Los

perfiles determinados fueron: el de los formadores de estos planes y programas de formación de trabajadores y el de los gestores o responsables de los mismos. Cuando se desarrolló esta primera investigación de perfiles, a mediados de los noventa, hacía pocos años que se había firmado el primer Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) por parte de patronales y sindicatos, y este se revalidó hasta cuatro veces, en años sucesivos, hasta que la administración, que por medio del INEM dotaba de recursos financieros a los acuerdos, reguló los procesos de gestión de la formación continua mediante un Real Decreto, del que recientemente se ha publicado en el BOE su reedición. Fruto de la primera investigación de perfiles nació el interés por parte de determinadas entidades de promover formación específica asociada al desarrollo profesional de estos perfiles emergentes. Como resultado se diseñaron y pusieron en marcha los Expertos objeto de investigación.

Estos Expertos se desarrollaron a lo largo de tres promociones con exitosos resultados. Pero debido a la naturaleza cambiante de los perfiles profesionales que desarrollaban, se hacía necesaria una evaluación de sus resultados e impacto, con la intención de realizar las modificaciones necesarias en sus diseños originales. Los resultados de esta investigación son los que se ofrecen a continuación.

INVESTIGACIÓN DE IMPACTO

Como ya se ha reseñado la investigación de impacto se centró en el alumnado egresado de tres promociones de estos Expertos, concretamente las promociones 2000, 2001 y 2002. El estudio se centró en:

- **Inserción y promoción profesional de los egresados.** Con ello se pretendía analizar la extensión de los efectos en la empleabilidad del alumnado. En algunos casos estos participantes en los cursos ya desarrollaban las tareas propias de gestores o formadores en programas de Formación Continua, la pretensión de la investigación en estos casos era indagar acerca de su consolidación o promoción en esos puestos. En el caso de trabajadores que querían acceder a puestos vinculados con los perfiles profesionales descritos, la investigación analizó la inserción profesional de este alumnado.
- **Generación de redes de contacto (profesional y personal).** Una de las prioridades establecidas por los diseños curriculares de los Expertos era la generación de redes entre el alumnado y con el profesorado de los programas. Con ello se pretendía fomentar, a su vez, la generación y gestión de conocimiento asentado sobre la heterogeneidad del alumnado en cuanto a experiencia, formación inicial, edad, lugar de procedencia, etc.
- **Utilidad de los contenidos y competencias de los programas en el puesto de trabajo.** Vinculado directamente con la revisión y actualización necesaria del diseño curricular de los títulos.
- **Nuevas necesidades de formación.** No atendidas en el diseño curricular original de los Expertos y núcleo central del rediseño de los títulos. No sólo en cuanto a contenidos sino en la propia metodología de desarrollo de los mismos.

DATOS Y MUESTRA

La investigación se dirigió al total de la población de estudio que estaba integrada por 190 egresados de los títulos.

La investigación se desarrolló aplicando tres instrumentos o técnicas. El primer instrumento aplicado fue un cuestionario escrito que se remitió por correo a la totalidad de la población de estudio (190). Este cuestionario se pedía que fuese devuelto al equipo de investigación y su naturaleza era anónima y, por supuesto, su devolución voluntaria. Por este procedimiento se obtuvieron 52 cuestionarios del alumnado egresado interesado en la investigación.

Asimismo se seleccionó a 12 informantes clave de entre todos los egresados teniendo en cuenta sus características personales y profesionales al inicio de los cursos. Para ello se tuvo en cuenta su experiencia y formación previas, lugar de procedencia, edad y género. A estos informantes clave se les aplicó una entrevista desarrollada por un único entrevistador y recogida en audio para su posterior transcripción.

La última técnica aplicada fue la del grupo de discusión, que se aplicó en tres ocasiones a una media de 16 personas por grupo, que participaron de forma voluntaria en la investigación y seleccionados de entre los participantes en los Expertos. Los tres grupos se desarrollaron para validar los resultados del cuestionario en primer lugar, los resultados de las entrevistas posteriormente y se finalizó con un tercero que resultó muy útil para validar complementar el informe final de conclusiones de la investigación.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación se llegó a una serie de conclusiones principales sobre los objetos y ejes de estudio de la misma:

Conclusiones con respecto a los resultados de los Expertos:

- **Desarrollo completo de las competencias programadas.** Las competencias profesionales que se pretendían desarrollar con los cursos se completaron. Estas competencias estaban recogidas en las definiciones de los perfiles profesionales emergentes y en los diseños curriculares originales de los Títulos Propios. Las pruebas de evaluación finales desarrolladas al final de los cursos permitían establecer su alcance de consecución (por medio de un proyecto final de curso) y la investigación de impacto permite establecer sus desarrollo posterior en el puesto de trabajo.
- **Temáticas que necesitan complementos (nuevas necesidades formativas).** Las temáticas o ámbitos de conocimiento y desarrollo profesional para los que los egresados tienen dificultades en su labor diaria son:
 - **E-learning o teleformación.** Que fueron contenidos emergentes que hubo que incorporar en el desarrollo de los cursos pero que no estaban contemplados en los diseños curriculares originales.
 - **Calidad de la Formación.** Competencias profesionales vinculadas con “saber hacer” y “saber transferir” y que en el diseño curricular original de los Títulos se abordó desde un plano meramente teórico y conceptual.
 - **Orientación profesional.** Desde la vertiente de la orientación profesional para trabajadores ocupados, que en el diseño original de los Expertos no estaba

presente y que en los últimos Reales Decretos sobre gestión de la Formación para el Empleo está desarrollada específicamente.

- Evaluación del funcionamiento de organizaciones de formación. No abordada en el diseño curricular original.
- Presupuestación y gestión financiera. No abordada en el diseño curricular original.
- Aplicación de competencias al puesto de trabajo desigual en función de las empresas y organizaciones empleadoras. La aplicación al puesto de trabajo de las competencias desarrolladas en los Expertos ha sido desigual en función de la autonomía y recursos puestos a disposición de los egresados por sus organizaciones empleadoras. Pero en cualquier caso, la no aplicación al puesto ha estado originada por elementos ajenos a la capacitación de los egresados que encuentran plenamente alcanzados sus objetivos de aprendizaje.

Conclusiones con respecto al impacto individual:

- Valoración de los programas positiva y exitosa. Los participantes en los cursos consideran sus expectativas cumplidas en cuanto al objetivos de aprendizaje, como en cuanto a sus objetivos de inserción y promoción laboral o personal.
- Promoción profesional o personal por participación en los programas. La promoción personal o laboral conseguida, tanto en lo que se refiere a inserción profesional o promoción como tal se sitúa originada, por los egresados de los cursos, en la participación en los mismos.
- Red de aprendizaje constituida por los alumnos de cada promoción. El alumnado de los cursos considera un valor añadido al aprendizaje de los Expertos la constitución de redes de aprendizaje constituidas por las relaciones establecidas entre ellos y con el profesorado. Estas redes han extendido su influencia entre las promociones de los Expertos, de modo que puede considerarse generada una red de aprendizaje del alumnado de los cursos de Experto. A esta valoración se añade la demanda de la promoción y el aprovechamiento de los beneficios de la misma (asociación de Antiguos Alumnos, Seminarios Permanentes de actualización, etc.)
- Competencias y conocimientos adquiridos de utilidad para el ejercicio profesional. El diseño curricular de los Expertos, con las competencias a desarrollar se ha considerado de utilidad para el ejercicio profesional cotidiano. Si bien se constata la necesidad de actualizarlo con nuevos contenidos y necesidades detectadas en el nuevo marco de gestión de la Formación para el Empleo.
- El Título Propio otorgado por la Universidad Complutense de Madrid se considera imprescindible para la valoración de los cursos de Experto en el mercado laboral. Este valor cumple una doble visión, la de acreditar oficialmente las competencias adquiridas, así como la certificación de la experiencia profesional de aquellos participantes con experiencia laboral previa en el campo de la Formación Continua, pero sin aval, ni formación específica para desempeñar puestos de trabajo vinculados con ese ámbito.

PROPUESTAS, IMPLICACIONES Y POSIBILIDADES DE TRANSFERENCIA

De las conclusiones extraídas del estudio realizado se infieren algunas implicaciones y posibilidades de transferencia al ámbito de la formación de profesionales para la acreditación de sus competencias profesionales. Éstas podrían ser:

- Realizar los diseños curriculares vertebrados en el desarrollo de competencias profesionales. Esto posibilitará una formación más cercana a las necesidades reales de los profesionales que necesitan o desean ser formados en determinados ámbitos. La formación basada en competencias es más cercana al ejercicio profesional efectivo, y por lo tanto permite acreditar con facilidad las competencias profesionales ya adquiridas o desarrolladas por la experiencia.
- Vincular la cualificación en competencias con la certificación de las mismas a cargo de alguna instancia con validez en el mercado laboral en el que se pretende la inserción o promoción de los profesionales en formación (universidades, colegios profesionales, sindicatos, administraciones, etc.)
- Permitir o favorecer la heterogeneidad de los grupos en formación, lo que enriquecerá la formación si se emplean metodologías inclusivas que generen redes de aprendizaje (generación de conocimiento experto) entre profesionales sin experiencia con otros más experimentados, así como la transferencia de conocimiento de unos ámbitos a otros (Ej.: profesionales con experiencia del ámbito de la Formación profesional reglada, pueden transferir algunas de sus competencias al ámbito de la FC). Auspiciar que el profesorado de los cursos de formación se integre y dinamice estas redes de aprendizaje mutuo. De modo que el profesorado realice una docencia basada en el intercambio de aprendizaje, generando nuevo conocimiento y gestionando (mediando) este conocimiento.
- Minimizar el empleo masivo de metodología e-learning pura, optando por metodologías más presenciales o con predominio de presencialidad. El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación debe ser complementario a la presencialidad. Es en el entorno presencial donde se permite una mayor interacción personal y donde las redes de socialización cobran más fuerza. No obstante, en aquellos casos necesarios se puede optar por opciones mixtas (blended-learning) o bien modelos a distancia puros (e-learning). Aunque la potencia en la creación de redes de aprendizaje de estos modelos es menor. Las TIC son herramientas de gran utilidad para la gestión de conocimiento. Pero la generación de redes y el origen del funcionamiento e intercambio competencial precisa de la interacción personal (aunque sea selectiva y puntual, en cuyo caso debe ser intensiva).
- Un último apunte para el éxito de estos programas de formación de profesionales debe ser el mantenimiento y dinamización posterior de las redes de aprendizaje generadas, potenciando los principios de aprendizaje permanente, la actualización y el reciclaje del aprendizaje profesional.

“La educación debe formar a individuos que deberán hacer frente a problemas que aún desconocemos”

Informe Delors

BIBLIOGRAFÍA

- Alvira, F. (2004). *Evaluación de resultados y de impacto*. Madrid: INAP-UNED.
- Brethower, D. y Smalley, K. (2000). *La formación basada en los resultados*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Buck, J. Y. (2000). *Gestión del conocimiento*. Madrid: AENOR.
- CEE (1995). *Libro blanco sobre educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: CEE.
- Domínguez, G. (2000). *La evaluación de aprendizajes profesionales y seguimiento de alumnos. Módulo 6 del Experto en Formación Continua en las Organizaciones Sociales*. Madrid: Escuela Julián Besteiro-UGT.
- Domínguez, G. (2000). *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Domínguez, G. (2001). La Dirección en Instituciones No Formales: La integración de los subsistemas para generar conocimientos. En De Vicente, P. (coord.) (2001). *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Domínguez, G. y otros (2003). *Calidad y Formación: Binomio Inseparable*. Madrid: INEM-FSE.
- Edwards, R. y Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy*. Nueva York: Rotledge.
- EURYDICE (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Bruxelles: Eurydice–European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (2001). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: Roure.
- Fernández, A. ; Tejada, J. y Otros. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FORCEM (2000). *La formación continua ante la sociedad de la información*. Madrid: FORCEM.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2001). La enseñanza y la política de la cultura de empresa. En *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grau.
- Gupta, K.(2000). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Harasim, L.; Hiltz, S. T. y Turoff, M. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- HARVARD BUSINESS REVIEW (Comp. VARIOS) (2000). *Gestión del conocimiento*. Bilbao: Deusto.**
- Kuan-Tsae H., Yang W. L. y Richard Y. W. (2000). *Calidad de la información y gestión del conocimiento*. Madrid: AENOR.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de Competencias*. Madrid: Gestión 2000.
- López Camps, J. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Epise. Gestión 2000. Training club.
- López Romero, M. A. (2003). La evaluación de los estudios de postgrado. *Revista Española de Pedagogía* nº 224, p. 61-76.

- Marcelo, C. (2002). *La Teleformación*. Madrid: Síntesis.
- Mayo, A. y Lank, E. (2000). *Las Organizaciones que aprenden: el poder del aprendizaje*. Barcelona: Gestión 2000.
- Peiró, J. M^a.; Salanova, M. y Grau, R. (eds.) (2001). *Nuevas tecnologías y formación continua en la empresa*. Zaragoza: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Pereda, P. (2000). *Planificación de la formación*. Barcelona: Epise-Gestión 2000. Training club.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001): *Técnicas de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. Revista Educar, n° 27, p. 119-133.
- Pineda, P. (2000). *Planificación de la formación*. Barcelona: Epise-Gestión 2000. Training club.
- Pineda, P. (2003). Evaluación de la eficacia. En Gairín y Armengol. *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona: EDO-Praxis.
- Probst, G.; Raub, S. y Romhardt, K. (2000). *Managing Knowledge. Building blocks for success*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Riverola, J. (2000). *La gestión del conocimiento*. Londres: McGraw Hill.
- Roos, J.; Roos, G.; Dragonetti, N. C. y Edvinsson, L. (2001). *El capital Intelectual: El valor intangible de la empresa*. Buenos Aires: Paidós Empresa.
- Rosenberg, M. J.(2001). *E-Learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: MC. Graw Hill.
- Rué, J. (2002). *Que enseñar y porqué. Elaboración y proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Edits.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schank, R. (2000). *Aprendizaje virtual*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento. Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Schreider, A. TH.; Akkermans, H. y otros (2000). *Knowledge engineering and managment. The Commonkads Methodology*. Cambridge: Massachussets. MIT Press.
- Stake, R. E. (2003). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. London: Sage.
- Sveiby, K. E. (2000). *Capital Intelectual: la Nueva riqueza de las empresas: Como medir y gestionar los activos intangibles para crear valor*. Barcelona: Gestión 2000.
- Tiana, A. (2004). *La evaluación de la formación: conceptos básicos y usos*. Madrid: INAP-UNED.
- TRAINING CLUB (2002). *Diseños de programas formativos*. Barcelona: Gestión 2000-EPISE.
- TRAINING CLUB (2002). *Organización y seguimiento de la formación*. Barcelona: Gestión 2000-EPISE.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valdés Cifuentes, T. (dir.) y cols. (2000). *Procesos de evaluación en la comunidad de Madrid. Evaluación de impacto de la formación continua*. Madrid: UGT MADRID.

O reconhecimento das competências profissionais a partir das organizações

Rui Valente

Centros de Formação Profissional e
de Novas Oportunidades de Oporto

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Baseado em metodologias como o balanço de competências ou a abordagem da história de vida, o processo de RVCC constitui uma prestação que permite o reconhecimento e a certificação escolar e profissional das aprendizagens, adquiridas pelos adultos ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais, desde que sejam passíveis de gerar conhecimentos e competências.

Um estudo realizado em 2005 pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos vem confirmar que o processo de RVCC permite ao adulto:

- Descobrir potencialidades profissionais e pessoais
- Reforçar a auto-estima
- Melhorar a integração sócio-profissional

VALÊNCIAS DO PROCESSO

- Escolar: básico e secundário
- Profissional
- Integrado

CERTIFICAÇÃO

Júri de validação:

- Avaliador Externo (Bolsa Nacional de Avaliadores)
- Formadores (por áreas de competência-chave)

- Técnico de RVCC

Protocolo de Certificação (Portaria 86/2007 de 12 de Janeiro):

São competentes para emitir a certificação obtida pelo processo de RVCC os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, com autonomia pedagógica e os Centros de Formação Profissional do IEFP, IP

AS ENTIDADES PROMOTORAS DO PROCESSO DE RVCC

Podem ser promotoras do processo de RVCC as entidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, que operem nos domínios da educação, do emprego e formação, e do desenvolvimento social: escolas, centros de formação, centros tecnológicos, associações, cooperativas, autarquias, empresas;

ACESSO AO PROCESSO RVCC

- Directo: adultos inscrevem-se directamente nos balcões de atendimento
- Por intermédio dos Acordos de Colaboração celebrados com empresas, associações, sindicatos, autarquias, etc.
- Através da itinerância das equipas técnico-pedagógicas

A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

OBJECTIVOS (eixo de intervenção – adultos)

- elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta
- fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa
- o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas deverá constituir a porta de entrada para a formação de adultos

EVOLUÇÃO

Os Centros de RVCC passam a designar-se ***Centros Novas Oportunidades***

(Portaria N.º 86/2007 de 12 de Janeiro).

CARTA DE QUALIDADE

Apresentada recentemente em Lisboa, no dia 13 de Outubro, pelos Ministros do Trabalho e Solidariedade Social e da Educação, a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades estabelece:

- A Missão
- Os Princípios Orientadores
- Os Requisitos de Estruturação do Trabalho
- As Etapas/Dimensões de Intervenção

MISSÃO

Os Centros Novas Oportunidades destinam-se a assegurar aos adultos maiores de 18 anos de idade, que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade, a orientação, consoante o caso, para a realização de um processo de RVCC, para um curso de Educação e Formação de Adultos, ou para outro processo educativo e formativo.

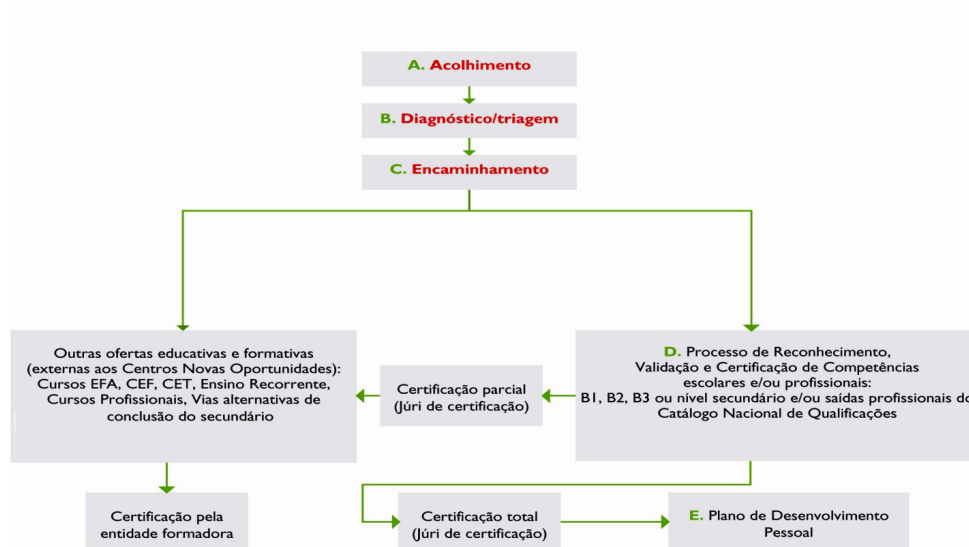
PRINCÍPIOS ORIENTADORES

- Abertura e flexibilidade (“porta de entrada”)
- Confidencialidade (informação prestada pelo adulto)
- Orientação para resultados (respostas em tempo útil)
- Rigor e eficiência (credibilidade do processo)
- Responsabilidade e autonomia (cooperação)

ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

- Equipa Técnica (formação, estabilidade, partilha)
- Instalações (funcionalidade)
- Horário (alargado)
- Sistema de Informação (integrado)
- Avaliação (interna e externa)
- Financiamento (indexado a resultados)
- Redes (integração e articulação)

Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PORTO ACTIVIDADE DESENVOLVIDA

Adultos certificados

	2005	2006	2007*
Básico	158	415	224
Secundário**			(Em processo)
Profissional		7	4

* Dados reportados a 30-Set-2007

** O RVCC Nível secundário teve início em 2007

ACTIVIDADE DESENVOLVIDA 2007 *

Adultos inscritos e em processo de rvcc

	<i>Adultos inscritos</i>	<i>Adultos em processo</i>
Básico	1160	322
Secundário	1057	97
Profissional	105	44

*Dados reportados a 30-Set-2007

CARACTERIZAÇÃO DOS INSCRITOS*

Situação face ao emprego

	<i>Desempregados</i>	<i>Empregados</i>	<i>Outra</i>
Básico	30,4%	19,1%	1,5%
Secundário	12,4%	35,6%	1,0%

*Dados reportados a 30-Set-2007

CARACTERIZAÇÃO DOS INSCRITOS*

Por escalão etário

	<i>Menos de 30 anos</i>	<i>Entre 30 e 40 anos</i>	<i>Mais de 40 anos</i>
Básico	11,9%	18,1%	21,1%
Secundário	11,0%	21,0%	17,0%

*Dados reportados a 30-Set-2007

EQUIPA TÉCNICO PEDAGÓGICA

	<i>Técnicos de RVCC</i>	<i>Conselheiros Orient. Prof.</i>	<i>Formadores</i>	<i>Tutores</i>
Básico	5	4	8	
Secundário	2		6	
Profissional	1			3

ACORDOS DE COOPERAÇÃO *

Visam promover, no âmbito dos processos de rvcc, a progressão dos níveis de qualificação dos trabalhadores

- Automóvel Clube de Portugal
- Auto-Sueco
- Quimonda Portugal (Vila do Conde)
- UNICER, Bebidas de Portugal, SA
- Câmara Municipal do Porto
- Câmara Municipal da Maia
- Câmara Municipal de Lousada
- Instituto Nacional de Emergência Médica (Delegação Norte)
- Portugal Telecom

* Celebrados e em preparação

PROTOCOLOS DE CERTIFICAÇÃO *

Visam proceder à homologação dos processos de rvcc promovidos por outras entidades (não certificadoras)

- Fundação da Juventude
- Instituto de Informação, Apoio e Formação Empresarial
- Centro Social de Ermesinde

* Celebrados e em preparação

Reconocimiento y acreditación de aprendizajes no formales desde la perspectiva del sector de la construcción

Vicente Giménez Marín

Fundación Laboral de la Construcción

INTRODUCCIÓN

La certificación de la competencia profesional es un objetivo de enorme importancia para el sector de la construcción.

La imagen vulgar y más común del sector y de una mayoría de personas que se acercan al mismo es que cualquiera puede trabajar en él y lo más frecuente es la osadía, si se me permite la expresión, de iniciarse en el trabajo sin una preparación previa y sin una tutela en el aprendizaje. ¡Cuántos problemas está acarreado esta actitud y valoración!

Uno de los objetivos que dio origen a lo que hoy día es la Fundación Laboral de la Construcción (en adelante Fundación) es la necesidad de dignificar el sector, sus oficios y a las personas que trabajan en el mismo.

Muchos han sido los pasos y los logros alcanzados desde aquel 1992, año de la creación de la Fundación.

Baste algún dato de estos últimos años para entender el paso adelante dado por el sector en materia formativa:

En 2001 se formaron un total de 19.488 alumnos contra los 78.314 formados en 2006, de los que 66.685 lo hicieron en F. Continua, 2.325 en F. Ocupacional y 9.304 en otras modalidades formativas.

Pero estos datos ya de por sí importantes y significativos esconden una realidad que para mí es más significativa, aun cuando no sea posible su cuantificación y menos perceptible desde fuera del sector. Me refiero al crecimiento cultural del mismo, al crecimiento en la creencia y la convicción de que la formación es fundamental para su desarrollo, que sin la cualificación de sus recur-

Los humanos difícilmente se podrá abordar el importante desarrollo tecnológico que estamos viviendo, que la seguridad no es ajena al desarrollo y que, por tanto, es preciso trabajar cada vez con más decisión y acierto en la disminución de la siniestralidad, etc.; y que todos estos factores juntos están facilitando de un modo progresivo, aunque no lo parezca, un crecimiento de la autoestima del sector.

Pero todo ello no es suficiente, como veremos más adelante. En mi opinión estamos aún muy lejos de valorar y dar pasos decisivos para la certificación de las competencias profesionales en el sector, y lo que es más importante para **el reconocimiento** (que no hablo de evaluación y acreditación) de las competencias adquiridas a lo largo de toda una vida profesional por una mayoría de las personas que trabajan en el mismo.

Este sector se nutre, si lo analizamos cuantitativamente, de la experiencia de sus profesionales. Algunas estadísticas aproximan al 80% el número de trabajadores clasificados en el Nivel 1 de conocimiento. Si ello es así, quiere decirse que ese contingente de trabajadores ha accedido al conocimiento del oficio por la sola experiencia y es ahí donde tenemos el grave problema a la hora de abordar su reconocimiento frente a la acreditación de esa experiencia.

Por ello, voy a centrarme en el Reconocimiento de las Competencias Profesionales adquiridas desde y por la experiencia y el aprendizaje no formal e informal.

Dejo para otro momento el entrar en la Certificación de las Competencias adquiridas en los aprendizajes formales, porque es más obvio y evidente y porque sería una reflexión constreñida a la “lógica del diploma y no a la de la norma” en palabras del Dr. José Tejada. Para ese debate hay mayores sabios que yo.

IMPORTANCIA DE LA CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Siguiendo en la “lógica del diploma”, al menos tal cual yo la concibo, sirva este apartado para dejar constancia de algunas afirmaciones que no pongo en duda y que deben encuadrar cualquier movimiento en este sentido y que debe formar parte de nuestro bagaje cultural y orientar los procesos formativos.

1. Todos estamos de acuerdo en la importancia, desde cualquier punto que se analice de la certificación de las cualificaciones profesionales. Sería caer en la obviedad insistir en este punto.

2. Un concepto muy unido a la certificación, tal como se viene desarrollando en nuestro entorno, es el de la “formación a lo largo de la vida”, que nadie pone en duda, pues es lo que permitirá no sólo la adquisición de las competencias, sino su mejora y actualización continua.

Tenemos que tener en cuenta que el concepto de “competencia” encierra no sólo las competencias cognitivas y funcionales, sino también las personales (saber comportarse en una situación determinada) y las éticas (valores personales y profesionales)

Y por ello parece evidente la necesidad de “la formación a lo largo de la vida”, entendida como un proceso continuo y acumulativo de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias profesionales y personales.

Este concepto es el que debe hacer posible que muchos puedan certificar su competencia a través de Módulos formativos, compatibles en el tiempo con la jornada laboral. Y es este concepto el que debe dar luz a otro recién nacido: **Formación para el Empleo**.

3. Todos estamos de acuerdo, asimismo, en que los principios que deben inspirar el procedimiento para el reconocimiento de las competencias profesionales deben ser compartidos por todos.

Leocadio Bru, de INCUAL, en unas Jornadas de Difusión de un estudio sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones Profesionales, realizado por D'ALEPH, señalaba estos tres principios:

- Tiene que ser un procedimiento común
- Debe ser dirigido con principios de calidad, de validez, fiabilidad y equidad.
- El reconocimiento se acredita por los Certificados de Profesionalidad, los títulos de Formación Profesional y por créditos acumulables.

En fechas posteriores, en el Foro sobre el Reconocimiento y Acreditación de Aprendizajes no Formales, realizado en el seno de la Fundación Laboral de la Construcción, existía unanimidad en todos los participantes en la necesidad de la orientación y evaluación y de que estos evaluadores deben ser personas formadas, conocedoras del medio que evalúan, externos y legitimados.

4. En este Foro y a la pregunta de si es necesario el reconocimiento de los aprendizajes no formales, se manifestó lo siguiente:

- Es necesario asumir las experiencias, pues ningún conocimiento teórico tiene una proyección real de más de 5 años.
- Se necesita para equilibrar la balanza entre experiencia y formación.
- Por la movilidad que se produce en el mundo laboral y que pone en cuestión los modelos de aprendizajes formales.
- Para conocer a quién se contrata.
- Por necesidad de motivar al trabajador
- Por un factor económico: sería muy beneficioso para la empresa.
- Por razones formativas: unir teoría y práctica.
- Por justicia social: el 80-90% de las PYMES del sector tiene una gran experiencia pero no cualificada.
- Para dignificar al sector.

Hasta aquí creo que todos tenemos pocas dudas, de tal modo que en un análisis DAFO, en el que participaron todos los técnicos que formaron parte del Foro sobre el Reconocimiento y Acreditación de Aprendizajes no Formales, se expresaron, entre otras, las siguientes cuatro fortalezas y oportunidades de un reconocimiento del aprendizaje no formal:

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
1. Universalidad del sistema de acreditación, hacia la convergencia con Europa. Facilitará la transferencia, movilidad y aprendizaje.	1. Favorecen la emergencia de los modelos de gestión por competencias en el sector productivo
2. Hace justicia social, lo que supone una ventaja para trabajadores y empresas	2. La cualificación se hace referente para la mejora de los sistemas de clasificación profesional, de promoción, remuneración y formación
3. Pone en relación el sistema productivo y formativo. Las competencias serían un lenguaje común entre el mundo productivo y el formativo.	3. Aumento en la sociedad de la cultura de la cualificación.
4. Las competencias son base de la gestión de los recursos humanos.	4. Dignificación del trabajo con independencia del nivel de cualificación de base

Y es a partir de este punto que se suscitan un conjunto de preguntas y dudas en la constatación de las debilidades y amenazas de un sistema de acreditación. Del mismo análisis DAFO destacamos lo siguiente.

DEBILIDADES	AMENAZAS
1. Carencia de sistemas de información y escasa difusión del sistema	1. Falta de reconocimiento social y empresarial sobre la importancia de la gestión de las competencias
2. Ausencia de valor en el mundo laboral	2. Falta de integración del SNCP en los distintos niveles educativos.
3. Rigidez del sistema que dificulta la posibilidad de acreditación desde las distintas ofertas formativas.	3. La rigidez del SNCP puede no dar respuesta rápida a los cambios del sistema productivo
	4. Riesgos en la evaluación de las competencias: evaluación muy rigurosa o excesivamente flexible.

Y es que hay que partir de dos evidencias: las debilidades y amenazas del propio sistema de acreditación (tal cual se va diseñando) y la realidad del propio sector de la construcción sobre el que hay que aplicar dicho sistema.

SITUACIÓN DEL SECTOR DE LA CONSTRUCCIÓN

Todos los datos de este apartado los extraigo de los estudios “La Formación Continua en el Sector de la Construcción. 2005” y “La Evaluación de la Formación Continua en el Sector de la Construcción. 2006” coordinados por Puy Jiménez y Javier González y realizados por la Fundación.

Constataremos la importancia del sector de la construcción en el conjunto de la economía española. El VAB del sector representó más del 10,4% del PIB entre los años 2002 y 2005. El gasto bruto total en construcción representa el 18% del PIB, lo que supone hasta el 60% del gasto total nacional en inversión.

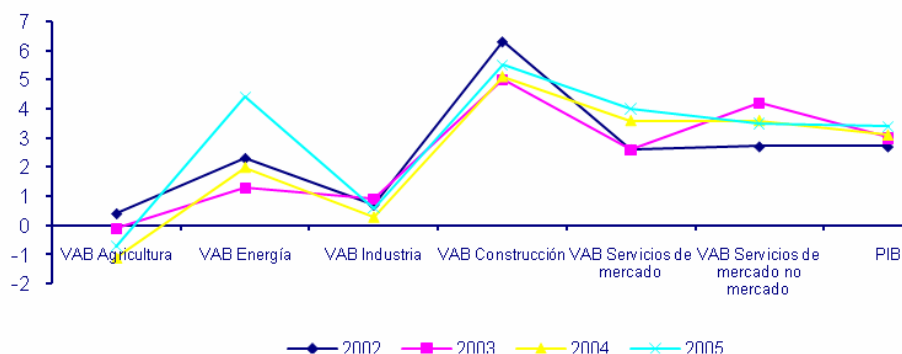


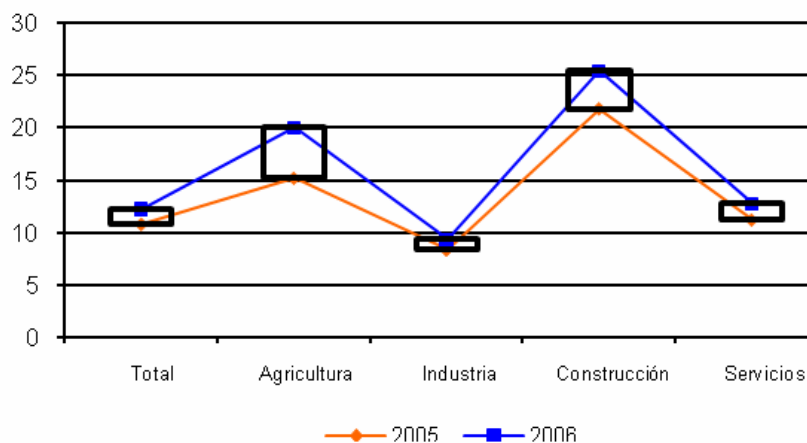
Gráfico: Evolución del VAB

Sin embargo, este peso importante no se ve reflejado en un sector no suficientemente estructurado y que incentive de manera decisiva la cualificación de sus trabajadores.

Veamos algunos datos de interés:

- Es un sector altamente polarizado en una multiplicidad de pequeñas y muy pequeñas empresas. Así tenemos, por ejemplo, que el 90% de las empresas del sector tienen entre 0 y 9 trabajadores, lo que representa un total de 348.896 empresas.
- El empleo se caracteriza por presentar índices elevados de temporalidad y rotación laboral, especialmente en las ocupaciones menos cualificadas por la práctica inexistencia de mecanismos de formación “en la Obra”.

. de los 2.521.700 trabajadores en 2006, según la EPA, el 25% son extranjeros.



Porcentaje de trabajadores extranjeros por sector económico (Fuente: EPA, II Trimestre (porcentajes)).

. el 21,6% de la movilidad total del país, correspondió en 2004 al sector de la construcción, lo que supuso un total de 400.142 “movimientos”

. el 44% de los contratos son temporales, frente al 24% para el conjunto del estado, cifra que se eleva al 57% si tenemos sólo en cuenta a los asalariados.

- Su estructura ocupacional se caracteriza por pocos empleados en ocupaciones de nivel superior (nivel 3 ó más) y muchos en los niveles 1 y 2.
- Es un sector con unos procesos productivos singulares, si los comparamos con modelos de producción en cadena. Dichos procesos se caracterizan por la heterogeneidad intrínseca del producto que fabrica y vende, un producto que se fabrica “in situ”, que no es comerciable, que se compra antes de producirlo y, finalmente, es muy sensible a la inversión pública y privada, lo que le hace ser muy inestable.

Todas estas circunstancias están influyendo decididamente en los niveles culturales, de conocimiento y de cualificación de su estructura ocupacional.

Por ello, es importante trabajar en la progresiva regularización y en la profundización de la negociación colectiva como uno de los principales caminos que a medio y largo plazo redundarán en una mayor cualificación de sus trabajadores. En este sentido el IV Convenio General del Sector de la Construcción firmado en este año de 2007 es un buen ejemplo de lo que estoy diciendo con la aprobación de la Tarjeta Profesional de la Construcción (que inicia ahora su andadura y que puede jugar un importante papel futuro como instrumento para el reconocimiento de los aprendizajes no formales), con la exhaustiva reglamentación de la formación en materia de Prevención y, finalmente, con el mandato a la Fundación de elaborar en el plazo de un año de un nuevo modelo de clasificación profesional que responda a las necesidades actuales del trabajo en el sector.

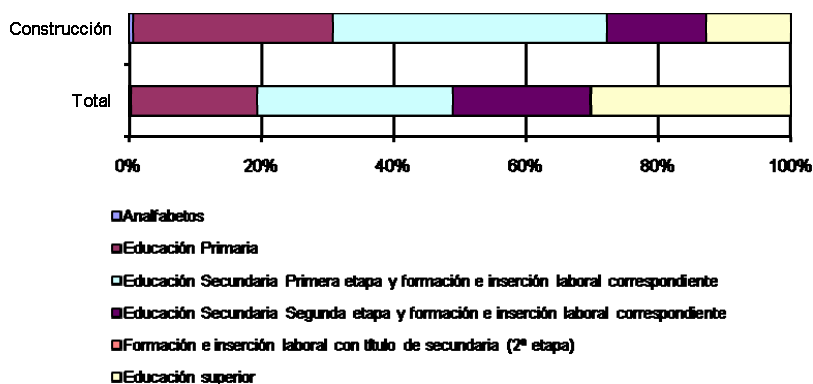
Veamos ahora la relación del sector en su conjunto con la formación profesional, una relación que podemos calificar de escasa si comparamos los datos con el peso del sector en el conjunto de la economía y del empleo nacionales.

- En la actualidad sólo 8 Cualificaciones de la familia de Edificación y Obra Civil (en adelante EOC) se han publicado en el BOE, lo que es un índice bajo, comparado con otros sectores.
- La F. Profesional de Base que se imparte en la ESO y en el Bachillerato y para aquellos que no finalizan la ESO y que tienen de 16 a 21 años. Pues bien, la participación en los Programas de Garantía Social correspondientes a la familia EOC es muy baja: de los alumnos que en el período 2001-2002 siguieron esos cursos de Garantía Social, sólo el 3,3% los hicieron en alguno correspondiente a la familia EOC.
- La F. Profesional Específica. En el curso 2001-2002 se matricularon en cursos de la familia EOC 8.127 alumnos, lo que supone el 22,9%, tasa inferior a la media de toda la formación profesional que fue del 37,4% y que no se corresponde con la evolución de la ocupación, que para la construcción significó el 6,4%, un 3,2% superior al del conjunto de la economía.
- La F. Profesional Ocupacional. En 2004 participaron 5.529 alumnos en acciones formativas de la familia EOC, lo que supone el 3,5% del total, cifra que está muy por debajo de lo que representa el empleo en la construcción en el conjunto de la economía del país (12,5%)

En el período 2001-2004, la participación de alumnos en cursos de la familia EOC se incrementó en un 6,1%, muy inferior al 18% que fue el incremento total de la formación profesional ocupacional en el mismo período.

De todos estos datos podemos sacar dos conclusiones:

- ❑ La mayoría de los trabajadores del sector no ha adquirido la cualificación a través de la Formación Profesional
- ❑ La tendencia no parece que cambia, pues su incremento sigue siendo menor que el del conjunto de las familias profesionales.
- En datos de la EPA de 2004, el 30% de los trabajadores del sector tenían sólo educación primaria, frente al 18% de este grupo en el conjunto del estado; y la educación superior representaba el 13%, frente al 31% para el conjunto nacional.



Estructura del nivel de formación de los trabajadores ocupados en el sector de la construcción y en el conjunto del empleo en España. 2004. (Fuente EPA: resultados anuales 2004 (porcentajes)).

¿QUÉ HACER?

Antes de entrar a apuntar posibles vías de actuación, me asaltan tres dudas, en forma de preguntas, y que tiene que ver con las debilidades y amenazas.

- ¿Podemos seguir pensando en un sistema único y universal de reconocimiento de la experiencia y competencias (entendidas como acciones o realizaciones con significado para el empleo) adquiridas por aprendizajes no formales?
- En el mapa tan disperso del tejido empresarial en el sector de la construcción, ¿se cree y existe la cultura de las competencias de los trabajadores y su importancia para la competitividad y desarrollo de las mismas?
- ¿Los propios trabajadores creen que es positivo y que merece la pena trabajar por alcanzar un reconocimiento de sus competencias?

Un ejemplo. En el proyecto Toolbridge, “Reconocimiento de la experiencia laboral en el sector de la construcción de edificios”, un proyecto europeo para el sector de la construcción y elaborado por parte española por IFES, se recogían las siguientes conclusiones:

- ✓ Las carencias de formación básica (cultura general) condicionan las posibilidades de una mejora profesional y de promoción.
- ✓ La cultura general es imprescindible para la inserción laboral

- ✓ Las pruebas de acceso a la formación profesional no han tenido éxito debido a la ausencia de capacidades básicas. “Los mejores especialistas de la construcción no aprobarían una prueba escrita”
- ✓ Para el reconocimiento de la experiencia hay que tener en cuenta otras formas de aprendizaje.

Para abordar esta problemática de una manera integral deberemos tener en cuenta diversos niveles de consideración:

- ❖ Educativo: qué sistema se está implementando, ¿modular, flexible, impera “el diploma sobre la norma”, se inicia desde las necesidades de la empresa o desde la lógica de la educación formal?
- ❖ Económico: ¿se han previsto los recursos necesarios no sólo para cubrir las retribuciones de los recursos, sino para su preparación y capacitación?
- ❖ Empleo: esta cultura de la cualificación y competencia sólo se puede abordar si se cree que la mejora de las competencias y su gestión es la mejor vía para el desarrollo y competitividad de las empresas, lo que afecta directamente a la ocupación y al proceso productivo.
- ❖ La cultura colectiva de las cualificaciones y competencias. Por la influencia que tiene el entorno, éste puede ser un medio motivador o que frene el desarrollo de esta política.
- ❖ En definitiva la conciencia colectiva del país frente a esta realidad. Creo que se está incidiendo más y estamos más pendientes de la convergencia europea y de Bolonia (con lo que estoy de acuerdo) que de presentar al país una nueva frontera que debemos ser capaces de alcanzar para ser mejores y para acrecentar la autoestima colectiva.

Por ello, una empresa como a la que somos convocados por las autoridades académicas y laborales de nuestro país sólo puede encontrar respuesta en una acción permanente y constante en el tiempo, cuyos resultados se verán a medio y largo plazo y en la que se debe considerar lo siguiente:

- Se debe llevar a cabo un sistema permanente de información a todos los niveles y a todos los segmentos productivos de nuestra sociedad: empresas, fuerzas sociales, trabajadores, etc.
- Esta información debe llevar al reconocimiento empresarial y social de las ventajas de trabajar en las competencias de los trabajadores y de su gestión, lo que debería hacerse realidad a partir de experiencias que pusieran de manifiesto sus ventajas. Es un proceso lento, de convicción y no de imposición y de una demostración fehaciente y palpable.

Sería canalizar una parte de la energía productiva y empresarial del país en esta dirección.

Es un proyecto individual sí, pero también de la sociedad y como tal ha de ser desarrollado, si realmente creemos que merece la pena.

- Lo que nos debe llevar a crear una cultura social favorable a que impere el valor de la certificación y el reconocimiento de las competencias en el mundo laboral.

Esto me lleva a pensar en lo que aconteció en nuestro país a finales de los años 50’ y principios de los 60’ en los que por necesidades de salir de la autarquía, de alimentar de mano de obra a la nueva industria española y de avanzar en el ranking mundial se realizó un enorme esfuerzo social de alfabetización que dio lugar a crear métodos educativos singulares y de gran impacto, utilizando todos los vehículos de comunicación hasta el momento existentes. Y me pregunto, ¿por qué no se puede dar una situación semejante?, ¿por qué no elevar el nivel cultural y de reco-

nocimiento de nuestros trabajadores, lo que redundará en un sector más formado, más regularizado, más desarrollado?

Esto tendría una gran influencia en las políticas ocupacionales, salariales y de organización del sector.

En definitiva, para que el reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no formales o informales sea efectivo en un sector como el de la construcción es preciso avanzar hacia un sector más regulado y en el que la negociación colectiva adquiera un mayor peso y se acreciente la confianza mutua entre las partes.

- También es preciso buscar flexibilidad en los sistemas de acreditación de la experiencia. Frente al sistema único, flexibilidad a partir de unos principios compartidos y comunes que se adecuen a la realidad de cada sector. Ello es posible trabajarlo a nivel nacional y europeo.

Para ello, se hace preciso que impere no sólo la perspectiva “del diploma” sino de la empresa.

- Se hace preciso determinar un sistema y cuantía de financiación que haga viable el sistema. Sin ello todo lo que se viene haciendo y pensando sobre el reconocimiento más que un fracaso será un fiasco.
- Para el buen fin de esta empresa es importante hacer efectiva la integración de los subsistemas de formación profesional, de tal modo que a partir de una cultura general adquirida en alguna fase de la vida del trabajador sea posible escalar nuevas metas de cualificación y competencia.
- Es preciso, asimismo, encontrar un equilibrio en los criterios de evaluación y en la formación de los evaluadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alain Kock. Validación de las competencias en la zona francófona de Bélgica. Proyecto “Valorización del Proceso de Copenhague en la Red RE.FORM.E”. 2ª Encuentro sobre la Validación de la formación no formal e informal en el sector de la construcción. [www. réforme.org](http://www.reforme.org)
- Alfonso Perri. La Formación no formal e informal en el sector de la construcción. Proyecto “Valorización del Proceso de Copenhague en la Red RE.FORM.E”. 2ª Encuentro sobre la Validación de la formación no formal e informal en el sector de la construcción. [www. réforme.org](http://www.reforme.org)
- Directiva 2005/36/CE de 07/09/2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales.
- Documento de trabajo de la C.E.. Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Bruselas. 2005
- EDIS. Evaluación de los cursos a distancia de la Fundación Laboral de la Construcción. Campaña 2003. Madrid. 2004
- Fundación Laboral de la Construcción. Puy Jiménez, Javier González y otros. La Formación Continua en el Sector de la Construcción. 2005. Madrid. 2005
- Fundación Laboral de la Construcción. Puy Jiménez, Javier González y otros. La Evaluación de la Formación Continua en el Sector de la Construcción. 2006. Madrid 2006
- Harrie Bijeu. Certificación de la Formación no formal e informal. Proyecto “Valorización del Proceso de Copenhague en la Red RE.FORM.E”. 2ª Encuentro sobre la Validación de la formación no formal e informal en el sector de la construcción. [www. réforme.org](http://www.reforme.org)
- IFES. Informe Nacional sobre el reconocimiento de la experiencia laboral en el sector de la construcción de edificios. Proyecto Toolbridge. Programa Leonardo. 2006

- Jacques Lorthioir. Identificación y validación de la educación y de la formación no formal e informal. Proyecto “Valorización del Proceso de Copenhague en la Red RE.FORM.E”. 2ª Encuentro sobre la Validación de la formación no formal e informal en el sector de la construcción. [www. reforme.org](http://www.reforme.org)
- José Tejada y otros. Formación de Formadores. Tomo I Escenario Aula. Thomson Paraninfo. Madrid 2006
- José Tejada y otros. Formación de Formadores. Tomo II Escenario Institucional. Thomson Paraninfo. Madrid 2006
- Leocadio Brun. La evaluación y acreditación de la competencia profesional: modelos básicos y experiencias recientes. Ponencia impartida en el marco de la Jornada de Difusión del Estudio de Reconocimiento de la Cualificación Profesional: demanda potencial, retos y elementos de dinamización. D’ALEPH, Madrid 2006
- Martina Ni Cheallaigh. La validación de la Educación y de la Formación no formal e informal: las iniciativas de la Unión Europea. Proyecto “Valorización del Proceso de Copenhague en la Red RE.FORM.E”. 2ª Encuentro sobre la Validación de la formación no formal e informal en el sector de la construcción. www. reforme.org

PROYECTO CERTIDOC: Hacia un sistema de certificación europeo en información y documentación.

Carlos Tejada Artigas

Miembro de la junta directiva del SEDIC.
Vicedecano de Estudiantes y Relaciones Institucionales.
Facultad de Ciencias de la Documentación.
Universidad Complutense de Madrid

SEDIC (Sociedad Española de Documentación e Información Científica) es una de las asociaciones profesionales más importantes de España. Tiene carácter nacional y nació en el año 1975. Representa a todas las familias de las profesiones en información y documentación. En la actualidad tiene 1000 asociados.

Su Servicio de Certificación de Profesionales en Información y Documentación empezó a certificar en el año 1997. Los objetivos primordiales del servicio han sido por una parte calificar con métodos objetivos las competencias profesionales y, por otra parte, fortalecer y defender a la profesión y a quienes la practican.

En el año 2001 obtuvo la acreditación de la ENAC (Entidad Nacional de Acreditación) lo que supuso un gran esfuerzo en la calidad del servicio ya que los procesos para obtener este reconocimiento son muy rigurosos y exigentes. Así todos los años pasamos una auditoría que demuestra que cumplimos los requerimientos de la norma ISO 17024.

El Servicio de Certificación de SEDIC fue pionero en España en la evaluación de las capacidades y competencias de los profesionales. A partir de la calificación de su formación y experiencia el profesional puede obtener un certificado que da fe de su cualificación en un determinado nivel. El servicio de certificación goza de una estructura propia e independencia de decisiones con respecto a la Junta de SEDIC.

La cooperación y la convergencia con Europa ha sido una de las prioridades del Servicio, prueba de ello es la participación de SEDIC en los proyectos europeos DECIDOC y CERTIDOC.

DECIDOC, que son las siglas de “Desarrollar las Eurocompetencias en Información y Documentación” fue un proyecto en el marco del programa europeo *Leonardo Da Vinci* con el objetivo de “promover la cooperación entre todos los socios [del proyecto] por conseguir un mejor conocimiento de las competencias en el campo profesional de la información y documentación y a una transparencia de las competencias clave adaptadas al desarrollo tecnológico, a la competitividad de las empresas y a las necesidades del mercado de trabajo”.

En 1997 se aprobó DECIDOC por la Comisión Europea, asumiendo la responsabilidad de su ejecución seis de las asociaciones de ECIA (ABD-BVD, ADBS, ASLIB, DGI, INCITE y SEDIC), y su liderazgo, la ADBS francesa.

Jean Meyriat, uno de los artífices del proyecto, fundamentaba ese entorno europeo para definir las competencias en información y documentación de la siguiente forma: “Por dos razones principales, la primera es que el reconocimiento similar en todos los países de una misma profesión da más peso, más fuerza a esta profesión en su relación con las autoridades públicas, con los gobiernos, con la opinión pública o con los empleadores. La segunda razón era que el reconocimiento en muchos países puede ayudar a la movilidad profesional de los profesionales entre las fronteras, por esta razón decidimos hacer este trabajo común y buscar el interés de la Comisión Europea”.

Fruto de este proyecto es la *Relación de Eurocompetencias en Información y Documentación*. Se ha traducido ya a siete lenguas europeas: inglés, francés, alemán, checo, portugués, rumano y español. Este producto responde a la necesidad “de un instrumento de referencia aceptado en el marco europeo, que permita la evaluación objetiva de las competencias de los profesionales de la información y documentación”.

Posteriormente SEDIC trabajó en el proyecto CERTIDOC (Certificación en información-documentación) que continuó el camino abierto por DECIDOC y tuvo como objetivo crear un sistema europeo de certificación de profesionales en información y documentación.

Entre las ventajas de este sistema certificador se puede señalar el mejoramiento de la imagen de nuestra profesión y el favorecer la movilidad profesional a escala europea. Fue un proyecto también financiado por el Programa Leonardo da Vinci de la Comisión Europea.

Las organizaciones que llevaron a cabo el proyecto, además de SEDIC fueron: la ADBS (Association des professionnels de l'information et de la documentation) francesa, la DGI (Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis) alemana, la Universidad Libre de Bruselas y el Bureau Van Dijk. Comenzó su andadura en octubre de 2002 y se desarrolló hasta octubre del 2004.

Los trabajos acometidos han sido variados. Se partió del estudio de los sistemas certificadores de personas en información y documentación en Europa; la creación de los diferentes reglamentos y normas que regirán el sistema certificador europeo; la puesta al día de la Relación de Eurocompetencias; la creación de una herramienta informática para que cada profesional pueda auto-evaluar sus competencias con enlace a una base de datos con la formación continua de todos los países del proyecto; la puesta a prueba del dispositivo de certificación y la formación del personal implicado en la certificación.

SEDIC firmó con la ADBS y la DGI un acuerdo para que las certificaciones de profesionales de cada asociación sean reconocidas por todas ellas. Además este consorcio CERTIDOC está abierto a cualquier otra asociación profesional europea que quiera desarrollar esta actividad de fomento de la profesión.

El Reglamento general del dispositivo europeo de certificación de competencias se redactó respetando la norma ISO/CEI 17024 (2003): “Evaluación de la conformidad – Criterios genera-

les relativos a los organismos de certificación que realizan la certificación de personal”. Como características fundamentales del sistema CERTIDOC podemos señalar las siguientes:

- Su carácter integrador en las disciplinas de la información y documentación. Cualquier profesional del ámbito de la información y la documentación (archivos, bibliotecas, documentación, gestión de información...) podrá certificarse.
- Su naturaleza abierta. Se establece que la certificación la podrá expedir cualquier entidad certificadora de las asociaciones profesionales que sean admitidas en el Consorcio CERTIDOC,

Los niveles de cualificación y sus condiciones se detallan en la Guía de la evaluación establecida por el consorcio CERTIDoc y se especifican en el *Euroreferencial*. Hay cuatro niveles diferentes de cualificación profesional:

- Nivel 1: (Auxiliar)¹ en Información y Documentación
- Nivel 2: (Técnico) en Información y Documentación
- Nivel 3: (Técnico Superior) en Información y Documentación
- Nivel 4: (Experto) en Información y Documentación

Estos cuatro niveles de cualificación se distinguen unos de otros por la conjunción de dos criterios:

- La aptitud cada vez más activa de una persona hacia los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos en los que se basan las técnicas y los sistemas de Información y Documentación. Se puede contentar con saberlos, o bien con aplicarlos, o bien ser capaz de adaptarlos, de desarrollarlos, de elaborarlos.
- el nivel menor o mayor de autonomía en la gestión de la información.

La certificación europea de nivel de cualificación en el campo de la Información y la Documentación es válida por un período de cinco años desde su fecha de obtención. Al expirar dicho período, el profesional certificado puede solicitar su renovación a través de un procedimiento descrito en el reglamento general.

El consorcio CERTIDoc es una agrupación informal de entidades certificadoras que tiene por fin desarrollar y administrar colectivamente el Sistema europeo de certificación de los profesionales de la Información y Documentación.

La Comisión de Certificación es la instancia que tiene el poder decisorio en materia de certificación de cada entidad certificadora. La entidad certificadora formaliza y publica las normas de constitución y de funcionamiento de esta instancia (elección del presidente, elección de los miembros, periodicidad de las reuniones, etc.)

El número de miembros se deja al juicio de la entidad, al igual que las formas de designación. Sin embargo, estos miembros se deben dividir por grupos, y, como consecuencia, se deben elegir de manera que representen los “intereses comprometidos en el proceso de certificación de personas sin predominio de un único interés”, según dicta la norma ISO/CEI 17024. Entre ellos figurarán profesionales de diferentes especialidades, empleadores o reclutadores del sector público y de la empresa privada, gestores de servicios de información, docentes y formadores en Documentación y Ciencias de la Información, representantes de asociaciones profesionales.

¹ La titulación de los niveles suele variar de un país a otro. Se remitirá a la tabla de equivalencias establecida por el consorcio CERTIDoc y publicada en la página web www.certidoc.net

La misión de la Comisión de Certificación es la siguiente:

- controlar el correcto funcionamiento del Sistema de certificación (respeto del reglamento general europeo y de los procedimientos locales), de las normas internas de funcionamiento y del Sistema de Calidad;
- proponer al consorcio CERTIDoc el desarrollo del Sistema europeo de certificación, del reglamento general o de otras normas o referenciales;
- determinar los niveles de cualificación que la entidad desea certificar;
- fijar modalidades prácticas de evaluación en el marco de las normas dictadas por el reglamento general;
- habilitar evaluadores y designar jurados;
- controlar los progresos de los Sistemas de certificación de personal y de los sistemas de validación de la experiencia profesional, de las normas internacionales y nacionales, de las normas de acreditación, de los referenciales profesionales;
- proponer actos de comunicación y validar el contenido de la comunicación relativa a la certificación;
- establecer dispositivos prácticos (calendario, funcionamiento del secretariado, redacción de formularios, contenido de folletos informativos, fijación de tarifas, etc.);
- controlar el presupuesto en lo referente a la Certificación;
- proponer políticas de actuación que deben debatirse en el seno del consorcio CERTIDoc .

La Comisión de Certificación puede delegar en una o varias instancias subalternas (Subcomisión o destacamento especial, por ejemplo) tareas de estudio o tareas operativas: examen de la admisión de expedientes, constitución de jurados de evaluación, control del cumplimiento de las normas de funcionamiento, auditoría documental, etc.

La entidad certificadora aceptada respeta las normas de reclutamiento y habilitación de evaluadores y las reglas de constitución de jurados que establece el consorcio CERTIDoc y mantiene al día tanto un repertorio de evaluadores habilitados como los justificantes de esa habilitación.

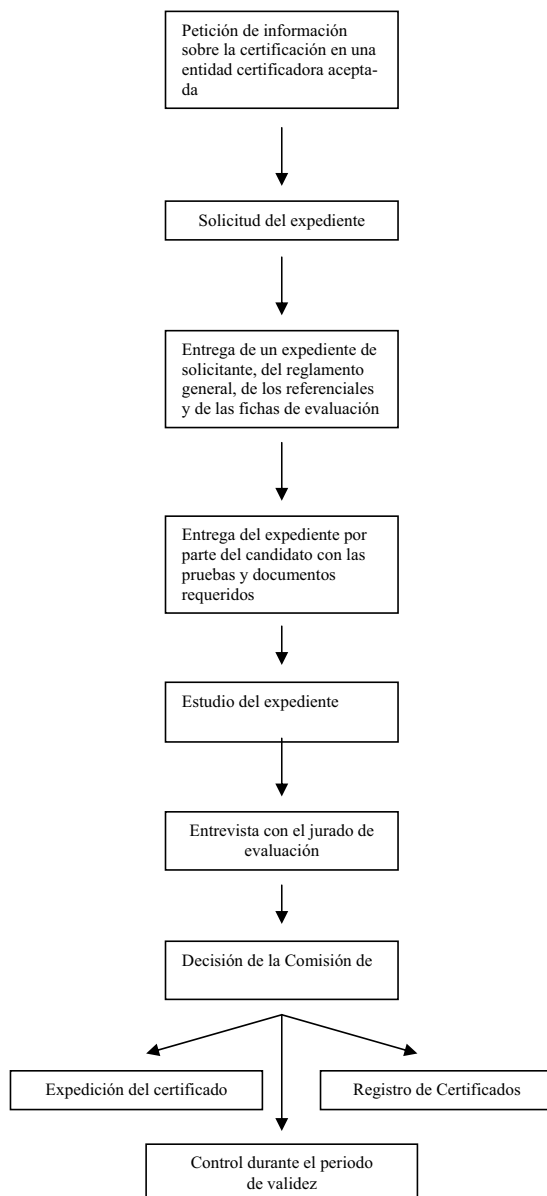
La entidad certificadora toma disposiciones (tutorías, sesiones de formación, etc.) para asegurarse de que los evaluadores habilitados:

- conocen el dispositivo de certificación de CERTIDoc, y, más particularmente, las reglas que figuran en el presente reglamento,
- conocen ampliamente las competencias empleadas en el ámbito de la Información y la Documentación,
- tienen conocimientos teóricos y experiencia práctica de la evaluación de personas en un contexto profesional,
- disponen de normas y guías elaboradas para o por el consorcio CERTIDoc y de cualquier otra instrucción documentada que están destinadas a asegurar la coherencia de las evaluaciones.

Cualquier profesional que ejerza un empleo del ámbito de la Información y la Documentación (o, en caso de pérdida de empleo, que lo haya ejercido al menos hace menos de un año) y que cumpla todos los requisitos de admisión, cualquiera que sea su nacionalidad y el lugar en el que

ejerza su profesión, puede solicitar beneficiarse de la certificación europea de nivel de cualificación. Este trámite es personal y voluntario.

El proceso se refleja en el esquema siguiente:



Hay que señalar que el servicio de certificación de SEDIC está en pausa aunque la nueva junta pretende relanzarlo a principios del 2008, según toda la normativa de CERTIDOC. Las causas de

este retraso se debe a que la experiencia anterior en certificación no fue completamente positiva debido al pequeño número de profesionales que se certificaron. La situación del mercado de trabajo en España en Información y Documentación está muy desestructurada y la certificación no termina de asentarse. Además la administración pública hasta la fecha no ha tomado demasiado interés, aunque poco a poco parece más interesada en la certificación.

Por último señalar como conclusión que las asociaciones profesionales deben dotar de mecanismos regulados para favorecer el desarrollo profesional. La certificación permite tender puentes entre los profesionales y la sociedad favoreciendo nuestra imagen social. Se aclaran las tareas y competencias de los profesionales basando la evaluación precisamente en su experiencia, examinando así la capacidad del individuo.

“Reconhecimento e acreditação de aprendizagens não formais, a perspectiva sectorial” – construção civil e obras públicas

Amílcar Sampaio Rodrigues

CICCOPN – Centro de Formação Profissional da
Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do
Norte

É com muito prazer que neste espaço de reflexão vos venho transmitir a experiência do CICCOPN na Certificação de Profissionais do sector da Construção Civil e Obras Públicas.

O CICCOPN, Centro de Formação Profissional da Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Norte, foi criado em 1981, resultante de um protocolo celebrado entre o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, actual Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP e a Associação dos Industriais da Construção Civil e Obras Públicas – AICCOPN.

Desde 1981, data em que foi constituído, o CICCOPN tem vindo a desempenhar um papel determinante na Qualificação dos Recursos Humanos das empresas do Sector, sendo que a AICCOPN envolve mais de oito mil empresas de construção civil e obras públicas, constituindo-se como a maior associação empresarial nacional.

A actividade do CICCOPN tem como objectivo dotar o Sector das competências e certificações necessárias à competitividade que o presente e o futuro exigem, garantindo ao país e às empresas a obtenção de elevados níveis de produtividade. De salientar que o Sector da construção representa cerca de 11% do emprego total, em Portugal.

O CICCOPN promove, anualmente, cursos para jovens à procura do 1º emprego, cursos para activos ligados ao sector e ainda formação profissional para desempregados.

A problemática do reconhecimento das competências profissionais, é tão antiga como o homem e a aprendizagem, iniciou-se com o treino de Técnicas de Caça e Técnicas de Guerra (neste caso só as pessoas mais aptas é que sobreviviam).

O sector da construção foi também sem dúvida um dos que de forma organizada desenvolveu a aprendizagem, sendo exemplos: A construção das pirâmides no Egipto e de Templos em todo o mundo. A Engenharia Militar foi de um modo organizado e sistematizado uma escola de profissionais e um exemplo da segregação de funções e mesmo da especialização.

A aprendizagem ao longo das gerações também mostra que no sector da construção, foi decisiva a relação estreita e continuada entre Mestre e Aprendiz.

O Reconhecimento profissional tem sido baseado na relação Empregador Empregado, tendo as Empresas um papel decisivo na preparação dos seus Quadros. A sociedade no seu todo, desde que desenvolveu a aprendizagem organizada, tem ocupado cada vez mais o espaço do Mestre.

Todos sabemos que ainda persiste o analfabetismo e que a luta pelo conhecimento e pelo reconhecimento ainda se encontra no seu início, estamos, contudo a dar passos cada vez mais largos e ambiciosos.

Centrando-me no tema a que me desafiei transmitir, consciente do tempo limitado e de não querer abusar da vossa paciência.

Todos sabemos da preocupação europeia expressa na Declaração de Copenhaga (2002) onde ficou reconhecido que se deveria dar “prioridade” ao desenvolvimento de um conjunto de princípios comuns referentes à validação das aprendizagens não-formais, com o objectivo de assegurar uma maior comparabilidade entre as abordagens em diferentes países e a diferentes níveis.

Assim, a Certificação Profissional do sector da construção civil e obras públicas, viu a sua primeira regulamentação em 2003 com as profissões de: Técnico de Obra, Técnico de Topografia, Técnico de Medições e Orçamentos e Técnico de Desenho de Construção Civil. Posteriormente, em 2005 e 2006, mais 8 profissões viram regulamentadas as respectivas certificações.

A motivação dos candidatos tem sido até à data, a tentativa de resposta a diversas enquadramentos legais.

Nesta minha abordagem vou centrar-me em duas profissões que têm sido as de mais expressão e cujo impacto na actividade das empresas é maior, sem retirar importância às restantes.

O Quadro Legal de acesso à actividade da construção civil, nomeadamente as condições exigidas no que respeita a técnicos responsáveis pelo Alvará (licença de actividade) veio permitir que a substituição de um Engenheiro Consultor, possa ser assumida por um técnico com certificação na área.

Assim, foi uma motivação legal que provocou diversos milhares de candidaturas.

Foram seguidas as metodologias definidas, sempre com a participação de Júris tripartidos (Entidade Certificadora, representante dos Empregadores e dos Trabalhadores).

Numa primeira etapa é concretizada uma caderneta de competências, que induz três vias, ou seja no caso de não ser validada qualquer competência,

é rejeitada a candidatura. No caso do candidato ver validadas todas as competências, é-lhe emitido o Certificado de Aptidão Profissional e no caso

em que o candidato vê validadas parte das competências, é encaminhado para Formação Profissional, especificamente para os módulos que lhe permitam obter as competências em falta.

Foi com muita apreensão, que o CICCOPN iniciou as acções da formação complementares, tendo em atenção o público-alvo.

A maior parte já não se sentava numa sala de aula há muitos anos, manifestava-se sabedor dos “saberes-fazer” e transmitia uma grande inquietude.

O acompanhamento e os resultados, têm vindo a ser muito positivos.

Estes podem ser sintetizados pela expressão de um candidato, que após a formação, transmitiu “estava muito contrariado, tinha a consciência que sabia muito da profissão, contudo ainda bem que tive de fazer formação, pois aprendi a razão das coisas, sistematizei os conhecimentos. Vou querer fazer mais formação.”

A outra profissão que considero de grande importância referir, corresponde à profissão de Manobradores de Equipamento de Movimentação de Terras e Manobradores de Equipamentos de Elevação.

Não há ainda em Portugal legislação que condicione a condução de equipamentos de Estaleiro, contudo, a realidade actual tendo em atenção a mobilidade e a livre circulação de trabalhadores, tem vindo a provocar milhares de candidaturas.

A preocupação das Empresas não só por pretenderem trabalhadores mais qualificados, mas também pelo facto de ser legítima a preocupação de só quererem colocar nas mãos de um profissional reconhecido, equipamento de largos milhares de euros, mas também pela real consciência de que um profissional a quem seja reconhecida competência, é garante de uma diminuição da sinistralidade.

O reconhecimento nesta particular área de actividade, é extremamente diversificado. Alguém disse “*Há máquinas para tudo*” e assim nós temos que dizer, tem de haver operadores para todo o tipo de máquinas.

A existência de uma caderneta de competências que alie as diversas formações, competências certificadas e histórico profissional, é decisiva para esta profissão.

Permitam-me que termine, transcrevendo parte do discurso do Senhor Presidente da AICCOPN, Eng. Reis Campos, aquando da inauguração do Centro de Novas Oportunidades do CICCOPN.

“O Programa Novas Oportunidades, tanto na vertente de jovens como na de adultos, é um projecto ambicioso e, por isso, pode ser um instrumento importante na qualificação dos portugueses.

Necessitamos de trabalhadores com maiores competências técnicas, devido ao aumento generalizado da complexidade e da competitividade das actividades da construção.

As novas realidades do sector exigem uma permanente aposta na inovação das empresas, com a integração de processos construtivos, tecnologicamente mais avançados.

Importa, pois, saber captar o interesse dos jovens para esta actividade e, por outro lado, continuar a reforçar as competências de todos os que já trabalham no sector.

É por isso que, para a AICCOPN, este Centro, continuará, sempre, a ser uma aposta para o futuro.”

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Aprendizagens Não-formais e Informais numa Organização que promove Qualificação e Desenvolvimento Profissional

Ivo Adrião

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia
(Técnico de Formação e Desenvolvimento
Profissional)

Em termos de evolução do conceito de aprendizagem e dos seus objectivos, podemos identificar uma abordagem tradicional, que se centra em conteúdos de cariz intelectual (os saberes). Nesta abordagem, o espaço temporal e físico são limitados (*e.g.* aprende-se durante as aulas e na sala de aula), circunscrevendo-se assim aos contextos formalmente institucionalizados. Por outro lado, pode-se também identificar uma abordagem actual, que integra já os conceitos de saber-fazer, estar e ser (competências). Esta abordagem prevê contextos alargados e ao longo de toda a vida, dessacralizando os locais de aprendizagem.

De modo a responder às necessidades desta nova abordagem, surgem os Dispositivos de Identificação, Avaliação, Reconhecimento, Validação e Certificação (IARVC) de Competências e Aprendizagens. O IARVC de competências e aprendizagens não-formais e informais pode ser entendido como um factor de inclusão social e direito de cidadania, uma vez que, ao motivar os adultos para o investimento nestes processos, estão-se a tornar visíveis e validadas as aprendizagens e competências que decorrem dos vários contextos de vida, promovendo-se assim a Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida (ALTV). Para além disso, o IARVC pode funcionar como dinamizador de novas oportunidades de participação, até porque, muitas vezes, a ausência de certificação e qualificação compromete o investimento em oportunidades de formação e aprendizagem.

Assim, os dispositivos de IARVC permitem dar resposta a um conjunto de desafios que actualmente se colocam:

- Enfrentar os desafios de uma sociedade em contínua mudança.
- Facilitar a ALTV.
- Promover a inclusão social e profissional.
- Tornar visíveis e reconhecidos os conhecimentos e aprendizagens não-formais e informais.
- Motivar.
- Promover a auto-estima.

O Balanço de Competências (BC) é uma metodologia utilizada para operacionalizar a Identificação, Reconhecimento e Validação de Competências. Esta metodologia ajuda a (re)construir e implementar os projectos pessoais e profissionais. Para além disso, promove o auto-conhecimento, motivação e a capacidade para investir em novos projectos.

Mais do que dispositivos de “segunda via” associados ao facilitismo, os dispositivos de IARVC são considerados como novas oportunidades para aqueles que viram limitadas anteriores oportunidades de certificação e qualificação. São assim perspectivados como percursos alternativos e não como percursos mais fáceis.

Esta conceptualização tem reflexo nas práticas que defendemos. Segundo esta perspectiva, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional baseia-se nas necessidades e potenciais de desenvolvimento dos indivíduos e nos seus adquiridos, para a definição de planos individuais, através do BC.

Há um conjunto de princípios orientadores do Reconhecimento, Validação e Certificação das Aprendizagens e Competências que parecem relevantes:

- Universalidade
- Flexibilidade
- Personalização
- Credibilidade social
- Certificação como estímulo de desenvolvimento

Tendo em conta todos estes aspectos, o processo de implementação das intervenções poderia ser desenhado da seguinte forma:

1. Em primeiro lugar, após a entrada do cliente, procede-se desde logo à Identificação e Reconhecimento de competências adquiridas em contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais. De acordo com os resultados desta etapa, o cliente pode ser encaminhado para a etapa 2 ou 4.
2. Procede-se depois à definição do Plano Individual.
3. De seguida, desenvolvem-se as Intervenções necessárias (e.g. formação e desenvolvimento pessoal e profissional).
4. Depois de todas as intervenções, procede-se à Validação e Certificação (escolar e/ou profissional). Após a saída do cliente, ele poderá reingressar, voltando à etapa número 1.

Em tom de conclusão, surgem um conjunto de Ideias-chave:

- Numa estratégia de qualificação, as aprendizagens não-formais e informais são tão importantes quanto as aprendizagens formais.
- O IARVC de aprendizagens não-formais e informais enquanto motor:
- Apoio à qualificação, valorizando os adquiridos
- Promoção da ALTV
- O IARVC de competências não-formais e informais enquanto parte integrante de uma aprendizagem ampla que assenta na dessacralização das aprendizagens formais e na perspetivação do indivíduo como um ser holístico.

Da Orientação à Certificação Profissional

Avelino Leite

Delegado Regional do Norte do IIEFP

A Orientação e a Certificação Profissional são o abrir e o fechar de um processo de qualificação que há-de conduzir, se percorrido com sucesso, à inserção profissional dos indivíduos de uma forma duradoura e de acordo com os objectivos de cada um.

As tarefas de informação e orientação profissional assumem cada vez mais uma importância fundamental na decisão de um percurso por parte de quem se pretende preparar para uma carreira profissional.

Não tem sido assim. A maior parte das pessoas, nomeadamente os jovens à procura do primeiro emprego decidem na maior parte das situações com base no que está mais disponível ou do que está mais na moda, sem ter em conta as capacidades do mercado de trabalho para integrar essa saída profissional, o rendimento que proporciona e o futuro que garante.

Esta situação tem feito com que haja uma incompatibilidade entre aquilo que os jovens procuram e decidem e aquilo que o mercado, as empresas, necessitam.

E, curiosamente, aquilo de que as empresas precisam e de que os jovens fogem são, regra geral, profissões com integração garantida, com salários acima da média e com uma grande permanência nos postos de trabalho.

Por outro lado, aquilo que os jovens mais procuram não lhes garante a integração no mercado de trabalho, por serem áreas saturadas, não lhes garante um rendimento condizente com as suas necessidades, resultado de um desequilíbrio entre a oferta e a procura.

Temos tido, assim, jovens com formação à procura de emprego sem o encontrar e postos de trabalho disponíveis sem que haja quem tenha condições e vontade para os preencher.

É esta situação que é necessário inverter e para tal é imprescindível uma relação estreita entre os serviços e os profissionais da informação e orientação profissional, por um lado, e as empresas, as associações empresariais e outros actores que melhor que ninguém conhecem as competências de que o mercado precisa, por outro.

É necesario envolver tamén neste proceso a familia, a escola e todos aqueles que poden influir na escolha que poderá garantir una empregabilidade duradoura e rentábel en detrimento de una escolha superficial, momentánea e sem futuro garantido.

Estou certo de que se iniciamos desta forma o proceso de formación, ele encerrará con una certificación profesional que corresponderá o mais de perto posíbel aos anseios de quem a integrou e de quem dela precisa.

Relatorio: A acreditación de competencias profesionais en Galicia

M^a Dolores Vázquez Froján

Profesora de ensino secundario
Asesora na Consellería de Educación e Ordenación
Universitaria

INTRODUCCIÓN

Actualmente todos os sistemas de recoñecemento da competencia profesional acreditan a competencia profesional a través de certificacións oficiais obtidas logo dunha formación previa que a persoa debe cursar. Estamos a falar formación profesional inicial, continúa e ocupacional (formación para o emprego) e das certificacións correspondentes aos títulos de técnico e técnico superior de formación profesional específica, e dos certificados de profesionalidade emitidos pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e pola Consellería de traballo respectivamente, dadas as competencias da Comunidade Autónoma de Galicia nestas materias.

O anterior determina que moitas persoas traballadoras que aprenderon e adquiriron competencias non desenvolvemento do seu traballo e mesmo mediante outro tipo de aprendizaxes non formais, carezan dunha certificación oficial da súa cualificación, feito que pode supor unha situación real de desvantaxe sobre as posibilidades de inserción laboral, da mobilidade laboral e mesmo do seu progreso profesional e social.

Por outra banda, a aprendizaxe ao longo da vida das persoas é un dos obxectivos da lei orgánica de educación, así como da Lei 5/2002, das cualificacións e a formación profesional, e a necesidade de conseguilo transcende as nosas fronteiras, ao establecerse como un dos obxectivos do Consello Europeo celebrado en Lisboa no 2000 o de chegar a convertermos nunha sociedade cunha economía baseada no coñecemento, a máis competitiva e dinámica do mundo.

Desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria leváronse adiante, no ámbito da súa xestión, algunhas experiencias tendentes a introducir procesos de recoñecemento, avaliación e

acreditación da competencia profesional en centros educativos públicos, de xeito que se lles permitira ás persoas traballadoras ou desempregadas validaren as súas aprendizaxes, adquiridas pola súa experiencia laboral, ou por medio de aprendizaxes non formais e informais. Isto implica para estas persoas a posibilidade de obteren unha acreditación oficial da súa competencia profesional, do seu saber facer, que lles permitirá capitalizar as súas aprendizaxes e motivarse de cara á aprendizaxe ao longo da vida, nunha sociedade cada vez máis desenvolvida tecnoloxicamente e onde a mobilidade dos traballadores e traballadoras resulta imprescindible.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, mediante a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, puxo en funcionamento de maneira experimental un sistema de recoñecemento, avaliación e acreditación de competencia profesional coa finalidade de dar resposta ás inquiredas e ás necesidades destes colectivos de traballadores e traballadoras, proporcionándolles a posibilidade de obteren certificacións oficiais da súa competencia.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, apoiando todas as iniciativas tendentes a esta finalidade, participou no Proxecto ERA, desenvolvido no ano 2003, que tiña como finalidade a de deseñar, experimentar e contrastar unha metodoloxía para a avaliación, recoñecemento e acreditación da competencia profesional. Posteriormente foron moitos os pasos que se deron ata o momento actual, en que se ten deseñada unha metodoloxía e uns procedementos ademais dos instrumentos e da formación axeitados para acometer este procedemento dunha forma rigorosa, obxectiva e fiable, tal e como se establece na Lei 5/2002 das cualificacións e da formación profesional.

En adiante imos referirnos á última convocatoria feita en xaneiro do 2007, describindo o marco normativo, o dispositivo para o recoñecemento, a avaliación e a acreditación da competencia profesional, así como procedementos e instrumentos que o fan posible. É de resaltar que nesta convocatoria aumentou de maneira importante o número de ciclos obxecto deste proceso, ao abrirse a convocatoria para 10 ciclos novos, co que se chegou a un total de 17 pertencentes a 11 familias profesionais.

MARCO NORMATIVO

A última convocatoria, realizada ao abeiro da Resolución do 15 de xaneiro de 2007 (DOG do 19 de xaneiro) pola que se convocaron probas para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior de formación profesional específica, así como **de acreditación de unidades de competencia**, diferenciaba unha fase de avaliación de competencias, cuns procedementos e instrumentos específicos para a validación destes saberes (adquiridos pola experiencia profesional ou mediante aprendizaxes formais e informais), e outra fase de avaliación de módulos.

O obxecto da fase de avaliación de competencias eran as unidades de competencia definidas nos reais decretos polos que se establece cada título, e nos decretos da Comunidade Autónoma de Galicia polos que se establece o currículo para cada ciclo. Ámbas as dúas normativas diferencian o **perfil profesional** (unidades de competencia) onde se reflicten as realizacións e os criterios de realización, así como o dominio profesional (maquinaria, ferramenta, métodos, procedementos,...), e o **currículo** onde se establece a formación asociada a cada unha desas unidades de competencia (módulos), estruturado en obxectivos e contidos asociados para adquirir esas competencias aos niveis requiridos polo emprego.

O marco normativo de apoio para este sistema reflíctese a continuación:

- A Lei orgánica 5/2002, do 19 de xuño, establece, no artigo 3.5, que un dos fins do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional é o de avaliar e acreditar oficialmente a cualificación profesional calquera que fora a súa forma de adquisición; e no artigo 4.1 que un dos seus instrumentos é o procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais. Ademais o seu artigo 8 establece que o Goberno fixará os requisitos e os procedementos para a avaliación e a acreditación das competencias.
- A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, da educación, establece como un dos seus principios xerais a concepción da educación como unha aprendizaxe permanente, que se desenvolverá ao longo de toda a vida, e establece no seu artigo 66 apartado 4, referido á educación para as persoas adultas, como un dos seus obxectivos o de conectar as distintas vías de aprendizaxe, ensino regrado ou non regrado ou a través da experiencia laboral, e o de adoptar as medidas para a validación das aprendizaxes así adquiridas.
- O Real decreto 942/2003, do 18 de xullo (BOE do 31 de xullo), que determina as condicións básicas que deben reunir as probas para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior de formación profesional específica, establece na súa disposición transitoria única sobre a avaliación das competencias profesionais, o seguinte:
 - A avaliación de competencias profesionais adquiridas a través das aprendizaxes non formais ou da experiencia laboral efectuarase atendendo ás correspondentes cualificacións profesionais incluídas no Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.
 - Ata que non se inclúa no catálogo a correspondente cualificación profesional, a avaliación de competencias efectuarase atendendo ás unidades de competencia establecidas nos títulos de técnico e técnico superior de formación profesional específica.
 - A expedición dos títulos de formación profesional, ou, de ser o caso, da acreditación parcial das competencias profesionais asociadas a eles a que a avaliación correspondente puidera dar lugar, corresponderalle ao Ministerio de Educación, Cultura e Deporte ou ao órgano competente da comunidade autónoma.
- O Real decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo, no seu artigo 35 fai referencia ás probas para obter os títulos de técnico e técnico superior, e especifica no seu punto 4 que a acreditación de competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación se obterán segundo o procedemento que se estableza no ámbito do desenvolvemento do artigo 8.3 da lei Orgánica 5/2002, do 19 de xuño e que, a devandita acreditación permitirá a validación dos módulos profesionais asociados ás unidades de competencia que constitúan o título que se desexe obter. Ademais, o mesmo real decreto, na súa disposición adicional décimo terceira, establece que a avaliación e acreditación das unidades de competencia se realizará mediante a acreditación parcial obtida a través do procedemento establecido no desenvolvemento do punto 8.3 da Lei 5/2002. A disposición derogatoria única do Real decreto 1538/2006, do 15 de decembro (DOG do 3 de xaneiro de 2007), derroga o Real decreto 942/2003 agás a facultade de avaliar e recoñecer competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación ata a publicación da norma ao que se refire o artigo 8.3 da Lei 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da formación profesional.
- Orde do 11 de febreiro de 2005 (DOG do 22 de febreiro) pola que se regulan as probas libres para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior de FPE.

REQUISITOS XERAIS DE ACCESO

Esta convocatoria foi dirixida ás persoas que teñan 18 anos de idade para os ciclos formativos de grao medio e 20 para os ciclos de grao superior. Ademais, estas persoas debían acreditar unha experiencia profesional mínima de dous anos relacionada co título de formación profesional do que pretenden o seu recoñecemento ou, certificación de 300 horas de formación relacionada co sector profesional.

DISPOSITIVO

A Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais é a encargada de organizar e desenvolver o procedemento para o recoñecemento, a avaliación e a acreditación da competencia, así como da súa posta en práctica e coordinación, e da súa avaliación.

O dispositivo posto en marcha trata de dar resposta aos obxectivos deste proceso, entre os que hai que salientar:

- Posibilitar que as persoas traballadoras poidan capitalizar as súas aprendizaxes e incrementar a súa cualificación profesional e a súa aprendizaxe ao longo da vida.
- Verificar o grao de competencia das persoas traballadoras tomando como referente as unidades de competencia dos perfís profesionais dos títulos.
- Orientar e motivar a persoas traballadoras informándoas dos itinerarios que puideran seguir en función da súa ambición, as súas capacidades, as súas aptitudes e os seus intereses persoais.

Este dispositivo estruturase en catro fases consecutivas, tal e como se reflicte na listaxe seguinte, que se desenvolven segundo procedementos e cos instrumentos establecidos.

- Fase de información e inscrición.
- Fase de orientación e asesoramento.
- Fase de avaliación.
- Fase de acreditación e rexistro.

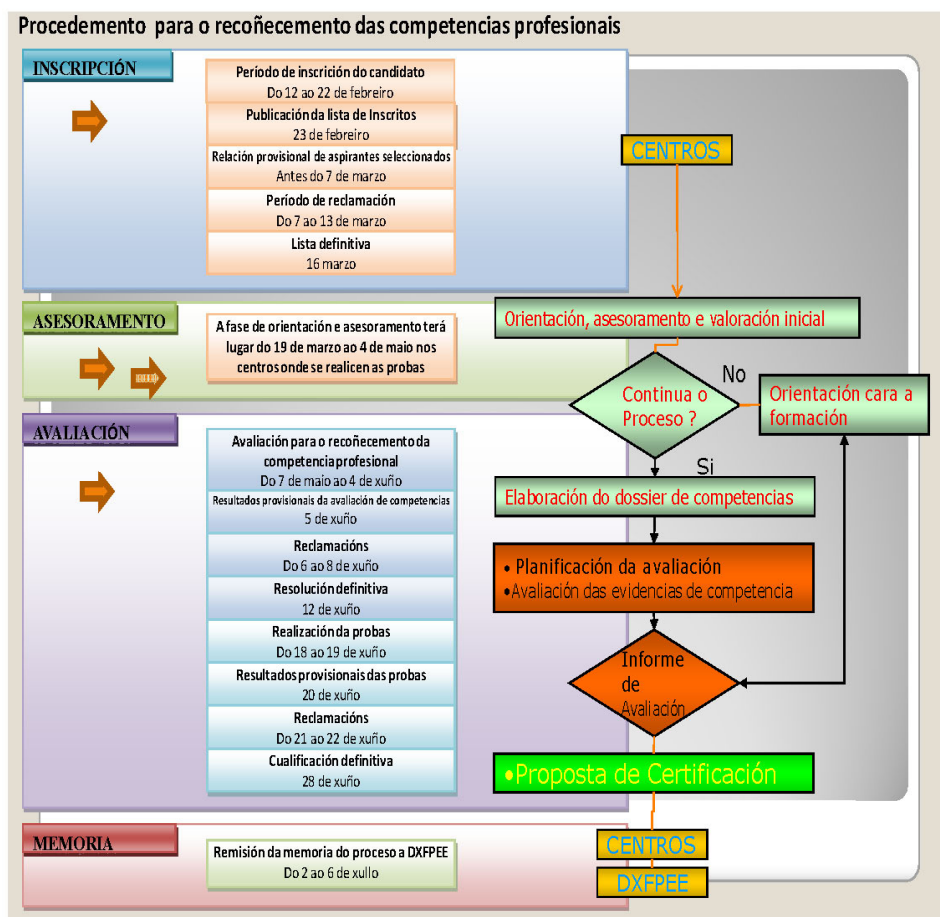
Este dispositivo descansa sobre tres piares salientables:

- A estrutura organizativa. Os órganos encargados do procedemento son as comisións de avaliación e os equipos orientadores.
- Os equipos orientadores está formado por un orientador ou unha orientadora e un /unha técnico/a da familia profesional correspondente. Todos eles teñen que ter un mínimo de catro anos de experiencia no sector, deben superar un proceso de formación específica e deben estar habilitados pola Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais. As súas funcións están relacionadas coas fases de información, orientación e asesora-

mento do procedemento, así como coa información e co apoio que lle deberán ofrecer a cada candidato ao finalizar o procedemento de avaliación das competencias profesionais.

- As comisións de avaliación están constituídas por un mínimo de cinco membros: presidente/a, secretario/a e tres vogais. Todos eles son persoal técnico de formación profesional da familia profesional correspondente. Deberán ter un mínimo de catro anos de experiencia no sector, superar un proceso de formación específica e ter habilitación como avaliadores/as pola Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais. As súas funcións serán as de elaborar os instrumentos necesarios para a avaliación (guía de evidencias e plan de avaliación), elaborar o cuestionario de autoavaliación para a fase de asesoramento, así como preparar e levar a cabo o desenvolvemento das probas de contraste de competencias, dirixidas a obter evidencias complementarias de competencia.

O esquema que se presenta a continuación reflicte as fases e o cronograma para a convocatoria 2007¹.



¹ O esquema recolle a estrutura do dispositivo e as fases en que se desenvolve, así como o cronograma para esta convocatoria.

- Os procedementos establecidos para levar a cabo a información (fase de información e inscrición), a orientación e o asesoramento (fase de orientación e asesoramento), e a avaliación.

Vamos referirnos, pola súa maior complexidade, ao procedemento para a avaliación, que conta con dúas subfases, das que cabe destacar:

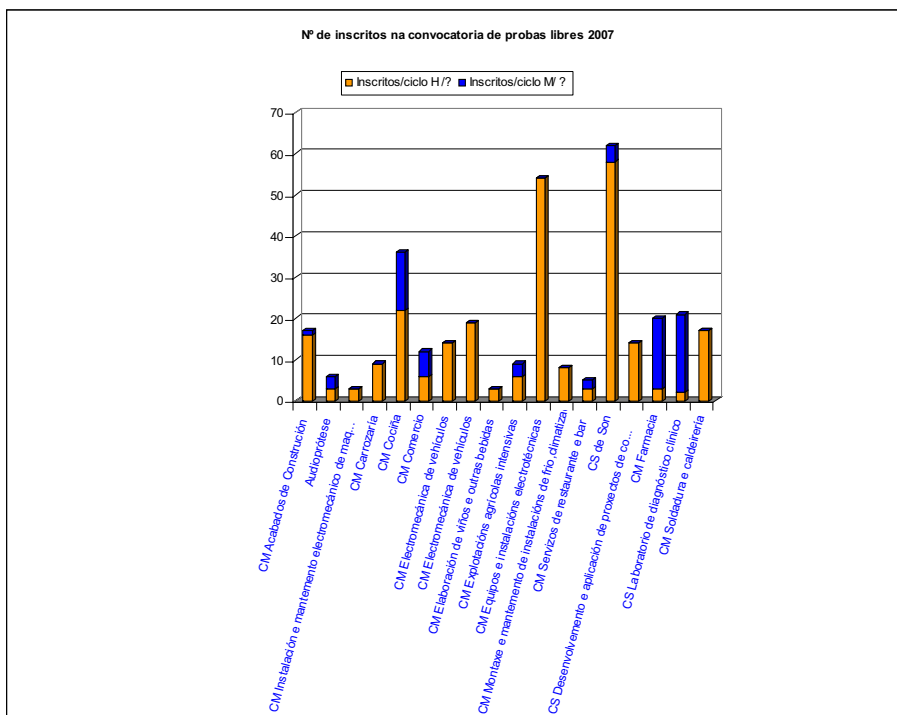
- Fase de avaliación de competencias:
 - O obxecto da avaliación é a competencia profesional definida nas unidades de competencia (establecidas nos reais decretos dos títulos e nos currículos: conxunto de coñecementos e capacidades que permitan o exercicio da actividade profesional consonte as esixencias da produción e do emprego².
 - Avalíase o saber facer, a aplicación dos coñecementos, as capacidades e as actitudes que permite realizar as actividades aos niveis requiridos na produción e no emprego. Isto vén definido nas unidades de competencia recollidas nos reais decretos dos títulos de formación profesional.
 - A avaliación realízase mediante un procedemento que permite o recoñecemento, a avaliación e a acreditación da competencia profesional, e non son exames de contidos, senón que este procedemento responde á combinación de diversos métodos de recollida de evidencias, tanto de forma indirecta (vida laboral, certificados de empregadores, cursiños, publicacións, premios...), como directa, recollendo evidencia complementaria mediante a combinación de distintos métodos (observacións no posto de traballo, simulacións, conversas profesionais, ...).
- Fase de avaliación de módulos:
 - O obxecto da avaliación son os módulos definidos nos currículos dos ciclos formativos.
 - O método de avaliación é mediante probas directas.
 - Os módulos obxecto desta avaliación son os transversais, aqueles que non están asociados a unidades de competencia e aqueles que estando asociados a unidades de competencia non son obxecto de validación segundo o explicitado nos reais decretos dos títulos e dos currículos correspondentes.
- Instrumentos.
 - Guías de evidencias para cada unidade de competencia: onde se reflicte que se vai a avaliar e como.
 - Guías para o/a orientador/a e para o/a avaliador/a.

² Artigo 7.3 da LOCFP.

DATOS RELATIVOS Á CONVOCATORIA REALIZADA NO 2007

- Respecto ao número de inscritos na convocatoria de 2007.

Non existe unha homoxeneidade respecto aos ciclos demandados. Entre os ciclos en que se presentou unha maior demanda atopáronse o CS de son, o CM de equipos e instalacións electro-técnicas e o CM de cociña. Os dous últimos coinciden con ciclos cunha alta inserción laboral e/ou con requisitos de cualificación profesional por parte do mercado de traballo. Non obstante, somos conscientes de que a fase de información foi un dos hándicaps do proceso e posiblemente a información non chegase a todas as persoas que poderían estar interesadas. Cabe destacar a alta presenza de mulleres entre os solicitantes de ciclos da familia profesional de sanidade, así como no CM de cociña.



- Grao de ocupación de prazas ofertadas.

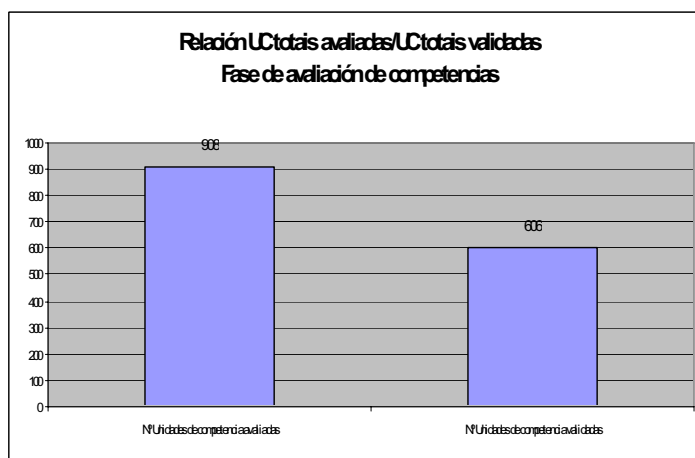
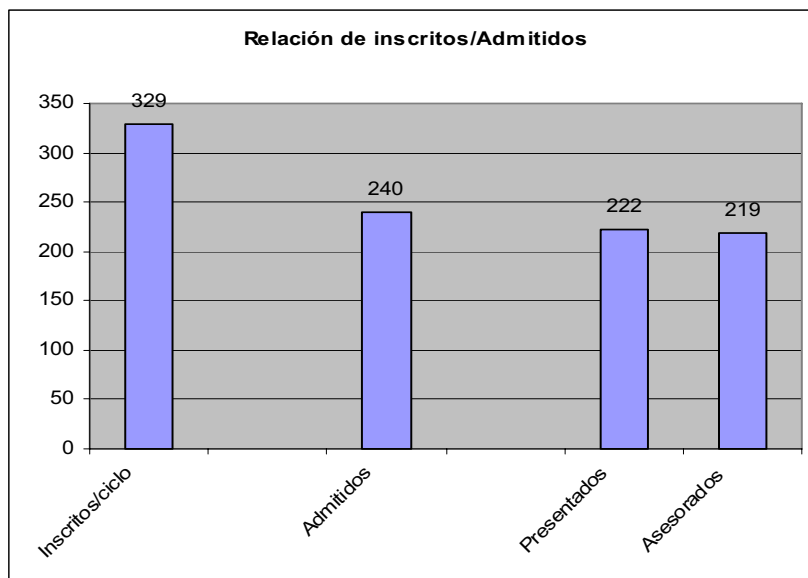
Tendo en conta que se estableceu na convocatoria un número máximo de admitidos, (25 por ciclo, o que supón 450 prazas), e que os admitidos foron 240, quedaron desertas o **53 %** das prazas ofertadas.

- Táboa con resultados globais.

Ciclo	Inscritos/ciclo		Asesorados	Candidatos que superan ----- UC/ Módulos												Título	
	H / ♂	M/ ♀		≥ 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
CM explotacións agrícolas intensivas	6	3	3	3	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
CM Comercio	6	6	7	6	0	1	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0
CM Acabados de construción	16	1	14	14	1	2	2	0	3	1	1	2	1	1	0	0	1
CS Desenvolvemento e aplicación de proxectos de construción	14	0	12	12	1	4	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CM Equipos e instalacións electrotécnicas	54	0	21	18	5	1	2	3	0	1	2	1	2	1	0	0	1
CM Soldadura e caldeirería	17	0	15	11	0	0	1	0	1	4	1	0	4	0	0	0	4
CM Cociña	22	14	23	15	5	0	3	2	1	2	0	2	0	0	0	0	0
CM Servizos de restaurante e bar	3	2	5	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CS de Son	58	4	25	19	9	6	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
CM Elaboración de viños e outras bebidas	3	0	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
CM Carrozaría	9	0	5	4	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0
CM Electromecánica de vehículos	19	0	19	16	0	0	0	3	2	2	1	1	7	0	0	0	7
CM Electromecánica de vehículos	14	0	14	11	2	0	1	0	0	0	0	1	2	0	1	4	5
CM Instalación e mantemento electromecánico de maquinaria e C de L	3	0	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
CM Montaxe e mantemento de instalacións de frío,climatización e produción de calor	8	0	8	8	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0
CM Farmacia	3	17	17	14	2	5	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
CS Audioprótese	3	3	5	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CS Laboratorio de diagnóstico clínico	2	19	21	18	1	2	10	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	260	69	219	177	27	24	31	22	14	15	10	9	18	2	1	4	19
	329																

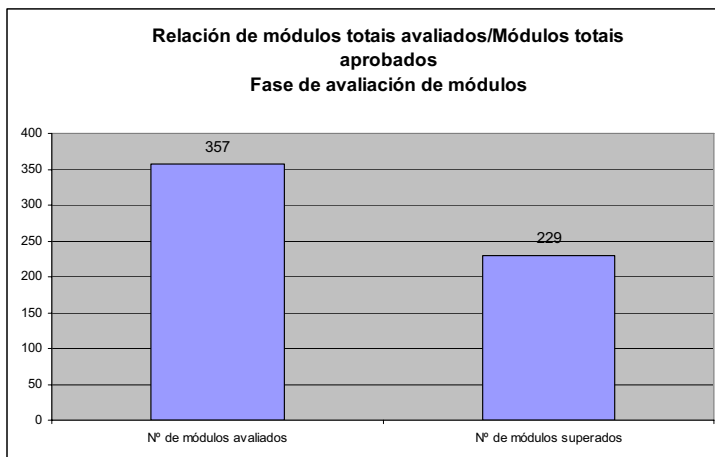
- Relación entre as unidades de competencia avaliadas e as recoñecidas na fase de avaliación de competencias.

Do cadro seguinte destacamos como dato relevante a ratio entre o número de unidades de competencia avaliadas e o número de unidades de competencia validadas, no marco da avaliación por competencias, e que supón unha porcentaxe do 67 %.



- Relación de módulos avaliados e aprobados na fase de avaliación de módulos (probadas directas).

Asemade podemos facer a valoración da ratio do nº de módulos avaliados e o nº de módulos aprobados, no marco do proceso de avaliación de módulos ou proba libre directa. Neste caso a relación é a de 64%.



FONTES E REFERENCIAS:

Catálogo Nacional de las Cualificaciones INCUAL (2008). Colección Materiales informativos y divulgativos. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. <http://www.mepsyd.es/educa/incual>

Guía sectorial de la formación de profesionales en España. Colección Informes. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte / <http://www.mepsyd.es/educa/incual>

Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional. Colección Informes. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte / <http://www.mepsyd.es/educa/incual>

Proxecto ERA 2003. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales. (Proyecto experimental) Volumen 1, 2 e 3 . Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia.

Gobierno Gallego (2007). II Congreso Internacional de Formación Profesional

Ponencias varias.

La experiencia de evaluación, reconocimiento y certificación de los aprendizajes informales y no formales en el País Vasco.

Imanol López Lacalle

Agencia vasca para la evaluación de la competencia y
la calidad de la formación profesional

PRESENTACIÓN.

Hace ya cuatro años y medio que en la Comunidad Autónoma del País Vasco se ha implantado, con carácter permanente, un Dispositivo de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia Profesional adquirida por la experiencia laboral y otros aprendizajes informales y no formales. La puesta en marcha e implementación del Sistema de Reconocimiento de la Competencia del País Vasco constituye la primera experiencia de aplicación de un sistema personalizado y flexible de evaluación y acreditación de competencias que se desarrolla en el Estado Español, asimilable a los diferentes sistemas de reconocimiento que están en funcionamiento en países de la Unión Europea.

En este artículo vamos a dar cuenta de esta experiencia, centrándonos, fundamentalmente, en el modo de actuar de la estructura del Dispositivo de Reconocimiento y exponiendo los resultados y conclusiones más significativas de este servicio de capital importancia para la mejora de la competencia profesional de nuestra población activa. Vamos a obviar los aspectos conceptuales, muy similares en todos los sistemas, y nos centraremos en los aspectos procedimentales de nuestro proceso de evaluación y reconocimiento.

Un Sistema Integrado de Cualificaciones y Formación Profesional, como el que define, por ejemplo, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional, es un elemento estratégico de primer orden, un factor crítico de éxito para el incremento de la competencia profesional de las personas y poder responder con eficacia a los condicionantes del mercado laboral actual y del mundo económico globalizado. La producción de bienes y servicios está, en la actualidad, necesitada de personas altamente competentes profesionalmente para

responder con eficacia a los rápidos cambios tecnológicos que se están originando y a los nuevos modos de organización de la producción.

Dentro de un Sistema Integrado de Cualificaciones, un instrumento decisivo es el proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación o Acreditación de la Competencia. Desde principios de la década de los noventa del siglo pasado hasta ahora, miles de personas activas han pasado por estos dispositivos de reconocimiento en países como Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega u Holanda. Desafortunadamente, en nuestro país, aunque tenemos una Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional aprobada en 2002, hoy es el día en el que no se ha regulado el sistema aplicable al reconocimiento de la competencia en el Estado y que se contempla de forma clara en el artículo 8 de la citada Ley. La puesta en marcha de este sistema en los países mencionados y la propia experiencia desarrollada en el País Vasco, ha venido a demostrar que el hecho de que a una persona se le reconozcan y certifiquen de modo oficial aquellas competencias que posee, es un factor de gran motivación para el incremento de su competencia profesional y acicate para el aprendizaje a lo largo de la vida.

1.-EL DISPOSITIVO DE RECONOCIMIENTO DE LA COMPETENCIA DEL PAÍS VASCO: GÉNESIS, OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco el organismo que ha liderado la puesta en marcha del Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y los aprendizajes no formales ha sido la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional. Asimismo, éste es el organismo que se encarga de seleccionar, formar al personal informador, asesor y evaluador del Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia, coordina los trabajos y realiza el seguimiento de todo el proceso de reconocimiento.

La Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional, creada en 2001 al amparo del Plan Vasco de Formación Profesional de 1997, trabajó intensamente, entre 2001 y 2003, en la definición de un sistema de reconocimiento y para ello estudió y visitó los diferentes dispositivos que al efecto operaban en países europeos y definió un modelo propio con su aparato conceptual y procedimental, recogido en un documento que abarcaba todos estos elementos, denominado **Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia del País Vasco. Modelo y Principios Generales**. Este documento fue aprobado por el Consejo Vasco de Formación Profesional en febrero de 2003.

Por otro lado, la participación de nuestra Comunidad Autónoma en el Proyecto ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de Competencias Profesionales) junto a otras Comunidades Autónomas y los Ministerios de Educación y Trabajo a lo largo del 2003 nos permitió ensayar la primera experiencia de reconocimiento y poner a prueba el modelo diseñado para ello. El resultado de esta experiencia fue positivo y nos demostró que el modelo elaborado y los procedimientos eran adecuados para los fines previstos.

La experiencia de reconocimiento llevada a cabo en Euskadi se ha soportado en el Sistema Educativo y se ha tomado como referente las Unidades de Competencia de los Títulos de Formación Profesional Específica, todo ello al amparo del Real Decreto 942/2003, de 18 de julio. Este Real Decreto se ha convertido en un hito y ha supuesto la primera piedra para la implementación de un sistema de reconocimiento porque, por primera vez, se abría la posibilidad de que, a través de pruebas para la obtención de títulos de Formación Profesional, las personas adultas pudieran capitalizar la experiencia laboral y otros aprendizajes no formales sin poseer los requisitos de acceso, aunque para la obtención del título fueran necesarios.

Fueron, por tanto, estos tres elementos, **diseño del modelo de reconocimiento para el País Vasco, participación en el proyecto ERA y el Real Decreto 942**, los pilares que sustentaron la puesta en marcha en la Comunidad Autónoma del País Vasco del Dispositivo de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.

El Dispositivo de Reconocimiento ha establecido un marco en el que, a través de unos procedimientos sencillos para las personas que acuden a él, se realizan pruebas específicas para cada una de ellas y se les orienta acerca de su progresión profesional mostrándoles las vías más adecuadas para completar su formación en el caso que se considere necesario.

Los Sistemas de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia, cuya implantación aconseja reiteradamente la Comisión Europea, han de alcanzar los objetivos para los que se ha creado, siendo el más importante el de **posibilitar que las personas capitalicen los aprendizajes previos a fin de estimular su progresión profesional motivándolas para la mejora de su cualificación profesional y el aprendizaje permanente**.

Asimismo, estos sistemas deben cumplir con unos requisitos o características que los prestigien socialmente y en el mercado de trabajo. Los requisitos fundamentales de cualquier Sistema de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia exigen que la evaluación se ajuste a los siguientes criterios: **VALIDEZ**, es decir, que el proceso de evaluación debe asegurar que aquella persona que ha obtenido una cualificación o título, alcanzará los niveles de competencia establecidos en el referente profesional y en las situaciones de trabajo; **FIABILIDAD**, significa que el proceso de evaluación ha de asegurar que éste se realiza en condiciones homogéneas para todos los candidatos, independientemente del lugar o el tiempo en el que se lleve a cabo; **APERTURA**, quiere decir que el proceso de evaluación debe reconocer, con procedimientos flexibles, la competencia adquirida por cualquier vía, sea la experiencia laboral, la formación o el autoaprendizaje.

2.-EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN, RECONOCIMIENTO Y CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA. REQUISITOS, PERIODOS DE ACTUACIÓN, ALCANCE, LAS FASES.

Las actuaciones para la evaluación y el reconocimiento de la competencia las lleva a cabo el que denominamos Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia que definimos como una **estructura operativa cuyos procedimientos tienen la finalidad de evaluar la competencia profesional de la población activa, adquirida a través de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales y se vale de unos medios que son: los servicios de información, asesoramiento - acompañamiento y de contraste o pruebas de competencia, el personal informador y asesor autorizado y los evaluadores que conforman los equipos de evaluación**.

REQUISITOS DE LOS CANDIDATOS

A los solicitantes se les van a valorar su experiencia laboral y otros aprendizajes no formales o informales, por lo tanto, el sistema de reconocimiento está dirigido, fundamentalmente, a personas adultas. Los requisitos para acudir al reconocimiento son:

- Dos años de experiencia profesional en el sector correspondiente o formación relacionada con el título correspondiente.
- 20 años cumplidos para los Títulos de Grado Superior y 18 para los de Grado Medio.

PERIODOS DE ACTUACIÓN DEL DISPOSITIVO

Para que a las personas se les pueda evaluar y reconocer su competencia profesional hay dos periodos anuales:

- **Periodo 1.** Inscripción del 1 al 15 de octubre. El proceso de evaluación y reconocimiento se desarrolla entre octubre y febrero
- **Periodo 2.** Inscripción del 1 al 15 de marzo. El proceso de evaluación y reconocimiento se desarrolla entre marzo y julio

EL ALCANCE

Los títulos de Formación Profesional, Ciclos Formativos, susceptibles de ser reconocidos a través del Dispositivo de Reconocimiento se han ido incrementando paulatinamente, respondiendo a un criterio de implantación gradual. En los tres primeros periodos de actuaciones había siete títulos en el alcance, a partir del cuarto, marzo de 2006, once y a partir de octubre de 2007, diecisiete. La implantación y ampliación del alcance ha seguido un criterio de demanda y en especialidades con mayor arraigo en el mundo laboral y empleabilidad en el País Vasco.

En esta tabla presentamos los títulos que en estos momentos están en el alcance del reconocimiento:

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO
FABRICACIÓN MECÁNICA	Mecanizado Producción por Mecanizado Soldadura y Calderería
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	Carrocería Electromecánica de Vehículos
HOSTELERÍA Y TURISMO	Cocina
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	Equipos e Instalaciones Electrotécnicas Sistemas de Telecomunicación e Informáticos Sistemas de Regulación y Control Automáticos
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	Instalación y Mantenimiento Electromecánico y Conducción de Líneas
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	Realización y Planes de Obra
ADMINISTRACIÓN	Administración y Finanzas
INFORMÁTICA	Administración de Sistemas Informáticos
IMAGEN Y SONIDO	Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos Realización de Audiovisuales y Espectáculos Sonido Imagen

LAS FASES

Se ha comentado que los procedimientos diseñados en nuestro Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia son personalizados y flexibles para adaptarse a las condiciones y circunstancias específicas de cada una de las personas. La evaluación y el reconocimiento de efectúa en tres fases que vamos comentar brevemente:

Fase de información

El primer contacto de las personas con el Dispositivo de Reconocimiento se produce en la fase de información. En esta fase se informa a los candidatos de los siguientes aspectos:

- **Competencias profesionales** que se contemplan en el título en el que el solicitante está interesado.
- **Secuenciación de actividades y tareas a realizar** a lo largo del procedimiento de evaluación y reconocimiento.
- **Asesores autorizados** más próximos a su domicilio que le proporcionarán apoyo en la fase siguiente.

Una vez informada la persona se procede a la inscripción o matriculación siempre que ésta cumpla las condiciones requeridas.

Fase de asesoramiento-acompañamiento

En esta fase comienza, propiamente, el proceso de evaluación. Las personas que acuden al Dispositivo disponen de la colaboración personalizada de un experto del sector profesional correspondiente que les va a ayudar a presentar cuantas pruebas o demostraciones de competencia puedan aportar.

Cada uno de los solicitantes tiene un contacto presencial con el asesor de cuatro horas aproximadamente, dos horas en una reunión grupal y dos en una entrevista de carácter personal.

Con el fin de presentar las pruebas o demostraciones de competencia que puedan aportar los solicitantes en la fase de asesoramiento se trabajan estos instrumentos:

- **El Dossier Profesional.** Es un documento donde los solicitantes realizan una explicitación por escrito de sus competencias profesionales relacionándolas con el referencial, describiendo brevemente su formación anterior y los aspectos más significativos de su experiencia profesional.
- **El Test de Autoevaluación.** Las personas, con ayuda del asesor, y a través de un programa informático (INCRESS) se autoevalúan respecto a los elementos que definen la profesionalidad del título correspondiente.
- **La Carpeta de Logros Profesionales.** En esta carpeta se recogen certificados, trabajos, proyectos y todos cuantos elementos sean demostrativos del saber hacer o desempeño profesional del solicitante.

Otro elemento de notable importancia en la fase de asesoramiento es la **Entrevista Profesional** que se produce entre el candidato y el asesor. En esta reunión de carácter privado el candidato y el asesor comentan aspectos relevantes de las competencias y el nivel de desempeño del candidato y se toman decisiones acerca de las Unidades de Competencia cuyo reconocimiento solicitará el candidato.

Con la documentación generada a través de estos instrumentos citados y las conclusiones que el asesor haya extraído de las preguntas realizadas a lo largo de la entrevista, éste emite un informe acerca de la competencia de esa persona y remite toda la documentación y el informe, el **Balance de Competencias**, al equipo evaluador correspondiente.

Fase de contraste o pruebas de competencia

Las evidencias acerca de la competencia profesional del solicitante, recogidas en la fase de asesoramiento, van a permitir, por un lado, eximir al candidato de pruebas, cuando se poseen sufi-

cientes evidencias de su competencia, y por otro, cuando sean necesarias más evidencias, diseñar unas pruebas personalizadas con carácter integrado para cada uno.

Estas pruebas son preparadas, supervisadas y evaluadas por un equipo evaluador compuesto de personas con gran experiencia en el sector correspondiente.

Las pruebas se llevan a cabo bien en el puesto de trabajo de los solicitantes o bien a través de actividades simuladas en un centro de Formación Profesional.

3.-RESULTADOS DEL DISPOSITIVO DE RECONOCIMIENTO.

Los resultados que arroja el Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia después de seis periodos de actuaciones, desarrollados entre octubre de 2004 y julio de 2007 son los siguientes:

- Personas informadas. **4.200**
- Personas que se han inscrito en el Dispositivo: **2.165**
- Personas a las que se les ha reconocido, al menos, una Unidad de Competencia: **1434**
- Títulos completos obtenidos por los candidatos: **217**
- Personas informadas en el séptimo periodo (octubre 2007): **934**
- Personas inscritas en el séptimo periodo: **670**.

En el séptimo periodo se ha producido un notable incremento en el número de inscripciones al haber entrado en el nuevo alcance la Familia Profesional de Imagen y Sonido con todos sus títulos y otros dos títulos nuevos.

La Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional cuenta para llevar a cabo la tarea del Reconocimiento de la Competencia con **51 centros de información y de inscripción** (Centros Específicos de Formación Profesional), **70 asesores** y **15 equipos evaluadores** que actúan en toda la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Resultados del estudio sobre el Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia. Noviembre 06-marzo 07.

Queremos presentar de modo muy breve algunos de los resultados que se desprenden de un estudio realizado por consultores externos sobre una base de 400 entrevistas telefónicas a candidatos entre noviembre de 2006 y marzo de 2007 tomando como referencia a personas que se presentaron al Dispositivo en los cuatro primeros periodos de actuaciones. Este estudio arrojó, entre otros, los siguientes resultados:

1. Nivel de estudios de los candidatos

FP I/Bachiller 47%
Grdo. Escolar/Certif Escol. 30%

2. Edad de los candidatos

70% > de 35 años
30% < de 35 años

3. Situación laboral

58% fijo
27% temporal

10% autónomo

3,4% parado

4. Grado de satisfacción

Con las fases y procedimiento 7,3

Con los proveedores del servicio 8

5. Formación

El 48% de los candidatos han hecho formación después de pasar por el Dispositivo de Reconocimiento

6. ¿Volvería a presentarse?

Si 80%

No 20%

7. ¿Con qué fin volvería a presentarse?

Para obtener un título 77%

Para que se le reconozca lo que sabe 13,3%

Para ampliar conocimientos 6,5%

Otros 3,2%

Estos resultados, que entendemos francamente positivos nos animan a seguir trabajando y mejorando nuestro servicio con el fin de cumplir el objetivos que nos hemos marcado y que no es otro que reconocer a las personas aquellas competencias que poseen y motivarlas y animarlas para el incremento de su competencia profesional en orden a unos recursos humanos cada vez más cualificados.

4.-LOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DEL SISTEMA DE RECONOCIMIENTO DEL PAÍS VASCO.

a modo de epílogo quisiera subrayar algunos de los aspectos o características peculiares del Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia del País Vasco. Podríamos enumerar varias pero quiero señalar las, a nuestro entender, más importantes y significativas. En primer lugar, hemos decidido que, aunque a la vista de las evidencias indirectas se exime de pruebas a los candidatos, en la mayoría de los casos, las personas realicen pruebas reales de competencia. En algunos sistemas de reconocimiento, como es el caso del VAE del Ministerio de Educación francés, no se realizan, normalmente, pruebas de competencia. Sin embargo, en nuestro caso las llevamos a cabo porque creemos que, de este modo, **aseguramos la validez** de la evaluación.

Por otro lado, con el fin de **garantizar la fiabilidad y homogeneidad de la evaluación**, no hacemos que el juicio sobre la competencia esté en manos de centros autorizados u homologados para ello, al modo británico, sino que la capacidad de decisión está en un equipo evaluador de cinco personas entre las cuales habrá un experto del sector productivo correspondiente. Un único equipo evaluador por Familia Profesional o Título actúa, en la mayoría de los casos, en los tres Territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Dentro de nuestro sistema, juega un papel importante, entendemos que de gran valor, el **plan de formación** y la orientación que se le proporciona a las personas para, después de pasar por el proceso de reconocimiento, poder incrementar su competencia profesional y en su caso, llegar a la obtención de un título. Los planes de formación van orientados a nuestro Catálogo Modular de formación que se oferta en los centros de Formación Profesional, en créditos con paquetes cohe-

rentes de competencia y duraciones susceptibles de ser asumidas por cualquier trabajador en activo.

Otro elemento muy importante de nuestro Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia es el **Sistema de Calidad** para su gestión. Este sistema trata de garantizar el logro de los objetivos y cumplir con los requisitos o características de la evaluación basada en competencia.

El sistema de aseguramiento y gestión de la calidad del proceso de Reconocimiento de la Competencia se establece en dos vertientes: por un lado, es necesaria una verificación externa del proceso y para ello se plantea que el servicio, es decir, el Dispositivo, trabaje de acuerdo con los requisitos de la Norma ISO 9001:2000 a fin de asegurar los procesos y con el objetivo de ser auditado externamente y certificado por un organismo autorizado. **Desde junio de 2007 el Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia del País Vasco está certificado con la Norma ISO 9001:2000.** Por otro lado, ha de realizarse, también, una verificación interna del proceso a través de la evaluación del rendimiento y de los resultados de acuerdo con las recomendaciones del **Modelo EFQM** para la gestión de procesos y servicios.

El modelo de evaluación del proceso de Reconocimiento de la Competencia que planteamos es el siguiente. Partiendo de los objetivos y las características del Reconocimiento, mencionados arriba, identificamos los factores de calidad del servicio que ofrece el Dispositivo. Dichos factores serán evaluados a través de indicadores, que podrán ser relativos a los **resultados** obtenidos o al **rendimiento** del propio proceso. Finalmente se determinan los criterios de aceptación, el método de medición y la entidad responsable de realizarla.

Los criterios de aceptación establecen el nivel de calidad requerido al sistema. Si los criterios de aceptación previstos son alcanzados, el servicio será conforme. Si, por el contrario, no se alcanzan, darán lugar a incidencias o no-conformidades que deberán ser analizadas para adoptar las acciones correctoras y de mejora pertinentes.

Finalmente, elementos peculiares de nuestro sistema son: las **Guías de Evidencias** que son instrumentos de adecuación y racionalización del referente profesional en orden a homogeneizar, facilitar y simplificar la evaluación, el **Test de Autoevaluación** que se lleva a cabo por medio de una aplicación informática y, entendemos, que es un factor importante para la recogida de evidencias y la optimización de los tiempos de evaluación y el **Sistema de Certificación y Registro** que nos permite, entre otros aspectos, gestionar con agilidad y seguridad las inscripciones, actas de equipos evaluadores y la certificación final de los candidatos, etc.

La experiencia llevada a cabo en el País Vasco, y de la cual hemos hecho una síntesis en este artículo, ha arrojado unos resultados absolutamente satisfactorios, fundamentalmente para los usuarios del servicio. Como se desprende los resultados del estudio externo que hemos comentado brevemente, se está cumpliendo el objetivo principal de cualquier sistema de reconocimiento de la competencia, que no es otro que la motivación de las personas hacia el perfeccionamiento y mejora de su cualificación; efectivamente, el 50% de las personas que han acudido a nuestro Dispositivo han seguido formándose.

Por otro lado, el índice de satisfacción general con el servicio se sitúa por encima del siete sobre diez y el 80% de las personas volverían al Dispositivo con el fin de obtener un título de Formación Profesional.

Entendemos, por lo tanto, que el funcionamiento de un Sistema de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y otros aprendizajes no formales es un servicio que las administraciones públicas deben prestar a los ciudadanos si deseamos la mejora de la cualificación profesional de las personas y queremos ser justos al reconocer oficialmente aquellas competencias que éstas ya poseen..

Desenvolvimento dos processos de reconhecimento e certificação em Portugal. O funcionamento das administrações, as diversas experiências existentes e a organização das mesmas.

Luís Imaginário

Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao
Longo da Vida / Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto

Estive de facto, como aliás os outros dois participantes nesta mesa-redonda, no lançamento da experiência portuguesa dos CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), que entretanto se transverteram em CNO (Centros de Novas Oportunidades), com consequências certas ao nível quantitativo — o que será uma coisa boa —, mas porventura mais controversas ao nível qualitativo — o que seria uma coisa menos boa. Trata-se de uma evolução de que apenas tenho alguma informação dispersa e em termos gerais. Não iria portanto por aí, tanto mais que se encontram, nesta mesa-redonda, justamente, especialistas que o poderão fazer muito melhor do que eu!

Por outro lado, não quero, nem poderia, concorrer com a Internet, onde se encontra a maior parte, senão toda, a *informação* quer sobre os CRVCC quer sobre os CNO.

Qual poderá ser então a minha contribuição para esta mesa-redonda? Pois talvez ensaiar questionar, brevemente, alguns não-ditos das práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências e qualificações. Não que imagine que ainda ninguém pensou nisso — certamente que se pensou, se pensa, e até se diz! Mas sim porque, submersos com alguma frequência pela avalanche de informação, não será despendendo re-interrogarmo-nos sobre os pressupostos e

consequências, a fim de, a propósito deles e delas construirmos, mais alguns conhecimentos, sobretudo, se formos capazes, um *conhecimento crítico*.

Apenas para nos situarmos, proponho-vos, como pano de fundo, um slide com o “FLUXOGRAMA DE FASES E ACTIVIDADES DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)”, construído já este ano pela recém-criada Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e que é apresentado na “Breve Descrição do Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal”, elaborado, ainda em meados de 2007, pela Direcção-Geral do Emprego e Relações de Trabalho (DGERT), por solicitação do CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional). Trata-se, portanto, da última palavra sobre esta matéria e encontra-se difundido na UE. A “Breve Descrição”, disponível na Internet, também em Inglês, por enquanto, mas tendencialmente em todas as línguas da UE, integra igualmente um Organograma do Sistema; tenho comigo o respectivo slide, que, se o desejarem, vos posso facultar. Tanto o Fluxograma como o Organograma, que não chegaram a ser exibidos, se encontram, todavia, no final deste texto.

Não discuto o fluxograma — embora o possamos fazer, se for oportuno, no eventual debate consequente a esta mesa-redonda —, que me parece assaz expressivo. Peço, porém, a vossa atenção para dois aspectos que, a meu ver necessariamente, contextualizam o processo ou dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), um que o precede e outro que lhe sucede... ou deveria suceder.

ANTECEDENTES

A fórmula inicialmente adoptada em Portugal discriminava identificação → avaliação → reconhecimento → validação → certificação de competências e qualificações. Julgo compreender muito bem a simplificação da sigla, **RVCC**, que assim se torna mais legível. Seria saudável, contudo, que as omissões na sigla não significassem esquecimento, ao nível das práticas, do que nela se omite.

Com efeito, quero crer que todo o processo de RVCC é, e deve ser, subsidiário da identificação e da avaliação dos resultados das aprendizagens que os sujeitos formal, não formal e, as mais das vezes (ou sempre?), informalmente realizaram nos seus diversos contextos de vida e no desempenho dos variados papéis sociais. Não será excepcionalmente difícil no caso das aprendizagens formais e não formais, intencionalmente efectuadas, em contextos exclusivamente de formação ou não, pelos sujeitos aprendentes, em geral documentalmente sinalizadas; ainda assim, julgo que não será despidendo contrastar tais sinais com provas de que foram efectivamente por eles apropriadas (avaliação, portanto).

Em contrapartida, tanto a identificação como a avaliação das aprendizagens informais, não intencionais, experienciais, se afigura muito mais problemática. Por um lado, não são evidentemente comparáveis com as formais ou não formais sem graves riscos de desvalorização. Por outro lado, mas por isso mesmo que o que se visa é a sua valorização, carecem de critérios *ad hoc*. Estes, por seu turno, serão mais facilmente discerníveis e generalizáveis quando se trata de experiências de trabalho do que quando eles não estão disponíveis nem são disponibilizáveis, no caso de tais experiências, por inexistentes, não serem convocáveis.

É possível que nestes casos extremos — sujeitos sem antecedentes de formação formal ou não formal e sem experiência de trabalho — os critérios quer de identificação quer de avaliação somente possam construir-se pouco a pouco, por comparação com pares em circunstâncias semelhantes e assim acumuláveis por parte dos profissionais de RVCC. Todavia, serão sempre, por estes, complexamente transferíveis de sujeito para sujeito de RVCC.

Foi nestas circunstâncias que emergiu o Balanço de Competências (BC), cujo uso, nas suas sociedades de origem (França, EUA, Canadá, nomeadamente), como inicialmente em Portugal, não

previa situações tão extremas de (suposta) carência de competências, as quais, porém, mesmo nesses países acabaram por manifestar-se e impuseram a adopção de práticas subsidiárias do *rationale* do BC, ainda quando diferentemente se (auto)desigam. Como quer que seja, o recurso ao BC enquanto dispositivo de identificação, avaliação e *reconhecimento* de competências — detendo-se aqui, no reconhecimento, que inclui, embora num sentido de “reconhecimento social” —, parece incontornável e até generalizável a sujeitos incomparavelmente menos penalizados em termos tanto de formação como de (ausência de) experiência.

O que entretanto se terá verificado em Portugal com o BC foi ser ainda entendido também, por vezes, como dispositivo de *validação* e até de *certificação*, em ambos casos, digo eu, desnecessariamente. De facto, por um lado, o BC mostra resultados de aprendizagem que, para serem validados, carecem de um júri (cf. Fluxograma); por outro lado, a certificação, como gosta de dizer, e bem, o José Manuel Castro, é, enquanto tal, um mero acto administrativo, que se sucede, burocraticamente, valeria sublinhar, à validação (cf. Fluxograma, que deste ponto de vista pode causar alguma confusão).

Insisto: que a omissão da identificação a avaliação de competências, conceitos não explicitamente ditos na sigla RVCC, não nos faça esquecer que elas constituem os procedimentos mais difíceis, para as quais não existem receitas e que carecem de um máximo de atenção para sobre eles acumularmos cada vez mais saberes operacionais.

Num outro plano: a questão das competências e qualificações, que tanta controvérsia causou, digamos, nos anos 80 e 90 do século passado, parece ter sido esquecida. Não vou retomá-la aqui, também porque, se a memória não me traição, sobre ela já discorri em anterior edição do Congresso Galiza - Norte de Portugal. Recordo tão-somente, *pro domo mea*, que o meu entendimento dela — as competências são partes das qualificações, para o dizer o mais singelamente possível — pode revelar-se crucial quando e se os dispositivos de RVCC prosseguirem até patamares sucessivamente mais elevados do sistema de formação, sentido em que já se caminha em Portugal.

Não será, julgo eu, um caminho sem escolhos: uma coisa é ser socialmente aceitável, e até recomendável, reconhecer, validar e certificar competências cuja aquisição se funda na experiência, eventualmente complementada com formação *ad hoc*, a fim de obter uma qualificação, digamos, de nível primário ou secundário; outra, muito diferente, inclusive em termos de aceitabilidade, e desejabilidade, social, tornar extensível a lógica de tal princípio até qualificações de nível superior. Sobretudo em tempos de valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida, ninguém contestará que tudo o que se aprende possa ser reconhecido (e certificado?). Deve sê-lo? É indispensável que o seja? E se significasse que, fora do sistema de educação e formação profissional regular, seria exequível obter idênticos resultados? Como reagiria este sistema, o corpo docente como o corpo discente? Sentir-se-ia injustamente desvalorizado? Como se promoveria o investimento dos jovens na formação inicial? Enfim, como viveriam a questão os titulares de qualificações formalmente obtidas? E os utentes das suas prestações de serviços, de uns, os formalmente educados, e os de outros, os experiencialmente formados? (Note-se, aliás, que na “Breve Descrição” antes aludida, e no respectivo organograma do Sistema de Educação e Formação Profissional, o RVCC se encontra aí explicitamente contemplado.)

CONSEQUÊNCIAS

Sejamos optimistas: admitamos — e não tenho de duvidar de que assim venha a ser — que o RVCC se mostra um sucesso, tanto em termos quantitativos (volume de sujeitos que elevaram as suas qualificações) como em termos qualitativos (valor da experiência de que eram portadores e sua articulação com novas oportunidades de aprendizagem). Ei-os titulares de competências e qualificações reconhecidas, validadas e certificadas. Se já se encontravam empregados, não haverá razões para que, com produtividade e competitividade acrescida, resultante das suas qualificações,

não progrediam nas suas carreiras, inclusive em termos salariais. A menos que os seus empregadores, por razões organizacionais ou outras, não queiram (ou não sejam capazes de) responder às expectativas, que, com alguma frequência, os terão induzido a iniciar um processo de RVCC e a investir na formação complementar não raro exigida. Perfilam-se então, no mínimo, frustrações?

Mantenhamos o optimismo quanto ao sucesso dos dispositivos de RVCC, mas agora com sujeitos desempregados ou com empregos de baixa ou muito baixa qualidade e remuneração. Munidos de certificados, procuram empregos compatíveis com o que lhes foi reconhecido já sabermos e entretanto mais aprenderam. Empregos que, com toda a evidência, não há, nem é previsível que venha a haver, pelo menos em quantidade e com a qualidade correspondente às competências dos recém-qualificados. Correm o risco de, por falta de uso, desaprender o que aprenderam. Avizinham-se então, no mínimo outra vez, decepções?

Não, ainda não é o “fim do mundo”: hoje por hoje, não é oferecida formação que não compreenda o seu *quantum satis* de competências de empregabilidade — os sujeitos tornar-se-ão mais capazes de procurar emprego — e até, mais recentemente, um novo “sal da terra”, competências de empreendedorismo — os sujeitos tornar-se-ão mais apetentes para criar o próprio emprego ou, porque não, uma nova empresa. Subsistem dificuldades, porém: possuir competências de procura de emprego não equivale a ser capaz de o obter; dispor de competências de empreendedorismo não constitui um “abre-te sésamo” para oportunidades empresariais.

Nesses casos, se as perspectivas de progressão profissional para os empregados e de acesso ao emprego para quem o não possui são tão precárias, valerá ainda assim a pena investir recursos, tempo, energia, para elevar o nível de competências e qualificações dos sujeitos delas manifesta ou supostamente desmunidos? Inequivocamente: vale incondicionalmente a pena! (De resto, nas avaliações já efectuadas aos CRVCC, os sujeitos inquiridos mostram-se globalmente satisfeitos com os resultados alcançados, dir-se-ia que independentemente da sua repercussão em termos profissionais! Estaremos perante casos de auto-satisfação? de amor-próprio que a si mesmo se basta com o mero hetero-reconhecimento?)

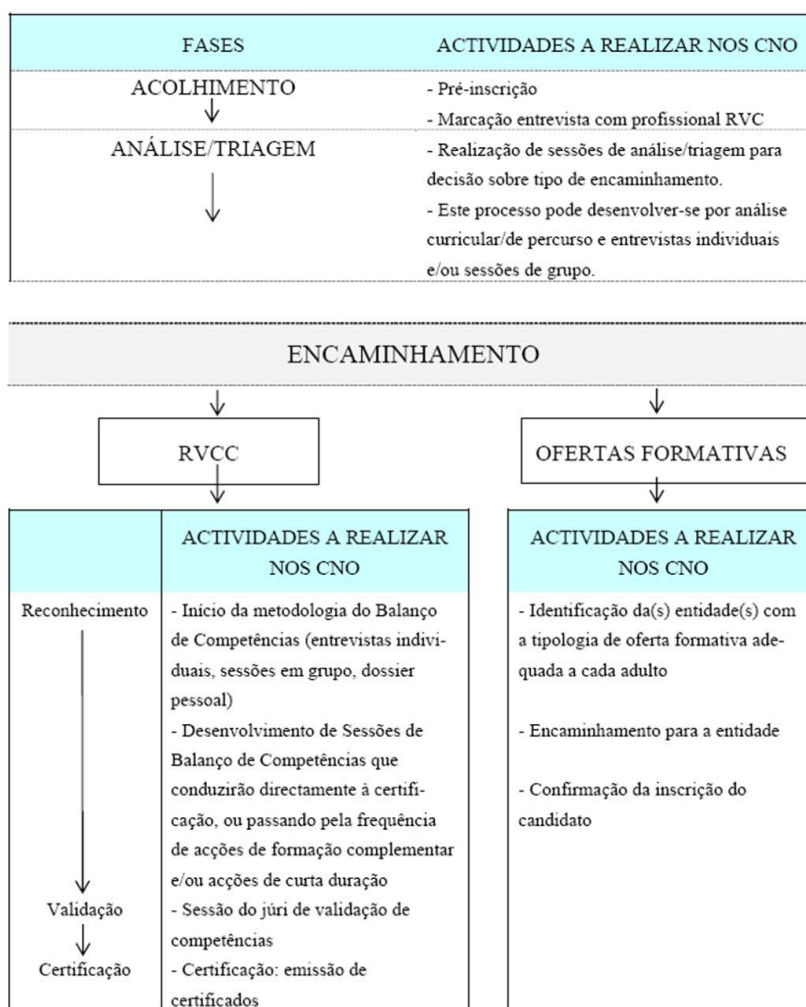
Todavia, ousaria acrescentar, tomando duas precauções. Primeira e óbvia: a formação não cria emprego (excepto para os formadores e profissionais aparentados), pelo que a meritória multiplicação e diversificação de novas oportunidades de formação, obrigatoriamente precedidas (e desenvolvidas a partir) do reconhecimento de competências efectivamente já possuídas, tem de ser acompanhada, *bélas!*, da criação... de empregos. Segunda: os sujeitos não podem ser considerados unidimensionalmente, como *homo oeconomicus*, pelo que a elevação dos seus níveis de qualificação tem de ser multidimensional e assente na preparação para o exercício da cidadania e no reconhecimento, nela, do valor do trabalho.

Ora, com a actual divisão social e técnica do trabalho, o primeiro e o segundo sectores, graças, ainda bem, à constante inovação tecnológica, perdem continuamente emprego; o sector terciário tradicional, idem; o quaternário (TIC) não se afigura ter capacidade absorção dos excedentes assim criados. Resta, para além do “trabalho imaterial” ou dos “trabalhadores do simbólico”, onde predomina a qualidade criativa mais do que a quantidade do emprego, o “terceiro sector”, a meu ver com duas características particularmente relevantes para o nosso problema: por um lado, um sector com um potencial de crescimento do emprego inesgotável, se se quiser e puder satisfazer necessidades sociais inexauríveis, carentes de recursos humanos num espectro alargado de níveis de qualificação, sobretudo médios, e de áreas ocupacionais (já emprega, aliás, numerosos titulares de formação superiores); por outro lado, um sector insusceptível, em enormíssima parte, de dispensar a relação presencial, logo, em larga medida, não robotizável.

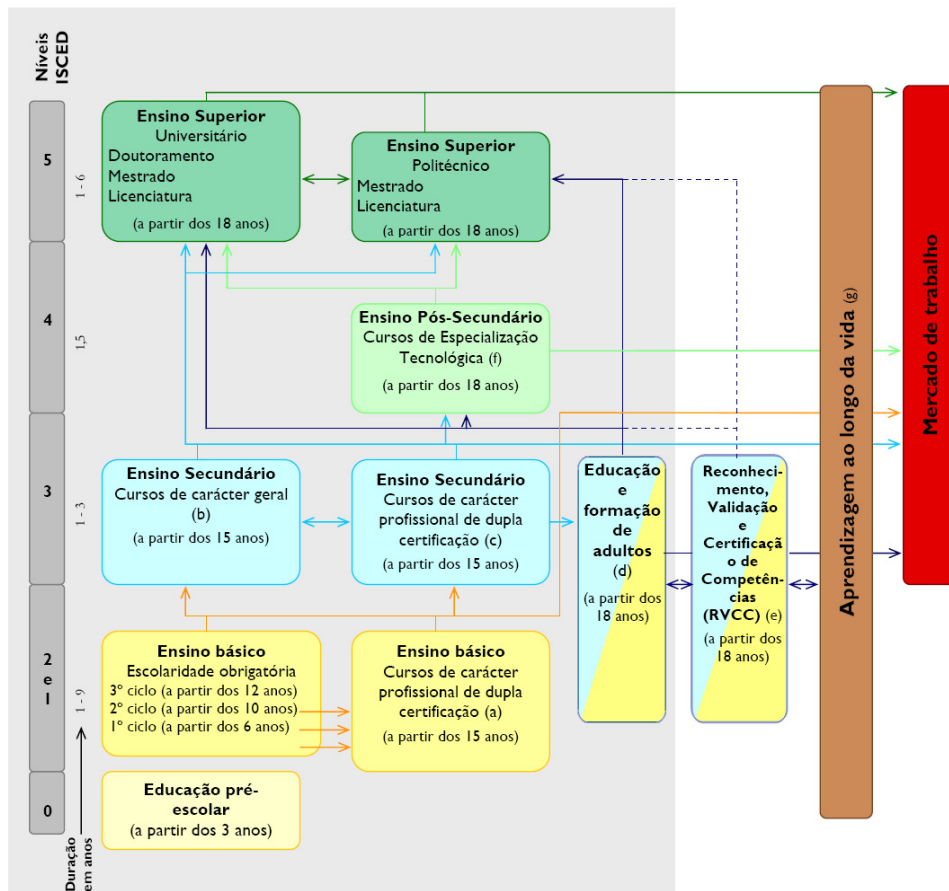
A menos que, improvavelmente, o sistema social global, inclusive quanto à distribuição do trabalho e do emprego, mude! Como estamos, não existe, nem é presumível que alguma vez venha a existir, emprego de qualidade — satisfação pessoal e utilidade social — para todos!

Não pressuponho, evidentemente, que o emprego de todos os “diplomados” dos RVCC tenha de ser no terceiro sector; admito que muitos deles, sobretudo os que se encontram empregados, permaneçam nos sectores tradicionais e alguns até neles progridam, assim como alguns desempregados aí encontrem emprego. Sugiro, tão-somente, que, se o objectivo de elevar o nível de qualificação dos Portugueses até ao nível das formações secundárias for acompanhado do saudável desígnio, politicamente assumido, de igualmente criar empregos compatíveis de nível equivalente, o terceiro sector será, presumo, o seu principal empregador. Nem seria, julgo eu, uma má aposta: responderia a necessidades básicas que continuam por satisfazer e rendibilizaria o investimento, pessoal e social, no RVCC. Sempre seria uma maneira, além disso, de minimizar alguns dos estragos de sociedades fragmentadas como as nossas.

Fluxograma de Fases e Actividades de Processo de Reconhecimento, Validação e Competências (RVCC)



Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal



- (a) Incluem os cursos de aprendizagem e os cursos de educação e formação para jovens, em ambos os casos se não concluíram o ensino básico.
- (b) Incluem os cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; ciências sociais e humanas; línguas e literaturas; artes visuais).
- (c) Incluem os cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação para jovens, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados.
- (d) Inclui os cursos de educação e formação de adultos, que conferem dupla certificação – habilitação escolar e qualificação de nível básico e secundário.
- (e) Sistema que permite aos adultos o reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário e a atribuição de uma qualificação.
- (f) Os cursos de especialização tecnológica permitem o prosseguimento de estudos, sendo a formação realizada creditada no âmbito do curso superior em que o titular do diploma de especialização tecnológica seja admitido.
- (g) Inclui a formação contínua cujas competências podem ser reconhecidas pelo sistema de RVCC.

■ Educação pré-escolar ■ Ensino básico ■ Ensino secundário ■ Ensino pós-secundário

■ Ensino superior ■ Aprendizagem ao longo da vida ■ Mercado de trabalho

Fonte: DGERT, 2007.

El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, la formación profesional y el mundo productivo.

Antonio Rial Sánchez

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN:

Abordamos esta temática desde cuatro puntos de referencia que marcan la actualidad productiva, formativa y de desarrollo Institucional en el marco de la Unión Europea:

I.-La aproximación de la formación al trabajo.

II.-Los conceptos inherentes a la formación para el trabajo.

III.-El reconocimiento de los aprendizajes no formal e informal.

IV.-Las claves de la actualidad europea del aprendizaje.

I.- LA APROXIMACIÓN DE LA FORMACIÓN AL TRABAJO:

El trabajo es, sin duda, de los factores productivos (trabajo, equipos, materias primas, y materias diversas) el más fundamental. Se refiere a la mano de obra directamente vinculada a los procesos productivos "mano de obra" que manipula "físicamente" el proceso.

La complejidad del trabajo, exige distintas fases en su ejecución, lo cual demanda del individuo aptitudes, actitudes que requieren siempre una preparación previa que se consigue a través de la **formación**. El conocimiento del trabajo, tanto desde el punto de vista histórico como desde el actual, así lo pone de manifiesto.

Históricamente la formación estuvo siempre muy ligada a los contextos profesionales, el binomio **trabajo y formación** sigue la propia cronología de la humanidad.

Tradicionalmente ha existido una conexión entre la formación y el trabajo, el avance de la sociedad se produjo a través del *gesto manual* individual, al principio por imitación y posteriormente por transmisión de saberes propios de un oficio que la propia sociedad se encargaba de transmitir creando la figura del aprendiz, actuando como si de una escuela se tratara.

Aunque no siempre educación y trabajo se desarrollaron de la misma manera y en completa armonía, los dos conceptos pertenecen a campos diferentes, compuestos por variables condicionadas por las concepciones sociales imperantes, ligadas fundamentalmente al sistema económico vigente. En nuestra realidad actual, el papel de la formación no se concibe separado del de producción o trabajo, y cada vez son más los esfuerzos en el campo de la investigación de cara a la mejora de esta relación, tratando de conseguir que la formación deje de tener un carácter abstracto, y el trabajo asuma características cada vez más humanizadas.

La Historia del Trabajo, es el propio destino del hombre, en toda la historia de la civilización con sus vicisitudes, sus experiencias y victorias en las que se revelan grandes períodos del desenvolvimiento humano, como también grandes períodos de crisis ligadas o en relación con el trabajo. Las clasificaciones existentes del desarrollo de la propia historia de la humanidad guardan estrecha relación con el desarrollo de trabajo y con los instrumentos utilizados para desarrollarlo: edad de piedra tallada, edad de piedra pulida, edad de bronce, edad de hierro, edad de las artes mecánicas.

Otras clasificaciones más globalizadoras, también guardan esta relación de una manera aun más explícita, clasificando el desarrollo histórico según el desarrollo del trabajo, y diferenciando tres grandes etapas:

1. La del instrumento.
2. La de la máquina.
3. La de la robótica.

1.1.- EL CONCEPTO DE FORMACIÓN : LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

El concepto de formación, es hoy un referente desde el punto de vista social, su uso ya no es sólo referido a distintos ámbitos del campo de la educación, sino que lo es, también reconocido y sobre todo demandado, en todos los contextos sociales donde el individuo realiza su actividad, sea esta de tipo profesional, o con otros fines. La formación, está presente y sirve para dar cobertura a la producción de bienes, tanto de carácter material como de servicios, siguiendo el paso de su rápida evolución, y creando nuevas formulas para el desarrollo de empleos emergentes a demás de socializar al individuo y situarlo en un Rol determinado.

Por ello, está sujeta a cambios continuos pues así lo demanda una sociedad dinámica, en constante evolución tecnológica, donde la formación tiene que establecer con ella una estrecha correlación, tomando como referencia su desarrollo socioeconómico, realizando investigaciones, y divulgando los resultados a todas las partes implicadas.

Desde este punto de vista la *formación*, es un concepto en evolución constante, con múltiples acepciones, su construcción epistemológica requiere aglutinar bajo un mismo radio de acción distintos elementos buscando los puntos de confluencia.

En sí, el concepto de *formación* está generalizado cuando se realizan análisis superficiales, pero cuando buscamos una definición unívoca se hace patente su abstracción, e incluso no ha resultado habitual en los estudios pedagógicos, más propicios a hablar de otros términos como educación, instrucción, enseñanza, adiestramiento, etc.

Tampoco ha sido frecuente abordarlo exclusivamente, en cuanto a su especificidad semántica, el término formación aparece siempre referenciado y circunscrito a un contexto, por ejemplo los estudios centrados en la formación profesional o formación para el empleo y en múltiples ocasiones, complementado con otros términos que le dan especificidad como, *formación en competencias profesionales o formación en nuevas cualificaciones*. U otras respecto de distintas modalidades, *formación de adultos, formación en servicio, formación ocupacional, formación profesional inicial etc.*

1.2.-EL CONCEPTO DE FORMACIÓN LIGADO AL TRABAJO Y A LOS CONOCIMIENTOS PROFESIONALES.

El mundo ligado a las ocupaciones profesionales, está enmarcado por un alto grado de responsabilidad y de complejidades inherentes a las habilidades técnicas, que están basadas en conocimientos complejos dentro de las líneas maestras que guían a una profesión y orientan sobre la práctica profesional, marcada actualmente por una evolución tecnológica constante, que demanda un cambio de cualificaciones según la evolución de éstas, y una *formación* sincronizada acorde con lo demandado.

Expresiones como *carrera profesional, practicas profesionales, reciclaje profesional, profesionalización, etc.*, y últimamente *continuum formativo*, son hoy expresiones de actualidad, que dan lugar a distintas acciones de carácter formativo y también, como ya hemos indicado, a múltiples y nuevos escenarios en donde se imparte esta formación y en donde también se amplía este concepto y, donde, nos atrevemos a decir, alcanza su plenitud.

En este apartado, pretendemos corroborar y resaltar todo aquello que magnifique el *concepto de formación* referido al mundo del trabajo o al mundo profesional. Ello requiere en primer lugar, una clarificación de los múltiples conceptos o *palabras clave* inseparables de este concepto, sobre todo, cuando tratamos de fundamentarlo epistemológicamente y definirlo en toda su amplitud.

Si ya, como indicamos en los dos apartados precedentes, el concepto de formación es un concepto complejo aplicado a contextos genéricos, cuando lo referimos a un contexto como el del trabajo, leitmotiv del ser y del debe ser de la sociedad actual, requiere para su encuadre y definición tomar múltiples referentes que nosotros situamos en tres grandes ámbitos:

- El histórico, origen y evolución.
- Las lógicas productivas inherentes a cada ocupación.
- Las peculiaridades de los escenarios en que operan.

El rasgo característico de la **época actual** es el cambio permanente a que se ven sometidos todos los entornos productivos por la constante evolución tecnológica y las no menos importantes transformaciones sociales (nuevas organizaciones sociales, libres mercados, libre circulación de trabajadores, nuevas tecnologías de la información, etc.). La formación pasa a hacerse cargo de la recomposición de las destrezas y conocimientos profesionales en continua evolución. Méhaut, Ph.(1994:56) identifica cinco tendencias que afectan al movimiento de las cualificaciones y por tanto a la formación relacionadas con la producción:

- a) La flexibilidad productiva, caracterizada por el desarrollo de distintas formas de polivalencia operativa. Permite la recomposición de las tareas y el desplazamiento de los individuos a lo largo del proceso de fabricación. Exige la ampliación de la gama de conocimientos técnicos profesionales solicitados más allá de los de un oficio base;
- b) Las fronteras funcionales, integración del mantenimiento y el control de calidad en la fabricación, actividad comercial y tratamiento técnico de expedientes en otros contextos

(banca por ejemplo). Hablamos de polifuncionalidad para subrayar la ampliación de las destrezas y los conocimientos profesionales a contenidos y especialidades cercanos al oficio de base o pertenecientes a ordenes diferentes;

- c) Auge de los conocimientos de gestión, debido por una parte a la ausencia de prescripciones estrictas del trabajo y por otra, al aumento de las exigencias comerciales sobre la producción. Se piden capacidades de organización para la elección de actividades, el encadenamiento de las mismas y la gestión del tiempo, así como capacidades de análisis e interpretación de información compleja con una dimensión de gestión económica;
- d) Cuestiones de calidad, que exigen conocimientos en materia de control de calidad y aptitudes para efectuar las correcciones necesarias;
- e) El desarrollo de la coordinación, que se presenta compleja dentro de colectivos de trabajo y entre unos colectivos y otros, bajo la exigencia del just-in-time. Se trata de movilizar y desarrollar aptitudes para la comunicación, que exigen el dominio de los códigos de lenguaje utilizados en el taller o en la empresa.

Respecto de las formas de reconocimiento de las cualificaciones y las trayectorias organizativas de formación, el autor citado concede un amplio papel a las formaciones adquiridas en situaciones de trabajo y a la combinación de formaciones discretas y formaciones explícitas; define éstas como:

- - formaciones explícitas: el conjunto de las formaciones formalizadas articuladas en torno a un proyecto pedagógico declarado,
- - formaciones discretas: comprenden las distintas situaciones de aprendizaje en el trabajo.

Dos tendencias afectan a esta división. Por una parte parece que los conocimientos adquiridos a través de las formaciones discretas no se limitan ya a la simple transmisión de habilidades manuales y conocimientos empíricos; por otra parte la frontera entre las formaciones discretas y explícitas se está transformando. En sucesivos apartados de este proyecto profundizaremos sobre estos aspectos que actualmente tienen gran importancia respecto de la confluencia de los distintos sistemas formativos y de los escenarios en donde se desarrollan.

Weinberg, D. apunta una redefinición del concepto de formación para el trabajo atribuyéndole cuatro dimensiones relevantes:

- a) -la formación y su relación con el sistema de relaciones laborales,
- b) -la formación entendida como parte del proceso de transferencia tecnológica,
- c) -la formación en tanto fenómeno educativo como, articulada con las esferas del trabajo y de la tecnología,
- d) -la formación para las competencias como superadoras de las simples calificaciones.

1.3.- LA FORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL SISTEMA DE RELACIONES LABORALES

Hasta hace muy pocos años los modelos vigentes de desarrollo asignaban la función de formar los recursos humanos a manos de instituciones públicas de formación profesional. La responsabilidad era fundamentalmente del Estado.

El sistema de relaciones laborales que actualmente se está desarrollando está presidido por la creación de mecanismos de партнерство social generalmente tripartitos (administración, trabaja-

dores, empresarios), en donde fundamentalmente se negocian aspectos de salarios, cobertura social y otros como la polivalencia, las flexibilizaciones de plantilla, etc. Crean nuevos modelos y trastocan las dimensiones sobre relaciones laborales y los roles de los distintos actores.

La importancia de factores como conocimiento y tecnología en los procesos productivos, son el punto de mira del mercado laboral. Al lado de ellos planea el término formación, ya no como elemento en donde el Estado era el responsable exclusivo de ella, sino como fruto del *parteneriado* citado. Aparecen nuevas instituciones de formación, creando nuevas estructuras y nuevos escenarios. El primer apunte en esta reconceptualización del concepto de formación, se nos presenta como *la formación como fruto del parteneriado social*.

I.4.-FORMACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA

Las concepciones clásicas, tradicionales de la formación, la conciben como la transmisión ordenada y sistemática de un conjunto ordenado de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten al trabajador una elevación de calificaciones personales. Hoy, este enfoque está siendo superado, porque admite una concepción aislada de la formación descontextualizada del entorno y el tiempo que se lleva a cabo (múltiples ejemplos que corroboran esta afirmación los encontramos en nuestras investigaciones sobre la formación profesional reglada que se planifica y, sobre todo, se desarrolla a espaldas del contexto productivo).

Los sistemas que actualmente se consideran innovadores, se caracterizan por su “proximidad” con el contexto productivo. Se parte del estudio del trabajo definiendo su perfil profesional y sobre él se diseñan los procesos formativos, que además se imparten o bien en el propio contexto de trabajo o bien como sistemas de formación en alternancia. En este planteamiento el éxito de muchos sistemas de formación profesional en Europa, incluyendo la formación profesional superior, reforzado además este planteamiento al considerarlo el referente principal el denominado proceso de “Bolonia” para el diseño de la Formación Superior en Europa.

I.5.- FORMACIÓN COMO FENÓMENO EDUCATIVO, ARTICULADO CON LOS PROCESOS PRODUCTIVOS:

La formación se realiza en estos casos partiendo de la utilización de tecnologías punta, fruto de la investigación aplicada, de la información tecnológica, y de las prácticas de alumnos y profesores en procesos de discusión y retroalimentación. Se utilizan nuevas metodologías respecto a las formas de enseñar, y fundamentalmente de concebir la formación como proceso de investigación acción. Los beneficios generados revierten en nuevas investigaciones que dan pie a nuevas formaciones y crean nuevos conocimientos científicos y tecnológicos.

I.6.-FORMACIÓN PARA LAS COMPETENCIAS:

Los programas tradicionales de formación están concebidos en torno a las calificaciones de los trabajadores. Generalmente tienen mucho que ver con lo que entendemos por adiestramiento o basados en el conductismo, en la medida que son instrumentales y, en la mayoría de los casos, se limitan a una propuesta de tipo intelectual. Las propuestas innovadoras buscan en primer lugar ir más allá de la propia acción, teniendo en cuenta el contexto referido a los aspectos actitudinales, culturales y sociales que tienen que ver con las personas.

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

La nueva cultura productiva demanda una nueva cultura formativa, que en el presente y futuro va a estar caracterizada por la movilización y participación de todos los elementos presentes (profesores, formadores, escuelas, y empresas) en un clima productivo pero de armonía social fruto del consenso y sobre todo de la creación de una *cultura colaborativa*.

II.-EL RECONOCIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES NO FORMAL E INFORMAL

La antesala de la actualidad podemos situarla en torno al libro blanco de Cresson :1995 *Enseñar y Aprender Hacia la Sociedad del Conocimiento*, el tratado de Amsterdam de 1997, el Consejo Europeo de Lisboa de Marzo del 2000 y Santa Mª de Fieira 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*¹. En las Propuestas de la Comisión en materia de empleo hacen referencias explícitas 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 hoy 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 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 para acceder al empleo. Partiendo de una formación básica e integral

¹ Apartado 5º de las conclusiones de la Presidencia de Lisboa. COM (2001)59 y COM(2001) 501.

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: *Abrir 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.

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.*

II.1.-El Aprendizaje Permanente:

La Comisión y los Estados miembros definieron el aprendizaje permanente, "*como toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes*" (Comisión, 2000: 3). Esta es la definición que adopta el denominado **Memorándum Europeo del Aprendizaje Permanente** como punto de partida para el debate y actuación posteriores.

El, ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos. En la próxima década debe hacerse realidad esta visión. Los Estados miembros que son responsables de sus propios sistemas de educación y formación, deben guiar este debate. El aprendizaje permanente concierne al futuro de todos de un modo exclusivamente individual. El debate debería realizarse lo más cerca posible de los propios ciudadanos. De acuerdo con ello,

la Comisión tiene la intención de elaborar un **Informe en el otoño del 2001** basado en los resultados de dicho debate.

El memorándum consta de cinco capítulos. Tras una breve introducción, el documento se inicia con la necesidad de promoción de la ciudadanía activa y la necesidad de fomentarla capacidad de inserción profesional. Continúa después insistiendo en la conveniencia de adaptar la educación y la formación a los cambios económicos y sociales recientes que se han producido en la sociedad europea. Finalmente, concluye proponiendo **seis mensajes clave que ofrecen un marco estructurado para el debate abierto** sobre la realización del aprendizaje permanente. Estos mensajes se basan en la experiencia adquirida a escala europea mediante los programas comunitarios y el año europeo de la educación y la formación permanente (1996). Cada uno de ellos incluye una serie de preguntas cuyas respuestas deben ayudarnos a definir claramente los ámbitos prioritarios de actuación. Los mensajes clave sugieren que una estrategia integrada y coherente de aprendizaje permanente debe aspirar a (Comisión, 2000: 4-5) :

- garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de **obtener y renovar las cualificaciones** requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento;
- **aumentar** visiblemente **la inversión** en recursos humanos para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos;
- desarrollar **métodos** y contextos eficaces de **enseñanza y aprendizaje** para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida;
- mejorar significativamente las maneras en que se **entienden y valoran la participación** en el aprendizaje **y sus resultados**, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal;
- lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una **información y un asesoramiento** de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje;
- **ofrecer** oportunidades de **aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible**, en sus propias comunidades, y cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

El quinto y último capítulo del Memorándum indica que la clave del éxito para movilizar recursos en el ámbito del aprendizaje permanente a todos los niveles será apostar por un sentido de responsabilidad compartida entre todos los protagonistas: los Estados miembros, las instituciones europeas, los interlocutores sociales y el mundo empresarial, las autoridades regionales y locales, las personas que trabajan en toda clase de actividades de educación y formación, las organizaciones, las asociaciones y los grupos de la sociedad civil y por último, pero no por eso menos importante, los propios ciudadanos.

La importancia del aprendizaje permanente para el futuro de Europa se reconoce ahora al más alto nivel. Al subrayar que *" las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión "*, se concluye, ante todo, que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, y que *" la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo "* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000: puntos 5, 24 y 25).

A mediados de los años noventa se acordó que la educación y la formación a lo largo de la vida no solo ayudan a mantener la competitividad económica y la empleabilidad, sino que son la mejor manera de combatir la exclusión social; esto implica que la enseñanza y sus individuos de-

ben centrarse en los individuos y sus necesidades. Sobre esta base, el aprendizaje permanente se convirtió en el principio director de una nueva generación de programas comunitarios de educación, formación profesional y juventud. Desde 1998, las directrices de empleo han venido subrayando la importancia del aprendizaje permanente para el empleo. El Parlamento Europeo está firmemente convencido de que el aprendizaje permanente es básico para garantizar la integración social y la igualdad de oportunidades. A escala internacional, las recientes cumbres del G-8 han subrayado por primera vez la importancia del aprendizaje permanente para todos en las "nuevas economías" de la era del conocimiento (Comisión Europea, 2000: 7).

Los Estados miembros de la Unión Europea han alcanzado claramente un amplio consenso sobre sus intereses comunes por el aprendizaje permanente, pero aún no lo han plasmado en una actuación real. Ahora es el momento de hacerlo.

Estas dos características de la evolución social y económica de nuestros días están interrelacionadas. Son la base de **dos objetivos igualmente importantes del aprendizaje permanente: promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad**. El concepto de ciudadanía alude a la oportunidad y la manera de participar en todas las esferas de la vida económica y social, las posibilidades y riesgos que supone intentar hacerlo y la medida en que ello aporta el sentimiento de pertenecer a la sociedad en que uno vive, y gozar en ella de voz y voto. Tener un trabajo remunerado implica, para las vidas de muchas personas, independencia, autoestima y bienestar y constituye, por lo tanto, la clave de la calidad de vida general de la gente. La empleabilidad - capacidad para lograr y mantener un empleo - es una dimensión central de la ciudadanía activa, pero también una condición decisiva a la hora de lograr el pleno empleo y de mejorar la competitividad y prosperidad de Europa en la "nueva economía". Tanto la empleabilidad como la ciudadanía activa dependen de la posesión de conocimientos y capacidades adecuados y actualizados para poder participar en la vida económica y social y aportar la contribución de cada uno.

Hay cuatro grandes categorías básicas de actividades de aprendizaje útiles:

- **El aprendizaje formal** se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos. Es el aprendizaje más estructurado y organizado, conduce a la obtención de un Título o Diploma, reconocido Institucionalmente.
- **El aprendizaje no formal** se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo, a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil o por medio de organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales.
- **El aprendizaje informal** es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.
- **Aprendizaje Permanente**, toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes de quienes aprenden.

Cuando decimos que el aprendizaje permanente se realiza "a lo largo de la vida" estamos usando un concepto temporal: se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Una expresión como "a lo ancho de la vida" podría caracterizar de forma muy gráfica la amplitud del aprendizaje que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos de nuestra vida y en cualquier etapa de ella. **La dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal**. Nos recuerda que un aprendizaje útil y placentero

puede producirse y se produce en la familia, durante el tiempo de ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano.

No obstante, el aprendizaje permanente sigue siendo definido de modos muy diversos en contextos nacionales diferentes y con objetivos distintos. **Actualmente se está produciendo un movimiento perceptible hacia políticas más integradas que combinan objetivos sociales y culturales con el fundamento económico del aprendizaje permanente.** Empiezan a imponerse nuevas ideas sobre el equilibrio de derechos y responsabilidades de los ciudadanos y las autoridades. Hay más gente que se siente capaz de reivindicar identidades y maneras de vivir distintas. Ahora existe una preferencia general porque las decisiones se adopten lo más cerca posible de la vida cotidiana de los ciudadanos y con mayor participación de estos. Aprender ayuda a construir una vida satisfactoria y productiva, independientemente de la situación laboral y las perspectivas de cada uno.

III.- CLAVES DE LA ACTUALIDAD EUROPEA DEL APRENDIZAJE

Nuevas cualificaciones básicas para todos.

Objetivo: Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.

Esta es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI. Las transformaciones económicas y sociales están modificando y haciendo más exigente el perfil de aptitudes básicas que todos deben poseer como cualificación mínima que permita participar activamente en la vida laboral, familiar y comunitaria a todos los niveles, desde el local al europeo. Las nuevas aptitudes básicas citadas en las conclusiones de Lisboa (Comisión Europea, 2000: punto 26) son las cualificaciones en materia de TI, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. Esta lista no es necesariamente exhaustiva, aunque ciertamente cubre áreas fundamentales. La lista tampoco implica que las aptitudes tradicionales de alfabetización y aritmética elemental ya no sean importantes. Pero hay que señalar que no es una relación de temas o asignaturas como las que conocemos de nuestros años escolares o de estudios, sino que especifica amplias áreas de conocimientos y competencias, todas ellas interdisciplinarias: aprender idiomas, por ejemplo, implica la adquisición de capacidades técnicas, culturales y estéticas para comunicarse, actuar y apreciar. Por lo tanto, las capacidades generales, profesionales y sociales se superponen cada vez más por sus contenidos y funciones.

Como punto de partida del debate, **el presente Memorándum define las nuevas cualificaciones básicas como las requeridas para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento**, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en contextos virtuales, en una democracia y como individuo con un sentido coherente de su identidad y de su dirección en la vida. Aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar enormes flujos de información son actualmente aptitudes generales que todos deben adquirir. Los empresarios valoran cada vez más la capacidad para aprender y adquirir nuevas aptitudes rápidamente, así como para adaptarse a nuevos retos y situaciones.

Un dominio sólido de esas cualificaciones básicas es importante para todos, pero es solo el comienzo de un aprendizaje continuo durante toda la vida. Los perfiles de aptitudes, capacidades y experiencia que exigen los mercados laborales de nuestro tiempo cambian sin cesar. La carencia o inadecuación de competencias, particularmente en TIC, se considera en general una clara justificación de la persistencia de altos niveles de desempleo en regiones y sectores concretos, así como en grupos sociales desfavorecidos. Los que, por una u otra razón, no hayan podido adquirir

un mínimo vital de cualificaciones básicas deben tener siempre la oportunidad de hacerlo, sin importar cuántas veces hayan fracasado o cuántas ofertas hayan rechazado. Los sistemas formales de educación y formación de los Estados miembros - ya sean de nivel inicial, superior o para adultos - son responsables de lograr, en la medida de lo posible, que todos los ciudadanos adquieran, actualicen y conserven una cualificación mínima determinada.

La innovación en la enseñanza y el aprendizaje:

Objetivo: Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.

A medida que nos internamos en la era del conocimiento, van cambiando nuestros conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas, no sólo de individuos sino de grupos de intereses específicos en sociedades europeas multiculturales. Esto implica un **giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles**. Para que los individuos puedan aprender activamente es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados que aprovechen las oportunidades que ofrecen las TIC y todo el catálogo de contextos didácticos.

La calidad de la experiencia en aprendizaje y de los resultados es el factor crucial, también desde el punto de vista de las personas que aprenden. Pero mal podrán verificarse los cambios y las innovaciones sin el compromiso activo de profesionales en ese terreno, que son los más próximos al ciudadano como sujeto que aprende y están más familiarizados con la diversidad de necesidades y procesos didácticos.

Las tecnologías del aprendizaje basadas en las TIC ofrecen un enorme potencial para la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, aunque los profesionales de la pedagogía insisten en que, para ser totalmente eficaces, deben inscribirse en contextos y relaciones entre profesores y alumnos "en tiempo real". Los nuevos métodos también deben tener en cuenta la evolución de los papeles de profesores y maestros que están separados de sus alumnos por el tiempo y la distancia.

Además, **la mayoría de las prestaciones de nuestros sistemas de educación y formación siguen estando organizadas y siendo enseñadas como si los modos tradicionales de planificar y organizar nuestras vidas no hubieran cambiado desde hace por lo menos medio siglo**. Los sistemas de aprendizaje deben adaptarse a la manera en que la gente, ahora vive y organiza su existencia. Esto es especialmente importante a la hora de lograr la igualdad entre hombres y mujeres y de canalizar una población de la tercera edad cada vez más activa.

La mejora de la calidad de los métodos de enseñanza y aprendizaje requiere una inversión significativa por parte de los Estados miembros para adaptar, actualizar y mantener las cualificaciones de quienes trabajan en ambientes de aprendizaje formales y no formales, ya sea como profesionales remunerados, como voluntarios o como actividad secundaria o colateral. Todo esto requiere, principalmente, un replanteamiento y una reforma minuciosos de la formación inicial y continua de los profesores para que se ajuste verdaderamente a toda la panoplia de contextos de aprendizaje y grupos destinatarios.

La enseñanza como profesión se enfrenta a un cambio radical en las próximas décadas: **los profesores y formadores se convierten en guías, tutores y mediadores**. Su papel - un papel de importancia crucial - consiste en ayudar y apoyar a los que aprenden que, en la medida de lo posible, toman las riendas de su propio aprendizaje. Por lo tanto, su capacidad y su confianza para desarrollar y practicar métodos de enseñanza y aprendizaje abiertos y participativos ha de ser un requisito profesional esencial para los educadores y formadores tanto en contextos formales

como no formales. El contenido insustituible de la enseñanza consiste en alimentar precisamente esa capacidad del ser humano para crear y usar los conocimientos.

Valorar el aprendizaje.

Objetivo: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

En la economía del conocimiento, el desarrollo y pleno aprovechamiento de los recursos humanos constituye un factor decisivo para mantener la competitividad. En este contexto, los títulos certificados y cualificaciones son una referencia importante tanto para los empresarios como para los trabajadores, en el mercado de trabajo y en la empresa. La creciente demanda de mano de obra cualificada por parte de los empresarios y la competencia cada vez mayor para lograr y mantener un empleo está llevando a una **demanda de aprendizaje reconocido mucho mayor que nunca**. En toda la Unión Europea, la preocupación por modernizar los sistemas y las **prácticas nacionales de certificación** para que se ajusten a nuevas condiciones económicas y sociales se ha convertido en un tema estratégico y profesional de primera magnitud.

Los sistemas de educación y formación prestan un servicio a los particulares, a los empresarios y al conjunto de la sociedad civil. Es absolutamente vital desarrollar sistemas de calidad para la certificación del aprendizaje empírico previo, y promover su aplicación en contextos muy variados. Es preciso convencer a los empresarios y a los responsables de la admisión en los centros de educación y formación del valor de este tipo de certificación.

Estos sistemas de certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los individuos durante largos periodos y en diversos contextos, incluidos los no formales e informales. Los métodos utilizados pueden incluso desvelar aptitudes y competencias que los propios interesados no creían poseer y que pueden ofrecer a los empresarios.

La diversidad de la terminología nacional y de los substratos culturales sigue haciendo que la transparencia y el reconocimiento mutuo sean un ejercicio problemático y delicado. En este contexto es esencial poder recurrir a técnicos expertos en diseño y aplicación de sistemas de reconocimiento fiables y válidos. A esto debe añadirse una **mayor participación de quienes, en la práctica, se encargan de validar esas certificaciones**, y que conocen bien la manera en que los individuos y las empresas las utilizan en la vida diaria. Por ello, los interlocutores sociales y las ONG competentes son tan importantes como las autoridades y los profesionales de la educación.

- Las formas innovadoras de evaluación y reconocimiento son un área de actuación prioritaria. ¿Qué hay que hacer para establecer sistemas eficaces de certificación del aprendizaje empírico previo en todos los Estados miembros? ¿Cómo elaborar e intercambiar entre Estados miembros una información sistemática sobre su uso y aceptabilidad? ¿Cómo pueden establecerse sistemas adecuados para reconocer las competencias obtenidas en contextos no formales e informales, como las asociaciones juveniles y de la comunidad?
- Una serie de instrumentos de evaluación y reconocimiento han sido elaborados, mediante procesos de cooperación, con el apoyo de los programas comunitarios de educación, formación y juventud. Entre ellos se incluyen el Sistema de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad Europea (ECTS en sus siglas inglesas) y el *European Diploma Supplement* (en enseñanza superior), el Europass (reconocimiento de la formación profesional), el certificado de participación en el SVE (Servicio Voluntario Europeo), el Permiso Europeo de Conducción de Ordenadores (ECDL, en sus siglas en inglés) y diversos instrumentos automáticos de autoevaluación (proyectos piloto europeos). Está previsto desarrollar, con el apoyo de la iniciativa eLearning, un diploma europeo de competencias básicas en

tecnologías de la información. ¿Cómo pueden esos instrumentos tan variados ampliarse y desarrollarse de forma coherente? (Comisión Europea, 2000: punto 26).

- Las propuestas de directrices de empleo invitan a los Estados miembros a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes para facilitar la movilidad y el aprendizaje permanente. ¿Qué medidas deben adoptarse para lograrlo? ¿Cómo puede desarrollarse el actual Foro Europeo para la Transparencia de las Cualificaciones (creado conjuntamente por la Comisión Europea y el CEDEFOP) para servir a estos objetivos, y qué tipo de iniciativas similares podrán apoyar la elaboración de enfoques conjuntos y la difusión de prácticas correctas para la evaluación y el reconocimiento de las competencias?.
- ¿Cómo pueden mejorarse la comunicación y el diálogo entre los interlocutores sociales, las empresas y las asociaciones profesionales para aumentar la confianza mutua en la validez y utilidad de formas de reconocimiento más diversificadas?

A este respecto se está desarrollando el Marco europeo de las Cualificaciones (EQF) para que sirva de referencia para el conjunto de los sistemas de los distintos países, respetando los sistemas propios de estos, pero creando mecanismos de adaptación que a través de un lenguaje común ayudará a los Estados miembros y a sus empleadores a comparar las cualificaciones de los distintos sistemas de la Unión, creando un sistema de referencia general

Redefinir la orientación y el asesoramiento.

Objetivo: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de la oportunidad del aprendizaje.

En el pasado, la mayoría de la gente solo se desplazaba una vez en la vida entre la educación, la formación y el mercado laboral, y lo hacía en la juventud, al salir de la escuela o la universidad para buscar trabajo, a veces con uno o varios periodos intermedios de formación profesional. Actualmente, todos podemos necesitar información y consejo sobre cómo debemos proceder en varios momentos de nuestras vidas y, a veces, de forma bastante imprevisible. Para sopesar las opciones y tomar decisiones se necesita ciertamente información pertinente y detallada, pero también los consejos profesionales pueden ayudarnos a aclarar las ideas.

En este contexto, se requiere un nuevo enfoque que considere la **orientación como un servicio continuamente accesible para todos**, que obvie la distinción entre orientación educativa, formativa y personal y que abarque a nuevos colectivos. Esto significa que debe cambiarse el enfoque de los servicios desde el punto de vista de la oferta al de la demanda, poniendo las necesidades y expectativas de los usuarios en el punto de mira.

La tarea del profesional consiste en acompañar a los individuos durante su viaje único a través de sus vidas, liberando su motivación, proporcionando información pertinente y facilitando la toma de decisiones. Esto incluye un enfoque más activo, es decir que se acuda a los ciudadanos en lugar de esperar a que pidan consejo, y se haga un seguimiento de los progresos logrados.

El futuro cometido de los profesionales en orientación y asesoramiento podría describirse como "mediación". Con los intereses del cliente como objetivo, el "mediador de orientación" está en situación de reunir y adaptar una extensa información que permita tomar una decisión sobre la mejor manera de actuar en lo sucesivo. Las fuentes de información y los instrumentos de diagnóstico basados en las TIC e Internet abren nuevos horizontes para mejorar el alcance y la calidad de los servicios de orientación y asesoramiento. Por ejemplo, los profesionales de la orientación deberán lograr un alto nivel de capacidad para la gestión y análisis de datos. Se acudirá a ellos para que ayuden a la gente a orientarse en el laberinto de la información y a decidir lo que es

necesario y útil para sus propias circunstancias. En un universo global de oportunidades de aprendizaje, la gente también necesitará orientación sobre la calidad de la oferta.

Por todas estas razones, los servicios de orientación y asesoramiento deben evolucionar hacia un estilo de servicio más integral, capaz de atender a diversas necesidades y expectativas de colectivos variados. Ni que decir tiene que **esos servicios han de estar disponibles a escala local**. Los profesionales deben estar familiarizados con las circunstancias personales y sociales de los clientes, pero también conocer el perfil del mercado de trabajo local y las necesidades de los empresarios. Asimismo, deben estar más estrechamente conectados en redes de servicios colaterales de carácter personal, social y educativo. Así será posible poner en común conocimientos especializados, experiencias y recursos.

Tradicionalmente, la orientación y el asesoramiento eran un servicio público encaminado a acompañar las transiciones iniciales entre la escuela y el mercado de trabajo. Durante los últimos años han proliferado los servicios privados, especialmente para las personas muy cualificadas. En algunos Estados miembros, muchos servicios de orientación han sido privatizados total o parcialmente. Las propias empresas han empezado a invertir en servicios de orientación para sus empleados. No obstante, **sigue siendo responsabilidad del sector público acordar y fijar normas mínimas de calidad y definir las cualificaciones para suministrar estos servicios**.

Acercar el aprendizaje al hogar.

Objetivo: Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Las autoridades regionales y locales han ido adquiriendo una importancia creciente en los últimos años, en razón de una demanda intensificada de instancias decisorias y servicios próximos a la base. La prestación de educación y formación en una de las áreas que se inscriben en esta tendencia - **la mayoría de la gente aprende, desde la infancia hasta la vejez, en su entorno local** - . Las autoridades locales y regionales son también las únicas que ofrecen infraestructuras de acceso al aprendizaje permanente, incluidos los servicios de guardería, transporte y asistencia social. Por ello es esencial que sus recursos se apliquen en apoyo del aprendizaje permanente.

La diversidad cultural es una marca distintiva de Europa. Si bien algunas localidades particulares pueden tener características y problemas diferentes, todos comparten una especificidad geográfica y una identidad únicas. El carácter distintivo y familiar de la comunidad o región a la que uno pertenece da confianza y establece nexos sociales. Estos recursos son importantes para dar sentido al aprendizaje y para apoyar su éxito.

Con oportunidades variadas y localmente accesibles de aprendizaje permanente, la población no se verá obligada a desplazarse de su región de origen para estudiar o recibir formación, aunque también debe tener la oportunidad de hacerlo si lo desea, y la propia experiencia de la movilidad le resultará ya positiva. Para algunos grupos, como las personas con discapacidad, no siempre es posible desplazarse físicamente. En estos casos, solo puede lograrse un acceso al aprendizaje en igualdad si se acerca el aprendizaje a los propios interesados. **Las TIC ofrecen un importante potencial para llegar a poblaciones dispersas y aisladas** con pocos costes, no solo para aprender, sino como medio de comunicación que contribuye a mantener la identidad de una comunidad a través de largas distancias. Más en general, el acceso a los servicios didácticos - incluidos los de aprendizaje en línea - a cualquier hora y en cualquier lugar permite que todos aprovechen su tiempo de aprendizaje lo mejor posible, sea cual sea el lugar en que se encuentren.

Las zonas urbanas densamente pobladas, por su parte, pueden amalgamar múltiples cooperaciones entre elementos diversos, **utilizando el aprendizaje permanente como motor de la regeneración local y regional**. La ciudad, punto de encuentro de grupos e ideas en evolución

constante, siempre ha sido un imán para la innovación y el debate. Las TIC amplían estas oportunidades al hacer posible la comunicación virtual entre comunidades separadas físicamente.

Con incentivos y otras medidas de ayuda se puede estimular y apoyar un enfoque dinámico ante el aprendizaje permanente, tanto por parte de los propios individuos como de las ciudades y regiones como instancias de coordinación. Para acercar el aprendizaje al hogar se requiere una reorganización y redistribución de los recursos, con objeto de crear **centros de aprendizaje adecuados a los entornos cotidianos donde se reúnan los ciudadanos**: no solo en las escuelas sino también, por ejemplo, en círculos municipales, galerías comerciales, bibliotecas y museos, complejos recreativos, lugares de culto, cantinas de empresas, etc.

CONCLUSIÓN

La actualidad de la formación y su reconocimiento está marcada por la sociedad del conocimiento, en paralelo con otras amplias tendencias socioeconómicas como la globalización, los cambios en la estructura familiar, los cambios demográficos y el impacto de las tecnologías de la sociedad de la información, plantea a la Unión Europea y a sus ciudadanos tantos beneficios potenciales como retos. Los ciudadanos tienen nuevas y enormes oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo. Para poder aprovechar esas oportunidades y participar activamente en la sociedad, es fundamental adquirir continuamente conocimientos y aptitudes. Al mismo tiempo, las condiciones competitivas ventajosas dependen cada vez más de la inversión en capital humano. Por eso, los conocimientos y las aptitudes son un poderoso motor del crecimiento económico.

Por otro lado, la sociedad del conocimiento plantea considerables riesgos e incertidumbres, pues amenaza con provocar mayores desigualdades y aumentar la exclusión social. La desigualdad nace en una etapa temprana de la vida, y la participación en la educación inicial es un factor clave. En el año 2000, la proporción de ciudadanos comunitarios de entre 25 y 64 años con un nivel equivalente al menos a la educación secundaria superior solo era del 60,3 %. Las considerables disparidades entre los Estados miembros pueden estar reduciéndose debido a la mejor escolarización de nuevas generaciones de jóvenes, pero cerca de 150 millones de personas que no disponen de este nivel básico de educación se ven confrontados en la UE a un riesgo importante de marginalización.

El *aprendizaje permanente* y su reconocimiento continuo, es desde hace años, objeto de debate en el diseño de las políticas. Sin embargo, hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos y aptitudes necesarios para cosechar los beneficios y asumir los retos de la sociedad del conocimiento. Esta es la razón por la que el Consejo Europeo del Lisboa confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea del Empleo.

En términos económicos, la empleabilidad y la adaptabilidad de los ciudadanos son vitales para que Europa mantenga su compromiso de convertirse en la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Las carencias de mano de obra y los déficits de aptitudes pueden limitar la capacidad de crecimiento de la UE en todas las etapas del crecimiento económico. Por ello, el aprendizaje permanente tienen un papel fundamental en la eliminación de las barreras que impiden acceder al mercado de trabajo y limitan los progresos dentro del mismo. Una parte de este proceso es la lucha contra la desigualdad y la exclusión social.

No obstante, el aprendizaje permanente es un concepto que rebasa lo puramente económico. También promueve las metas y ambiciones de los países europeos de ser más abiertos, tolerantes y democráticos. Un nivel más elevado de educación y aprendizaje continuo, cuando es accesible

para todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y prevenir la marginalización. En este contexto, hay un reconocimiento cada vez mayor en toda Europa de que es necesario desarrollar y aplicar en el marco del aprendizaje permanente un enfoque totalmente nuevo para las políticas de educación y formación. Mientras que las políticas tradicionales tendían a centrarse demasiado en los aspectos institucionales, el aprendizaje permanente pone el énfasis en los ciudadanos y en las aspiraciones colectivas a crear una sociedad mejor.

El aprendizaje permanente abarca globalmente la oferta y la demanda de oportunidades de aprendizaje, y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridos en todas las esferas de la vida moderna, y que son relevantes para moverse en la sociedad de hoy. La realización del aprendizaje permanente en la UE requerirá inversiones más cuantiosas, mejores y distribuidas con más justicia, especialmente teniendo en cuenta que son pocos los estados miembros que alcanzan los índices generales de inversión de los países más desarrollados como Canadá, Corea del Sur, Noruega y Estados Unidos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001: 7-8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cachón, L y Montalvo, M.D.** (2000). *Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La Formación Continua en España*. Madrid: Edit. Complutense.
- Favri, J.** (1993) *Formation à L'Évolution des Emplois*. Eyrolles. París.
- Fernández Ríos, M.** (1995) *Análisis y Descripción de Puestos de Trabajo*. Díaz y Santos. Madrid.
- Ferrández Arenaz, A.** El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. En *Herramientas*, 30.
- FORCEM.** (2001). *Políticas y prácticas de Formación Continua en el marco Europeo*. Madrid: FORCEM/Fondo Social Europeo.
- Gan, F.** y otros (1995): *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona: Apóstrofe.
- García Calavia, M. A.** (2003). *La reestructuración del trabajo desde los años ochenta. Continuidad y cambio*. Barcelona: Germanía.
- 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..
- Grootings, P.** (1994): De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?. En *Revista de Formación Profesional*, 1, Berlín, CEDEFOP.
- Hasan, A.** (1994): "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" *CEDEFOP Formación Profesional*. n°2. p. 14.
- Le Boterf, G.** (1991): *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- Longo, F.** (2001). Cualificaciones y tareas de la Administración Pública en el siglo XXI. En, *III Encuentro de Formación Continua en las Administraciones Públicas*. Sevilla: INAP.
- López Camps, J y Gadea Carrera, A.** (2002). *Una nueva administración pública para un tiempo de economía global. Estrategias y métodos para mejorar la calidad y la eficiencia del e-gobierno*. Oñate: Insituto Vasco de Administración Pública (IVAP).
- López Camps, J y Leal Fernández, I.** (2002). *E-gobierno. Gobernar en la sociedad del conocimiento*. Oñate: IVAP.
- López Camps, J y Leal Fernández, I. C.** (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.

- Ministerio de Administraciones Públicas.** (2000). *Libro Blanco de Mejora de los Servicios Públicos. Una nueva administración centrada en el servicio a los ciudadanos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Administraciones Públicas.
- Molsosa i Pujal, J.** (1999). La política comunitaria para la formación a lo largo de toda la vida (21-30). En, CACHON, L y MONTALVO, M.D. (1999). *Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La Formación Continua en España*. Madrid: Editorial Complutense.
- Moreno Luzón y otros** (2000) *Gestión de la calidad y Diseño de las Organizaciones*. Prentice hall. Madrid
- Peleteiro, A.** (2001). Sistema de cualificaciones profesionales y administración pública. Posibilidades y problemas de adaptación. En, *III Encuentro de Formación Continua de las Administraciones Públicas*. Sevilla: INAP.
- Pérez Díaz, V y Rodríguez, J. C.** (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Santillana.
- Rial Sánchez, A** (1999-2000) *Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega*. Xunta de Galicia.
- Rial Sánchez** (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*. Torculo, Santiago de Compostela.
- Rial Sanchez, A. Valcarcel, 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
- Riesgo, L.** (1983): *La formación en la empresa*. Madrid: Paraninfo.
- Roig Ibañez, J.** (1996) *El Estudio de los Puestos de Trabajo*. Díaz y Santos. Madrid
- Tejada Fernandez, J.** (2007) *Aprendizajes no formales e informales reconocimiento y certificación en Europa*. Actas IX Congreso de Formación para el Trabajo. Universidad de Santiago de Compostela. (En prensa)
- Wobbe, W.** (1991): “Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas” . *CEDEFOP. Formación Profesional. n° 2. p. 6.*

COMUNICACIÓN

Una experiencia formativa para el Comercio al por Menor en Cataluña: CD-Rom multimedia interactivo en Sistema Integrado de Gestión (SGI).

B. Calvo Cobas,¹

L. Gil Calzada,²

R. Vázquez Fente, M. Domínguez Villar,³

M.D. Mariño Cabaleiro,⁴

F. Surís Fernández.⁵

Femxa Formación S.L.

RESUMEN.

Desde la “Línea de Proyectos” de la entidad Femxa Formación S.L., conscientes de que la formación se está convirtiendo en un factor estratégico, una necesidad permanente y un factor de ayuda a la competitividad y la promoción y con el objetivo de promover experiencias formativas más diversificadas, específicas y diferenciadas para el Sector del Comercio al por menor de Cataluña, se han diseñado y elaborado los materiales formativos del curso “*Sistema Integrado de Gestión: Prevención de Riesgos, Medio ambiente y Calidad*” de *nivel básico* cuya modalidad de impartición es a distancia: off line a través de CD-Rom con apoyo en soporte papel (Manual de contenidos y Guía de consejos útiles).

La finalidad es la de proporcionar un entorno de formación a través del cual se pretende solventar las necesidades formativas de los/as trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor de

¹ Asesora Pedagógica de la Línea de Proyectos de la entidad Femxa Formación S.L.

² Director del departamento de Ejecución de proyectos de Femxa Formación S.L.

³ Coordinadora de Ejecución de la Línea de Proyectos de la entidad Femxa Formación S.L.

⁴ Coordinadora de proyectos de Virtualia Learning Systems S.L. (VLS).

⁵ Director de la Línea de Proyectos de la entidad Femxa Formación S.L.

Cataluña en temas formativos relacionados con la Prevención de Riesgos Laborales, la Calidad y el Medio ambiente (Sistema de Gestión Integral).

A través del diseño de estos materiales y la implementación del programa de formación se pretende flexibilizar escenarios, favoreciendo al usuario/a el cuando, como y donde formarse, adecuándose a los tiempos y ritmos de los trabajadores, proporcionándoles la experiencia de aprendizaje y la flexibilidad en su acceso y desarrollo, y en consecuencia, ofreciéndoles un sistema que se adapte a sus necesidades. De este modo, el CD-Rom Multimedia Interactivo pretende convertirse en una alternativa para los procesos de Formación Continua de los trabajadores del sector Comercio al por Menor Catalán, por tener la capacidad de provocar un aprendizaje autónomo, abierto, significativo e interactivo; posibilitando el acceso a realidades, facilitando el feedback constante, adaptándose a la diversidad e individualizando el aprendizaje en la medida que lo adapta a las necesidades y características de cada usuario.

Palabras clave: Soporte electrónico (CD-Rom); modalidad off line; experiencia formativa; Formación Continua.

INTRODUCCIÓN.

La Acción Complementaria y de Acompañamiento a la Formación (AACC) que nos ocupa: **«Sistema Integral de Gestión: Una experiencia formativa para el Comercio al por Menor de Cataluña»**, se enmarca dentro de las subvenciones públicas correspondientes al ejercicio 2006 cofinanciadas por la “*Consortio para la Formación Continua de Catalunya*” y el “*Fondo social Europeo*”, y que se destinan a la realización de Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación.

1. OBJETIVOS

La entidad Femxa Formación, S.L., pretende con el desarrollo y la puesta en marcha de AACC elaborar una herramienta metodológica para formar, de una manera flexible e interactiva, a los/as trabajadores/as del comercio al por menor catalán en conocimientos que integren la Prevención de Riesgos Laborales, la Calidad y el Medio ambiente, y a partir del previo conocimiento de las características del sector en general y de esta materia en particular. En esta línea, con el diseño del curso de “*Sistema Integrado de Gestión: Prevención de Riesgos, Medio ambiente y Calidad*” en soporte electrónico (CD-Rom Multimedia), apoyado en soporte papel (*Manual de Contenidos y Guía de Consejos útiles*), se pretende capacitar a los/as trabajadores/as del Sector, para integrar dichos conocimientos en su práctica profesional y diaria, proporcionándoles la experiencia de aprendizaje y la flexibilidad en su acceso y desarrollo, y en consecuencia ofreciendo a los trabajadores/as del Sector del Comercio al por Menor catalán un sistema que se adapte a sus necesidades.

2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN.

El ámbito de actuación en el que se desarrolla la presente investigación y los productos generados por la misma son los siguientes:

- **Poblacional:** El universo de referencia lo constituyen todos aquellos trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor de la Comunidad Autónoma de Cataluña.
- **Territorial:** Comunidad Autónoma de Cataluña

- **Sectorial:** Según la **Clasificación Nacional de Actividades Económicas, CNAE**, el **comercio minorista abarca la agrupación “52- Comercio al por menor, excepto el comercio de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores; reparación de efectos personales y enseres domésticos”**

3. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS RECOGIDA DE DATOS.

Realizamos una investigación de tipo descriptivo y analítico o explicativo, entendiendo que esta orientación metodológica se orienta a la observación (de individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales) con la finalidad de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar entidades y acontecimientos (Cohen y Manhion, 1990). En este sentido, teniendo presentes los objetivos del estudio (que pretendían formar a los/as trabajadores/as del Comercio al por Menor catalán en los conocimientos que integren Prevención de Riesgos Laborales, la Calidad y el Medio ambiente) y la realidad en la que se sitúa nuestro objeto de estudio (las prácticas que llevan a cabo dichos profesionales vinculadas con las materias a tratar) entendemos que la investigación descriptiva representaba una opción adecuada para examinar, describir, contrastar e interpretar las experiencias de los/as trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor catalán y su visión de las posibilidades de las TIC y de los beneficios que aporta su integración en su práctica profesional.

En cuanto a la elección metodológica, nos decantamos por el **método de Encuesta** que es quizás el método descriptivo empleado más comúnmente en investigación educativa (Cebreiro y Fernández, 2003). El instrumento de encuesta elegido fue el cuestionario ya que respondía a las necesidades derivadas de la magnitud de la población estudiada que abarca a una gran extensión geográfica como es la Comunidad Catalana. En esta línea, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y la orientación metodológica que hemos planteado, nos parece oportuno abordar el proceso de investigación combinando técnicas de recogida de información cualitativas (entrevistas a expertos) y cuantitativas de investigación (cuestionarios), así como de consulta de fuentes documentales. Los instrumentos de recogida de información utilizados han sido los siguientes:

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	METODOLOGÍAS	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	SELECCIÓN DE UNIDADES PARA ENTREVISTAR	NÚMERO DE UNIDADES
Entrevistas semi-estructuradas	Cualitativa	Análisis de contenido	INTENCIONAL	12 Entrevistas.
Encuestas	Cuantitativas	Análisis estadísticos de datos	ALEATORIA	424 sujetos.
Cuestionario de validación on-line	Cuantitativa y cualitativa	Análisis estadístico y de contenido.	INTENCIONAL	1º Validación: 8 participantes 2º Validación: 5 participantes - Validación global: 5 participantes.
Cuestionario pre y post-test	Cuantitativa y cualitativa	Análisis estadístico y de contenido.	INTENCIONAL	- Grupo control: 8 participantes. - Grupo experimental: 16 participantes.

El diseño de la investigación que hemos desarrollado se caracteriza por ser un diseño de corte de una célula ya que los datos se han recogido en una sola situación y en un solo momento (Manheim, 1982). Las fases seguidas para llevar a cabo la investigación del grado de formación sobre los procedimientos relacionados con el establecimiento de técnicas de Prevención de Riesgos Laborales, la introducción de Sistemas de Calidad y la implantación, diseño y mantenimiento de los Sistemas medioambientales, de los trabajadores/as de baja cualificación del Sector Comer-

cio al por Menor de Cataluña, han sido las siguientes: *Definición y selección de la muestra; Selección de fuentes de datos y diseño de instrumentos de investigación; Aplicación y recogida de datos; Análisis de la información; Elaboración de informes y redacción de conclusiones.*

4. DEFINICIÓN Y CUANTIFICACIÓN DEL UNIVERSO DE REFERENCIA.

El universo de referencia lo constituyen *todos aquellos trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor de la Comunidad Autónoma de Cataluña.*

- **Cuestionario en soporte papel:** Se ha seleccionado una muestra representativa de la población destinataria del estudio (**424 trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor de Cataluña**) a través de un **muestreo probabilístico por conglomerados**, puesto que se han seleccionado la muestra en función del área geográfica catalana (provincias de Tarragona, Lleida, Girona y Barcelona) **y dentro de cada conglomerado se ha realizado un muestreo aleatorio simple** ya que se han aplicado los cuestionarios en cada uno de posibles subsectores de actividad contemplados según la CNAE dentro del Sector Comercio al por menor (*Alimentación y artículos; Artesanía, Joyería y bisutería, Regalos y piel; Moda, Zapatería y Complementos; etc.*). En lo que a **fiabilidad** se refiere, la evaluación de los ítems utilizados en el cuestionario forman una escala fiable, se lleva a cabo mediante el índice **Alfa de Cronbach**. El Alfa para los ítems del instrumento es de **0.92**, lo cual indica una fiabilidad muy buena, basada en la consistencia interna del instrumento. Esta alta fiabilidad nos ha permitido realizar una evaluación precisa de las variables objetivo de este estudio.

- **Entrevistas a expertos:** Para la recogida de información sobre el diagnóstico de necesidades reales de formación o la identificación de cuestiones clave genéricas en temas como el perfil y características de las empresas y trabajadores del Sector; ha sido necesario seleccionar una muestra de expertos entre profesionales procedentes del mundo universitario, empresarial, etc. Se ha contado con la colaboración de **10 expertos** (Expertos en Pedagogía, Nuevas Tecnologías y en Formación Continua), llevándose a cabo un total de **12 entrevistas cara a cara**.

- **Cuestionarios de validación on line:** Se seleccionaron para cada una de las validaciones (**1º validación, 2º validación y Validación global**) un número de personas (de 5 a 10 participantes) cuyo perfil ha sido siempre de representantes de Entidades Sindicales u Organismos Empresariales, Responsables de Formación de las empresas más representativas del Sector, docentes de Formación Continua y otros expertos (en Pedagogía y Nuevas Tecnologías) que por su actividad tienen un conocimiento profundo sobre la formación en el Sector.

- **Cuestionarios pre y post-test:** La investigación que utiliza este tipo de metodología se centra en el estudio de los procesos de cambio. Para ello evaluamos el efecto de la variable independiente. La principal diferencia con el método experimental es que no se utiliza la aleatorización para la asignación de sujetos a los diferentes niveles del tratamiento (Anguera y Cols 1995; Cea 1996). En nuestro caso la auto-selección y el uso de grupos naturales de la muestra es la principal característica de asignación de sujetos a los diferentes niveles de variable independiente. Por ello, una parte del estudio previo se ha diseñado para encontrar y poder controlar las principales variables de sesgo que pudieran influir en los efectos de cambio esperables en nuestra población objetivo y en el contexto donde se realizará el estudio (Anguera y Cols. 1995; Cea 1996).

El diseño utilizado en este estudio es el **DISEÑO DE COHORTES BÁSICO**. En la explicación de este diseño utilizaremos la **O (pretest / postest)** para referirnos a la observación y la **T** al tratamiento (la acción formativa en soporte CD-Rom). La línea continua es la ausencia de

tratamiento. Este diseño es similar en la idea al diseño con grupo control no equivalente (Ver tabla).

COHORTES	ASIGNACIÓN	SECUENCIA DE REGISTRO		
		PRETEST Grupo Con- trol	TRATAMIENTO	POSTEST Grupo expe- rimental
PRIMERA (CONTROL)	No aleatoria	O ₁	_____	
SEGUNDA (EXPERIMENTAL)	No Aleatoria		T	O ₂

Tabla adaptada de Anguera y Cols. 1995

5. CREACIÓN DE CONDICIONES PARA LA VALIDACIÓN.

Se han creado las condiciones para la validación del cuestionario, mediante la aplicación de una prueba piloto y un estudio de jueces. Asimismo, para la creación de las condiciones de validación de las entrevistas realizadas, se llevó a cabo un estudio de jueces. El **margen de error** establecido para los instrumentos es de un 5% con un **nivel de confianza** del 95,5%.

6. RECOGIDA DE DATOS.

El proceso de recogida de información, se realiza en simultaneidad con el momento de aplicación del cuestionario, ya que al ser este instrumento aplicado cara a cara con el trabajador/ara destinatario de la formación, la recogida de información es instantánea sin que exista lugar a ningún tipo de mediación. Dicha acción, consistió en visitar a las empresas seleccionadas en la muestra, entrevistar a los trabajadores/as de la empresa, para explicarle/s los objetivos de la encuesta a la persona responsable de brindar la información. Los encuestadores, se instruyeron en los conceptos contenidos en el cuestionario, las definiciones de las variables y la forma de completar los datos solicitados.

7. ANÁLISIS DE DATOS.

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se ha procedido a su análisis **cuantitativo (análisis descriptivo y comparativo con el programa informático SPSS (versión 14.0 for Windows) y cualitativo (tratamiento de textos con el software especializado CDC EZ-TEXT: Software for Management and Analysis of Semistructured Qualitative Data Set)**. Para llevarlo a cabo, se han tomado como referencia las dimensiones anteriormente definidas, así como los objetivos del estudio y de la fase de ejecución concreta del mismo; para seleccionar y estudiar la información más significativa.

8. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PILOTO.

Se han diseñado y elaborado los materiales formativos del curso para su impartición en modalidad off line a través de **CD-Rom Interactivo con apoyo en soporte papel (Manual de contenidos y Guía de consejos útiles)**. Dos son las premisas primordiales sobre las que ha girado el diseño y elaboración del soporte electrónico (CD-ROM Multimedia): *Responder a las necesidades formativas detectadas a través del trabajo de campo* y adecuarse a las características del colectivo a formar.

La experiencia piloto de nivel básico y 30 horas de duración, se ha impartido a lo largo de 5 semanas comprendidas entre el 19 de marzo del 2007 y el 30 de abril de este mismo año con un total de 27 alumnos (Trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor de la comunidad catalana). De la totalidad de alumnos matriculados en la experiencia piloto, un total de 16 alumnos (59%) finalizaron el curso con la realización del cuestionario final de evaluación de la experiencia. Los 11 alumnos restantes (41%), abandonaron la experiencia piloto. Este hecho fue debido primordialmente, según argumentaron los propios alumnos, a la falta de tiempo libre para poder dedicarle al curso y en segundo lugar al falta de motivación derivada de la ausencia de tiempo.

8.1 Soporte electrónico (CD-Rom multimedia interactivo): El CD-Rom Interactivo alberga un entorno de formación, con su propia personalización, contenidos y usuarios para el curso de “*Sistema Integrado de Gestión: Prevención de Riesgos, Medio ambiente y Calidad*”



Fig. 1: Homepage del curso.

Como se puede apreciar en la Fig. 1, la interfaz de la página de inicio o homepage de nuestro curso multimedia, consta de las siguientes herramientas de enseñanza- aprendizaje, agrupadas en 2 bloques:

Herramientas de Información

Presentación del curso:

- Mapa conceptual general del curso.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Temporalización.
- Requisitos previos necesarios.
- Recursos y metodología.
- Evaluación.
- Tutorización.

Herramientas de Formación

Contenidos multimedia (ejercicios / autoevaluaciones / bibliografía específica).
 Prueba final
 Glosario
 Bibliografía general
 Enlaces
 Legislación.
 Guía de consejos útiles

8.1.1 Herramientas de Información: Mediante la herramienta “**Presentación del curso**” se le ofrece la bienvenida al alumno y se le explica que el curso que va a realizar es una experiencia piloto de nivel básico, se introduce al/la tutor/a y se solicita su colaboración para detectar y corregir posibles errores. Sirve de ayuda y orientación al alumno mediante **ocho servicios**:

1. **Mapa conceptual general del curso:** Presenta los términos claves abordados a lo largo de la totalidad de contenidos.
2. **Objetivos:** presenta los objetivos generales y específicos que se pretende que alcance el alumno una vez finalizado el curso.
3. **Contenidos:** Información sobre los diferentes módulos didácticos que componen el curso.
4. **Temporalización:** Cronograma orientativo de tiempo estimado de dedicación (TED) a cada una de los módulos formativos abordados en el curso.
5. **Requisitos previos necesarios para la realización del curso:** Recomendaciones para el correcto desarrollo del curso.
6. **Recursos y metodología empleada:** Explicación de los rasgos más notables del enfoque metodológico general del curso.
7. **Evaluación:** información sobre los distintos métodos de trabajo, basados en las autoevaluaciones y en la prueba final de evaluación del curso.
8. **Tutorización:** Información sobre el docente-tutor, la franja horaria en la que el/los alumnos podrá/n encontrarlo a su disposición y teléfono de contacto.

8.1.2 Herramientas de Formación: Dispone de varios servicios fundamentales para el desarrollo del curso:

- **Contenidos multimedia:** El curso se estructura en cinco módulos de contenidos (ver Fig. 2).



Fig. 2: Contenidos multimedia.

Dichos módulos de contenido cuentan con (ver Fig. 2 (a, b, c)):

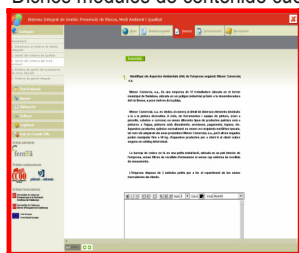


Fig. 2 (a): Ejercicios

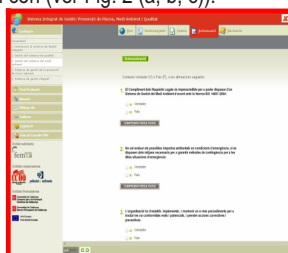


Fig. 2 (b): Autoevaluaciones

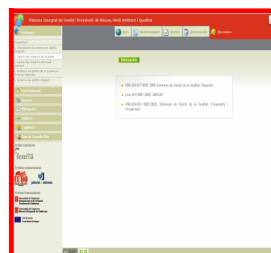


Fig. 2 (c): Bibliografía específica.

- **Prueba final:** Tras los cinco módulos de contenidos correspondientes, el alumno tiene a su disposición la **prueba final** compuesta de 20 preguntas tipo test (ver Fig. 3).

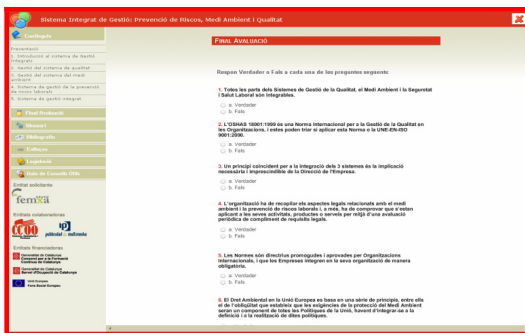


Fig. 3: Prueba final

- **Glosario de términos** (ver Fig. 4): Relación de términos alfabéticos con su correspondiente definición conceptual con la finalidad de que el alumno/a pueda consultarlo si es su deseo.



Fig. 4: Glosario de términos.

- **Bibliografía General** (ver Fig. 5): Recoge en un solo espacio la bibliografía clasificada por unidad didáctica como material adicional elaborado con la finalidad de ayudar al alumno a complementar a los contenidos.

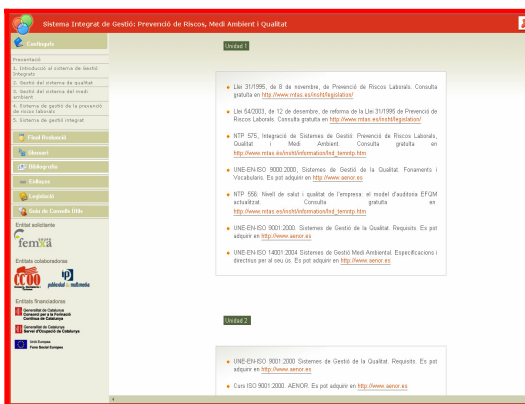


Fig. 5: Bibliografía general catalogada por UD

- **Enlaces** (ver Fig. 6): Son recursos adicionales de ampliación de contenidos, a los que el/la alumno/a podrá acudir mediante links a la red (on line).

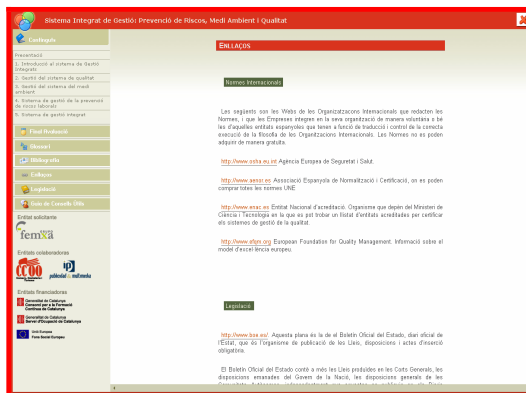


Fig. 6: Enlaces

- **Legislación** (ver Fig. 7): En esta herramienta tendrán cabida como documentos auxiliares de descarga de las unidades didácticas, diversa legislación vigente con la intención de que el alumno pueda, si es su deseo, consultarla.

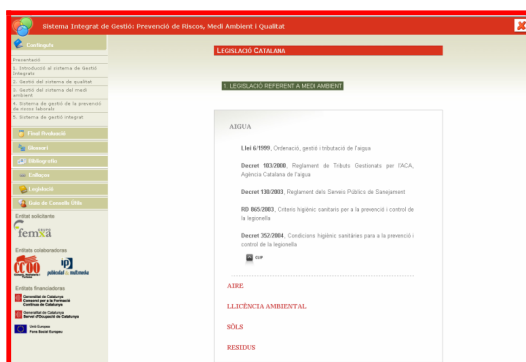


Fig. 7: Legislación

- **Guía de consejos útiles** (ver Fig. 8): En esta herramienta tendrán cabida una serie de consejos útiles dirigidos a los trabajadores del Sector para implantar un Sistema de Gestión Integral en la empresa.



Fig. 8: Guía de Consejos Útiles

8.2. Descripción del soporte papel: Junto con el CD-Rom Multimedia se ha diseñado y elaborado en soporte papel:

- 8.2.1 Manual de contenidos:** Módulo formativo en la que se le indica y enseña a los usuarios de la formación el manejo y funcionamiento del CD-Rom Multimedia. En el presente **Manual de contenidos**, los trabajadores del Sector Comercio a por Menor, encontrarán las preguntas más frecuentes que un nuevo alumno/a puede plantearse a la hora de realizar el curso.
- 8.2.2 Guía de consejos útiles en Prevención de Riesgos Laborales, Medioambiente y Calidad:** Se ha diseñado y elaborado asimismo, una **Guía de Consejos Útiles en Gestión Integrada**, que tiene como objetivo exponer de forma sencilla consejos prácticos para la implantación de este tipo de Gestión en los tres ámbitos a tratar: Prevención de Riesgos Laborales, Calidad y Medioambiente.

9. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO.

La evaluación de la experiencia piloto se ha llevado a cabo con el objeto de valorar la calidad del producto y la consecución de los objetivos propuestos. Para ello se han recogido las valoraciones de los potenciales destinatarios del producto a través de los siguientes instrumentos.

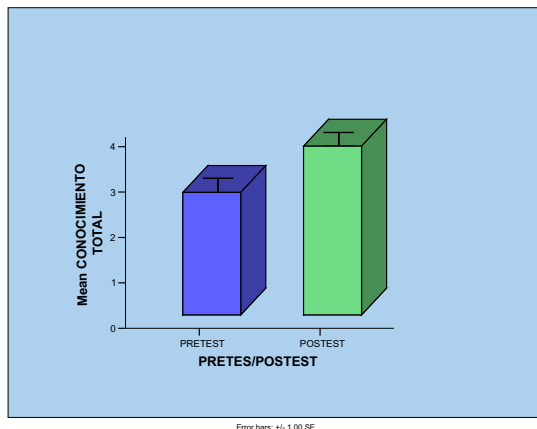
- **Cuestionario “PRETEST”:** Compuesto de 2 preguntas y 16 variables. Ha sido diseñado y elaborado con el fin de determinar la **valoración que los sujetos del grupo control** (trabajadores del Sector Comercio al por menor) *no* implicados en la acción formativa **tienen a cerca de los conocimientos previos y expectativas hacia el Sistema de Gestión Integral**. Los datos recogidos mediante este instrumento, han sido útiles para el estudio en la medida que la evaluación inicial tiene una finalidad diagnóstica. Nos ha permitido valorar la valoración que los sujetos perciben de sus conocimientos previos en temas relacionados con el Sistema de Gestión Integral. Para ello, el cuestionario pre-test, fue facilitado a un total de 20 trabajadores del Sector Comercio, no participantes en la experiencia piloto, de los cuales devolvieron el cuestionario debidamente cumplimentado, 9 trabajadores.
- **Cuestionario “POSTEST”:** Compuesto de 2 preguntas y 16 variables. Ha sido diseñado y elaborado con el fin de determinar la **valoración de los sujetos del grupo experimental** (alumnos implicados en la acción formativa) **a cerca de los conocimientos finales y expectativas hacia el Sistema de Gestión Integral por parte**. Fue aplicado a la totalidad de alumnos que finalizaron la acción formativa. Es decir, a un total de 16 alumnos (trabajadores del Sector Comercio al por menor de Cataluña), participantes en la experiencia piloto.

Tomando como referencia la hipótesis general planteada en nuestro estudio:

Los trabajadores/as del Sector Comercio al por Menor de la Comunidad Autónoma de Cataluña que realicen la acción formativa denominada “Sistema Integrado de Gestión: Prevención de Riesgos, Medio ambiente y Calidad” en modalidad de formación a distancia mediante soporte CD-Rom (A.A.O), aumentarán el nivel de competencias en las materias de Prevención de Riesgos Laborales, Sistemas de Calidad y Sistemas Medioambientales, en comparación con los conocimientos previos que poseían en dichas materias antes de realizar la acción.

Podemos afirmar que tras el análisis de los datos verificamos dicha hipótesis general, ya que a través de un estudio pormenorizado aplicando la prueba t-test para muestras independientes, obtenemos que existen diferencias significativas entre 11 de los 15 los ítems de valoración de conocimiento del grupo control y los ítems de conocimiento del grupo experimental.

En esta línea, podemos afirmar que **los trabajadores/as que han realizado la acción formativa a distancia mediante soporte CD-Rom, aumentaron significativamente el nivel de competencias en las materias de PRL, Sistemas de Calidad y Sistemas Medioambientales, en comparación con los conocimientos previos que poseían en dichas materias antes de realizar la acción**, como se puede apreciar en la gráfica siguiente:



CONCLUSIONES

Llega el momento de valorar y concluir el estudio que presentamos en relación a la aplicación y evaluación de la experiencia piloto. En esta línea en cuanto al desarrollo de la experiencia piloto podemos concluir que:

- Los materiales didácticos han proporcionado la información teórica necesaria sobre los temas que se iban a abordar en el curso.
- Implementación práctica del curso, aplicando directamente los contenidos teóricos que venían recogidos en los materiales diseñados.
- Actividades basadas en diferentes metodologías que permitieron utilizar los distintos espacios del entorno virtual.
- Gran diversidad de bagaje formativo y profesional de los alumnos.

Con respecto a la **valoración por parte de los alumnos**, éstos manifiestan sentirse bastante satisfechos (50%) con este curso, considerando que su realización ha mejorado sus competencias en las materias abordadas en relación a su ámbito profesional (62,5 0%). Asimismo los **docentes**, afirman sentirse “Muy satisfechos” (100%) con este curso, recalcado la *“Importancia del material entregado para el desarrollo del curso (Manual y CD) y su pertinencia para su actividad pedagógica y su utilidad más allá de la situación del curso propiamente tal”*.

Por todo ello, es adecuado considerar la consecución de uno de los grandes objetivos específicos que nos planteábamos en nuestro estudio: Elaborar materiales formativos que respondan a las necesidades detectadas, mediante la creación de un entorno formativo en soporte multimedia (CD-ROM) que funciona adecuadamente y contribuye a la formación en materia de Sistema Integrado de Gestión destinado a los trabajador/es del Sector Comercio al por Menor catalanes; porque el estudio evaluativo al que hemos sometido nuestro entorno formativo así nos lo muestra y lo valora. El proceso de evaluación por tanto, ha permitido valorar el proceso de planificación, diseño y elaboración del material confeccionado, así como el producto en sí mismo. Se puede concluir por tanto que, la *evaluación de impacto de la aplicación del curso* para poder detectar los efectos del material en la formación, el comportamiento del usuario hacia el mismo y las poten-

cialidades de utilización de esta herramienta como herramienta de aprendizaje ha sido satisfactoria ya que en último término, se ha constatado la valoración positiva por parte de todos los agentes implicados en la formación, de la eficacia del curso “SGI: *Prevención de Riesgos Laborales, Medio ambiente y Calidad*”.

BIBLIOGRAFÍA.

- CEBREIRO, B. Y FERNÁNDEZ, C. (2003): “La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes”, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2, pp.3-17.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): “Métodos de investigación educativa”, Madrid, La Muralla.
- MANHEIM, H. L. (1982): “Investigación Sociológica”, Barcelona, CEAC.
- ANGUERA, M^a T. (1999). “Observación en la escuela: aplicaciones”, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, S.L. Unipersonal.
- CEA, M.A. (1996). “Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social”, Madrid. Síntesis.
- CNAE: Clasificación Nacional de Actividades Económicas del Sector de Comercio de la Confederación de Comercio de Cataluña [URL: WWW.confecomercat.es/Formaci%F3/activitates.html]

Formación en Teleformación para docentes de Formación Continua de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

B. Calvo Cobas,¹

L. Gil Calzada,²

R. Vázquez Fente, M. Domínguez Villar,³

M.D. Mariño Cabaleiro,⁴

F. Surís Fernández.⁵

Femxa Formación S.L.

RESUMEN.

Desde la “Línea de Proyectos” de la entidad Femxa Formación S.L., conscientes de que la inserción de la teleformación como medio en la Formación Continua hace necesaria la formación de profesionales cualificados para el diseño e implementación de procesos formativos innovadores fundamentados en las potencialidades de las TIC, se han diseñado y elaborado los materiales formativos del curso “*Formador de teleformación*” de *nivel básico* dirigido a docentes de Formación Continua de la comunidad catalana para su impartición en dos modalidades: On line a través de una plataforma de teleformación (Self) y off line –en CD-Rom con apoyo del sistema on line (LMS). En ambos casos se ha utilizado la misma LMS (Learning Management System) o plataforma de teleformación (Self) y ambos materiales formativos se han diseñado para que trabajen simultáneamente en los dos idiomas del curso: **castellano y catalán**.

La finalidad de estos materiales es la de convertirse en un *entorno de formación e intercambio de experiencias* de cara a solventar las necesidades de los formadores de Formación Continua de Cataluña en temas relacionados con la metodología e-learning. De este modo, el objetivo es presentar

¹ Asesora Pedagógica de la Línea de Proyectos de la entidad Femxa Formación S.L.

² Director del departamento de Ejecución de proyectos de Femxa Formación S.L.

³ Coordinadora de Ejecución de la Línea de Proyectos de la entidad Femxa Formación S.L.

⁴ Coordinadora de proyectos de Virtualia Learning Systems S.L (VLS).

⁵ Director de la Línea de Proyectos de la entidad Femxa Formación S.L.

una alternativa para la mejora de la formación de estos profesionales, proporcionándoles un entorno de interacción entre los usuarios que ayuda a resolver dudas, fomenta el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo; plataforma de teleformación (LMS); curso off line (CD-Rom); Formación Continua.

INTRODUCCIÓN.

La presente comunicación pretende ofrecer el proceso diagnóstico de necesidades llevado a cabo para el diseño y elaboración de materiales formativos en la Acción Complementaria y de Acompañamiento a la Formación (AACC) «**Formación en teleformación para docentes en formación continua**», la cual se enmarca dentro de las subvenciones públicas correspondientes al ejercicio 2005 cofinanciadas por la “*Consortio para la Formación Continua de Cataluña*” y el “*Fondo social Europeo*”, y que se destinan a la realización de Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación.

Para ello se han diseñado y elaborado los materiales formativos del curso “**Formador de teleformación**”, dirigido a docentes de formación continua catalanes, para su impartición **en dos modalidades: On line** a través de una plataforma de teleformación (LMS) y curso **Off line** (mediante CD-Rom con apoyo del sistema on line). En ambos casos, ambas modalidades se ofertaron **en castellano y catalán**.

1. OBJETIVOS

La entidad Femxa Formación, SL., pretende con el desarrollo y la puesta en marcha de dicha AACC mejorar el sistema de formación de los formadores de Formación Continua en Cataluña, a través de nuevas metodologías, detectando las carencias de los docentes y solventando las desventajas y dificultades que presenta el sistema tradicional.

Por ello se ha diseñado un curso de “*Formador de teleformación*” de *nivel básico* que se imparte en dos modalidades diferentes. En ambos casos se utilizará la misma LMS (*Learning Management System*) o plataforma de teleformación pero los campos a utilizar en cada uno de los cursos van a variar, en función de los recursos a utilizar en cada curso, con el fin de dotar a los alumnos, Formadores de Formación Continua, de los conocimientos teórico-prácticos necesarios sobre metodologías de e-learning para poder implementar exitosamente un programa debidamente desarrollado y planificado, de la materia que es especialista.

2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN.

El ámbito de actuación en el que se desarrolla la presente investigación y los productos generados por la misma son los siguientes:

- **Poblacional:** El universo de referencia lo constituyen todos aquellos profesionales que durante un momento u otro de su actividad laboral asumen funciones de Formación de trabajadores en Cataluña en materias intersectoriales.
- **Territorial:** Comunidad Autónoma de Cataluña.
- **Tipo de acción:** Estructuración y descripción de la formación transversal.

3. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS RECOGIDA DE DATOS.

Teniendo presentes los objetivos del estudio (*que pretendían mejorar el sistema de formación de los Formadores de Formación Continua en Cataluña*) y la realidad en la que se sitúa nuestro objeto de estudio (*las prácticas docentes que llevan a cabo dichos profesionales*) entendimos que la **investigación descriptiva** representaba una opción adecuada para examinar, describir, contrastar e interpretar (Cohen y Manhion, 1990) las experiencias de los formadores de formación continua catalanes y su visión de las posibilidades de las TIC y de las condiciones que requiere su integración en su práctica docente.

En cuanto a la **elección metodológica**, nos decantamos por el método de **Encuesta** que es quizás el método descriptivo empleado más comúnmente en investigación educativa (Cebreiro y Fernández, 2003). El **instrumento** de **encuesta** elegido fue el cuestionario que además de ser uno de los que más se han utilizado en la investigación educativa, respondía a las necesidades derivadas de la magnitud de la población estudiada que abarca a una gran extensión geográfica como es la Comunidad Catalana. En esta línea y teniendo en cuenta los objetivos de investigación y la orientación metodológica que hemos planteado (enfoque metodológico descriptivo), para abordar el proceso de investigación se ha hecho uso de técnicas de recogida de información cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (entrevistas a expertos) de investigación, así como de consulta de fuentes documentales diversas; para a posteriori pasar a desarrollar el análisis de necesidades formativas que permitirán la elaboración del los materiales.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	METODOLOGIAS	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	SELECCIÓN DE UNIDADES PARA ENTREVISTAR	NÚMERO DE UNIDADES
Entrevistas semi-estructuradas	Cualitativa	Análisis de contenido	INTENCIONAL	15 Entrevistas.
Encuestas on-line	Cuantitativas	Análisis estadísticos de datos	ALEATORIA	50 sujetos.

4. DEFINICIÓN Y CUANTIFICACIÓN DEL UNIVERSO DE REFERENCIA.

El universo de referencia lo constituyen *todos aquellos profesionales que durante un momento u otro de su actividad laboral asumen funciones de Formación de trabajadores en Cataluña en materias intersectoriales*.

Para la obtención de información para el análisis de la situación de la teleformación y de los formadores de Formación Continua de Cataluña se ha procedido a obtener y analizar datos a través de diversas fuentes de información.

- **Descripción de las fuentes documentales:** Se han consultado fuentes documentales e institucionales para obtener información relacionada con los objetivos del estudio. Así, se han consultado estadísticas oficiales, artículos impresos y on line de diversos expertos y organizaciones relacionados con la Formación Continua, la teleformación, y los docentes de Formación Continua, estudios desarrollados con anterioridad sobre estas mismas temáticas, enlaces Web a asociaciones, empresas, instituciones. Esto nos ha permitido enfocar el estudio, detectar temas relevantes para la elaboración de instrumentos de recogida de información, comprender el perfil de los formadores y las competencias necesarias para ejercer como teleformadores, obtener datos para el análisis de la teleformación, y de la oferta formativa existente para la formación de formadores en y mediante teleformación.

- **Descripción de las entrevistas a expertos:** Se han diseñado varios modelos de entrevista semi-estructurada combinando dos aspectos fundamentales como son, el perfil de los posibles destinatarios y los temas en los que sus aportaciones podían tener un mayor valor para el estudio: Expertos en e-learning, Expertos en Formación Continua, Representantes sindicales, Proveedores de e-learning y Representantes de instituciones públicas.
- **Descripción del cuestionario en soporte electrónico:** El “*Cuestionario para el análisis de la formación de los formadores de Formación Continua en Cataluña en y mediante modalidad e-learning*”, así como la información extraída de las fuentes documentales analizadas, permiten complementar las “entrevistas a expertos”, ya que hacen posible la extracción de información directa de los formadores de Formación Continua. Compuesto por un total de 26 preguntas y 170 variables, combina ítems de escala (tipo Likert), ítems de respuesta doble (sí/no), ítems de respuesta múltiple y preguntas abiertas o semiestructuradas.

5. CREACIÓN DE CONDICIONES PARA LA VALIDACIÓN.

Se han creado las condiciones para la validación del **cuestionario on line** mediante la aplicación de una **prueba piloto** y un **estudio de jueces**. Asimismo para la creación de las condiciones de **validación de las entrevistas** realizadas se realizó asimismo un **estudio de jueces**. El coeficiente de consistencia interna aplicado para esta investigación tiene un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95,5%.

6. RECOGIDA DE DATOS.

En el proceso de recogida de información, se realiza a través de la aplicación de los cuestionarios mediante el envío por correo electrónico de una carta explicando el proyecto, invitando a la participación y facilitando en enlace a través del cual se accedía al cuestionario alojado en la URL www.femxa.com/teleformacioncatalunya.

7. ANÁLISIS DE DATOS.

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se ha procedido a su análisis **cuantitativo** (análisis descriptivo y comparativo con el programa informático SPSS versión 14.0 for Windows) y **cualitativo** (análisis de contenidos de las preguntas abiertas del cuestionario). Para llevarlo a cabo, se han tomado como referencia las dimensiones anteriormente definidas durante el diseño del instrumento, así como los objetivos del estudio y de la fase de ejecución concreta del mismo; para seleccionar y estudiar la información más importante.

8. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PILOTO.

En base a las necesidades formativas detectadas, se han diseñado y elaborado los materiales formativos del curso “*Formador de teleformación*” para su impartición en dos modalidades:

- On line a través de una plataforma de teleformación (Self)
- Off line (en CD-Rom) con apoyo del sistema on line.

En ambos casos se utilizará la misma LMS o plataforma de teleformación (Self). Asimismo el curso mediante soporte electrónico (CD-Rom Multimedia) apoyado en la plataforma de teleformación Self, utiliza de esta última únicamente las herramientas de comunicación síncronas (chat)

y asíncronas (tablón de anuncios, foros y mensajería) ya que los contenidos se distribuirán mediante el CD que se le facilitará a los alumnos antes del inicio del curso.

Dos son las premisas primordiales sobre las que ha girado el diseño y elaboración del soporte LMS y del soporte CD-ROM Multimedia: *Responder a las necesidades formativas detectadas a través del trabajo de campo y adecuarse a las características del colectivo a formar*. En esta línea, la experiencia piloto de nivel básico y 30 horas de duración, se ha impartido en **dos modalidades** (off line y on line) **bilingües** (castellano / catalán) a lo largo de ocho semanas comprendidas entre el *1 de julio del 2006 y el 31 de agosto* de este mismo año con un total de 30 alumnos (formadores de formación continua de la comunidad catalana), de los cuales:

- Un total de **15 alumnos** se matricularon en **modalidad on line** (plataforma Self). De los cuales 5 alumnos optaron por la realización del curso en castellano y 10 en catalán.
- Un total de **15 alumnos** se matricularon en **modalidad off line** (CD-Rom) apoyado en soporte virtual (plataforma Self). De los cuales 5 alumnos optaron por realizar el curso en castellano y 10 en catalán.

8.1 SOPORTE VIRTUAL (PLATAFORMA SELF)

La plataforma de teleformación alberga un entorno de formación, con su propia personalización, contenidos y usuarios para el curso de “*Formador de teleformación*”. Asimismo, permite acceder desde una misma dirección www.e-femxa.com/tformacion redireccionada a www.e-femxa.com/main.asp por lo que existe un único punto de acceso (ver fig. 1) a toda la funcionalidad de la plataforma, con todo lo que ello implica en cuanto a sencillez de manejo.



Fig. 1: Punto de acceso.

A continuación se detallarán cada una de las características, que presenta la plataforma Self para el desarrollo del curso:

- **Multi-idioma:** La plataforma trabaja simultáneamente en los idiomas objeto de instrucción del curso desde la misma URL www.e-femxa.com/tformacion, lo que permite ofrecer el curso en español y catalán. Una vez el alumno, elige el idioma (y modalidad) en que desea realizar el curso en la ficha de preinscripción del curso, accede a

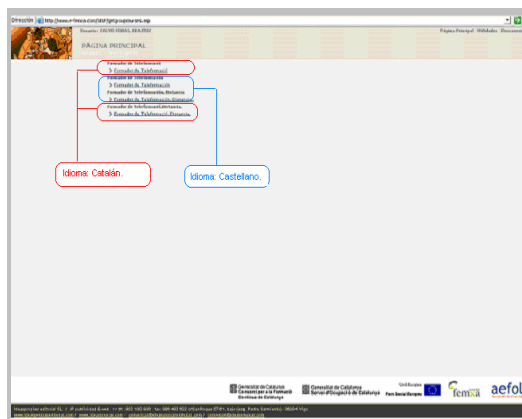


Fig. 2: Multi-idioma.

la página principal de la plataforma (ver fig. 2) en la que figura el/los cursos en los que se encuentra matriculado que proporciona acceso a el/los mismo/s. Al clicar en el enlace que da acceso al curso, en este caso “Formador de Teleformación” accede a la homepage o página principal del curso (ver fig. 3 (a) y 3(b)).



Fig. 3 (a): Homepage del curso.



Fig. 3 (b): Homepage del curso

Como se puede apreciar en la fig. 3 (a) y 3 (b), la interfaz de la página de inicio o homepage de nuestro curso multimedia mediante LMS, consta de una serie de **herramientas de enseñanza-aprendizaje** situadas en el margen superior izquierdo del título del curso y a la cuales están siempre presentes en el entorno de trabajo. Estas serían:

- Herramientas de enseñanza-aprendizaje generales.
- Herramientas de comunicación (sincrónicas / asincrónicas).
- Herramientas de información.
- Herramientas de formación.

8.1.1 Herramientas de enseñanza-aprendizaje generales:

- **Acceso directo a la página principal / página principal del curso:** Es una herramienta que permite al alumno, regresar en todo momento a la página principal de la plataforma y a la página principal del curso, en la que se encuentran las herramientas de comunicación del curso a las cuales **sólo se puede acceder desde la página principal del curso:** Mensajería, tablón de anuncios, foros de discusión, horario de Chat.
- **Utilidades:** Es una herramienta que permite al alumno modificar los datos personales, personalizar la contraseña, ver su expediente y el anuario del curso.
- **Desconexión** Permite al alumno, salir de la plataforma cuando lo desee, desde cualquiera de las páginas, clicando en el link “Desconexión”, emerge una pantalla solicitando confirmación del cierre de la sesión por parte del alumno.

8.1.2 Herramientas de comunicación.

El curso de teleformación, proporciona un entorno de interacción entre los usuarios que ayuda a resolver dudas y fomenta el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo. Para conseguir estos objetivos, se ofrece diversas herramientas de comunicación, tanto en diferido como en tiempo real a las que es posible acceder o bien desde el menú existente al margen derecho de la página o bien mediante los accesos directos que se encuentran bajo el título de la página.

- A) *Herramientas de comunicación síncrona* (ver fig. 4): El *chat*, es una herramienta pensada para la resolución de dudas, celebración de tutorías programadas y comunicaciones en tiempo real entre alumnos y tutores. Así, cada curso dispone de su propio canal privado de chat que permite la comunicación en tiempo real a través de Internet basada en mensajes de texto instantáneos.

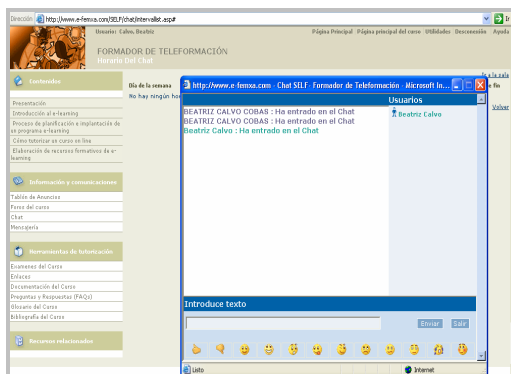


Fig. 4: Sala de chat

Los tutores pueden moderar las conversaciones y guardar las conversaciones para mantener una constancia de ellas.

- B) *Herramientas de comunicación asíncronas:* Nos encontramos con los *foros de discusión*, el *tablón de anuncios* y la *mensajería interna*:

- **Foros de discusión** (ver fig. 5): El curso dispone de tres foros (dos de ellos moderados) en el que los estudiantes pueden exponer sus dudas y opiniones para que el/los tutor/es u otros compañeros les ayuden a resolverlas.

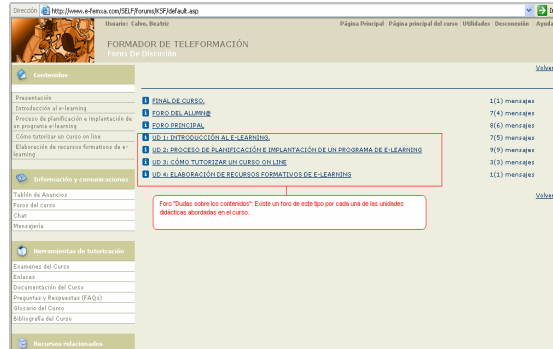


Fig. 5: Foros de discusión

- **Tablón de anuncios** (ver fig. 6): Permite la publicación de avisos de interés general en los cursos. El/los tutor/es pueden publicar en el tablón los mensajes que crean convenientes. Además, la propia plataforma genera automáticamente avisos en el tablón.

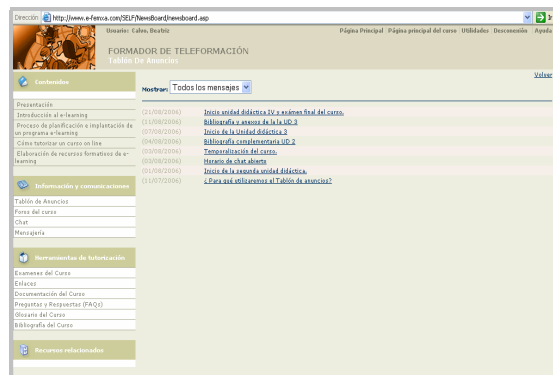


Fig. 6: Tablón de anuncios.

- **Mensajería interna** (ver fig. 7): Permite el intercambio de mensajes de correo electrónico interno entre el/los tutor/es y alumnos concretos, aunque no es un sustituto del correo electrónico tradicional.

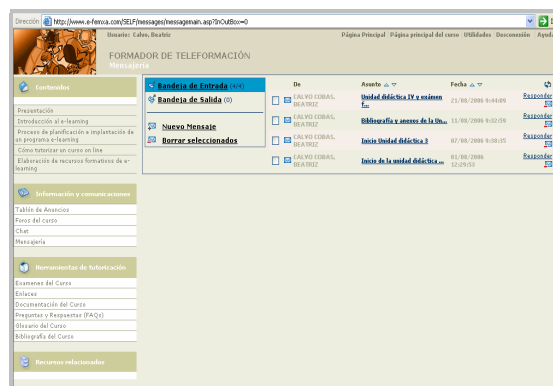


Fig. 7: Mensajería interna.

C) **Herramientas de tutorización:** De los seis servicios de los que se compone esta herramienta, se han habilitado dos de ellos para complementar el desarrollo del curso.

- **Exámenes del curso** (ver fig. 8): Herramienta que se ha utilizado para facilitar el acceso de los alumnos a la prueba final del curso, una vez realizaron las cuatro unidades didácticas con sus respectivos ejercicios de finalización de unidad.

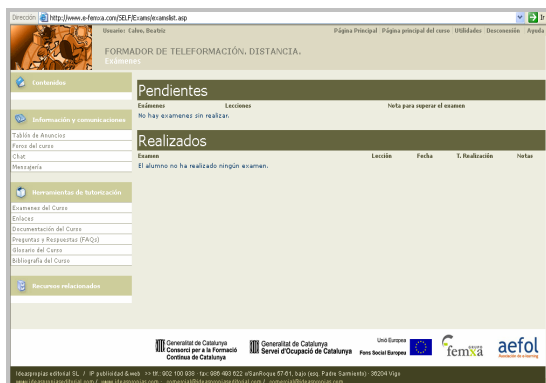


Fig. 8: Exámenes del curso.

- **Documentación del curso** (ver fig. 9): Herramienta en la que se han colgado documentos auxiliares de descarga, las cuatro unidades didácticas del curso en formato PDF., con la finalidad de ofrecer al alumno la posibilidad de que pueda descargárselas en su equipo para su posterior revisión.

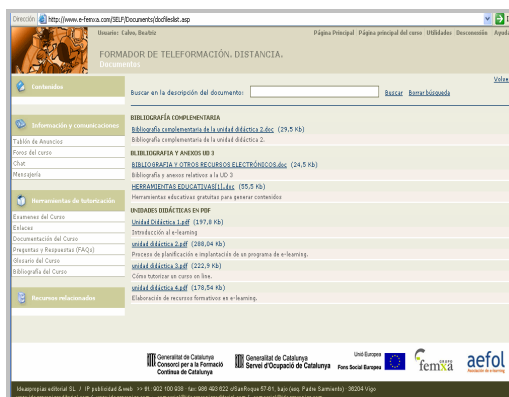


Fig. 9: Punto de acceso.

D) **Herramientas de Información:** Mediante la herramienta “*Descripción del curso*” se le ofrece la bienvenida al alumno y se le explica que el curso que va a realizar es una experiencia piloto de nivel básico, se introduce al/la tutor/a y se solicita su colaboración para detectar y corregir posibles errores. Sirve de ayuda y orientación al alumno mediante seis servicios:

- **Objetivos:** presenta los objetivos generales y específicos que se pretende que alcance el alumno una vez finalizado el curso
- **Metodología:** Información sobre enfoque metodológico general del curso basado en la interacción de todos los usuarios de la formación.

- **Temporalización:** Información del calendario y temporalización del curso mediante un cronograma orientativo de tiempo estimado de dedicación (TED) a cada una de las unidades didácticas tratadas en el curso.
- **Contenidos:** Información sobre las diferentes unidades didácticas que componen el curso.
- **Evaluación:** información sobre los distintos métodos de trabajo, basados en las autoevaluaciones y en la prueba final de evaluación del curso.

E) **Herramientas de Formación:** El curso se compone de cuatro unidades didácticas (ver figuras 10 (a), 10 (b), 10 (c), 10 (d))



Fig. 10 (a): Unidad didáctica I.



Fig. 10 (b): Unidad didáctica II



Fig. 10 (c): Unidad didáctica III



Fig. 10 (d): Unidad didáctica IV

Dichas unidades didácticas cuentan con una serie de *materiales adicionales* diseñados y elaborados con la finalidad de ayudar al alumno a complementar a los contenidos principales. Estos serían:

- **Actividades:** Ejercicios obligatorios de entrega al final del módulo, en base a los contenidos abordados en la unidad didáctica correspondiente.
- **Autoevaluación:** Actividades de carácter optativo diseñadas para proporcionar a los alumnos información sobre el estado en el que se encuentran en su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del curso.
- **Bibliografía:** Clasificada según los bloques temáticos de contenido de cada una de las unidades didácticas.

6.2. SOPORTE CD-ROM APOYADO EN PLATAFORMA

El curso de “*Formador de teleformación*” mediante soporte electrónico (CD-ROM Multimedia) apoyado en la plataforma de teleformación Self, **utiliza de esta última únicamente las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas** detalladas en el epígrafe anterior (tablón de anuncios, foros, chat y mensajería) ya que los contenidos se distribuirán mediante el CD que se le facilitará a los alumnos antes del inicio del curso.

El CD-Rom Interactivo trabaja simultáneamente en los dos idiomas objeto de instrucción del curso, lo que permite ofrecer al alumno el curso de “*Formador de teleformación*” en español y catalán así como proporcionar al alumno la opción de descarga del software necesario para su visualización (ver fig. 11).

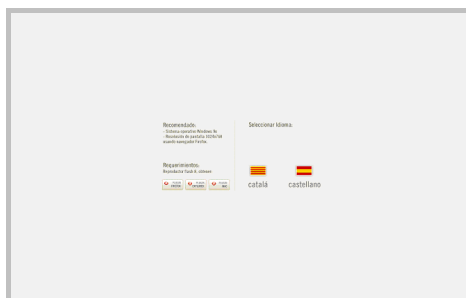


Fig. 11: Multi-idioma.

De este modo, mediante la fig. 12 (a) y 12(b) presentamos la página de inicio o homepage del material formativo del curso de “*Formador de teleformación*”.

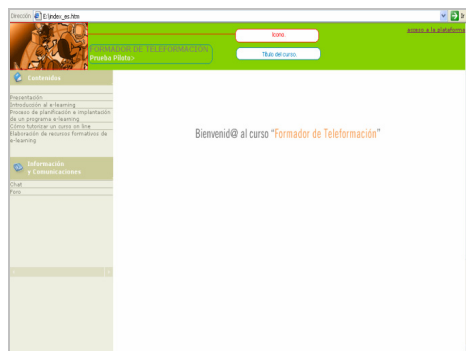


Fig. 12 (a): Homepage del curso CD-ROM

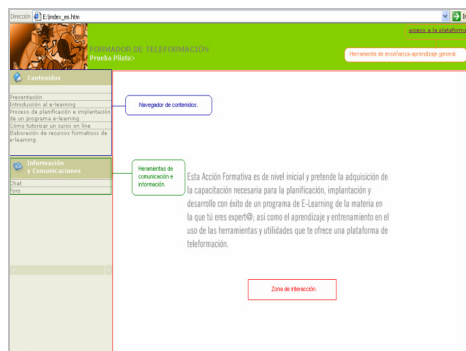


Fig. 12 (b): Homepage del curso CD-ROM

Como se puede observar, el CD-Rom presenta la misma interfaz y distribución de contenidos que la plataforma anteriormente descrita.

9. EVALUACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO.

Según la encuesta aplicada de **valoración por parte de los alumnos**, estos manifiestan sentirse bastante satisfecho (66,7%) con el curso desarrollado en ambas modalidades, considerando

que su realización va a permitir desarrollar mejor su labor docente (66.7%). En términos generales al pedir a los alumnos que valorasen como ha sido la experiencia de la realización de la acción piloto “Formador de teleformación”, estos han apuntado en un 66,7% de los casos, como “bastante satisfactoria”. Podemos concluir que el respecto a la valoración por parte de los docentes que en la encuesta aplicada, manifiesta sentirse muy satisfecho (100%) con este curso. Esta alta valoración es matizada por los docentes, que destacan la importancia del material entregado para el desarrollo del curso (Manual y CD) y su pertinencia para su actividad pedagógica y su utilidad más allá de la situación del curso propiamente tal.

CONCLUSIONES

A través del análisis de la información recopilada se ha podido observar lo siguiente:

- Acuerdo existente a cerca de la situación de la Teleformación en Cataluña, las características y rol del Teleformador, necesidades formativas de los docentes de FC y elementos clave para el diseño de acciones formativas mediante Teleformación.
- Consideración de la Teleformación como un instrumento o medio más a utilizar, y no como la solución definitiva a problemas de cantidad y calidad de la FC.
- La Teleformación en Cataluña se encuentra en fase de desarrollo.
- El colectivo de los formadores de Formación Continua se caracteriza por su heterogeneidad, que deriva en distintos tiempos, espacios y funciones para llevar a cabo la formación.
- Importancia de la sensibilización de los docentes por nuevas formas de desempeñar su labor, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Formación Continua.

BIBLIOGRAFÍA.

- CEBREIRO, B. Y FERNÁNDEZ, C. (2003): “La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes”, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2, pp.3-17.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): “Métodos de investigación educativa”, Madrid, La Muralla.
- ANGUERA, M^a T. (1999). “Observación en la escuela: aplicaciones”, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, S.L. Unipersonal.

El *coaching* y el *e-coaching*: nuevas modalidades orientadoras para la Sociedad del Conocimiento.

Miguel Ángel Carretero Díaz

Universidad de León

RESUMEN

Desde el punto de vista de los procesos de la Orientación Profesional, la evolución de la Sociedad Industrial hacia la Sociedad de la Información, y aún más allá, hacia la Sociedad del Conocimiento, supone la necesidad de asumir nuevos planteamientos, la mayoría de ellos imprevistos, y muchas veces insospechados, porque si hay una característica predecible de esta nueva Sociedad es precisamente esa, su impredecibilidad. Parece lógico que para que la Orientación Profesional resulte de verdadera utilidad y llegue a amplias capas de la población debe aprovechar los medios tecnológicos que la misma Sociedad del Conocimiento pone a su alcance.

El *coaching*, es una modalidad orientadora que proviene del mundo deportivo, centrada en dirigir y movilizar a un equipo hacia el éxito en la competición con otros equipos. Recientemente se viene aplicando tanto en el mundo empresarial, como de manera individual. Es útil porque analiza los patrones de conducta del individuo y los contrasta con otros alternativos que le permitan experimentar una mejora en su evolución, tanto personal como profesional.

En este sentido, el *coaching* en sus diversas modalidades: presencial y telemático o *e-coaching*, aporta soluciones inmediatas y eficientes al individuo que está inmerso en un proceso de cambio permanente.

“Descubre nuevas sendas y muéstralas al resto del mundo...”

ALGUNAS DEFINICIONES SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

En una sociedad tan cambiante e impredecible como la actual, la Orientación profesional resulta imprescindible en varias etapas de la vida, Puchol (1994). Entre las muchas definiciones recogidas por Pérez Boullousa y Blasco Calvo (2003, 58 y ss.) sobre el concepto de Orientación,

destacamos dos de ellas ya algo antiguas, con el fin de contrastarlas a continuación con otras dos más recientes y extraer algunos puntos clave.

- *“Orientación profesional es la acción de proporcionar a la juventud:*

Una clara comprensión de las aptitudes (propias y ajenas), de las capacidades, intereses, ambiciones, medios, limitaciones y sus causas.

Conocimiento de los requisitos y condiciones de éxito, ventajas, compensaciones, oportunidades y perspectivas en las diferentes clases de trabajos.

- Una eficaz discusión de las interrelaciones de estos dos grupos de factores.”*

(Parsons, 1909, 5)

- *“Orientación vocacional es el proceso por el cual se ayuda a un individuo a elegir una ocupación, prepararse para ella, ingresar y progresar en ella.”*

- *(Nacional Vocational Guidance Association, 1937; en Rhodes, 1975, 24-25)*

- *“El asesoramiento vocacional es el proceso estructurado de ayuda técnica solicitado por una persona que está en situación de incertidumbre con el fin de lograr el mejor desarrollo de su carrera profesional mediante la facilitación y clarificación de cuanta información relevante sea precisa, para que tras la evaluación de sus propias y el contraste con el mundo laboral, pueda llegar a tomar decisiones vocacionales realistas y eficaces.”* (Rivas, 1995)

- *“Orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en periodo formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparan para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales.”* (Álvarez, 1995, 36-37)

De estas cuatro definiciones podemos destacar varios conceptos que invitan a una breve reflexión sobre su adecuación al momento actual:

- Comprensión de las actitudes propias y ajenas, algo que hoy podríamos calificar como la necesidad de contar con *inteligencia emocional*.
- Comprensión de la oferta laboral, algo enormemente complejo en el momento actual, porque se encuentra muy diversificada y desequilibrada.
- Proceso de ayuda a la persona, fundamentalmente desorientada o desconocedora de las posibilidades que un mercado laboral inestable y enormemente cambiante puede ofrecerle de acuerdo con sus condiciones personales y formativas.
- Elección de acuerdo con criterios de eficiencia y satisfacción personal, aunque los valores personales hoy entre los jóvenes hayan evolucionado, observándose un cambio de percepción en los periodos para lograr la consecución de objetivos personales y profesionales de medio y largo plazo, por otros a muy corto plazo.
- Integración de la persona en la sociedad, un concepto que también ha cambiado, ya que esa integración de los jóvenes en la vida adulta e independiente tiende a retrasarse por varios factores: proceso de formación más prolongado, elevado coste de la vivienda, cambio de valores, etc.

EL NUEVO ENTORNO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO Y LA NECESIDAD DE UN NUEVO CONCEPTO DE ORIENTACIÓN.

El término “*Sociedad de la Información*” ha sido usado para referirse fundamentalmente a la profusión de medios audiovisuales aparecidos y divulgados a partir de los años sesenta –llamados de información y comunicación– como los periódicos, la radio o la televisión, y últimamente del ordenador e Internet. En realidad el concepto resulta mucho más amplio y profundo, y encierra una propuesta conceptual de gran calado social. En cualquier caso, la *Sociedad de la Información* se ha convirtiéndose más bien en la “*Sociedad del exceso de información*”, ya que produce un exceso de información que resulta imprescindible gestionar,

Este exceso de información deviene pues, de manera evolutiva, en la necesidad de determinar la información precisa o útil para lograr los objetivos previstos. Es precisamente a esta información concreta a la que se ha dado en llamar “*conocimiento*”, es decir, la ciencia o la teoría, pero también la experiencia, la práctica que funciona, que se ha demostrado de verdadera utilidad para resolver problemas. El *conocimiento* es por lo tanto un activo valorable, mientras que la mera información resulta pasiva. El *conocimiento* se encuentra en constante evolución y supone saber qué hacer con la información para que resulte de utilidad.

La automatización, el auge de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) y del sector servicios, la multifocalidad emisora de la información, así como su multirecepción, han contribuido a que percibamos el mundo de una manera cada vez más compleja y globalizada.

En este tipo de Sociedad, el elemento clave es la información, Castells (1996 y 2001), que se crea, se divulga y crece y crece sin parar. Una noticia oculta a otra, un mensaje oculta a otro, y sólo resulta vital durante un breve periodo de tiempo. Mediante la divulgación del uso de las NTIC entre amplias capas de la población se logra la difusión de la información de una manera desconocida hasta el momento en la historia de la humanidad configurando nuevas formas de actividad social, personal y laboral.

En consecuencia, el entorno profesional se vuelve confuso. Ante la plétora de ofertas resulta difícil elegir y en muchos casos se requiere de profesionales o prescriptores que nos orienten sobre la elección de la mejor opción. Asumir este proceso es fundamental en todos los ámbitos, pero en Educación resulta imprescindible, porque la tarea fundamental de los educadores ya no consiste en acumular y trasladar información al alumno, sino en ayudarle a manejarla y a extraer su verdadero significado.

Gracias a las NTIC, tanto su gestión como su creación harán posible que dentro de las organizaciones y entre las mismas organizaciones, fluya la información escogida en todos los sentidos, de manera tanto ascendente, descendente como horizontal, permitiendo su intercambio y enriquecimiento, su matización y perfeccionamiento, de manera cooperativa y estimulante, facilitando el entendimiento y convivencia de las personas entre comunidades y países alejados.

Por lo tanto, en este nuevo entorno, la Orientación debe contemplar dos nuevas variables: la abundancia de ofertas y la rapidez de cambio en un entorno inestable e impredecible tanto a medio como a largo plazo, y ofrecer en consecuencia, mediante el *coaching* y el *mentoring*, Harvard Business Essentials (2005) soluciones eficientes.

DEFINICIÓN DE COACHING Y DE E-COACHING.

En lengua inglesa, la palabra “*coach*” significa entrenador. Su aplicación al mundo empresarial expresa la figura del profesional que cuenta con suficiente desarrollo personal, conocimientos técnicos y experiencia, y que además muestra interés por ayudar a desarrollar las habilidades de otros, mediante una visión de conjunto, tanto de equipo, como de organización: Dilts (2004), Caby (2004), Cardón (2005) y Kourilsky (2005).

En principio, cualquier persona de la Organización puede serlo, tanto los directivos como todos aquellos miembros que tengan personal a su cargo. La labor del *coach* es hacer *coaching*, un “*asesoramiento personalizado*”, o una “*tarea directiva que consiste en aconsejar y ayudar permanente a los colaboradores a desarrollar sus capacidades por métodos participativos y aprovechar las posibilidades formativas del propio trabajo.*”

Otras definiciones de *coaching* <http://www.coachvillespain.com>:

- “*Coaching es: Inspirar a un individuo o equipo a producir un resultado deseado a través de una enseñanza personalizada, ampliando conciencia y diseñando entornos.*” Dave Buck, presidente de CoachVille LLC (USA).
- “*El coaching es: Una forma avanzada de comunicación para ayudar a un individuo, organización o equipo a producir un resultado deseado gracias a la co-creación de conciencia y soluciones a los problemas. Una tecnología del éxito completamente integrada y personalizada.*” International Association of Coaching (IAC).

MODALIDADES DEL COACHING.

Básicamente son tres: presencial, telemática y mixta (presencial y telemática).

La modalidad presencial permite establecer el proceso de *coaching* de manera personalizada. Si la confianza va a ser el pilar sobre el que edificar el proceso de asesoramiento, resulta imprescindible que ambos protagonistas se conozcan y se acepten, lo que precisará del tiempo suficiente para que el cliente pueda expresar sus necesidades y el *coach* sus posibilidades de ayuda. Sin esta premisa, el proceso de *coaching* no llegará lejos. Una vez establecida la confianza entre ambos, corresponde establecer los objetivos a lograr y el periodo de tiempo en que esperan conseguirse, bien por medio de un contrato verbal e incluso escrito. A partir de ese momento se iniciará el proceso.

Actualmente se entiende que los procesos orientadores y formativos deben provocar su aplicación de manera útil ante los problemas cotidianos, Fitzgerald y Berger (2002). De nada sirve un proceso orientador o formativo en un despacho o aula, que no logre su transferencia en la vida real. El auge de las NTIC en plena Sociedad de la Información y del Conocimiento contribuyen en este sentido a facilitar la inmediatez y eficiencia del proceso de ayuda mediante el *e-coaching*, una modalidad del *coaching*, Rossett y Marino (2006) que permite la consulta puntual mediante el uso de la comunicación telemática: teléfono móvil, correo electrónico, *chat* o videoconferencia. El *e-coaching* o *coaching virtual* permite igualmente aplicar el *coaching* mediante el uso de portales y entornos multimedia que facilitan el análisis, reflexión, interactividad y apoyo entre *coach* y cliente, garantizando la confidencialidad del proceso orientador.

Las NTIC permiten el establecimiento de un contacto instantáneo entre *coach* y cliente, tanto de manera síncrona como asíncrona, con el fin de realizar consultas puntuales por parte de éste, ante determinadas eventualidades, que no obstante, debido a la frialdad de estos medios, han de ser moduladas posteriormente por el *coach* mediante la modalidad presencial.

¿POR QUÉ SOLICITAR LA AYUDA DE UN *COACH*?

La ayuda temporal de un *coach* puede ser necesaria cuando:

- El escenario profesional o personal haya cambiado o esté próximo a hacerlo.
- Exista incomodidad o insatisfacción personal o profesional, tanto por causas personales como externas.
- Se perciba la necesidad ineludible de cambiar de trabajo o de comportamiento.
- Sea necesario abrir nuevos caminos personales o laborales.
- Haya que resolver problemas y tomar decisiones.
- Se busque equilibrar la vida profesional con la personal.
- Se inicie un nuevo desarrollo o tránsito profesional.
- Se precise mejorar el desempeño profesional.
- Sea necesario tomar conciencia de sí mismo, analizando primero y mejorando después las propias cualidades y características potenciales.
- Se deba tomar conciencia de cómo se es percibido por los demás.
- Se desee incrementar o retomar el aprendizaje permanente.
- Se esté interesado en maximizar las propias potencialidades.

¿CUÁLES DEBEN SER LAS FUNCIONES DEL *COACH*?

Las dos tareas principales del *coach* son: identificar el problema de orientación y solucionarlo, para lo que debe:

- Dominar eficazmente las áreas de trabajo y las principales características de las empresas que lo proporcionan.
- Analizar claramente cuál es la situación actual, y determinando qué es necesario que ocurra y en qué contexto.
- Establecer una relación de confianza con el cliente.
- Conocer las principales características personales, formativas y profesionales del cliente.
- Comunicarse de manera comprensible y honesta con el cliente.
- Diseñar un contrato realista de resultados.
- Analizar el comportamiento del cliente, detectando, comunicando y reflexionando con él sobre sus puntos fuertes y débiles.
- Conocer las competencias necesarias en las diversas áreas laborales, así como las del cliente.
- Ofrecer retroinformación honesta y sincera al cliente, proporcionándole opciones alternativas a sus comportamientos menos idóneos y reforzando de manera positiva los que considere adecuados, con el fin de que pueda lograr sus objetivos.
- Motivar al cliente hacia el aprendizaje permanente.
- Entrenar al cliente en las competencias requeridas para alcanzar los resultados previstos.

- Saber aceptar el rechazo y la incomprensión del cliente.
- Evaluar el proceso y los resultados obtenidos, logrando un aprendizaje permanente.

APLICACIONES DEL *COACHING* Y DEL *E-COACHING*.

Debido a las condiciones actuales del mercado de trabajo, el *coaching* resulta enormemente útil, tanto en los procesos de búsqueda, como de mejora y aseguramiento del puesto de trabajo, Zeus y Skiffington (2004).

Concretamente la modalidad de *e-coaching* está indicada de manera preferente en aquellos procesos de orientación en los que:

- Exista una oferta de trabajo amplia, variable o impredecible a corto plazo.
- Haya una necesidad inmediata de asesorar al cliente en la toma de decisiones.
- Se produzca una gran distancia física entre orientador y cliente.
- Se precise de un complemento al *coaching* presencial.
- Sea necesario reducir los costes del *coaching*.
- Se quiera complementarlo con el *e-learning*.
- Se necesiten superar barreras espacio temporales de orientación al cliente.
- Se necesite abrir nuevas posibilidades laborales a los *coachs*.

BIBLIOGRAFÍA

- CABY, F. (2004) El coaching. De Vecchi.
- CARDON, A. (2005) Coaching de equipos. Madrid, Gestión 2000.
- CASTELLS, M. (1996) La era de la Información. Vol. 1. La sociedad en red. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001) La era de la Información. Fin de milenio. Madrid, Alianza.
- DILTS, R. (2004) Coaching. Herramientas para el cambio. Barcelona, Urano.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y BLASCO CALVO, P. (2003) Orientación e inserción profesional. Valencia, NauLibres.
- PUCHOL, L. (1994) Reorientación de carreras profesionales. Madrid, ESIC.
- FITZGERALD, C Y BERGER, J. G. (2002) Executive Coaching: Practices & Perspectives. Davies-Black Pub.
- HARVARD BUSINESS ESSENTIALS (2005) Coaching y mentoring. Madrid, Deusto.
- KOURILSKY, F. (2005) Coaching, cambio en las organizaciones. Pirámide.
- ROSSETT, A. Y MARINO, G. (2006) Si el coaching es bueno, ¿qué decir del e-coaching? Training & development.
- ZEUS, P. Y Skiffington, S. (2004) Coaching práctico en el trabajo. McGraw-Hill Interamericana.

PROXECTO: "Ferramenta de análise de competencias para a orientación profesional"

(Acción complementaria e de acompañamento á formación 2006)

Feal Muiños, Montserrat
Parada Gandos, Carlos
García Cabrillo, José Francisco

FOREM- Galicia. CCOO

1.- ANÁLISE DE COMPETENCIAS PARA A ORIENTACIÓN BASEADA NO SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓNS PROFESIONAL

O nivel de cualificación e de competencias adquiridas exerce unha influencia cada vez maior sobre as perspectivas profesionais dunha persoa e as súas oportunidades vitais; información e coñecemento convértense nos principais recursos e fontes de xeración de riqueza tanto no eido individual coma no colectivo.

Na actualidade estamos asistindo ao auxe dos sistemas de avaliación baseados na competencia como consecuencia da preocupación dos gobernos da UE e a filosofía que subxace ao Sistema Nacional de Cualificacións, e máis concretamente polos procesos de recoñecemento das aprendizaxes non formalizadas.

Os sistemas de recoñecemento e avaliación das competencias constitúense en peza fundamental do funcionamento do Sistema Nacional de Cualificacións, e permiten acadar finalidades asociadas á mellora da transparencia do mercado de traballo e polo tanto á mellora do axuste entre a oferta e a demanda, á mellora das cualificacións da poboación e ao incremento da calidade e coherencia do sistema de formación profesional, proporcionando máis motivación para o progreso na súa cualificación.

No sistema baseado na competencia o propósito da avaliación é o de recoller suficientes evidencias de que a persoa pode realizar o traballo segundo uns estándares de competencia obtidos da análise dos procesos produtivos e das necesidades de emprego; neste enfoque a avaliación diríxese a comprobar se a persoa acada os estándares de competencia requiridos no traballo, non

a comprobar se acadou determinados obxectivos de aprendizaxe, é dicir o que pode facer en lugar do que sabe facer. Nun sistema baseado na competencia o obxectivo fundamental da avaliación é recoller suficientes probas que demostren que a persoa pode desempeñar un traballo segundo os estándares especificados nun rol ocupacional definido.

Co proxecto de orientación e avaliación de competencias levado a cabo por FOREM GALICIA que aquí presentamos, ao abeiro da Orde do 3 de agosto de 2006 da Consellaría de Traballo da Xunta de Galicia (Accións complementarias e de acompañamento á formación), pretendemos contar cun sistema que permita a análise e avaliación, de xeito rápido e eficaz, das cualificacións existentes, así como das capacidades, criterios de avaliación e contidos formativos asociados. O aspecto innovador deste proxecto consiste en facilitar ao usuario datos chave, esenciais, relativos ao seu posicionamento no sistema, en base a un proceso de avaliación virtual das súas competencias profesionais, co obxectivo de proporcionarlles itinerarios formativos persoais e informarlle da oferta formativa existente, por ámbito territorial, para poder levar a cabo o itinerario recomendado. O sistema tomará como base o Sistema nacional de cualificacións profesionais e as cualificacións profesionais.

O portal de información, orientación e avaliación de competencias elaborado por FOREM GALICIA recolle dúas partes:

- Información aos usuarios e aos orientadores sobre o Sistema nacional de cualificacións profesionais.
- Guiar e orientar as persoas na súa traxectoria profesional a través da avaliación das súas competencias profesionais ofrecendo un servizo de orientación e avaliación en liña que axudará aos usuarios a coñecer aquelas competencias que xa posúe, así como as lagoas competenciais que poida ter e o xeito de corrixilas a través de itinerarios formativos recomendados. Esta parte do proxecto restrínxese ás cualificacións profesionais da familia profesional de ***Informática e comunicacións***.

2.- OBXECTIVOS

OBXECTIVOS XERAIS:

- 1) Contribuír ao desenvolvemento dunha planificación individualizada que permita compatibilizar os requirimentos de competitividade no ámbito empresarial coa mellora da capacitación profesional e promoción individual, no ámbito individual.
- 2) Informar, orientar e estender a adquisición de competencias e cualificación ao maior número de persoas independentemente da súa situación (estudante, demandante de emprego, traballador en activo).
- 3) Contribuír á análise e avaliación das cualificacións, das competencias profesionais e dos contidos formativos asociados permitíndolles aos formadores e usuarios en xeral o coñecemento, en tempo real, do estado de todos os aspectos relacionados coas cualificacións.
- 4) Definir unha ferramenta que lles permita aos usuarios, de xeito automatizado, guiar axeitadamente o seu futuro profesional e/ou formativo con base no establecemento dunha avaliación de competencias profesionais que lles permita coñecer o seu nivel competencial no ámbito formativo-laboral ao tempo que a detección de necesidades de formación.

OBXECTIVOS ESPECÍFICOS:

A CURTO PRAZO:

1.- Proporcionar unha metodoloxía de procesamento da información de bases de datos documentais que permita a organización, xestión e administración de todos os contidos vinculados ás cualificacións e ás competencias profesionais, mapa de recursos, así como documentación relacionada do ámbito sectorial e territorial de referencia.

2.-Determinar o formato da carteira de competencias do candidato, que deberá integrar tanto as evidencias de realizacións (xeradas durante a realización do traballo) como as evidencias de coñecemento (obtidas a través de probas formais ou informais).

3.- Crear un sistema de información para a toma de decisións sobre o actual estado das cualificacións profesionais na nosa comunidade autónoma a través dunha metodoloxía que lles permita aos usuarios descubrir, analizar e avaliar as competencias que posúen coa finalidade de coñecer o seu nivel e/ou establecer o seu itinerario profesional e formativo.

4.- Ensañar, mediante unha experiencia piloto, o produto resultante coa finalidade de axustalo e validalo para garantir a súa autonomía que permita a súa implantación coas garantías que require o sistema, para acadar a eficacia e efectividade requirida no seu funcionamento, coa finalidade de que poida ser transferible.

5.- Impulsar a transferencia de experiencias entre usuarios individuais do sistema que favoreza a sensibilización e implantación da súa utilización masiva.

6.- Difundir, entre unha mostra dos destinatarios da acción, os resultados acadados tanto para rendibilizar o seu uso como para recoller novas opinións e achegas que instrúan o informe preliminar e sirvan para a preparación do informe final da acción.

7.- Elaborar o informe final da acción coa finalidade de que poida ser difundido.

A MEDIO PRAZO:

1.-Proporcionarlles ás persoas unha maior motivación para o progreso na súa cualificación profesional.

2.- Recoñecer de forma fiable e alcance sectorial a competencia adquirida na traxectoria formativo-profesional.

3.-Verificar que a preparación conseguida por calquera vía e, en particular, mediante os programas formativos alcance o nivel de competencia establecido nas cualificacións profesionais.

4.- Contribuír á implantación dun sistema de orientación e avaliación da competencia da po-boación activa.

5.- Potenciar unha tipoloxía de orientación que aforre desprazamentos e elimine barreiras temporais e xeográficas, xerando así novos modelos e pautas autoavaliativas da competencia que propicien un incremento da satisfacción do usuario ao que se lle facilita a participación e acción individual.

A LONGO PRAZO

1.- Conseguir a adecuada transparencia do mercado de traballo e o axuste entre a oferta e a demanda mediante o efectivo acceso a sistemas de orientación e asesoramento que guíen ao cidadán no proceloso ámbito das cualificacións.

2.- Desenvolver tecnoloxías cada vez máis accesibles que non priven a numerosos usuarios potenciais de acceder á rede.

3.- Combater a sensación de abandono e falta de instrumentos do usuario que require asesoramento.

4.- Potenciar o acceso universal á aprendizaxe personalizada ao longo de toda a vida e á adquisición xeneralizada de competencias básicas en TIC.

3.- FASES DO PROXECTO

Nº	FASE
1	Análise documental e deseño da aplicación informática de consulta
2	Xeración das ferramentas de orientación e avaliación de competencias e integración na web
3	Experiencia piloto
4	Presentación e difusión: xornada técnica de difusión
5	Elaboración de informes finais

Análise documental e deseño da aplicación informática de consulta

- Análise documental e contextual da materia e a súa aplicación ao ámbito obxecto do estudo. Estudo bibliográfico e recollida de información a través de fontes primarias (entrevistas en profundidade con expertos e representantes de organismos e institucións), máis de carácter cualitativo, e fontes secundarias (análise de documentos, estatísticas e outras fontes) acerca do centro de interese fundamental: as cualificacións, a adquisición da competencia e a interrelación existente cos sectores de produción e o ámbito laboral.

- Deseño da aplicación informática. Deseño dunha ferramenta informática de consulta que sirva de apoio ao traballo de orientación: aplicación de deseño modular que permitirá unha extracción e acceso aos contidos relacionados cunha determinada competencia profesional, cualificación, perfil, criterios de realización e avaliación, referentes formativos asociados, referentes de recoñecemento e certificación ou datos sectoriais e ocupacionais relacionados.

Xeración das ferramentas de orientación e avaliación de competencias e integración na web

A metodoloxía utilizada para o deseño da ferramenta de autoavaliación de competencias serviu como instrumento para recoñecer e avaliar as competencias profesionais adquiridas polas persoas mediante a experiencia laboral ou mediante outras vías de aprendizaxe formal ou informal.

O resultado desta segunda fase foi a creación dun ámbito “e-guidance” de orientación virtual centrado na familia profesional de Informática e Comunicacions, a través dun portal de información, orientación e avaliación de competencias.

O sistema telemático “e-guidance” deseñado para a orientación profesional e avaliación das competencias das cualificacións da familia profesional de Informática e Comunicacions é en realidade unha metodoloxía e unha ferramenta. Un método porque supón un novo modo de facer chegar a información e asesoramento ao destinatario, é unha ferramenta porque require un deseño e uns medios físicos para executar o método.

No sistema de orientación en liña deseñado pretendemos guiar e orientar as persoas interesadas no campo profesional relacionado coa informática e Comunicacóns a través da avaliación en liña das súas competencias profesionais.

Para definir a metodoloxía para identificar as competencias profesionais do usuario para cada unha das ocupacións da familia profesional de Informática e Comunicacóns seleccionadas partimos das Cualificacións Profesionais de Informática e Comunicacóns. En total 17 cualificacións correspondentes aos niveis 2 e 3, das cales 9 están publicadas e 8 están en fase de proxecto e pendentes de publicación.

CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS PUBLICADAS: 9

Informática e comunicacións		
CÓDIGO	DENOMINACIÓN	NIVEL
IFC078_2	SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS	2
IFC079_3	ADMINISTRACIÓN DE BASES DE DATOS	3
IFC080_3	PROGRAMACIÓN CON LINGUAXES ORIENTADAS A OBXECTOS E BASES DE DATOS RELACIONAIS	3
IFC081_3	ADMINISTRACIÓN E DESEÑO DE REDES DEPARTAMENTAIS	3
IFC152_3	XESTIÓN DE SISTEMAS INFORMÁTICOS	3
IFC153_3	SEGURIDADE INFORMÁTICA	3
IFC154_3	DESENVOLVEMENTO DE APLICACIÓNS CON TECNOLOXÍAS WEB	3
IFC155_3	PROGRAMACIÓN EN LINGUAXES ESTRUTURADAS DE APLICACIÓNS DE XESTIÓN	3
IFC156_3	ADMINISTRACIÓN DE SERVIZOS DE INTERNET	3

CUALIFICACIÓNS NON PUBLICADAS: 8

Informática e comunicacións	
DENOMINACIÓN	NIVEL
CONFECCIÓN DE PÁXINAS WEB	2
MONTAXE E REPARACIÓN DE EQUIPOS MICROINFORMÁTICOS	2
OPERACIÓN DE REDES DEPARTAMENTAIS	2
OPERACIÓN EN SISTEMAS DE COMUNICACIÓNS DE VOZ E DATOS	2
OPERACIÓN DE SISTEMAS INFORMÁTICOS	2
XESTIÓN DE REDES DE VOZ E DATOS	3
PROGRAMACIÓN DE SISTEMAS INFORMÁTICOS	3
SISTEMAS DE XESTIÓN DE INFORMACIÓN	3

Para iniciar o proceso de orientación dentro do sistema o usuario terá que elixir unha das catro áreas de actividade do sector das tecnoloxías da información e comunicacións (en adiante TIC) con máis demanda nestes momentos na nosa comunidade autónoma e extraídas do estudo de mercado laboral realizado na primeira fase do proxecto. Dentro de cada unha das catro áreas de actividade con máis demanda no sector das TIC en Galicia, e baseándonos nas cualificacións profesionais da familia profesional de informática e comunicacións onde aparecen as ocupacións relacionadas con cada unha das cualificacións, o usuario disporá dunha lista de ocupacións relacionadas coas catro ocupacións principais das cales deberá escoller unha, en función das súas necesidades ou intereses profesionais. Cada unha das ocupacións leva relacionada unha ou varias unidades de competencia das distintas cualificacións profesionais da familia profesional de informática e comunicacións.

O usuario, a través dunha batería de preguntas que o sistema lle irá facendo sobre cada unha das unidades de competencia relacionadas coa ocupación seleccionada, poderá comprobar cal é o seu nivel nas competencias necesarias para desenvolver esa ocupación, é dicir, coñecer tanto as competencias que posúe como as lagoas competenciais que poida ter e o xeito de corrixilas a través de itinerarios formativos recomendados que inclúen a oferta formativa, por centros, existente nestes momentos en Galicia a través do mapa de recursos.

Experiencia piloto

Desenvolvemento de diferentes procesos de información, orientación e avaliación de competencias para os efectos de mostraxe e proba do ámbito virtual creado. O obxectivo desta fase é a validación do servizo de orientación deseñado e do ámbito virtual creado para realizar os axustes ou modificacións necesarias, no caso de que fose preciso, para incrementar a calidade do sistema creado.

- Selección de usuarios
- Selección do titor/orientador
- Utilización da ferramenta polos usuarios

Presentación e difusión: xornada técnica de difusión

Xornada de presentación e difusión do servizo creado e a experiencia desenvolvida.

4.-PRODUTOS

O produto resultante do proxecto que aquí presentamos é a propia *Ferramenta en liña de análise de competencias para a orientación profesional*, que consiste nun portal de información, orientación e avaliación de competencias que vai constituír unha ferramenta innovadora para a detección de necesidades formativas, elaboración de itinerarios formativos e desenvolvemento da carreira profesional do individuo.

A ferramenta está dividida en varias partes:

- **Servizo de orientación e avaliación das competencias en liña:** ferramenta de orientación en liña de avaliación de competencias para a detección de necesidades formativas, elaboración de itinerarios formativos e desenvolvemento da carreira profesional, baseada no Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais e centrada na familia profesional de Informática e Comunicacións.

- **Aplicación de consulta sobre as cualificacións profesionais,** ordenada por familias profesionais, coas cualificacións profesionais do Catálogo nacional de cualificacións profesionais. No caso das cualificacións profesionais da familia profesional de informática e comunicacións,

ademais de consultas poderán realizarse buscas libres ou ligadas ao proceso de orientación en liña para o cal se estableceron tres tipos de busca:

a. Buscador con base nas competencias actuais do traballador

Permitiralle ao usuario marcar as unidades de competencia que actualmente posúe e mediante un algoritmo interno de busca de coincidencias e similitudes ofreceralle unha lista de unidades de competencia máis próxima ás anteriores nos seus contidos e que, polo tanto, poderán ser máis facilmente adquiribles polo traballador

b. Buscador con base na lista indexada de palabras

Permitiralle ao usuario seleccionar as palabras que vai utilizar na busca, de entre as existentes na lista interna de palabras da base de datos. Unha vez seleccionadas estas palabras, o programa realizará os cálculos internos necesarios e ofrecerá unha lista de unidades de competencia relacionadas con estes termos, de entre as cales o usuario poderá seleccionar aquelas que resulten do seu interese, enlazando a partir deste punto co resto da aplicación.

c. Buscador con base en folksonomías contando con

Permite a busca de competencias con base en folksonomías. Partindo das buscas realizadas polos usuarios, para dispoñer dunha lista actualizada das palabras máis empregadas nas buscas segundo as cales se construírán dinamicamente as ligazóns, o sistema rexistra os termos máis empregados nas buscas e mostra os 20 primeiros de xeito desordenado e con tamaño proporcional ao número de veces que se empregaron.

● **Mapa de recursos formativos** que contempla a oferta de formación profesional dispoñible nestes momentos en Galicia ligada aos módulos formativos que integran as distintas cualificacións profesionais da familia profesional de informática e comunicacións.

5.- RESULTADOS

A) OS RESULTADOS XERAIS ligados aos obxectivos xerais propostos:

1.- Mellora do coñecemento, por parte da poboación usuaria do sistema, do ámbito das cualificacións e vías de adquisición e avaliación da competencia.

B) OS RESULTADOS ESPECÍFICOS ligados aos obxectivos específicos:

B.1) RESULTADOS A CURTO PRAZO:

a. Desenvolvemento da análise documental - sectores de produción, cualificacións profesionais, mapa de recursos e sistematización da información a través de bases de datos e aplicación informática de consulta sobre cualificacións e orientación profesional.

b. Elaboración da metodoloxía e ferramentas de orientación. Xeración do modelo da carteira de competencias e instrumentos de avaliación e de recollida de evidencias – de realizacións e de coñecemento- que garantan a validez e fiabilidade do proceso.

c. Creación e deseño da páxina web do proxecto, incorporado en formato provisional e pendente dos axustes resultados derivados da proba piloto.

d. Xeración de ferramentas informáticas de apoio ao proceso orientador: ferramentas de xestión e de diagnóstico.

e. Validación do produto.

f. Difusión e presentación do servizo de orientación.

B.2) RESULTADOS A MEDIO PRAZO:

- a. Consolidar a través do servizo creado un cómodo achegamento á xestión documental dos perfís de postos e ás relacións existentes entre estes e as competencias asociadas nas diferentes cualificacións.
- b. Promoción da orientación, en modalidade virtual, achegando á poboación a sociedade da información e do coñecemento.
- c. Eliminación de barreiras temporais e xeográficas contribuíndo a incrementar a satisfacción do usuario e a rendibilidade do tempo empregado.

B.3) RESULTADOS A LONGO PRAZO:

- a. Implantación de dispositivos de orientación e avaliación das competencias na xestión empresarial galega.
- b. Desenvolvemento de tecnoloxías da información accesibles para a poboación no seu conxunto.
- c. Desenvolvemento do interese pola formación permanente ao longo de toda a vida.

6.- INDICADORES

- Número de visitas a cada pantalla e de *bits* (ou calques co rato) de cada elemento do sistema.
- Número de buscas exitosas (consideraremos éxito o traballo cos resultados de busca de máis de cinco minutos).
- Indicadores estándar de usabilidade web. A usabilidade refírese á capacidade dun software de ser comprendido, aprendido, usado e ser atractivo para o usuario, en condicións específicas de uso.
- Índice de cobertura dos servizos de orientación e avaliación das competencias.
- Índice de satisfacción dos usuarios.

7.- BIBLIOGRAFÍA E LIGAZÓNS**NORMATIVA:**

IV Acordo nacional de formación. BOE 27/03/06.

Lei orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da formación profesional.

RD 1538/2006, do 15 de decembro, de ordenación xeral da formación profesional no ámbito do sistema educativo.

Real decreto 1128/2003, do 5 de setembro, polo que se regula o Catálogo nacional de cualificacións profesionais.

Real decreto 1416/2005, do 25 de novembro, polo que se modifica o Real decreto 1128/2003, do 5 de setembro, polo que se regula o Catálogo nacional das cualificacións profesionais.

Real decreto 295/2004, do 20 de febreiro, polo que se establecen determinadas cualificacións profesionais que se inclúen no catálogo nacional de cualificacións profesionais, así como os seus correspondentes módulos formativos que se incorporan ao Catálogo modular de formación profesional.

Real decreto 1087/2005, de novas cualificacións profesionais.

Real decreto 1558/2005, de creación de centros integrados.

Real decreto 1228/2006, do 27 de outubro, polo que se complementa o Catálogo nacional de cualificacións profesionais, mediante o establecemento de determinadas cualificacións profesionais, así como os seus correspondentes módulos formativos que se incorporan ao Catálogo modular de formación profesional.

Real decreto 395/2007 do 23 de marzo que regula o subsistema de formación para o emprego. Artigo 31

BIBLIOGRAFÍA:

- “Perfis profesionais TIC para a implantación de servizos e contidos dixitais” PAFET4. AETIC, 2005.
- “Cadro de necesidades TIC prioritarias”. Fundación Instituto Tecnolóxico de Galicia, 2006.
- “Mapa de implantación das TIC en Galicia”. Fundación Instituto Tecnolóxico de Galicia, 2006.
- “Desenvolvemento e avance da sociedade da información no ámbito empresarial”, Observatorio das Telecomunicacións e a Sociedade da Información. Rede.es, xullo 2006.
- “O mercado das telecomunicacións no ámbito empresarial de Galicia”. TNS Media&Technology. Fundación R, 2007.
- “Informe anual da sociedade da información 2007”, Comisión das Comunidades Europeas, marzo 2007.
- “Informe final ponencia do CATSI. Plan de converxencia”, Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, xuño 2005.
- “A Comunicación en Galicia 2007”, Consello da Cultura Galega, xuño 2007.
- BLASCO CALVO P. Y PÉREZ BOULLOSA, A. (2001), *Orientación e Inserción profesional. Competencias y entrenamiento para su práctica*, NAU Llibres, Valencia.
- NIELSEN, JAKOB AND HOA LORANGER (2006), *Prioritizing Web Usability*. New Riders Press, Berkeley.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y BLASCO CALVO, P. (2001), *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y tendencias*. NAU Llibres, Valencia.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2003), *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Desclee de Brouwer, Bilbao.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1999), *Enseñar a explorar el mundo del trabajo: diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Aljibe, Archidona.
- SORANDO, J. (2000), *La orientación vocacional: materiales de trabajo*. CCS, Madrid.
- SEBASTIÁN RAMOS, A. Y SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (2000), *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la Orientación Profesional*. Estel, Barcelona
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998), *La orientación profesional. I. Teoría*. Ariel, Barcelona.
- SEBASTIÁN RAMOS, A. (COORD.), RODRÍGUEZ MORENO, M. L. Y SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (2003), *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Dykinson, Madrid.
- VALLS, F. Y ÁLVAREZ, J. (2000), *Orientación profesional, psicopedagogía*. Universidad de Almería, Almería.
- VALLS, F. (1996), *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Universidad de Almería, Almería.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000), *Formación y orientación profesional, transición a la vida activa*. EOS, Madrid.
- VERA, J. (2001), *Formación y orientación laboral: garantía social*. McGraw-Hill, Madrid.

LIGAZÓNS WEB:

Consello Europeo de xuño de 2005. Directrices integradas para o crecemento e o emprego 2005-2008
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/85347.pdf

Informe conxunto do Consello e da Comisión Educación e Formación 2010. Accións que contribúan a poñer a punto un marco común para o recoñecemento e avaliación das cualificacións e competencias.

http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html

Europass. <http://www.mec.es/europass>

Xunta de Galicia. <http://www.xunta.es/>

Consellaría de Traballo: <http://traballo.xunta.es>

Instituto Nacional de Estatística (INE). <http://www.ine.es>

Instituto Galego de Estatística (IGE). <http://www.ige.eu>

Observatorio TIC de Galicia. <http://www.observatoriotic.org>

Indicadores da sociedade da información do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio.
<http://www.mityc.es/dgdsi/>

Instituto Galego das Cualificacións, Observatorio Ocupacional. <http://www.xunta.es/observatorio/index.jsp>

Instituto Nacional das Cualificacións. <http://www.mec.es/educa/incual/>

“Diagnósticos SP” Estratexia galega da sociedade da información. Consellaría de Innovación e Industria.
<http://www.sociedadedainformacion.eu>

Informe anual 2006. CMT. Comisión do Mercado das Telecomunicacións. <http://www.cmt.es>

Re-Formação ou Pro-Educação?

António Moreira da Silva

CINEL - Delegação Porto

RESUMO

O crescimento do desemprego *versus* a falta de técnicos especializados, é sem dúvida um dos paradoxos que a Europa defronta no século XXI. A clássica certificação académica já não é garantia para o cidadão, de usufruir de uma carreira profissional, na área das tecnologias e em particular das TI's¹. Portugal tem já experiências positivas, na chamada “Dupla Certificação”, entenda-se certificação Académica, que certifica também Profissionalmente. O Cidadão investe o seu tempo num percurso que o certificará com um Diploma de Habilitações Académicas e simultaneamente com um Certificado de Aptidão Profissional (CAP).

Os centros de Novas Oportunidades, disponibilizam também processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em que o adulto pode comprovar e validar as suas competências, na perspectiva Escolar ou Profissional.

Mas, entendendo que o mundo é hoje um processo contínuo de mudança global, em que os desafios da globalização não são compatíveis com centralismos nacionais, o que pretendemos analisar é, se poderemos falar em:

“RE-FORMAÇÃO” OU “PRO-EDUCAÇÃO” ?

Considere-se que manteríamos os percursos actuais de educação, até ao cidadão atingir a sua idade e habilitações obrigatórias para o trabalho. Nesta formação transversal, a especificidade vocacional ou profissional não estará obrigatoriamente definida. Careceria de mais um passo.

Teríamos Re-Formação, na perspectiva de rever os modelos de educação nacionais, validando-os pelo impacto das novas profissões no indivíduo e da sua aptidão para as mesmas. Ajustando o investimento público na Formação de profissionais, na proporção definida pelas necessidades específicas do mercado de trabalho de cada País ou Região da Europa.

A Pro-Educação, promovendo a continuidade de formação ao longo da vida, com Percursos Modulares, em que o auto-estudo e a Validação de Competências, sejam da responsabilidade de

¹ TI – Tecnologias de informação.

cada um de nós. A certificação académica assegurada por Instituições de Ensino Superior. Enquanto as certificações profissionais serão definidas por Associações Empresariais Sectoriais e reguladas por Organizações Governamentais, sempre integradas numa política Europeia e Mundial, num Catálogo de Profissões Normalizadas. Na área das TI's, a associação CompTIA² (<http://www.comptia.org>) é um exemplo que merece a nossa atenção.

A AUSÊNCIA DO ABSOLUTO

Imaginem a vida sem um relógio. Sem uma referência inquestionável. Como seria?

A modernidade dos nossos tempos associa a mudança, a uma ansiedade promovida por tecnologias. Como nos revemos a nós próprios e aos outros, encontramos nessas comparações interpessoais, muita falta do “Absoluto”. Tudo é questionável.

Poderemos atribuir esta característica ou visão dos tempos modernos do século XXI, à globalização de hábitos, produtos, normas e muitas outras formas de compatibilizar meios de comunicação. Desde a fluência em várias línguas, até ao fenómeno da Internet, o Homem revela-se um ser social, organizado em estrutura de Rede.

Redes de comunicação, redes de conhecimento, redes de aprendizagem, até redes virtuais, são formas de partilha de espaços e de conteúdos, do nosso tempo actual.

Como a geração e partilha de informação se dispõe nos dias de hoje, atinge cadências que ultrapassam de uma forma extraordinária (.. ou frustrante), a nossa capacidade temporal e mental para a receber e muito menos para a atender.

O próprio conceito de actualidade e de futuro são desafiados diariamente.

Quantos de nós já se aperceberam, que a obsessão pela novidade consegue muitas vezes ultrapassar o interesse pela aprendizagem?

Tudo sai inevitavelmente com um pendor relativo, de forma a nos protegermos de cair em erro, pela caducidade da informação que apreendemos. É uma forma de autodefesa, que inevitavelmente condena o grau de compromisso das nossas afirmações ou opiniões, perante uma realidade com uma cadência de mudança de ritmo elevado.

Em minha opinião, teremos de reformular a noção de Absoluto.

Se calhar, descobrir até novas formas de assentar os conceitos de actuação e decisão, em contextos e modelos menos dependentes das Tecnologias. De forma a promover uma relação mais humana, entre a nossa história pessoal de aprendizagem/evolução e a vida presente, que garanta a consciência dos nossos actos pela intenção e nos proteja de decisões forçadas pela rapidez da mudança. Um acto reforçado pelo reconhecimento próprio nos resultados obtidos, promove a importância do “aprender” para cada um de nós.

O Absoluto referido, é descrito no sentido, de que a relativização de um problema pela sua repetição noutros contextos e com outras pessoas, pode convencer-nos de uma normalidade que nos desvia da busca de soluções. A mudança e a globalização, poderão criar nesta partilha de conhecimento sobre acontecimentos similares, uma sensação de que o presente é relativo e de que a quantidade de ocorrências de um mesmo problema, o converte em socialmente aceite. Torna-se iminente o passo para a aceitação de uma postura quase “humanamente aquilítica”, do Homem sobre o próprio Homem, em que basta informar sobre o problema e esperar que o im-

² Computing Technology Industry Association, Inc

perativo da mudança, mote da vida actual, limpará a questão sem necessidade de avaliação e de prevenção.

Esta indexação da realidade às tecnologias, pode gerar um “absoluto relativo” e estar na origem das dificuldades que sentimos, no planeamento de médio e de longo prazo.

A CARÊNCIA DE AUTONOMIA

... estamos ainda todos um pouco jovens.

Talvez até mais do que isso, velhos de mais para saber aprender a aprender.

Sem autonomia na aprendizagem, todos seremos menos úteis, independentemente da idade e da profissão que temos.

A melhor forma de combater o inimigo-mudança, é conhece-lo melhor e mais rápido. Como não é possível parar o relógio, teremos de tentar seguir a sua velocidade, de forma a não cometer erros de “Paralaxe”. Ou erros de desfasamento temporal, que provocam decisões fora de tempo.

A falta de autonomia leva-nos também a ser menos assertivos e colaborativos.

É muito difícil responsabilizar com eficiência, uma pessoa sem capacidade de autonomia.

Como também é muito complexo promover autonomia, numa realidade que ainda não foi formal e humanamente descrita.

As organizações carecem de um modelo de funcionamento, assente numa rede de informação coerente com a realidade dos nossos tempos.

E aqui se joga o principal desafio da Formação, como resposta à Mudança.

Quanto mais rápida for a Mudança, mais importante se torna a Formação.

É importante educarmos para a mudança e não para o conforto.

A mudança pode ser encarada como uma oportunidade ou como uma ameaça. Cada um de nós, perante o contexto em que encontra, com a sua postura face à evolução, agirá em coerência com as suas expectativas e necessidades, mesmo que não esteja consciente disso.

A autonomia na aprendizagem reforçará a actuação do indivíduo, com uma busca de meios que enriqueçam a sua capacidade de enfrentar os novos desafios. Novos desafios como fonte de novos resultados, com novos obstáculos que desenharam o desenvolvimento de novas competências.

A MUDANÇA COMO FACTO ASSENTE

Esta sempre foi a grande verdade: todos iremos mudar.

A posição que ocupamos face à mudança, pode variar de “motor” até “arrastado”.

Sempre existirão “arrastamentos” que não poderemos evitar ou contrariar. Mesmo nas enxurradas é importante identificar as margens e promover uma trajectória de aproximação. Tentar contrariar o óbvio, pode resultar em fracasso ou perda de credibilidade.

Quando “motorizamos” a mudança, é importante aceitar que a “tracção se obtém com atrito”. Para evitar derrapes ou “arrastados”, teremos de identificar terreno seguro, o ritmo de marcha adequado ao contexto e participantes, bem como o sentido de oportunidade nas decisões.

Sairá sempre mais satisfeito o “participante”, do que o “afectado”.

A luta contra a nossa limitação, pode passar por encontrar meios de informar a mudança que se tornem interessante para os envolvidos. Mas o “depois” precisa de ser mais informativo do que o “antes”. Pois mudar é rever a realidade percebida e não tentar definir o futuro por nós mesmos.

Nenhuma consequência será útil, se não for aceite como boa, por nós e pelos outros.

Resulta que a mudança deverá ser útil, mesmo que portadora de novos problemas, dado que novas soluções desenvolvem a realidade e possibilitam a ocorrência de novos acontecimentos.

Aceitar mudar, não passa por aceitar as consequências como novas, mas sim por gostar de aprender e de utilizar a novidade ao nosso serviço pessoal e ao serviço de um bem comum.

Teremos também de evitar o interesse exclusivo na “mudança que nos dá razão”. Contrapondo com uma racionalidade que suporta a mudança por interesse produtivo para a comunidade.

A aceitação da mudança promove o acesso a novas oportunidades de aprender.

Aprender a mudar, é viver com interesse nos desafios que a realidade sempre nos oferecerá.

A ERA DA PESSOA

Gostar de pessoas é uma necessidade de cada pessoa.

A pessoa pode utilizar tecnologias de uma forma diferenciada, com pressupostos diferentes na sua selecção, mas concorrendo para um fim comum.

Acredito que no princípio e no final da cadeia de comunicação, tem de existir sempre uma pessoa.

Qualquer princípio de comunicação carece de uma mensagem, que será concretizada como útil pela pessoa destino, ao entender o conteúdo e objectivos definidos pela pessoa emissor.

Até parece fácil.

Mas a dispersão e a intensidade de informação veio levantar um desafio gigantesco à humanidade, dada a incapacidade de cada um de nós atender em vida, toda a informação gerada e distribuída.

Logo teremos de definir critérios de interesse, classificação das fontes e escolher o suporte adequado, para recolher ou usufruir da informação vital em tempo útil.

De forma congénere, deveremos desenvolver e emitir informação, compatível com a pessoa destino.

Como já não temos falta de meios de transporte de informação, o grande desafio é conquistar o interesse do nosso público-alvo, de modo a promover a comunicação efectiva pessoa-pessoa.

Tudo se torna mais simples quando nos entendemos como pessoa.

Seria bom desenvolvermos a “Era da Pessoa”, para contrariar a desumanização das organizações que muitas vezes se obtém, quando não assentamos as Tecnologias em modelos de informação e de comunicação humanizados.

DE-FORMAR, PRO-EDUCAR OU RE-EDUCAR

O valor das TI gerido numa perspectiva humana, só poderá acrescentar mais qualidade de vida ao próprio Homem. Já foi afirmado muitas vezes. Mas o foco é o conteúdo e não o meio.

O sentido da vida profissional está muitas vezes “Deformado”, pois converge para o valor da Tecnologia pela Tecnologia, com modelos de evolução validados pela novidade aparente.

Daí me ocorreu “re-Educar”, não só para uma operacionalidade dos novos meios de informação, mas essencialmente para desenvolver a comunicação eficaz, disponibilizando informação adequada aos meios que cada um sabe utilizar de uma forma competente.

De-Formação, na sugestão de que a Formação de ser procurada pelo próprio indivíduo e não somente promovida pelos parceiros sociais. Responsabilizar o receptor do conhecimento.

Re-Educação, na necessidade que temos de saber utilizar as nossas capacidades de uma forma rentável, que permita atingir a realização pessoal pela concretização das nossas competências em resultados lucrativos. Motivar o facilitador de conhecimento.

O sentido das Coisas, o valor do exemplo, a incontornável mudança, a pessoa e o reposicionamento da pessoa no centro das atenções, pode conduzir um novo conceito de Educação e de Formação.

A pessoa não é uma carteira de Certificações, nem uma bolsa de qualificações. Na perspectiva profissional é importante na pessoa a consciência dos resultados obtidos na sua experiência e não a experiência contada por tempo vivido. A experiência lucra com a participação activa.

Cada um de nós transporta o resultado de um investimento do tempo de vida em si mesmo.

O Tempo, o Espaço e a Forma, são vectores incontornáveis na definição do contexto em que vivemos, mesmo que não sejamos intérpretes activos.

As Tecnologias devem ser encaradas como facilitadores de reconhecimento dessa realidade e não como um fim em si mesmo.

“.. apreciar a De-Formação que a mudança sempre nos propõe, para conseguir Re-Educar a nossa atitude na comunicação e na partilha de objectivos com as outras pessoas”.

A Pro-Educação pode ser definida pela vertente da aprendizagem orientada para as competências que se utilizam numa organização, em contexto profissional. A Competitividade obriga a Aprender a aceitar que sempre caducamos, sem caducar no aprender ao longo da vida.

Obrigado, e apareçam.

ams@cinel.org

<http://www.cinel.org>

A intervenção no desenvolvimento vocacional dos alunos como uma dimensão do projecto profissional e do perfil de competências do professor: A consultoria como uma via para a capacitação e para a certificação

Inês Nascimento,^{*}
Ana Ramos,^{**}
Ana Filipa Ferreira^{***}

Serviço de Consulta Psicológica de Orientação
Vocacional
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
UNIVERSIDADE DO PORTO

RESUMO:

Ainda que a possibilidade do professor adquirir competências que lhe permitam intervir na orientação vocacional dos seus alunos possa ser encarada como uma ameaça por psicólogos com uma visão tradicional e estrita da prática psicológica, é por demais evidente o interesse e a neces-

^{*} Assistente Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal; Coordenadora Executiva do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCE-UP. (i-nes@fpce.up.pt).

^{**} Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (ana.oliveira.ramos@gmail.com).

^{***} Estagiária do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (filipaferreira@netcabo.pt).

cidade dos professores incorporarem no seu projecto profissional o compromisso com este novo objectivo educativo. Sendo a influência que o professor exerce sobre diversas dimensões do comportamento e do desenvolvimento dos alunos um dado indiscutível do processo de ensino-aprendizagem, trata-se de reconhecer a importância de qualificar e potenciar a capacidade do professor mobilizar construtivamente essa influência aproveitando de forma sensível, crítica e intencional todos os recursos e oportunidades que lhe advêm do projecto social/institucional de educação e ensino e do modo como o interpreta, articulando-as com as necessidades vocacionais específicas dos alunos. Não estando, pela sua formação de base, suficientemente preparados para compreender como se processa o desenvolvimento vocacional dos jovens, para detectar e avaliar os efeitos (positivos e negativos) da sua influência nesse processo, nem para instrumentalizar oportunidades e (re) organizar práticas tornando-as significativas para o desenvolvimento vocacional dos alunos, a consultoria vocacional representa um contexto óptimo tanto para a aquisição destas competências como para a sua validação através da observação e avaliação de como são integradas no repertório global de competências pedagógicas e se revelam comportamentalmente em situação de exercício docente. Na presente comunicação será apresentado um projecto de consultoria a professores da responsabilidade do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e desenvolvido em parceria com a Cidade das Profissões em representação da Associação Porto Digital. Os resultados do projecto de consultoria apontam para as potencialidades deste tipo de intervenção enquanto modelo precursor de um sistema misto de capacitação e certificação da competência dos professores na vertente da facilitação do desenvolvimento vocacional.

Palavras-chave: creditação, desenvolvimento vocacional, professor, competências.

1. A ESCOLA E O PROFESSOR ENQUANTO CONTEXTO/AGENTE DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

Segundo uma perspectiva desenvolvimentista, ecológica e construtivista do desenvolvimento vocacional, a intervenção no domínio da consulta psicológica de orientação vocacional encontra no contexto escolar condições privilegiadas no que se refere à promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens. Coimbra (1995) defende que é neste contexto que os indivíduos passam a maior parte do tempo nos momentos cruciais do desenvolvimento de aprendizagens, competências, saberes e formação dos seus interesses, gostos e valores. Logo, podemos afirmar que uma das funções da escola, e daqueles que nela participam, é a de facilitar a ocorrência de experiências significativas organizadoras da moratória psicossocial dos jovens. Ao mesmo tempo a escola deve ser sede da aprendizagem de competências generativas susceptíveis de influenciar a construção da identidade e o projecto vocacional (e de vida) dos alunos (Carita & Diniz, 1995).

Mais especificamente no que concerne ao papel dos professores, assume-se que estes são agentes directos no processo contínuo de desenvolvimento dos jovens, tendo um papel primordial no incentivo à exploração e integração de experiências significativas vivenciadas pelos alunos fora e dentro da sala de aula e na sua conversão em (novos) investimentos. São estes investimentos, emergentes da relação construída e reconstruída a cada momento com a escola, com o professor e com o aprender que permitem aos jovens significar e optar selectivamente pelas oportunidades que estão disponíveis orientando-se nessa diversidade de acordo com critérios afectivos e cognitivos que facilitem a sua capacidade de escolher autónoma e realisticamente. Tal como refere Imaginário (1990; 1995), os professores têm influência na construção de crenças, representações e valores, particularmente no que diz respeito ao mundo das formações e das profissões, que funcionam como dimensões estruturantes da escolha vocacional. Estando mandatados para por em prática o projecto social da Educação e da Orientação, depende antes de mais do professor a qualidade do processo

através do qual esse projecto se ajusta às necessidades dos alunos e se repercute (positiva ou negativamente) no projecto vocacional e de vida de cada um deles (Martín & Mauri, 2004).

Deste modo, apesar de alguns psicólogos recearem que o professor possa conquistar um pouco mais de terreno no domínio específico do desenvolvimento vocacional, considera-se de importância crucial a presença de profissionais (entenda-se, professores) bem formados junto dos jovens: professores capazes de influenciarem positivamente o seu processo de orientação e de lhes proporcionarem oportunidades de aprendizagem que, possam ser, simultaneamente facilitadoras de exploração e investimento vocacional. Uma vez que os professores apresentam grandes dificuldades na resposta às diferentes necessidades (vocacionais e não vocacionais) dos alunos¹ urge criar condições para que se tornem e sintam mais competentes na forma como lidam com as várias dimensões do processo ensino-aprendizagem que são susceptíveis de produzir consequências na competência vocacional dos seus alunos.

Nesta ordem de ideias, e no contexto do projecto de intervenção sobre o qual a presente comunicação se debruça, procurou-se promover a qualidade da acção dos professores enquanto agentes de desenvolvimento vocacional dos alunos partindo do pressuposto de que os professores dispõem condições para aproveitar estímulos do ambiente de aprendizagem no sentido de favorecer a construção do percurso vocacional dos jovens. Tornou-se, por isso, fundamental consciencializar os professores das mais valias do seu papel e das potencialidades dos conteúdos curriculares da sua disciplina no que se refere às oportunidades que oferecem à tematização de aspectos vocacionais relevantes. Assim, relativamente à intervenção junto dos professores foram, por conseguinte, definidos três objectivos gerais. Desta forma, procurou-se (1) favorecer a compreensão das variáveis críticas na estruturação do projecto vocacional dos jovens, (2) estimular a reflexão em torno do papel do professor na promoção do desenvolvimento vocacional e (3) apoiar a concepção e o desenvolvimento de práticas de infusão curricular de objectivos de exploração vocacional. Neste caso, o projecto assumiu uma estrutura que permitiu o desdobramento da intervenção em quatro momentos com diferentes planos de acção. A saber: 1) Familiarização com a Temática Vocacional (Sessão n.º 1), 2) Apoio à elaboração individual do Plano de Aula (Sessão n.º 2); 3) Implementação Assistida do Plano de Aula (Sessão n.º 3, participada pelos alunos) e 4) Discussão da Experiência (Sessão n.º 4). Estes quatro momentos configuraram a componente de intervenção directa do projecto que, em termos estratégicos assumiu a forma de consultoria a professores. Para além desta componente o projecto integrou ainda estratégias de intervenção directa – junto dos alunos. Esta segunda componente do projecto de intervenção, esteve orientada para dois objectivos gerais: (1) promover a (re)construção pelos jovens de significado para o papel da escola e dos professores no seu processo de “orientar-se” e (2) explorar a relação dos jovens com o mundo das profissões sob o estímulo dos conteúdos específicos da matéria curricular de uma ou mais disciplinas. A cada objectivo foi consagrado um momento específico intervenção destinado aos alunos e que se concretizou na realização de actividades subordinadas aos temas “A escola e as escolhas” (Momento A) e “A disciplina e as profissões” (Momento B) em duas sessões. Estas sessões, com uma duração aproximada de 90 minutos, decorreram em alternância com as sessões dirigidas aos professores. Importa acrescentar que apesar de planeadas a pensar nos ganhos que poderiam proporcionar aos alunos em termos de exploração vocacional, pretendia-se que estas sessões constituíssem, ao mesmo tempo, oportunidades para que os professores pudessem contactar com diferentes propostas de actividades e formas de dinamização de uma aula em torno de temas relacionados com as disciplinas e com as vivências dos alunos no contexto escolar.

¹ Informações veiculadas por membros da Direcção Regional de Educação do Norte em reuniões ocorridas em fases iniciais do projecto.

2. O DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO

O projecto intitulado “*Escolas Conscientes – Escol(h)as Consequentes*” (desenvolvido entre Janeiro e Junho de 2007) resultou do protocolo de colaboração estabelecido entre o Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional (SCPOV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e a Cidade das Profissões (CdP), da Associação Porto Digital. A concepção, organização e coordenação e a responsabilidade técnico-científica do projecto esteve a cargo da coordenadora executiva do SCPOV. O trabalho de concepção e produção de materiais foi realizado por todas as psicólogas colaborantes do projecto incluindo a coordenadora do mesmo. A implementação do projecto ficou a cargo de uma equipa constituída por psicólogas colaboradoras do SCPOV e pelas técnicas da CdP. Todos os elementos da equipa de intervenção foram formados pela coordenadora do projecto ao longo de 10 sessões realizadas entre Janeiro e Abril de 2007, num total de cerca de 40 horas presenciais. Foi adoptada uma metodologia colaborativa centrada na apresentação, simulação e discussão em grupo de propostas de actividades destinadas às várias fases do projecto. A realização de reuniões regulares (num total de seis) com os elementos da equipa técnica ao longo do período de implementação do projecto (após a conclusão de etapas críticas do projecto) permitiu prosseguir a formação dos técnicos através de um sistema de prática supervisionada que permitiu, simultaneamente, monitorizar e corrigir problemas de desempenho e avaliar e ajustar dimensões do próprio projecto (incluindo os procedimentos estabelecidos *a priori*), de acordo com uma lógica de investigação-acção (Campos, 1989).

No total, participaram no projecto 12 professores e 259 alunos (provenientes de uma das turmas que cada professor leccionava). As disciplinas abrangidas no projecto foram: Geografia (7º e 9º anos), Matemática (5º e 9º anos), Físico-Química (9º ano), TIC's, História (9º ano), Português (7º ano), Inglês (10º ano) e Área-Projecto (9º ano). É de referir ainda a proveniência geográfica dos diferentes elementos participantes no projecto: Felgueiras, Guimarães, Matosinhos, Porto, Santo Tirso, Valongo, Vila da Feira, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia.

3. A AVALIAÇÃO DO PROJECTO

No que respeita à avaliação do projecto foi adoptado um sistema de avaliação interna e externa. A avaliação interna decorreu de modo contínuo através da realização de reuniões e contactos regulares com os técnicos (monitorização e supervisão), através da observação do desempenho dos professores em situação de *role-taking*, bem como por intermédio de fichas de avaliação preenchidas pelos psicólogos após cada acção. A avaliação externa foi realizada a partir da resposta a um questionário pelos elementos a quem se dirigiam as sessões (professores e/ou alunos) no final das mesmas. É de salientar que a avaliação das diferentes sessões foi feita por professores, alunos (sessão n.º3) e equipa técnica; enquanto que os momentos A e B foram avaliados apenas pelos alunos e pela equipa técnica. Para além disso, no final do processo de intervenção, decorreu uma sessão de reflexão falada em que os professores foram solicitados a comentar o projecto e a sua experiência em função de diversos critérios. Não obstante terem sido analisados os resultados inerentes aos diferentes intervenientes no projecto (e.g., professores, alunos e equipa técnica), o âmbito da presente comunicação, apenas justifica que se atenda à avaliação global feita pelos professores.

De um modo geral, os professores manifestaram-se satisfeitos tanto com o projecto (sua estrutura, metodologia e finalidades: *Média de satisfação com o projecto* = 4,36), quer com a sua participação no mesmo (*Média de satisfação com a sua participação no projecto* = 4,18)².

Assim, e mais concretamente, os professores assinalaram como motivos de agrado do projecto: (1) a sensibilização e a tomada de consciência que este terá proporcionado, ao longo das sessões.

² Valor médio obtido numa escala de resposta com cinco pontos de variação)

ões, em torno da importância assumida pela exploração de dimensões vocacionais; (2) o apoio individualizado e personalizado garantido pelos elementos da equipa técnica; (3) a composição e a motivação da equipa técnica; (4) a oportunidade de reflexão, de troca de perspectivas e de partilha de experiências entre os professores envolvidos no projecto; (5) a possibilidade de participação dos alunos (junto dos quais os professores consideraram que o projecto promoveu uma maior segurança face à escolha vocacional e uma maior capacidade de “arriscar”); (6) a natureza das actividades implementadas (salientando que estas foram “interessantes” e “motivadoras” e que os conteúdos abordados foram pertinentes); (7) o incentivo à articulação entre os conteúdos programáticos das disciplinas e a exploração de dimensões vocacionais; (8) a própria motivação pessoal dos professores para a participação no projecto; (9) a qualidade da estrutura e da planificação do projecto; e (10) o reforço de uma atitude positiva face à implementação de práticas de infusão curricular. Apesar de uma proporção significativa de professores não assinalar motivos de desagrado, alguns docentes salientaram que a implementação do projecto foi tardia (devendo ter-se iniciado mais cedo no ano lectivo) e de duração mais curta do que a desejável e necessária (factor indissociável do momento de arranque do projecto). Um dos participantes apontou como motivo de desagrado, o facto de ainda se sentir inseguro quanto ao domínio das dimensões vocacionais, aspecto que se pensa estar relacionado, por um lado, com as características pessoais deste docente e, por outro lado, com as elevadas expectativas que teria depositado no seu desempenho na sessão de implementação assistida do plano de aula e que não terão sido inteiramente alcançadas.

Quanto às principais dificuldades percebidas pelos professores ao longo das diferentes fases do projecto, evidenciaram-se: (1) a conciliação da exploração de dimensões vocacionais com o programa da disciplina na elaboração do plano de aula; (2) a gestão/cumprimento do programa curricular em consonância com os objectivos do projecto; (3) a articulação dos horários do professor com os horários/localização das sessões do projecto; (4) as características dos alunos (consoante as turmas escolhidas pelos professores e os motivos para a selecção da mesma); (5) pouco tempo de preparação para o planeamento da aula; (6) dificuldades ao nível da escolha das actividades a implementar na sessão n.º 3; e (7) domínio incipiente das dimensões vocacionais, que parece ter dificultado a sua exploração de forma segura por parte do professor.

A análise dos benefícios (para professores e alunos) que os professores consideram estar associados à participação no projecto permitiu compreender que consideram ter desenvolvido competências que os fazem sentir-se mais capazes de prestar atenção ao estatuto vocacional dos seus alunos e mais preparados, seguros e confiantes para os apoiar na exploração de dimensões vocacionais que são relevantes ao processo de escolha. Os professores salientaram, ainda, que a sua participação no projecto promoveu a tomada de consciência de outras vertentes do papel do professor, nomeadamente enquanto figura com responsabilidade na promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos. Acresce a estes aspectos, o facto dos professores terem referido que a participação no projecto favoreceu a flexibilização de algumas das suas atitudes e representações (muitas delas estereotipadas) desenvolvidas em torno da temática vocacional. Com efeito, alguns professores tinham uma visão da orientação vocacional como um processo centrado na transmissão de informação, tendo podido constatar através da sua participação no projecto e do seu envolvimento em experiências de *role-taking*, as inúmeras potencialidades da implementação de actividades de exploração vocacional com base em estratégias de infusão curricular. De uma forma geral, todos os professores mostraram interesse, predisposição e motivação para dar continuidade à implementação de actividades idênticas às que ensaiaram no projecto e consideraram ter adquirido e construído conhecimento útil para a sua prática futura. No que diz respeito aos benefícios para os alunos, os professores salientaram o facto do projecto ter promovido a sua projecção temporal no futuro e tê-los sensibilizado para a importância da exploração vocacional, nomeadamente ao fazê-los valorizar as disciplinas e a estrutura humana e física da escola como contextos que oferecem oportunidades de exploração susceptíveis de aumentar a sua segurança face à escolha. Em jeito de síntese, os pro-

fessores mencionaram, enquanto aspectos a manter no projecto: (1) a equipa técnica, (2) a estrutura do projecto, (3) as actividades desenvolvidas em contexto escolar e (4) o trabalho conjunto e a partilha de experiências entre professores. Alguns professores salientaram que não introduziriam nenhuma alteração ao projecto. Relativamente às sugestões de mudança foi proposto pelos professores que: (1) em novas edições do projecto, este fosse iniciado mais cedo no ano lectivo; (2) aumentasse o tempo de intervenção directa com os alunos e que fossem desenvolvidas mais actividades na escola; (3) o projecto fosse alargado em termos temporais (possibilitando o apoio continuado a professores e alunos ao longo de todo o ano lectivo) e que pudesse envolver outros destinatários (nomeadamente, os directores de turma e/ou mais professores de cada escola abrangida pelo projecto) e (4) fosse submetida candidatura à creditação dos professores pela participação no projecto no quadro do regulamento da formação contínua de professores. Esta última sugestão dos docentes, incentivou a equipa técnica a reflectir acerca da adequação do projecto “Escolas Conscientes – Escol(h)as Consequentes” (sua metodologia e objectivos) aos objectivos de creditação de professores, questão que será analisada no próximo ponto.

4. A CONSULTORIA COMO UMA VIA PARA A CAPACITAÇÃO E PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES

Tendo em conta os objectivos da formação contínua de professores enunciados no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 249/92 do respectivo Regime Jurídico, fica claro que as o projecto “Escolas Conscientes – Escol(h)as Consequentes” se enquadra, do ponto de vista das suas finalidades, no que, nesse âmbito, está legalmente previsto. A análise dos objectivos e da metodologia privilegia em duas das modalidades de acções de formação contínua descritas nesse documento – a “Oficina de Formação” e o “Projecto” – mostram coadunar-se com as intenções e o plano metodológico do projecto em foco pelo que a apresentação dessas modalidades servirá de base à reflexão e avaliação da elegibilidade do projecto no que se refere à creditação de professores.

As “oficinas de formação” visam a mudança de práticas profissionais, nomeadamente pela via da construção e reconstrução de materiais, da sua implementação prática e da avaliação da sua funcionalidade/utilidade. Saliente-se que, tal como está documentado, uma acção de formação deste tipo, deve partir da avaliação de necessidades de formação realizada através do relato dos profissionais intervenientes no processo de educação/formação. Esta modalidade de formação apresenta como objectivos: (1) delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; (2) assegurar a funcionalidade/utilidade dos produtos obtidos na oficina, para transformação das práticas; (3) reflectir sobre as práticas desenvolvidas em sessões presenciais conjuntas; e (4) construir novos meios processuais ou técnicos. Nesta medida, e tomando como referência a experiência de implementação do projecto “Escolas Conscientes – Escol(h)as Consequentes” parece poder afirmar-se que cumpre os objectivos supra mencionados. Refira-se que o projecto teve em vista a mudança de práticas dos professores no sentido da infusão curricular de objectivos de exploração vocacional e que, na sua primeira edição contemplou: (1) reuniões de levantamento e avaliação conjunta (professores e equipa técnica) de necessidades, (2) a elaboração de um plano de aula e a respectiva construção dos materiais de apoio pelos professores, (3) a implementação (assistida pela equipa técnica) do plano de aula (experiência de *role-taking*, isto é, de experimentação directa, em contexto real, da nova prática), (4) a possibilidade de observação de modelos (nomeadamente, nas sessões dirigidas aos alunos onde puderam assistir ao desempenho da equipa técnica e contactar com as actividades, então, dinamizadas), (5) a oportunidade e de recepção de *feedback* produzido pela equipa técnica acerca da sua prestação em cada momento do projecto e (6) a possibilidade de avaliação global da experiência de formação em sessão presencial com pequenos grupos de professores.

No que diz respeito à modalidade de formação que aparece designada no referido documento como “Projecto”, a sua principal finalidade é a implementação de uma acção conjunta no sentido da mudança de procedimentos nos sistemas escolares. Entre os objectivos específicos que estão associados a esta modalidade de formação conta-se: (1) o desenvolvimento de metodologias de investigação/formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo; (2) a promoção do trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e inter-disciplinar; (3) o estímulo à capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção; (4) o aprofundamento da capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção; e (5) a potenciação da integração afectiva, da socialização e da realização de interesses pessoais e grupais. Uma vez mais, as características assumidas pelo projecto “Escolas Conscientes – Escol(h)as Consequentes”, tornam-no capaz de permitir o alcance dos objectivos mencionados, sendo necessária apenas uma ligeira remodelação que permita acentuar a vertente do trabalho colaborativo entre professores. Desta forma, procurar-se-ia, por exemplo, centrar a intervenção/formação na figura do director de turma, não só enquanto figura integradora das diferentes áreas disciplinares, como também enquanto figura responsável pelos tempos curriculares de área de projecto e de formação cívica bem como envolver no projecto professores vinculados ao mesmo estabelecimento de ensino. Cumprir-se-ia, desta forma, o requisito de promoção do trabalho interdisciplinar. De resto, manter-se-iam todas as dimensões já descritas relativamente à integração do projecto na modalidade de “Oficina”.

5. REFLEXÕES FINAIS E ILAÇÕES PARA O FUTURO

Numa fase de análise e de reflexão em torno da(s) prática(s) implementada(s), desde logo se destaca o interesse, o envolvimento e a satisfação demonstrados pelos professores tanto ao longo da implementação das diferentes sessões, como na sessão final e no momento de avaliação global do projecto. Entre os factores que terão contribuído para a satisfação dos professores mas também para o sucesso do projecto conta-se a individualização e a continuidade do apoio prestado aos professores que se mostrou fundamental em momentos críticos da mudança das suas representações e da transformação de práticas e estilos pedagógicos habituais que se mostravam contraproducentes no contexto da nova responsabilidade que foram chamados a assumir no que se refere à facilitação do desenvolvimento vocacional dos alunos. Por outro lado, a partilha de experiências diversificadas – resultado de diferenças nas características dos alunos das turmas envolvidas e na própria organização e funcionamento de cada escola³ - ao ter permitido aos participantes o contacto com uma outra realidade, parece ter conduzido cada professor a uma compreensão mais diferenciada dos condicionalismos e das oportunidades que a pertença a diferentes contextos comporta para o modo de agir de cada um. Ter-se-á, desta forma, iniciado a desconstrução de uma série de estereótipos/preconceitos desenvolvidos em torno dos seus alunos/turmas e a alteração de uma certa atitude de imobilismo gerada por essas concepções (e.g., “é uma turma muito fraca”, “não se interessam por nada”) através do conhecimento de outras práticas/estratégias pedagógicas.

De igual modo, os docentes parecem ter adquirido novas noções relativamente aos objectivos da intervenção vocacional no contexto da sala de aula tendo conseguido dominar alguns dos conceitos base do modelo da exploração reconstrutiva do investimento vocacional (Campos, 1980; 1989; 1997; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994) cuja interiorização e aplicação o projecto procurou favorecer. Tal evidenciou-se através da maior complexidade,

³ O facto de ter sido abrangido um amplo leque de escolas de toda a região norte do país reforça a expectativa (presume-se que realista) de que possa gerar-se uma cadeia de persuasão, através da qual outros colegas da mesma comunidade educativa, sensibilizados pelos professores participantes nesta primeira edição, se sintam motivados, a participar em projectos desta natureza.

diferenciação e flexibilidade das representações e do discurso dos professores relativamente ao processo de orientação vocacional e foi demonstrado pela qualidade das acções que planearam e dinamizaram numa das suas aulas. Com efeito, foi com relativa facilidade que os professores identificaram os pontos de articulação entre as dimensões vocacionais e as matérias das disciplinas que leccionavam e que definiram estratégias pedagógicas específicas para a abordagem desses dois conteúdos na sua interrelação. Se, no seu conjunto, estes aspectos confirmam a contribuição do projecto para a capacitação dos professores enquanto figuras de apoio à exploração vocacional dos alunos, não pode deixar de assinalar-se que os professores envolvidos no projecto referiram antever obstáculos à generalização desta experiência, mostrando-se cépticos quanto à possibilidade de continuarem a dar atenção às questões vocacionais dados os constrangimentos temporais e as exigências de leccionação do programa das suas disciplinas. Esta preocupação dos professores, vem sublinhar a importância de acompanhar, em regime de *follow-up*, a prática dos professores no sentido de verificar se esse ou outros factores constituem um impedimento à mobilização das aprendizagens efectuadas no contexto da consultoria/formação.

De uma forma geral, atendendo (1) à satisfação demonstrada por todos os intervenientes no projecto (professores, alunos e equipa técnica); (2) ao reconhecimento generalizado do interesse e utilidade do projecto, (3) à disponibilidade e ao desejo explícito demonstrados pelos professores de repetir e de dar continuidade à experiência de consultoria num outro nível de desenvolvimento de competências, e (4) aos resultados obtidos, está-se perante um conjunto de indicadores de sucesso que confirmam a necessidade e a relevância de dar continuidade a este ou outros projectos desta natureza.

Perante exposto, parece poder concluir-se que o projecto “Escolas Conscientes – Escol(h)as Consequentes” se apresenta como um projecto cujas potencialidades, confirmadas nesta primeira edição, legitimam que possa ser integrado no sistema de formação contínua e de creditação dos professores, tendo em vista a certificação da(s) sua(s) competência(s) no que respeita à implementação de actividades de infusão curricular e de exploração vocacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B.P. (1989). *Questões da política educativa*. (Cap. 9). Porto: Ed. Asa
- Campos, B. (1997, 2ª ed.). A intervenção para o desenvolvimento vocacional. In B. Campos, *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (pp.133-141). Porto: Afrontamento
- Campos, B.P., & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology. Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology (Madrid).
- Carita, A., & Diniz, T. (1995). A integração da problemática vocacional no currículo. *Noesis*, 35, 34-38.
- Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.
- Imaginário, L. (1990). Desenvolvimento vocacional. In Campos, B., *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens*, Vol. II, Ed. Universidade Aberta, cap. 10.
- Imaginário, L. (1995). Reestruturação Curricular e Orientação Escolar e Profissional. *Noesis*, 35, 30-32.
- Martin, E., & Mauri, T. (2004). As instituições escolares como fonte de influência educacional. In C. Coll, A. Marchesi and J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Escolar* (2nd ed., Vol. 2, pp. 381-402). Porto Alegre: Artmed.

El cambio en el discurso profesionalitzador: procesos de enseñanza-aprendizaje sostenidos en una plataforma asincrònica.

Eulalia Torras Virgili

mtorrasv@uoc.edu
Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

RESUMEN

La teoría de la acción (Argyris y Schön, 1978) es el inicio de una perspectiva de análisis del conocimiento profesionalizador y del proceso de construcción del discurso profesionalizador. Situada en la teoría de la acción, la perspectiva reflexiva (Nonaka, 1994; Bromme y Tilema, 2006; Liberman y Miller, 2001) mantiene el papel central de la organización como contexto para analizar la naturaleza del conocimiento entendido como un intercambio personal entre individuos, empaquetado, objetivable, socialmente distribuido y producto del cambio de conocimiento tácito a explícito. Esta última característica de la naturaleza del conocimiento del profesional, desde la perspectiva reflexiva, ha sido ampliamente analizada por Nonaka (1989, 1991, 1992 y 1994). El diálogo constante entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito es central en la teoría dinámica de la creación del conocimiento organizacional desarrollada por este autor. En palabras de Nonaka (1989, 1991, 1992 y 1994). “La distinción entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito representa aquello que puede ser descrito como la dimensión epistemológica de la creación de conocimiento organizacional. El diálogo continuado entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito conduce a la creación de nuevas ideas y conceptos”.

En esta comunicación hemos analizado el dialogo entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito en la creación de nuevas ideas y conceptos en procesos de enseñanza-aprendizaje sostenidos en una plataforma asincrónica. Durante dos meses hemos recogido el discurso profesionalizador a través de dos fuentes: por un lado a través de instrumentos diseñados con dicha finalidad y, por otro lado, en la interacción espontánea de dos grupos de especialistas en asesoramiento e intervención psicopedagógica en el entorno escolar y en dos

grupos de especialistas en políticas públicas. Hemos analizado los enunciados de los discursos profesionalizadores tácitos y los discursos profesionalizadores implícitos previos al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, acontecidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y presentes después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran que los profesionales elaboran, tanto los discursos profesionalizadores tácitos como los discursos profesionalizadores implícitos, con un pequeño porcentaje de los enunciados profesionalizadores posibles (un mínimo de 0% y un máximo de 9,82%) siendo este resultado constante incluso cuando ha finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar del incremento de enunciados formulados al final del proceso. Sin embargo, los enunciados formulados en discursos profesionalizadores tácitos y los discursos profesionalizadores implícitos son distintos en todos los momentos observados. También es destacable el hecho que los enunciados integrados erróneamente en la interacción entre estudiantes forman parte tanto del conocimiento explícito como del conocimiento implícito al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, los resultados muestran el diálogo entre conocimiento tácito y conocimiento implícito.

INTRODUCCIÓN

La teoría de la acción (Argyris y Schön, 1978) es el inicio de una perspectiva de análisis del conocimiento profesionalizador y del proceso de construcción del discurso profesionalizador. La perspectiva reflexiva (Nonaka, 1994; Bromme y Tilema, 2006; Liberman y Miller, 2001) mantiene el papel central de la organización como contexto para analizar la naturaleza del conocimiento entendido como un intercambio personal entre individuos, empaquetado, objetivable, socialmente distribuido y producto del cambio de conocimiento tácito a explícito. Situándose en la perspectiva sociocognitiva, Nonaka (1989, 1991, 1992 y 1994) analiza la naturaleza y el cambio de conocimiento a partir de la distinción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. El diálogo constante entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito es central en la teoría dinámica de la creación del conocimiento organizacional desarrollada por este autor. En palabras de Nonaka (1994) “La distinción entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito representa aquello que puede ser descrito como la dimensión epistemológica de la creación de conocimiento organizacional. El diálogo continuado entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito conduce a la creación de nuevas ideas y conceptos”. El conocimiento explícito, también denominado codificado, está referido a aquel que es transmisible en un lenguaje formal y sistemático. Este tipo de conocimiento implica elementos cognitivos y elementos de contexto. Estos elementos cognitivos son representaciones mentales que incluyen esquemas, creencias y paradigmas, en cambio el conocimiento tácito es más próximo al saber como y a las habilidades aplicadas a un contexto específico. El conocimiento tácito es más difícil de formalizar y comunicar; es próximo a la acción y está implicado en un contexto específico. Este tipo de conocimiento tiene un papel relevante en los procesos de construcción de nuevos discursos. Esta diferenciación de tipo de conocimiento permite crear comprensión de los diversos tipos de complejidad. Los procesos de construcción de nuevo conocimiento se dan en la interacción social a varios niveles siendo los miembros de una organización los que transforman y hacen legítimo el conocimiento de los profesionales (Brown y Duguid, 1991). Este proceso acontece en dos niveles: en las comunidades informales de interacción social como medio natural por emerger la propiedad del conocimiento y en las contribuciones informales que se relacionan con estructuras formales de forma que constituyen una ventaja para la organización. Si esto se hace de una manera eficiente entonces el nuevo conocimiento construido es más válido por hacer frente a las demandas de la profesión contextualizadas.

La construcción del conocimiento de los profesionales es un esfuerzo constante de recreación de la realidad por adaptarlas a la propia perspectiva. Esta recreación se fundamenta en tres factores: la intención, la autonomía y la fluctuación.

La intención está referida a como los profesionales estructuran su aproximación al mundo e intentan dar sentido a la realidad. El carácter intencional de las acciones viene dado por los conceptos orientados a la acción. La autonomía puede aplicarse a las personas, los grupos o las organizaciones pero es conveniente tomar como punto de partida la autonomía del individuo porque las personas pueden tener intenciones diferentes. La fluctuación está referida a la interacción continua con el mundo externo. Esta interacción continua puede suponer conexión, caos o discontinuidad que es susceptible de generar nuevos patrones de interacción entre los individuos y el entorno (Brosnan y Burgess, 2003; Wenger, White, Smith, Rowe, 2005). Los profesionales recrean su conocimiento por hacer frente a las ambigüedades, a la redundancia, al ruido o la aleatoriedad generada por las diferencias entre lo externo y lo interno. Nonaka (1994) enfatiza la importancia de las roturas periódicas en la percepción humana. Estas roturas son la interrupción del conociendo habitual: es un cuestionamiento de las rutinas y las herramientas habituales que fuerza a reconsiderar nuevas perspectivas. Las roturas tienen, como decimos, una cierta periodicidad de forma por lo que podemos hablar de un modelo en espiral del cambio de conocimiento en los profesionales. Este modelo en espiral se estructura en torno el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. Nonaka (1994) propone cuatro maneras diferentes de construcción de conocimiento con el paso del conocimiento tácito al conocimiento explícito:

- De conocimiento tácito a conocimiento tácito: socialización.
- De conocimiento explícito a conocimiento a conocimiento explícito: combinación.
- De conocimiento tácito a conocimiento explícito: internalización.
- De conocimiento explícito a conocimiento tácito: externalización.

La socialización es un proceso de construcción del conocimiento que supone un cambio de conocimiento tácito a un nuevo conocimiento tácito. Es importante notar que este paso no implica necesariamente el uso del lenguaje: el conocimiento tácito puede ser construido sin emplear el discurso únicamente por la vía de la observación, la imitación y la práctica. Un ejemplo de este tipo de conocimiento se da con los maestros en las aulas. El maestro interactúa en el aula con los niños observando el comportamiento del compañero con mayor experiencia. La palabra puede existir en este intercambio: el maestro puede pedir valoraciones, observaciones, comentarios de la conducta llevada a término por su compañero más experto pero fuerzas casos se puede limitar simplemente a observar y reproducir comportamientos en contextos similares a los observados. Otro ejemplo es la observación que un licenciado en ciencias políticas puede hacer de una intervención ante de los medios de comunicación de un compañero con más conocimiento profesionalizador. El compañero con más discurso profesionalizador habla en público mientras el compañero con menos conocimiento observa los diversos recursos que emplea: unos primeros minutos dónde capta la atención de la audiencia, la presentación de un objeto, el orden de presentación de las ideas, etc.

La combinación se da cuando se simultanean varios conocimientos explícitos. Se hace pues imprescindible el uso del lenguaje en este tipo de construcción de conocimiento. Es por la vía del discurso que es seleccionado, reconceptualizado y reconstruido dando lugar a nuevo conocimiento explícito. Por ejemplo, un profesional del derecho puede redactar una primera respuesta a una demanda judicial. Este texto jurídico, y por lo tanto contenedor de conocimiento profesionalizador legal, es revisado por un compañero que matiza algunos párrafos, amplía otra parte del discurso, elimina texto, etc. El conocimiento profesional reflejado en el texto es tanto explícito, en la primera versión, como explícito en la segunda versión. En los dos casos el

conocimiento es explícito pero no es el mismo conocimiento. Otro ejemplo nos lo proporciona un profesional de la informática que diseña una plataforma de e-learning. Este profesional diseña una programación explicitando el conocimiento como programador. De nuevo, un compañero suyo revisa la programación e introduce elementos de diseño gráfico. El discurso inicial en lenguaje de programación es explícito pero también lo es el nuevo discurso que incorpora elementos de diseño gráfico. En la combinación de géneros de lenguaje aparece como un elemento fundamental por lo que una metodología que incorpore la perspectiva del lenguaje como presentacional y como representacional es muy adecuada para analizar dicha construcción de conocimiento (Bajtin, 2003 y Freeman, 1993). La externalización es el proceso en qué un conocimiento tácito acontece explícito; el conocimiento hasta aquel momento no había sido verbalizado. Un ejemplo nos lo proporciona el artista al pintar un cuadro. El artista vivencia un sentimiento verbalizado mediante un género de lenguaje: la pintura. Otro ejemplo nos lo proporciona un maestro con amplio conocimiento profesionalizador que actúa en el aula bajo la observación de un compañero que está aprendiendo. Al ser preguntado por el compañero que aprende, el maestro verbaliza el porqué de su comportamiento haciendo una valoración de su actuación y contextualizándola dentro un modelo teórico de intervención en el aula. El conocimiento, que para el maestro más experto era tácito, acontece de esta manera explícito. La internalización es el cambio de conocimiento explícito a conocimiento tácito. Un ejemplo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El profesional en formación construye conocimiento con interacción con los compañeros, los materiales y contexto virtual asincrónico de enseñanza-aprendizaje. El vehículo en estas interacciones es el discurso. Una vez se incorpora a un contexto laboral, el conocimiento explícito construido al aula es acción siendo entonces conocimiento tácito.

Las cuatro maneras de construir conocimiento del profesional pueden crear nuevo conocimiento de forma independiente y devenir secuenciales en el tiempo. De todos modos, pueden darse errores en este proceso de construcción. Los errores más comunes se acontecen en los procesos de socialización y de combinación. El paso de conocimiento tácito a conocimiento explícito es un paso de la acción a la acción sin pasar por el discurso con un riesgo de implicar una interpretación superficial de los hechos. A la vez el paso de conocimiento explícito a conocimiento explícito puede comportar el riesgo de carencia de contextualización de forma que sea un conocimiento profesionalizador limitado a la vez de hacer el paso a la acción. El lenguaje tiene un papel fundamental en los cuatro tipos de cambios.

En conclusión, el diálogo constante entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito es central en la teoría dinámica de la creación del conocimiento organizacional desarrollada por Nonaka (1989, 1990, 1991, 1994). “La distinción entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito representa aquello que puede ser descrito como la dimensión epistemológica de la creación de conocimiento organizacional. El diálogo continuado entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito conduce a la creación de nuevas ideas y conceptos” (Nonaka, 1994, p. 15). El diálogo entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito es definido por Nonaka como la dimensión epistemológica de la creación de conocimiento organizacional. La interacción entre los individuos tiene un rol crítico en el desarrollo de las ideas. Las comunidades de interacción contribuyen a la ampliación y al desarrollo del nuevo conocimiento. La interacción es definida por Nonaka como la dimensión ontológica de la creación de conocimiento. La relación entre la dimensión epistemológica y la dimensión ontológica se establece por “la vía del modelo en espiral de construcción de conocimiento” (Nonaka, 1994, p. 15). La espiral ilustra la creación de nuevos conceptos en términos de diálogo constante entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. El objetivo de esta investigación es analizar la naturaleza del conocimiento [profesionalizador tácito](#) y del conocimiento profesionalizador explícito así como el cambio de ambos tipos de conocimiento en un entorno [asincrónico](#) de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido la observación no participante. Esta opción metodológica fue escogida porque el objeto de estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje en una plataforma asincrónica, es de difícil manipulación experimental y de control estricto por diversas razones: es necesario considerar el proceso contextualizado, el proceso implica un periodo temporal amplio, es necesario obtener datos de la interacción entre profesores y alumnos y entre alumnos entre sí y finalmente el proceso es lo suficiente complejo como por no ser reducido a un conjunto de variables. Durante dos meses hemos observado cuatro procesos de enseñanza-aprendizaje de cuatro actividades que corresponden a dos asignaturas de educación superior de carácter profesionalizador. Dichos procesos se iniciaban con la lectura de un módulo de contenidos obligatorio que desarrolla nuevos conceptos y finaliza con la entrega de un producto de aprendizaje en base a estos conceptos. Por lo tanto, es un proceso que tiene significado por él mismo dado que supone para los alumnos la construcción de nuevo conocimiento.

Los cuatro procesos de enseñanza-aprendizaje online implicaron:

- Caso 1: 11 alumnos participantes en una asignatura profesionalizadora del ámbito de la psicopedagogía que desarrollaron una actividad de debate.
- Caso 2: 10 alumnos participantes en una asignatura profesionalizadora del ámbito de la psicopedagogía que desarrollaron una actividad de debate inclusivo.
- Caso 3: 5 alumnos participantes en una asignatura profesionalizadora del ámbito de las ciencias políticas que desarrollaron una actividad de trabajo individual de dificultad media-baja.
- Caso 4: 3 alumnos participantes en una asignatura profesionalizadora del ámbito de las ciencias políticas que desarrollaron una actividad de trabajo individual de dificultad media-alta.

Por lo tanto, los casos 1 y 2 suponen el trabajo con los mismos contenidos de aprendizaje pero distinta tarea (debate y debate inclusivo) mientras que los casos 3 y 4 suponen la observación de dos procesos de enseñanza-aprendizaje también de idéntico contenido pero distinta tarea (trabajo individual medio-bajo y trabajo individual medio-alto). Hemos considerado relevante observar procesos de enseñanza-aprendizaje cuyo contexto, es decir, contenido y tarea, fueran distintos porque hay fuertes evidencias que sostienen que el cambio en el conocimiento es contextual (Argyris y Schön, 1978; Bromme y Tillema, 1995; Anderson, Rourke, Garrison, y Archer, 2001). Los dos contenidos profesionalizadores fueron analizados siguiendo a Bajtin con el fin de hallar los géneros del discurso implicados en cada contenido “los géneros del discurso o géneros discursivos son los tipos relativamente estables de enunciados que se elaboran en cada esfera de uso de la lengua” (Bajtin, 2003, pág. 248). Por la vía del análisis de los enunciados llegaremos a los géneros del discurso profesionalizador tácito y del discurso profesionalizador explícito. Este ha sido pues el primer análisis realizado: identificar en el discurso profesionalizador los enunciados con el fin de posteriormente buscar qué enunciados son verbalizados por los alumnos antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje en la plataforma asincrónica. Fueron hallados un total de 167 enunciados del contenido de psicopedagogía y 107 enunciados del contenido de ciencias políticas. Una vez finalizado el análisis se procedió a la observación de los casos. Para ello fueron diseñados dos tipos de instrumentos: supuestos prácticos para elicitar el conocimiento tácito y cuestionarios de preguntas teóricas abiertas para recoger el discurso profesionalizador explícito. Ambos tipos de instrumentos fueron contestados por los alumnos al inicio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, fueron recogidas las interacciones electrónicas de los alumnos entre sí y de los alumnos con el

docente y los productos del aprendizaje que verbalizaron los alumnos durante los dos meses que duró la observación.

RESULTADOS

Los instrumentos complementados, las comunicaciones asincrónicas escritas de los participantes y los productos del aprendizaje fueron analizados con el fin de encontrar los enunciados de conocimiento profesionalizador tácito y explícito verbalizados por los alumnos durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tablas que os mostramos a continuación recogen un resumen del análisis de los enunciados realizado.

La tabla siguiente recoge la frecuencia de enunciados de discurso profesionalizador tácito, que verbalizan los participantes antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una plataforma asincrónica, es menor que la frecuencia de enunciados de discurso profesionalizador verbalizados al finalizar el proceso. También el número de repeticiones de enunciados disminuye del inicio del proceso al final del proceso. Es importante destacar que el porcentaje de enunciados de discurso tácito verbalizados por los alumnos es muy bajo: el participante que más enunciados elicitó lo hace sólo en un 9,82 %.

DISCURSO PROFESIONALIZADOR TÁCTICO									
ANTES DEL PROCESO					DESPUES DEL PROCESO				
N.	Frecuencia	Repeticiones	Porcentaje	Enunciado más frecuente	Frecuencia	Repeticiones	Porcentaje	Enunciado más frecuente	
1	4	2	2,5 %	39 (verbalizado por 7 alumnos de 11)	16	3	9,82 %	40 (verbalizado por 5 alumnos de 11)	
2	3	3	1,8 %	40 (verbalizado por 6 alumnos de 11)	11	3	6,75 %	25 (verbalizado por 5 alumnos de 11)	
3	7	1	4,3 %	27 (verbalizado por 6 alumnos de 11)	8	1	4,91 %	39 (verbalizado por 6 alumnos de 11)	
4	9	8	5,5 %		0	0	0,00 %		
5	1		0,6 %		1	0	0,61 %		
6	3	1	1,8 %		7	0	4,29 %		
7	4	1	2,5 %		3	0	1,84 %		
8	10	2	6,1 %		8	2	4,91 %		
9	2		1,2 %		8		4,91 %		
10	2	2	1,2 %		7	1	4,29 %		
11	3		1,8 %		3	1	1,84 %		
12	4	1	2,5 %	39 (verbalizado por 5 alumnos de 10)	3	0	1,84 %		
13	3	0	1,8 %		6	0	3,68 %		
14	2	0	1,2 %		0	0	0,00 %		
15	2	0	1,2 %		0	0	0,00 %		
16	2	0	1,2 %		5	1	3,07 %		
17	3	0	1,8 %		5	1	3,07 %		
18	5	0	3,1 %		3	0	1,84 %		
19	2	2	1,2 %		5	0	3,07 %		
20	5	0	3,1 %		1	0	0,61 %		
21	1	0	0,9 %		2	0	1,87 %		
CASO 2								106 (verbalizado por 3 alumnos de 7)	
22	5	0	4,7 %	106 (verbalizado por 4 alumnos de 7)	0	0	0,00 %		
23	2	2	1,9 %	1 (verbalizado por 4 alumnos de 7)	3	0	2,80 %		
24	0	0	0,0 %				0,00 %		
25	2	1	1,9 %		2	0	1,87 %		
26	2	0	1,9 %		2	0	1,87 %		
27	2	0	1,9 %		4	0	3,74 %		
CASO 3									
28	3	0	2,8 %		3	0	2,80 %		
29	0		0,0 %	100 (verbalizado por 2 alumnos de 4)	0	0	0,00 %	100 (verbalizado por 2 alumnos de 4)	
30	1		0,9 %		0	0	0,00 %		
31	1		0,9 %		2	0	1,87 %		
CASO 4									
32	2	1	1,9 %		2	0	1,87 %		
	97	27			120	13		0	

Tabla 1: Resultados de los enunciados de discurso profesionalizador táctico.

DISCURSO PROFESIONALIZADOR EXPLÍCITO											
ANTES DEL PROCESO						DURANTE EL PROCESO					
N.	Frecuencia	Repeticiones	Porcentaje	Enunciado más frecuente	Frecuencia	Repeticiones	Porcentaje	Enunciado más frecuente	Frecuencia	Repeticiones	Porcentaje
CASO 1	1	9	1	5,52 %	25 (verbalizado por 5 alumnos de 11)	3	0	1,85 %	25 (verbalizado por 4 alumnos de 11)	4	2,45 %
	2	1	0	0,61 %	27 (verbalizado por 4 alumnos de 11)	3	0	1,85 %	35 (verbalizado por 4 alumnos de 11)	1	2,45 %
	3	2	0	1,23 %		22	4	13,58 %		6	3,68 %
	4	5	0	3,07 %		35	0	21,60 %		0	3,68 %
	5	4	2	2,45 %		0	0	0,00 %		2	1,23 %
	6	4	1	2,45 %		9	2	5,56 %		10	6,13 %
	7	3	1	1,84 %		4	1	2,47 %		5	3,07 %
	8	3	1	1,84 %		0	0	0,00 %		5	3,07 %
	9	4	0	2,45 %		0	0	0,00 %		4	2,45 %
	10	2	0	1,23 %		4	0	2,47 %		3	1,84 %
	11	4	0	2,45 %		3	0	1,85 %		1	0,61 %
CASO 2	12	4	0	2,45 %	Ninguno	1	0	0,62 %	103 (verbalizado por 5 alumnos de 10)	4	2,45 %
	13	1	0	0,61 %		2	0	1,23 %		3	1,84 %
	14	2	0	1,23 %		5	0	3,09 %		4	2,45 %
	15	1	1	0,61 %		6	0	3,70 %		4	2,45 %
	16	2	1	1,23 %		3	0	1,85 %		6	3,68 %
	17	4	0	2,45 %		4	1	2,47 %		4	2,45 %
	18	4	0	2,45 %		2	0	1,23 %		3	1,84 %
	19	5	0	3,07 %		4	1	2,47 %		4	2,45 %
	20	3	0	1,84 %		4	0	2,47 %		3	1,84 %
	21	3	0	1,84 %		5	1	3,09 %		3	1,8 %
	22	0	0	0,00 %	100 (verbalizado por 5 alumnos de 7)					3	2,80 %
CASO 3	23	2	1	1,87 %	106 (verbalizado por 4 alumnos de 7)					2	1,87 %
	24	2	1	1,87 %						0	0,00 %
	25	3	2	2,80 %						3	2,80 %
	26	4	0	3,74 %						4	3,74 %
	27	1	1	0,93 %						3	2,80 %
	28	2	0	1,87 %						5	4,67 %
	29	2	1	1,87 %	106 (verbalizado por 3 alumnos de 4)					0	0,00 %
	30	1	0	0,93 %	100 (verbalizado por 3 alumnos de 4)					0	0,00 %
	31	3	1	2,80 %						6	5,61 %
	32	3	1	2,80 %						5	4,67 %
	Totales	93	16							119	10

Tabla 2: Resultados de los enunciados de discurso profesionalizador explícito.

Esta tabla muestra que la frecuencia de enunciados de discurso profesionalizador explícito que verbalizan los participantes antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje es menor que la frecuencia de enunciados de discurso profesionalizador verbalizados al finalizar el proceso. También el número de repeticiones de enunciados disminuye del inicio del proceso al final del proceso. De nuevo, los resultados también muestran que el porcentaje de enunciados de discurso profesionalizador verbalizados por los alumnos es muy bajo: entre 5,52% y 0,00%.

Los alumnos construyen géneros de discurso tácito y géneros de discurso explícitos a partir de la verbalización de un número muy reducido de enunciados. Es importante destacar que todos los alumnos observados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la plataforma asincrónica fueron evaluados por las profesoras como aptos. Es decir, al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes consideraron que los discursos verbalizados por los alumnos eran depositarios de conocimiento profesionalizador a pesar de los pocos enunciados articulados respecto al total.

CONCLUSIONES

El conocimiento profesionalizador es más que verbalizar un discurso aprendido en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados de discurso que los alumnos elicitaban antes, durante y tras el proceso de enseñanza-aprendizaje es sólo una muy pequeña parte de todos los enunciados posibles de discurso profesionalizador. El número de enunciados aumenta del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje al final y también disminuye el uso de la repetición de los mencionados enunciados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, aun cuando incrementa el número de enunciados, los géneros de discurso se construyen con pocos enunciados y la frecuencia de repeticiones es alta. Los participantes en la investigación podían verbalizar un máximo de 163 o 107 enunciados en función del caso, sin embargo, llegaron a verbalizar un máximo del 9,82% de los enunciados posibles.

Los enunciados verbalizados son diferentes en función del tipo de tarea propuesta. Si la tarea activa un discurso profesionalizador tácito entonces los enunciados verbalizados no son los mismos que si la tarea activa un discurso profesionalizador implícito. Este resultado es relevante en el sentido que muestra la importancia del tipo de tarea para activar un discurso u otro. A nuestro entender debe interpretarse este resultado no como destacando la bondad de un tipo de tarea respecto a otra, sino destacando la diversidad de tareas incluidas en un proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar la verbalización del máximo número de enunciados relevantes posibles.

Es importante también el que hay participantes que no muestran un incremento con el número de enunciados verbalizados al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho se da tanto en el discurso profesionalizador tácito como en el discurso profesionalizador explícito. Hay participantes que construyen discurso profesionalizador tácito y en cambio, no construyen discurso profesionalizador explícito y a la inversa. Este resultado fortalece la conclusión que hace falta dar importancia a la variedad de la tarea en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje para el cambio de conocimiento.

Los resultados también muestran la adecuación de la metodología empleada con el fin de describir el género de discurso que delimita el saber en una profesión. El análisis de los datos nos trae a afirmar que dar un papel central al discurso profesionalizador haciendo compatible el enfoque presentacional y representacional nos permite establecer, las bases de la investigación de la epistemología del conocimiento profesionalizador, y como éste se construye en los procesos de enseñanza-aprendizaje online. La visión integradora del lenguaje expuesta por Freeman (1993) abre una vía para conceptualizar el conocimiento profesionalizador mediante el discurso. La

introducción del discurso a los procesos de enseñanza-aprendizaje examina la interrelación entre el discurso, la definición social y las representaciones mentales.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, T.; Rourke, L.; Garrison, D.R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing environment. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5, 2.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). Organizational learning. Reading M. A: Harvard University Press.
- Bajtin, M. M. (2003). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.
- Bromme, R. y Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and instruction*, 5, 261-267.
- Brosnan, K. y Burgess, R.C. (2003). Web based continuing professional development. A learning architecture approach. *Journal of workplace learning*, 15, 1, 24-34.
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: towards a unified of working, learning and organization. *Organizational Science*, 2, 1, 40-57.
- Brown, J. S. , Collins, A. y Duguid, D. (1989). Situated cognitions and the culture of learning. *Educational research*, 18, 32-42.
- Burbules, N. C. (1993) Dialogue in teaching: theory and practice, New Cork, Teachers College Columbia University.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 9, 5/6, 485-497.
- Garrison, D.R., Anderson, T. y Archer, W. (2001) "Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence" disponible en http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPres_Final.pdf.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Nonaka, I. (1989). Organizing innovation as a knowledge creation process: A suggestive paradigm for self-renewing organization. Working paper. University of California at Berkeley. Berkeley. California. 41.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business review*, noviembre-diciembre, 96-104.
- Nonaka, I., Konno, N., Tokuoka, K. y Kawamura, T. (1992). Hypertext organization for accelerating organizational Knowledge creation. *Diamond Harvard Business* agosto-septiembre.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organizational Science*, 5, 1, 14-37.
- Wenger, E, White, N, Smith, J. D Rowe, K (2005). *Techonology for communities*. Disponible a: http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf

RVCC: Prática de Novas Oportunidades

Mariana Paterna Dias

Profissional RVC do Centro Novas Oportunidades
(CNO) do Centro de Formação Profissional da
Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do
Norte (CICCOPN).

O presente trabalho assume o objectivo de reflexão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, inserido na Iniciativa Novas Oportunidades.

A aprendizagem ao longo da vida e o ênfase atribuído às aprendizagens não-formais e informais também será alvo de análise. Será explorada a missão dos Centros Novas Oportunidades, antigos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Ao nível dos pressupostos metodológicos serão analisados o balanço de competências e a abordagem (auto)biográfica. Por último serão exploradas as questões respeitantes ao papel do profissional de RVC neste processo, bem como a diáde profissional RVC- adulto em Processo RVC.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Assistimos hoje à consciencialização clara da importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida, através da criação de condições que permitem à população adulta o direito de ver formalmente reconhecidas as competências adquiridas no seu percurso de vida. Este princípio inscreve-se de forma objectiva nas recomendações comunitárias de valorização das aprendizagens não-formais e informais e consequente validação, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

As práticas de reconhecimento e validação de competências assumem-se como certificadoras das aprendizagens não-formais e informais. As aprendizagens formais estão associadas ao carácter escolar, ocorrem nos sistemas institucionais de educação e formação, conduzindo à aquisição de diplomas e certificados emitidos pelos sistemas de educação e formação. Por sua vez, as aprendizagens não-formais, são produto de outras actividades desenvolvidas fora dos sistemas formais, como algumas de carácter profissional e social. Por fim, as aprendizagens informais são decorrentes das actividades da vida quotidiana.

Neste sentido o aprender ao longo da vida é considerado como um processo contínuo que tem em linha de conta a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a diversidade de espaços e contextos dessa aprendizagem.

Desde a última década que as políticas e iniciativas no campo da educação e formação de adultos em Portugal traduzem a consciencialização de que a população adulta portuguesa possui baixos níveis de certificação escolar e profissional. Tornou-se então fundamental dar oportunidade aos adultos pouco escolarizados, em especial aos activos empregados e desempregados de verem valorizadas as competências que foram adquiridas em contextos não-formais e informais, emergindo um novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida que valoriza e enfatiza as aprendizagens resultantes dos percursos pessoal, profissional e social. Sendo igualmente fundamental apoiar estes adultos a (re)desenhar os seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional.

O SISTEMA NACIONAL DE RVCC

Portugal viu-se confrontado com o défice de qualificações da sua população activa empregada e desempregada, surgindo o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que assumiu uma intervenção centrada na promoção dos níveis de qualificações da população adulta portuguesa e consequentemente na diminuição da sua subcertificação.

O sistema de RVCC pretende permitir a todos os cidadãos, em particular aos adultos subcertificados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e os conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida, atribuindo-lhes uma equivalência escolar que promova e facilite percursos subsequentes de educação-formação.

O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências inscreve-se simultaneamente na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego (PNE), constituindo-se como um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação. O Sistema Nacional de RVCC veio dar resposta à necessidade de qualificação dos adultos pouco escolarizados, na medida em que se verificou que a população adulta portuguesa tem demonstrado possuir competências que não se encontram formalmente certificadas.

O Sistema de RVCC decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida, uma vez que os princípios que orientam as acções dos Centros Novas Oportunidades (antigos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) definem-se por enfatizar as aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais.

O PROCESSO DE RVCC

Partindo do pressuposto que os “adultos são as suas experiências de vida”, é essa realidade que importa tornar consciente e dar forma no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este processo assenta numa lógica de balanço de competências organizando-se em três fases distintas: envolvimento inicial, investigação/exploração e conclusão. Os adultos têm a oportunidade de reflectir acerca das suas experiências e consequentes competências adquiridas ao longo da vida nas suas trajectórias formais, informais e não-formais de aprendizagem.

A missão principal dos Centros Novas Oportunidades (antigos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) está organizada em torno de três eixos fundamentais: eixo de reconhecimento, eixo de validação e eixo de certificação de competências.

O primeiro eixo, de reconhecimento de competências, traduz-se num processo de identificação pessoal das competências adquiridas decorre no âmbito de uma relação profissional RVC/formador RVC – adulto que assume como objectivo proporcionar ao indivíduo momentos de reflexão e análise das suas experiências realizadas ao longo da sua vida, levando-o a identificar as suas competências, os seus pontos fortes e fracos, realizando assim um balanço das suas competências. Nesta etapa do Processo é valorizado aquilo que o adulto adquiriu ao longo da vida.

No eixo de reconhecimento de competências assume-se como essencial as funções de informação, aconselhamento e acompanhamento, enquadradas nos princípios metodológicos da abordagem auto-biográfica das histórias de vida e do balanço de competências. Este primeiro eixo tem logo início no acolhimento do adulto aquando inscrição deste no Centro Novas Oportunidades.

A função de aconselhamento deve ser concebida como uma componente central de todo o processo de reconhecimento de competências. Esta função está igualmente orientada para apoiar o adulto na elaboração do seu portefólio reflexivo de aprendizagens e apresentação da sua candidatura à fase de validação propriamente.

O eixo de validação de competências traduz-se no pedido de validação do adulto, preparação e realização da sessão de júri de validação, sendo então o momento mais formal de todo o Processo RVCC, na medida em que o adulto se apresenta perante um júri de validação que fará uma análise do seu processo RVCC, da sua candidatura, ocorrendo então uma decisão de validação.

Finalmente o eixo de certificação de competências constitui-se como o produto material do Processo RVCC, traduzindo-se no processo de certificação de competências que constitui a confirmação oficial e formal das competências adquiridas sendo emitido um Certificado equivalente aos respectivos ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Numa reflexão sobre as metodologias de reconhecimento e validação de competências, irei realizar uma análise breve do balanço de competências e da abordagem (auto)biográfica.

Torna-se relevante contextualizar teoricamente o balanço de competências pela significância que esta metodologia assume no processo de RVCC. A noção de competência surge nos anos 60 como algo vago, sendo considerada como uma adição de saberes, saber-fazer e saber-ser. Contudo, segundo Le Boterf (1994), a competência não pode ser reduzida a uma soma de saberes fazer e ser, definindo competência como: um saber mobilizar, um saber combinar, um saber agir e reagir, um saber transferir e um saber partilhar. Contudo, recentemente a competência é definida segundo Bjornavolt (2003) como a capacidade real e demonstrada de um indivíduo para utilizar o seu saber-fazer, as suas capacidades profissionais, as suas qualificações ou os seus conhecimentos face a situações e a exigências profissionais habituais e novas. No entanto, o termo competência fragiliza-se sobretudo por não ser absolutamente operativo, sendo um conceito em constante evolução e desenvolvimento.

Nesta perspectiva existem três fases no balanço de competências (envolvimento inicial, investigação/exploração e conclusão) presentes no processo de RVCC. O envolvimento inicial tem como objectivo permitir a clarificação do processo de reconhecimento de competências, clarificando as expectativas do adulto, desmistificando possíveis crenças. Nesta fase deve ocorrer o estabelecimento de uma relação empática e o assegurar da confidencialidade do processo. O adulto deve igualmente ser informado sobre as linhas gerais do processo.

A investigação/exploração é a segunda fase do balanço de competências e pretende promover a identificação dos interesses e das competências dos adultos, através da análise e reflexão sobre o

seu percurso pessoal e profissional e apoiar o adulto na construção do seu dossier pessoal de competências. Nesta etapa é realizado o levantamento da história de vida e reflexão sobre as experiências significativas do adulto, tendo em conta as aprendizagens realizadas nos diversos contextos formais, não-formais e informais. Os adultos são a sua experiência de vida, no entanto é fundamental recriar a experiência no seu percurso de aprendizagem.

Finalmente, a fase de conclusão tem como objectivo permitir a síntese do processo anteriormente efectuado e apoiar o adulto na elaboração do seu pedido de validação.

Por sua vez, a abordagem (auto)biográfica deve ser considerada como meio, como via e não no sentido restrito das histórias de vida, ainda que se aproxime delas. A abordagem (auto)biográfica constitui-se como uma metodologia privilegiada no processo, na fase de reconhecimento de competências. Esta metodologia aproxima-se das histórias de vida como método, permite ao adulto a (re)construção de uma nova imagem de si no mundo. Contudo para que esta abordagem metodológica, tão importante no processo, é preponderante criar um clima de confiança, uma relação securizante entre profissional-adulto, factores estes fundamentais para beneficiar de todas as potencialidades do uso das histórias de vida, baseadas na abordagem (auto)biográfica. É ainda prioritário a clarificação, com o adulto sobre os objectivos deste pressuposto metodológico, sua cronologia e enquadramento no processo. Por sua vez, motivar e estimular no adulto o sentir-se competente para aprender tendo como base a sua narrativa de vida, isto é, promovendo o estímulo do “conceito de si enquanto aprendiz”.

As histórias de vida dos adultos que recorrem aos Centros Novas Oportunidades para realizarem o processo RVCC são indubitavelmente histórias de vida ricas em aprendizagens, resultantes das inúmeras experiências de vida. É também importante compreender que estes adultos souberam retirar significado das suas experiências de vida, acrescentando algo a si próprio, não no sentido de uma mera adição de conhecimentos e de experiências, mas sim na sua idiossincrasia, na medida em que uma mesma experiência para dois indivíduos contribui de forma muito diferente para cada um deles no seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Os contextos, os tempos e o próprio distanciamento face à experiência vivenciada marca toda a diferença na singularidade de cada um.

O PROFISSIONAL DE RVC

É predicado criar uma relação de confiança, dinâmica, que forneça feedback ao adulto, que promova o sentimento de competência no adulto a definir-se de forma absoluta como alguém capaz de tomar as “rédeas” da sua vida, reforçando o seu locus de controlo.

Numa fase inicial o profissional de RVC deve acolher o adulto no processo de RVCC. Seguidamente é essencial, para o sucesso de todo o processo, que crenças e mitos sejam esclarecidos, no sentido da promoção de uma relação de confiança na díade Profissional RVC – Adulto. Efectivamente, o desconhecimento por parte dos adultos é grande no que concerne às etapas a realizar e as dificuldades que poderão vir a ser experienciadas. O conhecimento dos adultos acerca do processo, por vezes, abarca apenas e só a eventual realidade de Certificação.

Deste modo, na fase de acolhimento é fundamental que o indivíduo se sinta aceite e compreendido pelo Profissional para que desta forma se torne capaz e disponível para compreender o funcionamento do Processo. No entanto, é fundamental que esta clarificação decorra em diversos momentos e nas diferentes fases do Processo para que as novas questões e dúvidas que vão surgindo sejam claramente esclarecidas pela equipa técnica excluindo a existências de mitos ou crenças erróneas.

A principal componente do trabalho do profissional de RVC é o reconhecimento das competências dos adultos, provenientes dos seus percursos profissionais, escolares/formativos, sociais e pessoais. Daí a insistência na valorização, em termos tanto de auto-estima como de auto-conceito, das histórias de vida, com destaque para as aprendizagens não-formais e informais. Uma vez que as dificuldades experienciadas pelos adultos pouco escolarizados prendem-se em gizar e concretizar projectos susceptíveis de valorizar as suas experiências, torna-se objectivo do profissional de RVC apoiar os adultos para que estes se tornem actores da sua própria vida. A centralidade da intervenção do profissional de RVC não consiste em substituir-se ao adulto em tais projectos, mas em ajudar a sua emergência e em disponibilizar instrumentos para a sua actualização.

O profissional de RVC tem igualmente a função de auxiliar o adulto na construção do seu dossier pessoal. Para tal é necessário que o indivíduo realize uma análise da sua história de vida tendo em conta os seus diferentes percursos, tornando-se assim apto a reconhecer os seus pontos fortes e fracos, fazendo desta forma o seu próprio balanço de competências tendo dois desígnios maiores. Por um lado, para que os indivíduos se apropriem e tomem posição sobre a sua própria história de vida, os seus percursos pessoais e profissionais, em função dos quais igualmente delinearão o seu futuro previsível no âmbito do RVCC. Por outro lado, para que identificadas eventuais necessidades formativas em qualquer das áreas de competências-chave, se disponibilizem para iniciar os respectivos percursos formativos.

CONCLUSÃO

É actualmente reconhecido que os adultos quando abandonaram o seu percurso escolar, por motivos vários, não deixaram de aprender. Efectivamente é importante considerar que as aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais são igualmente válidas àquelas realizadas em contexto formal. Deste modo, faz todo o sentido reconhecer, validar e certificar estas competências tão presentes na população portuguesa adulta sub-escolarizada.

A aprendizagem ao longo da vida trata-se de um processo contínuo de aprendizagem realizado durante toda a vida, desenvolvido em todos os contextos tanto formais como informais, englobando homens e mulheres da sociedade quer estes estejam empregados ou desempregados, ricos ou pobres, novos ou velhos (Azevedo & Castro, 1996).

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências permite a certificação escolar de adultos com mais de 18 anos ao nível do 4º, 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade. O RVCC trata-se de um processo com inúmeras especificidades e complexidades que deve ser cada vez mais analisado e explorado com vista a uma maior compreensão de todos aqueles que actuam no terreno. Bem como numa perspectiva global, para um entendimento geral por parte de toda a sociedade, no sentido de um cada vez maior entendimento e aceitação das certificações escolares obtidas por aqueles que por motivos vários viram-se obrigados a abandonar o seu percurso escolar precocemente, mas que nem por isso deixaram de realizar aprendizagens significativas ao longo da sua vida, nas mais diversas experiências pessoais, profissionais, formativas e sociais.

No processo de RVC é fundamental que o adulto tenha oportunidade de explorar a sua história de vida, fazendo um balanço das suas competências, analisando as suas potencialidades e dificuldades, deste modo uma das consequências deste processo poderá ser o auto-conhecimento e assume o objectivo último de tornar o adulto o actor principal da sua própria vida, potencializando o *empowerment*.

O profissional de RVC deve auxiliar o desocultar de histórias ricas de experiências e vivências. Cada adulto é um adulto e a população com quem se tem oportunidade de trabalhar no processo de RVCC é indubitavelmente rico de experiências e de aprendizagens significativas. Neste processo trabalha-se com pessoas tão diferentes entre si, tão ricas de experiências, aprendizagens e competências, que mostram que a vida é em si mesmo um potencial enorme de aprendizagens e que o sentido que cada um lhe dá, é o que define o seu percurso de desenvolvimento.

Neste Processo de RVCC é possível verificar a diversidade de percursos que cada indivíduo assume, bem como a forma como integrou essas mesmas experiências, constituindo-se um desafio auxiliar estes indivíduos a perceberem a sua experiência de vida como algo positivo e potenciador de desenvolvimento e ao mesmo tempo auxiliá-los a tornarem-se agentes activos das suas histórias de vida.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa.
- Azevedo, Joaquim & Castro, José Manuel (1996). *Qualificação Profissional Inicial de Jovens e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Comunicação apresentada na conferência “O papel da Orientação para a educação e formação ao longo da vida”, Porto. (texto policopiado).
- Bjornavold, Jens. (2003). *Assegurar a Visibilidade das Competências*. Coleção CEDEFOP.
- Castro, José Manuel (2001). Balanço de Competências. Modas, Modos E Medos... “Formar” 41.
- Cavaco, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34.
- CIDEC- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Uma Mais Valia Para Uma Vida Com Mais Valor*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional e Ministério da Educação.
- DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional (2006) *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa.
- Imaginário, Luís (1997) *Balanço de Competências*. Texto fornecido pelo autor (texto policopiado).
- Imaginário, Luís (2000). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional / Comissão Interministerial para o Emprego.
- Imaginário, Luís & Castro, José Manuel (2003). *Perfil de Competências dos Profissionais de RVCC (Reconhecimento, Validação E Certificação De Competências)*. Lisboa e Porto. (texto policopiado).
- Josso, Marie-Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa. Educa.
- Le Boterf, Guy (1994). *De La Competence. Essai Sur Un Attracteur Etrange*. Paris. Les Éditions D'organisation.
- Pires, Ana Luísa Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.
- PRODECOM- Projecto de Desenvolvimento, Reconhecimento, Validação E Certificação de Competências (2004). *Avaliação do Impacto dos Processos RVCC*. (Texto Policopiado).
- Zimmerman, Marc (1995). Psychological Empowerment: Issues And Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 5, 581-599.

Formación inicial docente y competencias: una aproximación a la importancia de los escenarios formativos para su desarrollo

Manuela Raposo Rivas,¹
M. Carmen Sarceda Gorgoso²

¹Universidad de Vigo

²Universidad de Santiago de Compostela

A pesar de la importancia que la educación formal tiene para el desarrollo de competencias profesionales, es un hecho que además de este escenario existen otros marcos que ayudan, favorecen y/o colaboran en su desarrollo. Siendo esto extensible a cualquier profesión, lo es también con relación a los profesionales de la educación.

En este sentido, la educación no formal e incluso la educación informal, entendida como un proceso ligado a la experiencia y vivencias del sujeto, tienen implicaciones en la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y, en definitiva competencias, capaces de vincularse al ejercicio profesional.

En este trabajo mostramos un análisis comparativo de la influencia de los tres escenarios (educación formal, no formal y experiencia) en el desarrollo de competencias de carácter interpersonal.

1.- UTILIDAD DE LAS COMPETENCIAS INTERPERSONALES PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Considerando globalmente las competencias de tipo interpersonal, referidas a la relación con los demás y la vida en sociedad, las medias ofrecidas con relación a cada una de las capacidades propuestas nos muestran una situación en la que podemos ver como todas las capacidades obtienen una media positiva, superior a los dos puntos. Más concretamente, las capacidades relativas a *Comunicarse con personas no expertas en la materia*, la *Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad*, y el *Compromiso ético* alcanzan valores que se sitúan en el 3,63 sobre un máximo de 4 puntos. A poca

distancia estarían la *Capacidad crítica y autocrítica* y el *Trabajo en equipo* -ambas con el 3,56- y las *Habilidades interpersonales* (3,45). Por debajo del 3, aunque con un valor muy próximo, estaría la *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* cuya media se sitúa en el 2,95. En un momento en el la movilidad de trabajadores y estudiantes se constituye en uno de los retos de las políticas europeas, llama cuanto menos la atención, el hecho de que en el conjunto de las competencias interpersonales, esta capacidad sea la menos valorada por los participantes.

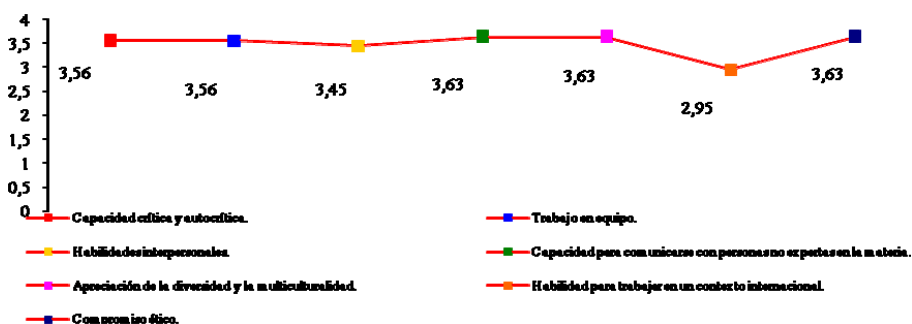


Gráfico 1: Valoración media de la utilidad de las competencias interpersonales para la profesión docente.

2.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES

Una vez que nos situamos en la importancia que se le atribuyen a las competencias interpersonales para el ejercicio de la función docente, nos centraremos en el análisis de las respuestas ofrecidas con respecto a la importancia que tienen la educación formal, la experiencia y la educación no formal en su proceso de desarrollo. La situación, considerada globalmente, sería la siguiente:

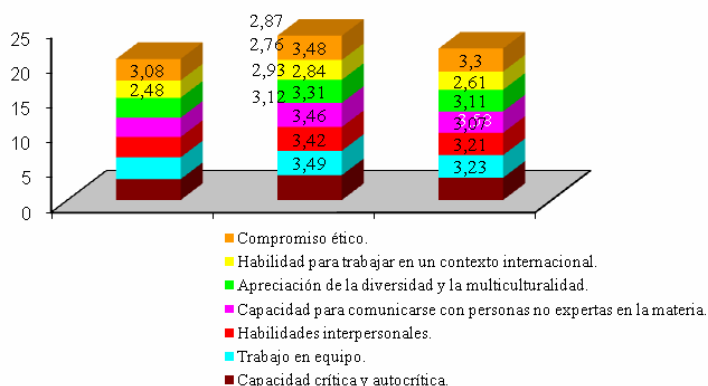


Gráfico 2: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en el desarrollo de capacidades interpersonales

Se puede apreciar como las puntuaciones medias alcanzadas tanto en la educación no formal como en la experiencia se sitúan por encima de tres -sobre un máximo de cuatro- en todas las capacidades propuestas, a excepción de la *habilidad para trabajar en un contexto internacional*, que no llega a alcanzar esa puntuación. Es destacable también que en el desarrollo de todas las capacidades se le otorga mayor influencia a la **experiencia** que a la **educación no formal**, lo que puede ser indicador de la importancia de este contexto.

No sucede lo mismo con respecto a la **educación formal**, en donde la mayoría de las capacidades alcanzan una puntuación media inferior a tres puntos: la *habilidad para trabajar en un contexto internacional* (2,48), la *capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia* (2,76), la *apreciación de la diversidad y multiculturalidad* (2,87), y las *habilidades interpersonales* (2,93). Con una media de 3 o superior estarían la *capacidad crítica y autocrítica* (3), el *compromiso ético* (3,08) y el *trabajo en equipo* (3,12). Esto puede ser indicador de cierta dejadez en la enseñanza universitaria por aquello que no sea estrictamente académico.

Por lo tanto y analizando la situación globalmente, podemos destacar que la experiencia es el escenario al que mayor influencia en el desarrollo de capacidades interpersonales le atribuye el futuro profesorado de Secundaria, seguida de la educación no formal y de la educación formal.

Si consideramos independientemente las valoraciones realizadas con respecto a cada una de las capacidades propuestas, las respuestas ofrecidas por los participantes nos muestran la situación que detallamos a continuación.

2.1.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA

Lo primero que podemos destacar es que existen variaciones importantes en las valoraciones según éstas se refieran a la influencia de la educación formal, no formal o de la experiencia en el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica. Así, la *educación formal* se configura como el escenario en el que menos diferencias se presentan en las categorías de valoración, puesto que el 22,2% de los futuros profesores considera que tiene “poca importancia”, el 33,3% opina que ésta es “bastante”, y el 35,9% afirma que su importancia sería “mucho”.

Si atendemos a la *experiencia*, constamos como destaca un 63,2% que considera que tiene “mucho importancia”, descendiendo este porcentaje hasta el 29,1% si nos referimos a los docentes que le atribuyen “bastante importancia”.

En lo que respecta a la *educación no formal*, se puede apreciar como el máximo porcentaje de respuestas se corresponde con aquél profesorado en formación que le atribuye “bastante importancia” a la *educación no formal* y que se situaría en el 44,4%, seguido a corta distancia por un 38,5% de los futuros docentes que consideran que tendría “mucho importancia”.

Los índices alcanzados en “ninguna importancia” y “poca importancia” presentan valores muy bajos, especialmente si nos centramos en la influencia que se le otorga a la experiencia y aumentando en el caso de la educación formal.

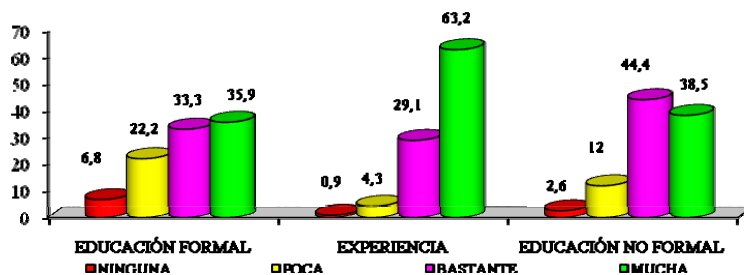


Gráfico 3: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la capacidad crítica y autocrítica

2.2.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO

Con esta capacidad nos encontramos una situación similar a la que acabamos de comentar. Así, la *educación formal* es el escenario que presenta menos diferencias en las valoraciones al considerar el 20,5% que tiene “poca importancia”, el 31,6% se inclina por la opción “bastante importancia”, y el 41% lo hace por “muchísima importancia”.

Si atendemos a la *experiencia*, apreciamos como el porcentaje que se presenta en las categorías “muchísima” y “bastante” alcanza el 90%, al considerar más de la cuarta parte del futuro profesorado que este escenario tiene “bastante importancia” (27,4%), ascendiendo hasta el 59,8% si nos referimos a quienes le atribuyen “muchísima importancia”. Finalmente, estaría la *educación no formal* que presenta sus valores más elevados en las categorías “bastante importancia” y “muchísima importancia” que, con el 37,6% y el 42,7% de las respuestas, representan al 80% de los participantes.

De nuevo los porcentajes de respuesta en la categoría “ninguna importancia” es prácticamente insignificante en los tres escenarios, siendo, por otra parte, la educación formal el que presenta el índice más alto en la opción “poca importancia” (20,5%).

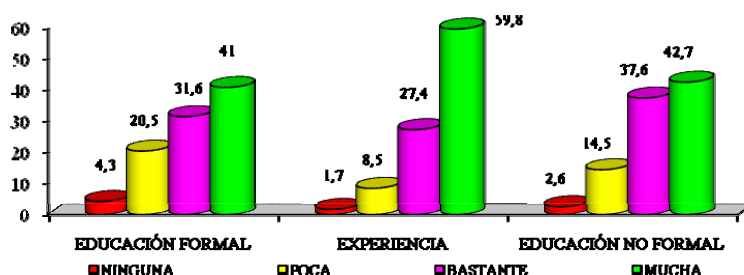


Gráfico 4: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la capacidad de trabajo en equipo

2.3.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LAS HABILIDADES INTERPERSONALES

Considerando la influencia de los escenarios en el desarrollo de las habilidades interpersonales, las respuestas ofrecidas nos muestran una situación en la que destacan, en la *educación formal*, aque-

llos participantes que le otorgan “bastante importancia” (47%), seguidos de los que se inclinan por la opción “muchísima importancia” (23,9%). Esta situación, aunque con porcentajes más elevados, se repite con respecto a la *educación no formal*, en donde los porcentajes se sitúan en el 50,4% y el 35,9%, respectivamente. Por otra parte, en lo que respecta a la *experiencia*, el mayor número de respuestas se corresponde con aquellos participantes que le otorgan a este escenario “muchísima importancia” (49,6%) seguidos, a poca distancia, de quienes afirman que tendría “bastante importancia” (41,9%).

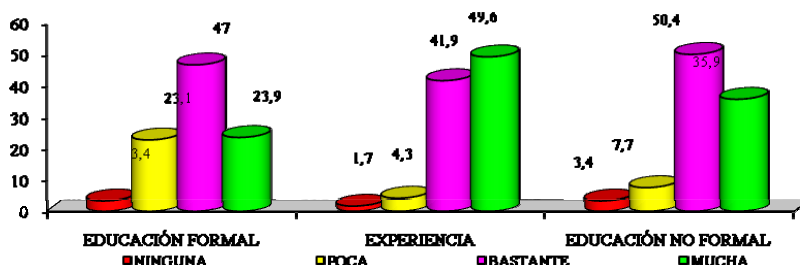


Gráfico 5: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en las habilidades interpersonales

2.4.- Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia

Si atendemos a la *educación formal* se aprecia como el mayor número de respuestas se corresponde con aquellos futuros docentes que consideran que este escenario tiene “bastante importancia” (44,4%), seguidos por los que le atribuyen “muchísima importancia” (21,4%), “poca importancia” (18,8%), y finalmente un 12,8% opina que tiene “ninguna importancia”. Esta misma situación se repite con respecto a la *educación no formal* y con porcentajes similares que serían, respectivamente, los siguientes: 46,2%, 32,5%, 12,8% y 6%.

En el caso de la *experiencia*, podemos apreciar como la situación varía significativamente: sólo el 6,9% señala la opción “ninguna importancia” (0,9%) o “poca importancia” (6%), atribuyéndole más de la mitad de los futuros docentes “muchísima importancia” (53%). El número de respuestas que se sitúan en la opción “bastante importancia” alcanza el 37,6% del total.

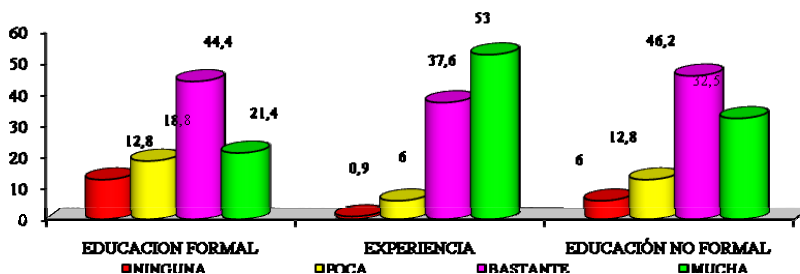


Gráfico 6: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia

2.5.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA CAPACIDAD DE APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA MULTICULTURALIDAD

Podemos ver como tanto en la *educación formal* como en la *experiencia* los mayores porcentajes de respuesta se presentan con relación a aquellos participantes que consideran que estos escenarios tienen “muchísima importancia” para el desarrollo de la capacidad de apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, siendo esta categoría señalada por el 32,5% y 47,9%, respectivamente. En segundo lugar destaca en ambos escenarios la categoría “bastante importancia” (29,9% y 35%), seguida de aquellos futuros docentes que consideran que tendrían “poca importancia” (25,6% y 12%) o “ninguna importancia” (9,4% y 2,6%).

En la *educación no formal* son de nuevo estas dos categorías las que menor porcentaje presentan (5,1% y 12,8%), destacando aquellos docentes que le otorgan “bastante importancia” (45,3%) o “muchísima importancia” (34,2%).

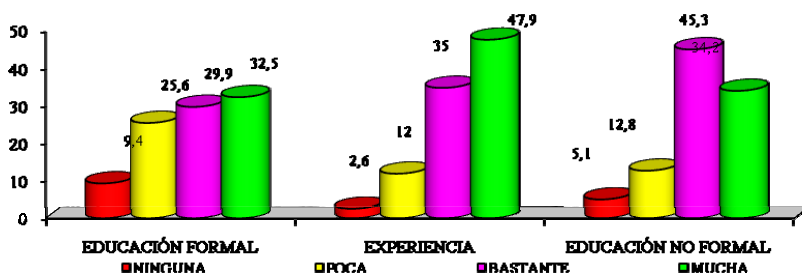


Gráfico 7: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la capacidad de apreciación de la diversidad y la multiculturalidad

2.6.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA HABILIDAD PARA TRABAJAR EN UN CONTEXTO INTERNACIONAL

Con relación a esta capacidad, lo primero que nos llama la atención es el elevado porcentaje que se alcanza en la categoría “poco importante” que se sitúa en el 38,5% con respecto a la educación formal, el 33,3% en la educación no formal, y el 25,6% en la experiencia. Destaca también la valoración “nada importante” que, en los tres escenarios, se sitúa por encima del 10%.

En el polo opuesto estarían los porcentajes que se presentan en las otras categorías. Especialmente significativas resultan las manifestaciones que consideran que tanto la *educación formal* como la *educación no formal* apenas si tienen influencia en desarrollo de la habilidad para trabajar en un contexto internacional, con valores que se sitúan en torno al 15% y al 30% en la categoría “muchísima importancia” y “bastante importancia”, respectivamente.

De nuevo sería la *experiencia* el escenario al que se le otorga una mayor potencialidad para el desarrollo de capacidades interpersonales vinculadas al trabajo en contextos internacionales, al situarse más del 60% en las categorías “bastante importancia” y “muchísima importancia”, ambas con el 30,8%.

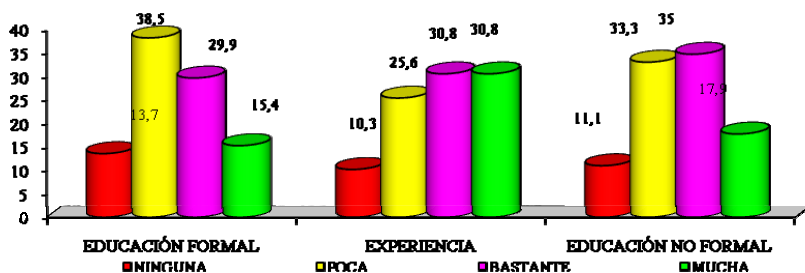


Gráfico 8: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la habilidad para trabajar en un contexto internacional

2.7.- INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA CAPACIDAD DE COMPROMISO ÉTICO

En los tres escenarios considerados observamos una coincidencia en el orden porcentual en que aparecen las categorías propuestas. El menor porcentaje se presenta en relación a los participantes que optan por “ninguna importancia” (6,8% en la educación formal, 3,4% en la experiencia, y 2,6% en la educación no formal), seguido por aquellos que señalan consideran que tendrían “poca importancia” (18,8%, 5,1% y 8,5%, respectivamente) y “bastante importancia” (30,8%, 29,9% y 42,7%). Los mayores porcentajes se corresponden con los futuros docentes que le atribuyen “mucho importancia” tanto a la educación formal (41%), como a la experiencia (59%) y a la educación no formal (43,6%).

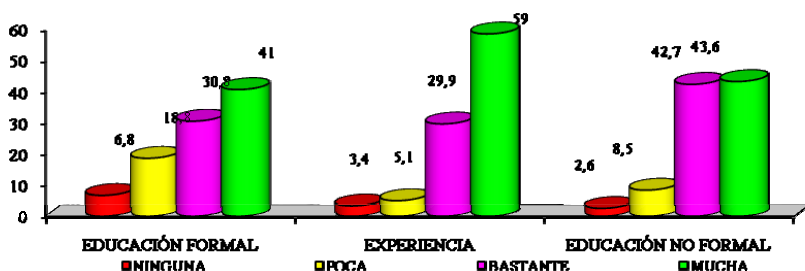


Gráfico 9: Influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en la capacidad de compromiso ético

3.- PARA FINALIZAR

Una vez presentados y analizados los resultados más significativos con relación a la influencia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en el proceso de adquisición de competencias interpersonales por parte de los futuros docentes de Educación Secundaria, cabe realizar una serie de precisiones que, desde nuestro punto de vista, pueden resultar significativas para una mejor y mayor comprensión de dicho proceso.

En primer lugar, destacamos el hecho de que todas las capacidades propuestas se consideran importantes para el ejercicio de la profesión docente, especialmente aquellas referidas a capacidades comunicativas, a la apreciación de la multiculturalidad y la diversidad, y al compromiso ético,

competencias que tienen relación con las características deontológicas de la profesión docente. Ser un buen comunicador, actuar éticamente, respetar la diversidad de razas, culturas, ideologías, etc., son valores educativos hoy en día incuestionables

El escenario al que mayor influencia se le otorga en su proceso de desarrollo sería la *experiencia*, que se considera como un lugar privilegiado para la adquisición de competencias, seguida por la *educación no formal* y de la *educación formal*, que presentaría las medias más bajas en todas las capacidades consideradas.

Esta situación ya la habíamos constatado en otro trabajo anterior (Sarceda y Raposo, 2007) en el que abordábamos las competencias instrumentales.

Finalmente, y retomando cada uno de los escenarios individualmente, las respuestas nos muestran que favorecerían:

- La *Educación Formal* tiene “bastante y mucha importancia” para el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo (72,6%) y el compromiso ético (71,8%).
- La *Experiencia* se considera “bastante y muy importante” para potenciar la capacidad crítica y autocrítica (92,3%) y las habilidades interpersonales (91,5%).
- La *Educación no Formal* sería, a juicio de los participantes, “bastante y muy importante” a la hora de desenvolver capacidades relativas a las habilidades interpersonales y al compromiso ético, ambas con el 86,3% de las respuestas.

Con la actual modificación de los Planes de Estudios ofertados por las Universidades, derivada de la adaptación al proceso de convergencia europeo, tenemos la oportunidad de introducir contenidos encaminados al desarrollo y puesta en práctica de este tipo de competencias.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2007): El cuestionario: un instrumento para la constatación del grado de desarrollo competencial del profesorado de Educación Secundaria. Comunicación presentada al IX Congreso de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación, Madeira, 26, 27 y 28 abril 2007.

Sarceda, M.C. y Raposo, M. (2007): “Influencia de los distintos escenarios formativos para la adquisición de competencias instrumentales por parte de los titulados universitarios”, en Roig, R. (coord.): *Investigación e innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alicante, Marfil.

Sarceda, M.C. (2007): “La enseñanza universitaria como espacio para el desarrollo de competencias sistémicas”, en Barcia et al. (eds.): *IX Congreso galego-portugués de psicopedagogía*, pp. 240-250.

Las competencias para el ejercicio profesional docente: un ejemplo para su identificación

M. Carmen Sarceda Gorgoso,¹
Manuela Raposo Rivas²

¹Universidad de Santiago de Compostela

²Universidad de Vigo

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se desarrolla fundamentalmente en dos escenarios formativos: las Facultades y Escuelas Universitarias que ofrecen la formación científica, y el Curso de Aptitud Pedagógica –vinculado también a las Universidades– que proporciona la formación pedagógica.

En este segundo escenario se sitúa el trabajo que presentamos en las páginas siguientes, en el que presentamos el instrumento utilizado en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Vigo durante el curso 2005-06 dirigido a conocer el grado de desarrollo de diferentes competencias por parte de titulados universitarios que se encuentran realizando el Curso de Aptitud Pedagógica.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO CONTEXTO DE REFERENCIA

La formación del profesorado de Educación Secundaria ha de atender tanto a la vertiente académica (curricular) como a la pedagógica. Su diseño en España hace que exista un fuerte componente académico, de tres a cinco años en función de la titulación, y un débil componente pedagógico traducido éste a un Curso de Aptitud Pedagógica, de duración variable, que realizan los titulados de forma voluntaria pero imprescindible para el acceso a la función docente.

La ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre, establece que para impartir docencia en los niveles de Educación Secundaria comprendidos entre los 12 y 18 años, tanto la Obligatoria como el Bachillerato y la Formación Profesional Específica, es necesario estar en posesión de un título de *especialización didáctica* que se obtendrá mediante la realización de un Curso de Cualificación Pedagógica, con una duración mínima de un año (artículo 24.2).

En el nuevo contexto universitario derivado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, este curso se convertirá en un postgrado del que a día de hoy sólo conocemos la ficha técnica propuesta por el Ministerio de Educación¹. Por lo que el estudio realizado se contextualiza en una formación inicial del profesorado de Secundaria vinculada a un curso cuya responsabilidad es de los Institutos de Ciencias de la Educación o de las propias universidades, y ajena a cualquier experimentación acorde con los planteamientos de la convergencia europea que en este sentido se pueda estar realizando.

1.1. LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

En el año 2003 la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia autorizó a la Universidad de Vigo la organización y desarrollo de la formación psicopedagógica inicial del profesorado de Educación Secundaria², a través de la concesión del *Certificado de Aptitud Pedagógica*, válido para el acceso a la docencia en esta etapa educativa que comprende de los 12 a los 18 años.

Dicha formación se organiza en un curso de 150 horas con un *bloque de contenidos común*, que posee un marcado carácter psicopedagógico (60 horas), un *bloque específico* directamente relacionado con la titulación de origen (40 horas) y el *practicum*, esto es, las prácticas en centros educativos donde se llevan a cabo tareas de observación, reflexión e intervención en una determinada realidad educativa (50 horas). Más concretamente, los bloques de contenido se desglosan en los siguientes seminarios:

- Teoría y Sociología de la Educación en la Enseñanza Secundaria: 15 horas.
- Psicología de la Educación en la Enseñanza Secundaria: 15 horas.
- Didáctica General y Organización Escolar en la Enseñanza Secundaria: 20 horas.
- Orientación y Tutoría en la Enseñanza Secundaria: 10 horas.
- Didáctica Específica (en la especialidad): 50 horas.

Académicamente, estos seminarios se pueden cursar en las localidades de Ourense y Pontevedra, en dos modalidades distintas: la ordinaria y la semipresencial. La primera se desarrolla en dos horas diarias de lunes a jueves, mientras que la segunda en cuatro horas los viernes, pero para poder optar a ella es requisito imprescindible el presentar un contrato laboral.

Para realizar este curso es necesario ser doctor, licenciado, ingeniero, arquitecto, diplomado, técnico superior o técnico especialista en alguna de las titulaciones que permite el ingreso en el cuerpo de docentes de enseñanza secundaria, o bien, poseer un máximo de tres materias (18 créditos) pendientes para la finalización de los estudios universitarios.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Hoy en día la formación de una persona ha de ir encaminada a la adquisición de competencias que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, más que a la acumulación de contenidos. En este sentido se pronunció el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo del 2000, al concluir que “el aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una econo-

¹ http://www.uned.es/decanoseduacion/documentos/pdf/PES_14_marzo.pdf

² Autorización recogida en la Orden del 17 de septiembre de 2003 (Diario Oficial de Galicia del día 22-10-2003). Más información en <http://www.uvigo.es/formacion/index.gl.htm>

mía y una sociedad basadas en el conocimiento para que dicha transición pueda tener éxito”. Se deben proporcionar los elementos necesarios que permitan “aprender a aprender”, ejercitar el aprendizaje como un proceso continuo y permanente.

Actualmente en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de los documentos más manejados para el diseño de competencias y la experimentación de las titulaciones coherente con los planteamientos derivados de la Declaración de Bolonia, está siendo el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). En dicho proyecto se definen las competencias como “aquello que se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan” (González y Wanegaar, 2003: p. 77) y se diferencian en tres grandes grupos: **instrumentales**, **interpersonales** y **sistémicas**. Las primeras están referidas a habilidades cognitivas y metodológicas, así como a destrezas tecnológicas y lingüísticas; las segundas se vinculan a los procesos de interacción social y cooperación mientras que las últimas son las destrezas y habilidades relativas a los “sistemas como totalidad”, permiten ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

Para la realización de nuestro estudio tomamos como referencia la adaptación que de dichas competencias hizo la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) en la investigación titulada “O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas” (González Sanmamed, 2006), tanto por estar adaptadas lingüísticamente al gallego como por los matices introducidos en alguna de ellas en comparación con el original. Estas competencias son las siguientes:

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
Capacidad de análisis y síntesis. Planificación y gestión del tiempo. Formación cultural general. Conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita en el idioma propio. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo del ordenador. Habilidades de gestión de la información. Resolución de problemas. Toma de decisiones.	Capacidad crítica y autocrítica. Trabajo en equipo. Habilidades interpersonales. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético.	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. Habilidades de investigación. Capacidad de aprender. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). Liderazgo. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. Iniciativa y espíritu emprendedor. Preocupación por la calidad. Motivación de logro.

Tabla 1: Competencias estudiadas

2.1. OBJETIVOS

Así, en el marco del curso de formación inicial pedagógica para Educación Secundaria desarrollado durante el curso académico 2005-06, realizamos una investigación encaminada a constatar el nivel de dominio de estas competencias en los titulados universitarios que realizaron la for-

mación específica para ser futuros docentes de Educación Secundaria. En concreto, los **objetivos** formulados fueron los siguientes:

- Conocer el grado de desarrollo de las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales en los titulados universitarios que realizan el curso de Aptitud Pedagógica.
- Valorar la aportación que la universidad, la experiencia y la educación no formal realizan al desarrollo de distintas capacidades.
- Estimar la utilidad de diferentes competencias para el ejercicio de la profesión docente.
- Detectar lagunas en el dominio de ciertas competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

Abordamos el estudio con un carácter exploratorio sobre el estado de la cuestión, por lo que optamos por el cuestionario como instrumento para la recogida de información. Este aspecto será tratado con más detalle en un apartado posterior.

2.2. MUESTRA PARTICIPANTE

Participan en el estudio un total de 117 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) organizado por la Universidad de Vigo y celebrado en el Campus de Ourense. De ellos, 38 pertenecen a la modalidad ordinaria (32,5%) y 79 a la intensiva (67,5%). Constatamos como, con 69 casos, las mujeres suponen el 59% del total, porcentaje que supera ampliamente el de los representantes del **sexo** masculino que no llegan a alcanzar el 40%. En dos casos (1,7%) no se indica el sexo.

La **edad** de estos participantes, como cabría esperar teniendo en cuenta las características del Curso de Aptitud Pedagógica, se situaría mayoritariamente entre los 21 y 30 años (71,8%), siendo muy pocos los representantes que superan este intervalo. Apreciamos también que en la mayoría de los casos tienen **titulación** universitaria, bien sea licenciatura (49,6%) o diplomatura (45,3%). En lo que respecta a la formación profesional, sólo 6 personas (5,1%) indican acceder al CAP con esa titulación.

81 participantes (69,2%) afirman estar laboralmente activos, y de ellos, el 67,9% lo hacen en una ocupación relacionada con su titulación específica mientras que el 28,4% indica lo contrario. Por otro lado, de las respuestas ofrecidas, se deduce como la profesión docente es algo con lo que más de la mitad de los participantes (54,7%) no han tenido relación. En lo que respecta a aquellos que afirman disponer de experiencia docente, destacan los que lo han hecho en academias o clases particulares (29,1%) y sólo un 10% han tenido contacto con centros educativos ordinarios (7,7%) o Enseñanzas de Régimen Especial (2,6%). Sobre la base de estos datos, podemos suponer que la visión que tienen los participantes de la profesión docente viene dada fundamentalmente desde la perspectiva que les ofrece su experiencia como alumnos.

Un gran número de alumnos del CAP afirma tener una **motivación** alta (47%) o muy alta (25,6%) hacia la profesión docente. Con motivación media estaría el 21,4% y sólo un 6% indica que su nivel de motivación sería bajo. Cabe destacar el hecho de que ningún participante lo valora como muy bajo.

3. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Como ya se puso de manifiesto, el instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario construido a tal efecto. Su elección está justificada tanto por las características de la po-

blación a la que se dirige y el tipo de estudio realizado, como por atender a las recomendaciones del modelo interactivo de Miles y Huberman (1994).

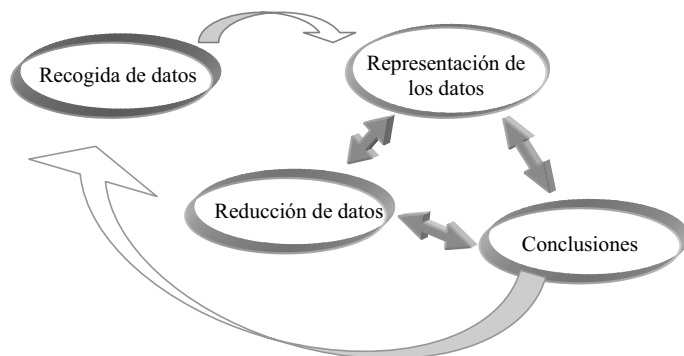


Figura 1: Modelo interactivo de Miles y Huberman (1994)

Según este modelo la *recogida de datos* proporciona información sobre la *representación* (la forma de presentarlos) y la *reducción* de los mismos (la forma de abordarlos, estudiarlos y trabajarlos) que se refleja, a su vez, en las *conclusiones* presentadas. De esta forma, la recogida de datos se hizo a través de un cuestionario que construimos basándonos en la consulta de otros instrumentos (González Sanmamed, 2006; Sarceda, 2002; Raposo, Sarceda y Sanjuán, 1998). Procedimos a su validación a través de la revisión de expertos y de una aplicación piloto, con los datos obtenidos creamos la versión definitiva del cuestionario y lo preparamos para ser utilizado con la población.

El instrumento elaborado, denominado CCP -*Cuestionario sobre Competencias Profesionales*- consta de 14 ítems organizados en 4 dimensiones y 166 variables. Fue aplicado en la última semana de noviembre durante la realización del seminario común de *Didáctica General y Organización de la Enseñanza Secundaria*.

3.1. DIMENSIONES Y VARIABLES ESTUDIADAS

Atribuimos el concepto de **dimensión** a la agrupación de distintas variables en torno a un marco común, y de **variable** a “una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías (...). Se trata de cualidades o aspectos en los que difieren los fenómenos o individuos entre sí” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 72). Las dimensiones diferenciadas en el cuestionario fueron las siguientes:

- **Datos contextuales:** académicos (modalidad de CAP, estudios realizados); personales (sexo, edad) y profesionales (trabajo actual, experiencia como profesor/a y nivel de motivación para ejercer la profesión docente).
- **Utilidad de las competencias** instrumentales, interpersonales y sistémicas para el ejercicio de la profesión: tanto en la que es titulado como en la docente.
- **Importancia de los diferentes escenarios formativos** para el desarrollo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas: educación formal, educación no formal y experiencia.

- **Necesidad de desarrollar otras competencias** de carácter tecnológico, idiomático y relacionales-comunicativas para el ejercicio de la profesión: tanto en la que es titulado como en la docente.

A continuación vemos con más detalle las variables incluidas en cada dimensión, así como las categorías asignadas.

3.1.1. Dimensión contextual

Se consideran en esta dimensión las variables de identificación que proporcionan información sobre la muestra participante en la investigación. Diferenciamos dentro de ésta un total de 10 variables cuyo carácter, como dijimos, es de tipo *académico, personal y profesional*.

VARIABLES		CATEGORÍAS
ACADÉMICAS	Modalidad CAP	Ordinaria, Intensiva
	Titulación	Diplomatura, Licenciatura, Formación Profesional Superior
PERSONALES	Género	Masculino o Femenino
	Edad	Valor numérico correspondiente
PROFESIONALES	Trabaja	Sí, no
	Corresponde a la titulación	Sí, no
	Antigüedad en el trabajo	Menos de 1 año, entre 1 y 3 años, entre 3 y 5 años, más de 5 años
	Ejercicio como profesor	En un centro educativo, en enseñanzas de régimen especial, en academias/clases particulares, Nunca
	Motivación para la docencia	Muy baja, baja, media, alta, muy alta
	Razones para esa motivación	Indicar justificación de la motivación

Tabla 2: Variables de la dimensión contextual

3.1.2. Dimensión utilidad

Estudiamos en esta dimensión la utilidad que le atribuyen a las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas para el ejercicio de la profesión en la que está titulado y para el futuro trabajo como docente. Las categorías que adquieren cada una de estas variables está graduada en una escala de cuatro valores: ninguna (1), poca (2), bastante (3) o mucha (4) utilidad.

UTILIDAD	VARIABLES	PROFESIÓN TITULACIÓN	PROFESIÓN DOCENTE
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Planificación y gestión del tiempo.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Formación cultural general.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Conocimientos básicos de la profesión.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Comunicación oral y escrita en el idioma propio.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Conocimiento de una segunda lengua.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades básicas de manejo del ordenador.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades de gestión de la información.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Resolución de problemas.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Toma de decisiones.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad crítica y autocrítica.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Trabajo en equipo.	1 2 3 4	1 2 3 4
COMPETENCIAS INTERPERSONALES	Habilidades interpersonales.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Compromiso ético.	1 2 3 4	1 2 3 4
COMPETENCIAS SISTÉMICAS	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades de investigación.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad de aprender.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	1 2 3 4	1 2 3 4
	Liderazgo.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Diseño y gestión de proyectos.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Iniciativa y espíritu emprendedor.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Preocupación por la calidad.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Motivación de logro.	1 2 3 4	1 2 3 4

Tabla 3: Variables de la dimensión utilidad de las competencias para la profesión de la que es titulado y para la profesión docente

Así, en esta dimensión obtenemos un total de 58 variables al considerar cada una de las competencias estudiadas desde una doble perspectiva. Es decir, los participantes en el estudio valoran la utilidad que la “capacidad de análisis y síntesis” tiene para ellos tanto en relación con el ejercicio de la profesión específica como con el de la profesión docente.

3.1.3. Dimensión escenarios

Con esta dimensión se trata de que valoren la importancia de los diferentes escenarios formativos (educación formal, educación no formal y experiencia) para el dominio y desarrollo de las capacidades instrumentales³, interpersonales y sistémicas. Utilizamos para ello las mismas categorías de respuesta que en la dimensión anterior.

³ Para ver algunos datos y resultados significativos sobre esta dimensión puede consultarse en Sarceda y Raposo (2007).

IMPOR- TANCIA	VARIABLES	EDUCACIÓ N FORMAL	EXPERIEN -CIA	EDUCACIÓ N NO FORMAL
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Planificación y gestión del tiempo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Formación cultural general.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Conocimientos básicos de la profesión.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Comunicación oral y escrita en el idioma propio.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Conocimiento de una segunda lengua.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades básicas de manejo del ordenador.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades de gestión de la información.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Resolución de problemas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Toma de decisiones.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad crítica y autocrítica.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
COMPETENCIAS INTERPERSONALES	Trabajo en equipo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades interpersonales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
COMPETENCIAS SISTÉMICAS	Compromiso ético.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidades de investigación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad de aprender.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Liderazgo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Diseño y gestión de proyectos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Iniciativa y espíritu emprendedor.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Preocupación por la calidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Motivación de logro.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Tabla 4: Variables de la dimensión importancia de la educación formal, la experiencia y la educación no formal en el desarrollo de competencias

El número total de variables que comprende esta dimensión es de 87 puesto que cada una de las competencias se contempla desde los tres escenarios considerados.

3.1.4. Dimensión desarrollo de competencias

La última dimensión del cuestionario se centra en la necesidad de desarrollar otras competencias para el ejercicio de la profesión, tanto en la que está titulado como en la docente, concretamente las competencias de carácter tecnológico, idiomático y relacional-comunicativo. Se estudian aquí un total de 11 variables.

NECESIDAD	VARIABLES	CATEGORÍAS
COMPE- TEN- CIA TECNOLÓGICA	Para la profesión específica de la titulación	Nada, Poco, Bastante, Mucho
	Para la profesión docente	Nada, Poco, Bastante, Mucho
	Indicadores del dominio de tal competencia	Especificar
COMPE- TEN- CIA IDIO- MÁTICA	Para la profesión específica de la titulación	Nada, Poco, Bastante, Mucho
	Para la profesión docente	Nada, Poco, Bastante, Mucho
	Indicadores del dominio de tal competencia	Especificar
COMPET. PERSONAL, RELACIONAL Y COMUNICATIVA	Para la profesión específica de la titulación	Nada, Poco, Bastante, Mucho
	Para la profesión docente	Nada, Poco, Bastante, Mucho
	Indicadores del dominio de tal competencia	Especificar
OTRAS	Otras competencias importantes para el ejercicio profesional de la titulación específica	Indicar
	Otras competencias importantes para el ejercicio profesional docente	Indicar

Tabla 5: Variables de la dimensión desarrollo de otras competencias

4.- PARA TERMINAR

En este trabajo hemos presentado los planteamientos generales de una investigación realizada en la Universidad de Vigo con los futuros profesores de Educación Secundaria, y hemos detallado el instrumento diseñado y utilizado para el estudio de la importancia, necesidad y utilidad del desarrollo de competencias en la profesión específica y en la profesión docente, que comprende un total de 165 variables.

Desde nuestro punto de vista, la reducción de datos es la tarea más complicada e importante, ya que está dedicada a “reducir” la masa de información que se ha obtenido en la investigación a un formato cómodo para su análisis (Cohen y Manion, 1990). En nuestro caso, este proceso consistió en codificarlos para preparar su análisis por ordenador con el programa estadístico SPSS, y el análisis de contenido en el caso de preguntas abiertas.

Actualmente nos encontramos en fase de diseminación de resultados, de la que ofrecemos en este encuentro otro trabajo como muestra.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- González Sanmamed, M. (dir.) (2006). *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structure in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincoln, S. (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Beverly Hills: Sage Publications.
- Raposo, M.; Sarceda, M.C. y Sanjuán, M. (1998). Perspectivas do futuro profesor de Secundaria diante dos medios didácticos. *Revista Galega do Ensino*, 18, 227-242.
- Sarceda, M.C. y Raposo, M. (2007): “Influencia de los distintos escenarios formativos para la adquisición de competencias instrumentales por parte de los titulados universitarios”, en Roig, R. (coord.): *Investigación e innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alicante, Marfil.

Dupla certificação escolar e profissional na base da validação dos adquiridos através da experiência profissional e social

Carlos Valentim Ribeiro

Presidente da direcção da ANOP - Associação Nacional de Oficinas de Projecto.
Perito da Iniciativa Comunitária Equal.
Colaborador permanente do GEDES – Gabinete de Estudos para o Desenvolvimento e Ordenamento do Território -
Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

I ENQUADRAMENTO

APRESENTAÇÃO DE INICIATIVAS E DISPOSITIVOS INOVADORES QUE REFORÇAM A CAPACIDADE DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES E FAVORECEM INTERVENÇÕES INTEGRADAS ORIENTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ADULTO.

- OS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES INTEGRADOS –

- QUIOSQUE DA VIDA ACTIVA (ACOLHIMENTO /ENCAMINHAMENTO);
- APRENDITECA (ATELÊS DE APRENDIZAGEM);
- REDES TERRITORIAIS DE COOPERAÇÃO

- O RVCC NA INTERNET -

DISPOSITIVO DE INFORMAÇÃO E DE DIVULGAÇÃO DO PROCESSO RVCC-VIDAS.COM.PT

- A DUPLA CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

ATRAVÉS DO RVCC INTEGRADO - UM PROCESSO ÚNICO DE RVCC PARA UMA DUPLA NECESSIDADE DE CERTIFICAÇÃO – ESCOLAR E PROFISSIONAL DO ADULTO.

APRESENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIAS PILOTO NO SECTOR DO CALÇADO

Dupla Certificação

RVCC integrado – escolar e profissional

Em síntese

As perguntas – chave do processo

1. ONDE COMEÇA O PROCESSO?

Por opção do adulto, num Centro Novas Oportunidades à sua escolha.

Não sendo o CNO contactado uma entidade certificadora na vertente profissional, deve ser identificada a entidade com essa prerrogativa e ser estabelecido pelo CNO de acolhimento um contacto formal visando a Dupla Certificação através do RVCC integrado

2. QUEM ACOLHE O ADULTO?

Através do sistema de inscrição vigente nos CNO em termos presenciais ou na plataforma electrónica disponibilizada para o efeito.

O Técnico que proceder ao acolhimento (directo ou à distância) deve consolidar com o adulto o quadro específico da Dupla Certificação (profissões e níveis de escolaridade a atingir).

3. QUEM ACOMPANHA?

As Equipas de RVCC que acompanham o processo, na vertente escolar e profissional, nomeiam entre si um Mediador, que assume funções de interlocutor único junto do adulto para efeitos processuais.

4. QUAL É O ROTEIRO ESTRUTURANTE PARA O ADULTO?

O Roteiro estruturante assenta no processo de RVCC em torno do Referencial de competências – chave que organiza a vertente escolar.

As fases e momentos centrados na vertente profissional são marcados em complemento das primeiras e são principalmente momentos de mediação e de demonstração.

O facto do processo centrado nas competências – chave basear-se na metodologia do balanço de competências favorece a dupla evidênciação.

5. QUAIS SÃO AS FERRAMENTAS CENTRAIS DO PROCESSO?

O Referencial de Competências – chave

O Referencial de Competências profissionais

O Dossiê Pessoal

O Dissiê digital do processo

6. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A estruturação do Referencial das Competências profissionais deve obedecer a uma lógica de participação paritária dos trabalhadores, dos empregadores e dos técnicos animadores de processo.

A sua elaboração deve ter em conta o olhar do trabalhador nos sistemas de produção e a sua percepção das operações e tarefas previstas, da mesma forma que deve considerar a vertente produtiva na visão de quem organiza e gere a produção.

Impõe-se desta forma que a linguagem e a lógica de construção do referencial tenha em conta as experiências e a vida profissional e não seja um documento escolar desligado do mundo do trabalho.

Da mesma forma deve estar consignada na gestão do processo a actualização do Referencial tendo em conta as evoluções tecnológicas e organizativas nos sistemas de produção.

7. QUE ARTICULAÇÕES EXISTEM ENTRE A VERTENTE ESCOLAR E PROFISSIONAL?

Assume-se que não existirão duplicações de processo. Cada situação do processo de reconhecimento que tenha efeitos no escolar e no profissional deve ser consignado como tal. O dossiê é um dossiê único que integra todas as vertentes e todas as evidências.

8. COMO SÃO EVIDENCIADAS AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS?

Existem competências profissionais que são do domínio dos saberes saber e saber estar que são evidenciadas por processos de descrição e de desenvolvimento nos termos do RVCC escolar.

Os aspectos relacionados com o saber fazer serão evidenciados através de demonstrações em postos de trabalho efectivos ou simulados.

9. AS PARCERIA LOCAIS

Para que este processo integrado ocorra com qualidade importa que a parceria estratégica entre centros novas oportunidades (certificador e não certificador da vertente profissional) funcione em plena cooperação e orientado para os adultos e as suas necessidades e expectativas.

Noutras dimensões do processo é fundamental existir uma boa parceria com as grandes, as médias e as pequenas empresas e com as instituições do sistema escolar e de formação profissional.

Dupla Certificação Integrada

Manual de Apoio à Intervenção

Etapa	Fases	ETAPAS	Actividades/ Instrumentos	Actividades complementares
Certificação Integrada	Conclusão	Acreditação dos Resultados	Caderneta de Aprendizagem ao Longo da Vida e de Competências Transferíveis Certificado/Diploma de Equivalência Escolar Certificado de Equivalência à Formação Complementar Certificado de Aptidão Profissional	Plataforma de Registo e Acompanhamento On line
		Integração do Processo de Dupla Certificação	Ficha de Avaliação do Processo de RVCC Integrado (a preencher pelo/a candidato/a) Relatório Técnico da Intervenção realizada	
	Orientação para Outros Percursos		Apoio a Projectos Pessoais e Profissionais Orientação e Encaminhamento	



Dupla Certificação Integrada

Manual de Apoio à Intervenção

Etapa	Fases	Descrição	Estruturas de Apoio
Invcc	Informação/ Divulgação	Qual? - Esclarecimento sobre o Processo de Dupla Certificação - Profissões certificáveis - Caracterização dos perfis profissionais - Formação - Acesso Como? - Consulta on-line - Acesso directo ao Centro - Outras formas de divulgação (sessões de apresentação na comunidade, canazes, brochuras, encaminhamento por parte de outras Instituições, etc.).	Quilisque da Vida Activa
	Orientação	Orientação relativamente a percursos de educação e formação alternativos e/ou complementares	Agência de Balanço de Competências
	Acesso ao Processo	- Candidatura - Auto-avaliação Como? - On-line - Presencial	
	Introdução ao Processo	- Acolhimento - Análise e exploração da grelha de auto-avaliação - Informação específica - Apropriação do processo: - decodificação dos referenciais e dos perfis profissionais e respectivos requisitos para a certificação - construção de significados relativos aos diferentes conceitos envolvidos no processo.	Ficha de Candidatura Listagem de Comprovativos e Sugestões p/ Construção do Portefólio Esquema do Processo de Dupla certificação Referenciais de Competências (Escolar e Profissional)



Eixo	Fases	ETAPAS	Actividades/ Instrumentos	Actividades complementares			
Reconhecimento Integrado	Envolvimento Inicial	Acolhimento e levantamento de expectativas	Ficha de Candidatura Registo síntese de Dados Pessoais	Plataforma de registo e acompanhamento on line			
		Negociação e Contratualização da intervenção	Compromisso Contrato de Intervenção				
	Investigação/ Exploração	Auto-avaliação inicial, levantamento de história de vida e reflexão	Construção do Portfólio Profissional		Construção Portfólio Pessoal		
			Auto-avaliação Inicial		Análise e exploração da Ficha de Auto-avaliação Profissional	Levantamento da história de Vida e reflexão	O mapa da minha vida A minha rede de relações A minha fotografia
		Momentos Integradores					
		Motivação, Reflexão, orientação e integração do processo numa perspectiva de desenvolvimento global do sujeito					
		Análise dos interesses e saberes Construção de evidências dos percursos pessoal e profissional	Construção do Portfólio Profissional		Exploração das competências profissionais, por relação ao Referencial em vigor. Estruturação do circuito produtivo no qual o sujeito integra. Exploração, análise e identificação das competências genéricas e específicas do sector/saída profissional em que o sujeito pretende ser certificado	Exploração de competências em diferentes contextos de vida	Um dia na vida de... Análise das minhas competências Uma divisão da minha casa O meu orçamento O mapa da minha terra O meu espaço de trabalho Necessito trabalhar para... Onde quero chegar
			Momentos Integradores				
		Auto-avaliação final. Pedido de demonstração e validação Competências	Construção do Portfólio Profissional		Recolha de evidências específicas do domínio profissional	Construção do Portfólio Pessoal	Análise de Potencialidades O Anúncio O meu Portfólio e o RCC Pedido de validação de Competências no domínio Escolar
			Momentos Integradores				
Organização do Portfólio Integrado de Dupla Certificação Pedido Integrado de Demonstração e Validação Competências Reflexão e integração do processo de Reconhecimento							
Portfólio Integrado de Dupla Certificação							

Dupla Certificação Integrada

Manual de Apoio à Intervenção

ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Auto-avaliação Inicial	EIXO DE INTERVENÇÃO: RECONHECIMENTO INTEGRADO	
	FASE: INVESTIGAÇÃO/ EXPLORAÇÃO	
	ETAPA: Auto-Avaliação Inicial,; Levantamento da História de Vida e Reflexão	
	CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO PROFISSIONAL	
	OBJECTIVOS	
	1. Exploração e análise da Ficha de Auto-avaliação; 2. Permitir ao sujeito tomar consciência das suas condições actuais para integrar no processo, considerando em particular as competências adquiridas em contexto profissional; 3. Permitir ao sujeito contactar desde início com alguns aspectos que irão ser recorrentes ao longo do processo de dupla certificação, nomeadamente a recolha de comprovativos/ evidências, a capacidade de se auto-analisar e se questionar, a explicitação sobre formas de aplicação e utilização dos saberes nos diferentes contextos de vida.	
	INSTRUMENTOS/ ACTIVIDADES DE SUPORTE	
	Ficha de Auto-avaliação	
	DICAS PARA A UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS/ ACTIVIDADES	
	 Tome em atenção as dúvidas do/a participante! Clarifique com linguagem simples e objectiva o que se pretende com a actividade, para não criar ansiedade debilitante. Clarifique termos/conceitos que o sujeito desconhece ! Crie um clima de empatia e confiança no sujeito, para que a realização da tarefa não seja constrangedora. Em caso de dificuldade e demora, proponha a continuidade da sua realização em casa, respeitando o ritmo de apropriação do Instrumento pelo sujeito.	



Dupla Certificação Integrada

Manual de Apoio à Intervenção

Eixo	Fases	ETAPAS	Actividades/ Instrumentos de Mediação		Actividades complementares		
Validação Integrada	Investigação/Validação	Negociação	Pedido de Demonstração de competências Pedido de Validação de Competências Portefólio Integrado de Dupla Certificação Grelha de Registo de Dados		Plataforma de Registo e Acompanhamento On line		
		Avaliação de Competências	Avaliação de Competências Profissionais			Avaliação de Competências com Equivalência Escolar	
			Análise do Portefólio e Observação In Loco	Portefólio		Análise do Portefólio e Prova de Demonstração	Portefólio
				Guião de Observação In Loco			Prova de Demonstração de Competências (quando aplicável)
				Exercício Prático de demonstração Registo de Competências "Observação In Loco"			
Grelha de Análise e Registo de Competências							
Júri de Validação de Competências	Acta de Júri de Validação de Competências Termo de Validação de Competências						
Formação Complementar		Formação Complementar	Plano Individual de Formação		Projecto de Aprendizagem e/ou Actividades de Formação Externa		
			Actividades de Formação Profissional	Actividades de Formação nas áreas de Competência-chave			





ANOP – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE OFICINAS DE PROJECTOS

1. Official registration number (if requested by national law)

504 328 115

2. Status (non-profit, ONG, etc.)

Non – profit association

3. Address, Country and Contact information

Rua Dr. Elísio de Castro | n.º 83, r/c Dto.
4520-213 Santa Maria da Feira.

Telefone: 256 289 350

Fax: 256 289 351

E-mail: anop.geral@netvisao.pt

Url: www.anop.com.pt

4. Contact person and his/her specific contact details

Carlos Ribeiro

Chairman of the Administration

E- mail: carlosvribeiro@netvisao.pt

5. Information about the organisation

- a. Since when in existence?

March 1999

- b. Main objectives, priorities and target groups

Associação Nacional de Oficinas de Projecto – Desenvolvimento e Educação (ANOP), a non-profitable Association, was created in 1999, in Santa Maria da Feira – Northern Portugal, by a group of entities linked to the development, vocational training, superior studies and specialist technicians with experience of work in the scope of the education and training of adults.

ANOP is an Association that promotes local initiative side by side with undertaking and professional initiative. ANOP carries out new solutions for life long learning, qualification and training as well as it stimulates the innovation in the relations of interinstitutional partnership, promoting the social cohesion and a sense of citizenship and solidarity, offering new opportunities to fight poverty.

- c. Relevant activities, products, etc. (last 3 years)

ANOP appeals to some devices, such as:

Local Initiative Houses

Inventorying and explanation of working people's skills;

Development of new skills;

Development of the local people's potential by supporting small enterprising initiatives and making one's own job;

Development of new community tasks: collective skills.

Agência de Balanço de Competências

Inventorying and explanation of people's skills.

Centre of Recognition, Validation and Certification of Knowledge

Identifying and recognising life long learning skills;

Upgrading of education level.

Life long learning

Developing skills: how to be / knowing how to do;

Acquiring / increasing qualification for a job.

a. Network capacities in the country (public, private and community)

ANOP coordinates de National Thematic Network of Ic Equal –

Network on Pathways to Professional and Social Reinsertion

b. Network capacities in Europe (public, private and community)

Equal, Grudtvig and Leonardo da Vinci participations

Member of FECBOP Federation (European orientation an Bilan de competences Federation)

Member of European Adult Education Association

Activ connexions with Reseau Cités de Métiers

c. Other EC activities (last 3 years)

Participations:

- european semaires and conferences
- OECD Leed forum participation
- Transnational Equal projects (parcours pluriels and Prodercom Nwetwork)
- Quelo Programm

Aspectos claves en los procesos de evaluación de las competencias adquiridas en situaciones no formales e informales

Carmen Ruiz Bueno,^{*}
Óscar Mas Torelló^{**}

Grupo CIFO.
Universitat Autònoma de Barcelona.
Facultat Ciències de l'Educació.
Departament de Pedagogia Aplicada
Edifici G-6. Despatx 246.
Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Barcelona 08193

RESUMEN:

Los cambios constantes del contexto, la preocupación por la mejora de la calidad de la formación, los nuevos giros hacia la construcción del Espacio Europeo para la formación y el trabajo nos conduce justificadamente a hablar de movilidad laboral y formativa, entre otras. Esta realidad no es posible si no se articulan procesos transparentes, coherentes y viables de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias.

La comunicación que se presenta reflexiona sobre la certificación profesional y propone algunas cuestiones en relación con la articulación de procesos evaluativos que nos conduzcan a la certificación de competencias adquiridas mediante el aprendizaje no formal e informal y la experiencia profesional.

Palabras clave: Evaluación de competencias, certificación profesional, certificación de la experiencia, aprendizaje no formal, aprendizaje informal.

^{*} (carmen.ruiz.bueno@uab.es)

^{**} (oscar.mas@uab.es)

INTRODUCCIÓN.

Varios son los factores que justifican la certificación profesional como uno de los temas centrales del debate en el ámbito de la formación y el trabajo. La preocupación por la mejora de la calidad de la formación, la necesidad constante de adecuar los sistemas de formación a las transformaciones del mundo productivo, la preocupación por garantizar sistemas de formación que permitan la adquisición de competencias que mejoren la flexibilidad y polyvalencia de los trabajadores y la gestión pertinente de la movilidad tanto laboral como formativa son algunas de las reflexiones que está generando este debate sobre las competencias y la certificación de las mismas. 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, también, por la necesidad de reconocer las competencias de los trabajadores de una manera objetiva y formal, independientemente de cómo y dónde se hayan adquirido. Este reconocimiento debe 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.

Por otra parte, en el contexto del principio de aprendizaje a lo largo de la vida las oportunidades de aprendizaje se amplían, éste ya no es exclusivo de acciones formales e institucionalizadas, sino que traspasa los contextos formales, adoptando una continuidad en el tiempo y construyéndose en diversos y variados escenarios (profesional, laboral, vital, social, etc). En este sentido, habrá que considerar también éstos aprendizajes en la certificación de competencias, pues es justamente éstos aprendizajes no formales e informales los que contribuyen al desarrollo de competencias. Obviarlo supone, por otra parte, contradecir el principio de aprendizaje a lo largo de la vida.

Ya en la Declaración de Copenhague (30 de noviembre de 2002), se establece que las estrategias de aprendizaje continuo y movilidad son esenciales para promover la empleabilidad, la ciudadanía activa, la inclusión social y el desarrollo personal. Esta misma declaración establece asimismo prioridades de crear cooperación mutua entre los países, en materia de formación y enseñanza profesional, de promover confianza y transparencia en el reconocimiento de competencias y cualificaciones estableciendo una base para incrementar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje continuo.

A nuestro entender, 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?

Nuestro objetivo en esta comunicación es el de plantear algunos aspectos claves en el proceso de evaluación de las competencias adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales.

. La CERTIFICACIÓN de competencias: conceptualización.

Cuando abordamos el tema de la certificación de competencias uno de los primeros problemas que se plantean es la diversidad de términos que se utilizan en torno a la certificación de competencias. Conceptos como los de reconocimiento, acreditación, validación, certificación, evaluación de competencias profesionales se utilizan muchas veces indistintamente para aludir a los mismos procesos, los de certificación y acreditación de competencias, adquiridas tanto en situaciones formales como no formales e informales.

Esta variedad de expresiones también se ve reflejada en los distintos contextos y países, mientras unos nos hablan más de validación, como es el caso francés, el que alude a *Validation des Acquis Professionnelles/VAP* (Kirsch, 2002), actualmente la *Validation des acquis de l'expérience-VAE*, otros lo hacen sobre acreditación de competencias profesionales y otros de certificación.

Lo que sí es cierto es que cuanto se habla de la certificación de los aprendizajes informales y las experiencias se utiliza mayoritariamente el término de reconocimiento validación y/o acreditación de la experiencia. De hecho en el Reino Unido, cuando se definen las iniciativas de evaluación de la experiencia previa y el aprendizaje previo, se alude al término acreditación de la experiencia (*Accreditation of Prior Learning/APL*) (Colardyn y Bjornavold, 2005).

Otros autores nos hablan de la certificación, como Bertrand (2000:11-12), que la define “*como el proceso a través del cual se aseguran las competencias y las habilidades de un individuo en relación con una norma formalizada se trata por ello de la certificación de unas cualificaciones individuales, de un nivel de conocimientos, de unas habilidades y, probablemente, de unas capacidades de aprendizaje*”. El mismo autor insiste en la necesidad de diferenciar, la acreditación, más utilizado en el contexto norteamericano, de la certificación y la validación. Para la certificación se asocia generalmente a un proceso de reconocimiento de las competencias obtenidas a través de un sistema de aprendizaje formalizado, mientras que la validación se refiere al reconocimiento de los logros menos normalizados y más diversos de los adultos. La certificación propiamente debería responder a diversos objetivos que afectan en distinto grado a las personas, pero también a las empresas y a la sociedad.

Por otra parte, Bjornavold (2000, 2005), nos habla de la identificación, valoración y reconocimiento del aprendizaje no formal, tratándose como él mismo nos dice a algo vinculado exclusivamente a los desarrollos a nivel nacional y público. De hecho tradicionalmente las autoridades nacionales han jugado un papel activo en este quehacer.

Otra de las ideas, en relación con la certificación, es la que nos plantea Medina (2005: 5). El autor aboga por la utilización del término de acreditación para referirse “*a la evaluación de los aprendizajes que se hayan podido acumular mediante sistemas formales, no formales e informales como la experiencia*”. Una evaluación que debe constatar que la persona posee las competencias necesarias, definidas previamente para la obtención de un título, dando lugar a la correspondiente certificación.

En algunos trabajos realizados en el contexto español, concretamente el proyecto ERA, (2004), se distingue entre reconocimiento, evaluación y acreditación. De hecho sí que podemos constatar que en nuestro contexto, porque así aparece en la mayoría de trabajos y textos legales, se apuesta por el término de acreditación como proceso que permite evaluar y reconocer las competencias de una persona sea cual sea su forma de adquisición, teniendo como referente el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

En todo caso, el uso del término de certificación, en nuestro contexto está más vinculado a la emisión de un documento, certificado, emitido por un organismo nacional. Podríamos entender que las diferencias, aun siendo mínimas, entre la acreditación y la certificación estarían en la obtención de un certificado o documento expedido, en este caso, por las instituciones responsables, ministerio de educación concretamente, y más cercano a situaciones formales de formación que de no formales e informales. Ya en el Programa Nacional de Formación Profesional, de España,

la certificación se definía como la expedición de un certificado por parte de las autoridades laborales, organismos de formación o personas autorizadas que acreditan que un trabajador es capaz de aplicar los conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional concreta (INEM, 1997).

Después de este acercamiento inicial, podemos verificar que la utilización de los términos acerca de los procesos de acreditación y certificación profesional es muy variada y a veces confusa. Analizando las aportaciones realizadas podemos decir que existe una clara distinción entre la evaluación, el reconocimiento de las competencias y su acreditación-certificación. Si bien la evaluación es el proceso previo para llegar al reconocimiento de las competencias, el cual se ha de realizar en base a un referente, la acreditación y certificación implica el juicio y mérito acerca de esas competencias por parte de un organismo público, que da testimonio y verifica esas competencias adquiridas, otorgando si es el caso un certificado con la validez correspondiente. En este sentido, no podemos hablar de acreditación y certificación si no existe ese reconocimiento por parte de organismos público con el correspondiente diploma o certificado.

Siguiendo con otras aportaciones, la OIT, y concretamente el centro CINTERFOR, definió la certificación como un proceso tendente a reconocer formalmente las calificaciones ocupacionales de los trabajadores, independientemente de la forma como a les calificaciones fueron adquiridas, (Agudelo, 1993).

Por otra parte, Irigoien y Vargas (2002:75) definen la certificación de las competencias *como el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo.*

Para el Gobierno Vasco (1999:39) la certificación es *la culminación de un proceso de reconocimiento formal de las competencias de los/ las trabajadores/as; implica la expedición por parte de una institución autorizada y la acreditación acerca de la competencias poseída.*

Como podemos observar en las definiciones aportadas, la certificación, término que vamos a utilizar en el discurso de este artículo, va asociada a un **proceso de evaluación sumativa** (final) de las competencias demostradas en el desempeño del trabajo. Este proceso para desarrollarse requiere de la definición y establecimiento previo de las competencias y capacidades para cada uno de los perfiles profesional. Esta definición es la que nos lleva al establecimiento de las **normas de competencias, referentes claves para la evaluación de las mismas** y la posterior certificación. En este caso, la certificación tiene un alto significado en su aplicación laboral, ya que explica el acervo de conocimientos, experiencias, capacidades y competencias que el trabajador va adquiriendo a lo largo de su vida.

Otro de los términos referidos en la definición es la consideración del **carácter público** de la certificación. Nos referimos al hecho de que los certificados deberán ser expedidos por organismos públicos, legítimamente constituidos, que garanticen validez y credibilidad. A su vez, la certificación debe convertirse en un proceso transparente, abierto y visible a todos los interesados.

Ahora bien, este proceso de certificación no puede ser definitivo en el tiempo porque cada día en los contextos de trabajo se producen modificaciones y transformaciones que hacen evolucionar las cualificaciones, bien sea por las innovaciones tecnológicas, los cambios en la organización del trabajo o los procesos migratorios. El trabajador adquirir nuevas competencias que como respuesta a estos cambios deberá certificarlas periódicamente según las normas o los estándares establecidos.

El papel de la certificación es muy significativo. Por un lado permite garantizar la calidad y, por otro, expresar el nivel de competencias profesionales alcanzado. Asimismo para las personas supone una garantía para organizar su propio recorrido formativo y laboral así como facilitarles

los procesos de movilidad laboral. La certificación representa, además, un valor añadido para la persona, pues supone un reconocimiento público, otorgándole un status personal dentro y fuera de las instituciones donde desarrolla su trabajo.

Para las empresas la certificación es una forma de valorar las competencias de los trabajadores lo que permite el establecimiento de estrategias de formación ajustada a las necesidades, individuales y sociales. En este sentido la certificación tiene otras finalidades interesantes en relación con el reclutamiento, la selección y la formación de los trabajadores.

En definitiva, queda claro que la certificación, como testigo de las competencias y capacidades de las personas, requiere de un proceso transparente, válido, creíble con una alta significación y con la necesaria actualización periódica. (Irgoin y Vargas, 2002).

La acreditación/certificación de competencias adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales.

Uno de los problemas importantes y claves que aparece en el estudio de la certificación es la determinación del **modelo de evaluación** y reconocimiento 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. Es justamente en este punto donde aparecen las cuestiones más debatidas y problemáticas en el proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación/certificación de las competencias adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales, no sólo en nuestro contexto sino en el resto de países europeos.

En la misma línea, Baigorri, Martínez y Monterrubio, (2006:40), plantean que, aunque sea una idea compartida el hecho de reconocer la experiencia laboral, queda todavía muy confuso el cómo llevarla a la práctica. Para ellos es *una de las cuestiones que presenta mayor dificultad. Prueba de ello es que incluso en países con larga trayectoria en este tema no consiguen ponerse de acuerdo en modelos y procedimientos universales para la evaluación y certificación de los conocimientos profesionales obtenidos informalmente o a través del ejercicio laboral.*

Nuestra aportación, en este sentido, pretende reflexionar sobre algunos aspectos claves en dicho proceso de evaluación. Estos **aspectos claves** tienen que ver con:

1. Definición del objeto de evaluación.

Una de las preocupaciones en el proceso de certificación de competencias es el de definir 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 otros aspectos claves para su evaluación y reconocimiento, como es el caso de las metodologías, instrumentos, standards y criterios, etc.

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.

Siguiendo con el argumento planteado, 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, que adquiere en situaciones profesionales y en contextos particulares. 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?*

Uno de los dilemas importantes en este punto es ¿cómo a partir de las competencias movilizadas por los profesionales en situaciones de trabajo vamos a inferir sus conocimientos, sus capacidades? ¿y cómo para este caso, se van a evaluar?. Nadie, hoy día, duda de la importancia de reconocer la experiencia laboral de cara a la certificación de competencias, ya que ésta nos va a permitir valorar la evolución de la empleabilidad de los distintos profesionales. Ahora bien el problema está en el cómo certificarlas. Muchos son los que hablan de la utilización de los portafolios, del dossier del trabajador que mediante procesos de autoevaluación el trabajador analiza su propia trayectoria. En este caso hay que seguir con el debate acerca de cómo reconocer esta experiencia laboral y profesional de cara a la certificación.

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. Como dicen Baigorri, Martínez y Monterrubio, (2006:43), *todo trabajador técnico, es en primer lugar una persona con valores humanos, éticos y democráticos. Forman parte de la profesionalidad aquellas otras capacidades complejas de la persona: trabajo en equipo, resolución de problemas, creatividad.*

En esta misma línea, Boudier y otros, (2002: 149), plantean que la cuestión real es cómo los saberes ocupacionales, cuya naturaleza va más allá de la maestría técnica, pueden ser identificados, transmitidos y evaluados, superando la tradicional dicotomía entre saber teórico y práctico, general y aplicado.

Podemos generar un debate acerca sobre la creación de un Instituto Nacional de las cualificaciones como única institución para la certificación o bien complementarlo con el trabajo con otras agencias en las distintas comunidades autónomas, lo que nos llevaría a un planteamiento en el que coexisten una agencia a nivel estatal que nos marque los mínimos de referencia, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales en España, las NVQ en Inglaterra, con la complementariedad de otras agencias de certificación a nivel autonómico que faciliten el desarrollo práctica en cada contexto en particular. De hecho pueden ser complementarias ya que por un lado existe una agencia centralizada donde se establecen el catálogo mínimo para después en cada comunidad adecuar y darle mayor desarrollo. Es decir, contextualizar y ampliar los estándares de evaluación para la certificación en cada contexto o comunidad autónoma.

La identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje formal se tratan común y exclusivamente en referencia a los aspectos nacionales y públicos, reflejando el papel activo de las autoridades públicas nacionales (ministerios de educación y ministerios de trabajo). Se trata de un enfoque demasiado estrecho... La dimensión europea, sobre el aprendizaje permanente, ha llegado a ser más explícita en este asunto. Las iniciativas sectoriales, de rama y de empresa han añadido complejidad y riqueza a la materia. (Bjornavold, 2002: 13).

2. Los agentes de evaluación

Cuando en evaluación planteamos la dicotomía de evaluación interna y externa la respuesta, en muchas ocasiones, es rápida y concisa; la complementariedad entre **evaluación interna y externa**. Para el caso de la certificación de competencias habrá que contar con la participación de agentes externos (administración, comisiones de agencias de certificación, empresarios, sindicatos), pero también habrá los evaluadores y asesores de los centros acreditados.

Como nos apunta Baigorri, Martínez y Monterrubio (2006: 40), *evaluar, acreditar y reconocer el saber profesional de una persona no es sólo una técnica; es sobre todo un proceso de construcción social en el que la concertación y el acuerdo son esenciales. Concertación y acuerdo entre trabajador y evaluador, entre empresa y trabajador o entre la institución emisora de la acreditación oficial y las empresas y asociaciones. El valor de las certificaciones oficiales y su reconocimiento tiene mucho que ver con la implicación de los diferentes actores en su puesta en marcha.*

Asimismo, será importante reflexionar sobre la pertinencia de la combinación entre procesos de **autoevaluación** y **heteroevaluación**.

En este sentido una de los dispositivos para la certificación de la experiencia laboral es la **autoevaluación**, por lo tanto empleados y empleadores son fuentes de información muy significativas para la evaluación de las competencias, concretamente por lo que se refiere a la evaluación de competencias adquiridas en situaciones de trabajo.

En el proyecto ERA (2004), el plan experimental de evaluación, reconocimiento y acreditación, se valora muy positivamente, de manera unánime el uso del cuestionario de autoevaluación, sobre todo en la fase de orientación, como instrumento para el reconocimiento de las competencias según los referentes competenciales del propio cuestionario.

Por otra lado, podemos generar un debate acerca sobre la creación de un Instituto Nacional de las cualificaciones como única institución para la certificación o bien complementarlo con el trabajo con otras agencias en las distintas comunidades autónomas, lo que nos llevaría a un planteamiento en el que coexisten una agencia a nivel estatal que nos marque los mínimos de referencia, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales en España, las NVQ en Inglaterra, con la complementariedad de otras agencias de certificación a nivel autonómico que faciliten el desarrollo práctica en cada contexto en particular. De hecho pueden ser complementarias ya que por un lado existe una agencia centralizada donde se establecen el catálogo mínimo para después en cada comunidad adecuar y darle mayor desarrollo. Es decir, contextualizar y ampliar los estándares de evaluación para la certificación en cada contexto o comunidad autónoma.

La identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje formal se tratan común y exclusivamente en referencia a los aspectos nacionales y públicos, reflejando el papel activo de las autoridades públicas nacionales (ministerios de educación y ministerios de trabajo). Se trata de un enfoque demasiado estrecho... La dimensión europea, sobre el aprendizaje permanente, ha llegado a ser más explícita en este asunto. Las iniciativas sectoriales, de rama y de empresa han añadido complejidad y riqueza a la materia. (Bjornavold, 2002: 13)

3. Metodología e instrumentos de evaluación

Por lo que se refiere a los **instrumentos** habrá que debatir sobre la pertinencia de los mismos para cada situación concreta. Lo que sí debemos de asumir es la necesaria **combinación de distintos instrumentos** bajo el principio de la **triangulación**.

En cuanto a los instrumentos que podemos articular en un proceso de certificación, nos parece pertinente reflexionar si serán entrevistas, será el análisis de tareas en el lugar de trabajo, simulaciones, serán pruebas de conocimientos o será la observación.

La evaluación igualmente, puede tomar la forma de examen basado en una ficha o carpeta de evidencia o competencias. Una evaluación en una situación real o simulada de trabajo puede consistir en una entrevista o combinar varios de estos elementos. Los únicos métodos de evaluación que ignoran las fórmulas convencionales de exámenes son los CCP de Francia y el APL y las NVQs en el Reino Unido (Bouder, 2002). En cambio El *Externenprüfung* (pruebas externas) alemán ha sido un elemento del sistema dual durante décadas. Este test otorga a los trabajadores con experiencia el derecho a tomar parte en el examen final de una profesión, junto a los que han seguido el itinerario ordinario en el sistema dual. Como se indica, el *Externenprüfung* permite el acceso

a un examen, pero no ofrece una metodología dirigida a la identificación de las experiencias específicas (Bjørnsvold, 2000).

En nuestro contexto, el sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias (Proyecto ERA) ha experimentado distintos instrumentos en este proceso, instrumentos tales como los referentes de competencia, la guía del candidato, los cuestionarios de autoevaluación y la guía de evidencias de la competencia. Todos ellos muy bien valorados por los participantes de este proyecto.

Como podemos apreciar, en esta última idea, la triangulación de instrumentos parece ser la estrategia más idónea desde el punto de vista instrumental y metodológico.

En cuanto a la **metodología** debemos plantear si será más pertinente una metodología cualitativa o bien cuantitativa, en la que sólo se evaluarán aquellas competencias observables y medibles de manera directa, o bien una combinación de ambas.

4. El contexto, el referente y los criterios de evaluación para la certificación

En la evaluación y certificación de las competencias habrá que delimitar cuál o cuáles van a ser los contextos de dicha evaluación y certificación; ¿van a ser los contextos de formación formal o también los contextos de formación no formal, sólo se certificarán aquellas competencias adquiridas en los contextos de educación y formación, o también aquellas que se demuestran en las situaciones de trabajo?

Uno de los puntos importantes a tener en cuenta va a ser la determinación de los contextos de evaluación y certificación. En este sentido, cuando la certificación se basa en evaluaciones en situaciones de trabajo, los candidatos no pueden utilizar el mismo proceso de formulación que cuando esté basada en una carpeta o informe. Será entonces la elección de la situación donde deberá desarrollarse la evaluación la que les ofrecerá la mejor posibilidad de demostrar sus capacidades. (Bouder, 2002: 146).

Otra de las cuestiones importantes que no debemos olvidar es la definición clara y precisa del referente. En nuestro caso, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales funcionan como los referentes claves para el reconocimiento y certificación de las competencias, un referente que es fundamental para hablar de transparencia, validez y credibilidad. Para el caso Inglés, las NVQs resultan los referentes y estándares para la evaluación y certificación. Ahora bien, todo y que es precisa la definición clara de estos referentes, aparece un dilema importante. Si el referente es el Catálogo Nacional ¿qué pasa con todas aquellas capacidades y competencias que posee la persona, pero en cambio no están recogidas en el Catálogo? ¿Cómo se van a recoger esas otras competencias y en qué medida se van a tener en cuenta a la hora de certificar?

Este sistema de certificación, basado en las NVQs, donde la certificación de las competencias se realiza a partir de aquellas competencias observables, tal como plantea el modelo, muestra algunos 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.

Uno de los retos de estos procesos es desentrañar la profesionalidad y fragmentarla en diferentes competencias que, al mismo tiempo que dan respuesta a un concepto completo y global de la cualificación, permiten sortear los importantes problemas metodológicos y éticos asociados a la

valoración de esos escurridizos elementos singulares (Baigorri, Martínez y Monterrubio, 2006: 41).

BIBLIOGRAFIA

- AGUDELO, S. (1993). **Certificación ocupacional. Manual Didáctico**. Cinterfor/OIT. Montevideo
- ARBIZU, F.M. (2002). *La perspectiva del Sistema Nacional de las cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias*. **Boletín Cinterfor**. N°152, pp 157-170.
- ARBIZU, F.M. (2004). *El sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional*. **Diálogos**. Educación y formación de personas adultas, núm. 39-40, 53-61.
- BAIGORRI, J; MARTINEZ, P y MONTERRUBIO, E. (2006). *El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia*. **Revista europea de formación profesional**. CEDEFOP, n°37, pp 37-54.
- BERTRAND, O. (2000). **Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales**. OEI. Madrid.
- BOUDER et alt. (2002). *Certificación y legibilidad de la competencia*. **Boletín Cinterfor**. N°152, pp 99-154.
- BJORNAVOLD, J. (2000). *La valoración del aprendizaje no formal: desarrollos europeos y paradojas*, en **I Congreso Internacional sobre sistemas de titulación profesional en la Unión Europea**. San Sebastián, 20-22 de junio.
- BJORNAVOLD, J. (2002). *Evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa. Principales tendencias y retos*. **Formación XXI**, N° 3, 12-21.
- BOE. (2002). Ley orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional. Madrid. Boletín Oficial del Estado. (BOE del 20 de Junio 2002).
- CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de Economía, Empleo y Cualificaciones). (1999). *Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate*. Col. **Cuadernos de Trabajo: Formación, Empleo, Cualificaciones**. N° 27.
- COLARDYN, D y BJORNAVOLD, J. (2005). **The Pearnig continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning**. National policies and practices in validating non-formal and informal learning. CEDEFOP. Panorama. Series, 117. Luxembourg.
- DIAZ, T. (2004). *Certificación de competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología*. **Diálogos**. Educación y formación de personas adultas. Núm. 39-40, 7-12.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA. (2004). Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales. Ministerio de Educación y Deporte..Madrid.
- GRUPO TÉCNICO DE TRABAJO DEL PROYECTO ERA. (2004). *El proyecto ERA y la validación de los aprendizajes no formales e informales*. En **Diálogos**. Educación y Formación de personas adultas, n° 39-40, 65-73.
- IRIGOIN, M y VARGAS, F. (2002). *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. **Boletín Cinterfor**. N°152, pp 75-88.
- KIRSCH, E. (2002). *Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales*. **Boletín Cinterfor**. N°152, pp 89-97.
- LESEMAN, F; LEJEUNE, M; HART, S. (2005). Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle. INRS-Urbanisation, Cultura et Societé. Québec.
- LÓPEZ, I. (2005): *El dispositivo de reconocimiento en la competencia del País Vasco*, en TEJADA, J; NAVIO, A y FERRÁNDEZ, E. **IV Congreso de formación para el trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación**. Libro de actas, Madrid, Tornapunta.

- MEDINA, O. (2005). *Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica*, en TEJADA, J; NAVIO, A y FERRÁNDEZ, E. **IV Congreso de formación para el trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación**. Libro de actas, Madrid, Tornapunta.
- 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, pp 39-52.
- 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.
- RUIZ BUENO, C. (2003). **La Percepción de la certificación profesional en la formación de formadores**. V Congreso de formación para o Traballo. Santiago de Compostela.
- RUIZ BUENO, C. (2006). *La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate*. **Educación** 38, 133-150.
- TRIBY, E. (2005). *Evolución y retos de la validación de la experiencia*. **Revista Europea de formación Profesional**, nº 35. Cedefop, 45-55.

Dra. Carmen Ruiz Bueno

Universitat Autònoma de Barcelona.

Facultat Ciències de l'Educació.

Departament de Pedagogia Aplicada

Edifici G-6. Despatx 246.

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)-Barcelona.

Profesora del Área de didáctica y organización del departamento de Pedagogía Aplicada y Miembro del equipo principal del grupo de investigación CIFO.

Teléfono: 0034 935811750

Fax: 0034 935813052

E-mail: carmen.ruiz.bueno@uab.es

BREVE CURRICULUM

Doctora en Ciencias de la Educación con la tesis doctoral “la evaluación de los programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa”. Desarrolla actividades de docencia en el campo de la didáctica, la evaluación y la innovación educativa en licenciaturas y en programas de master y doctorado. Investiga en temáticas relacionadas con la formación y el trabajo, certificación de competencias, formación de formadores y enseñanza universitaria. Posee diversas publicaciones en revistas, entre las que destacamos *la certificación profesional: cuestiones para la reflexión*, publicada en la **revista EDUCAR (2007)**, *la evaluación de la formación de formadores*, en la **revista ALTERNATIVAS (2002)**, *la didáctica en un entorno virtual interuniversitario* en la **revista PIXEL-BIT (2007)**, y formación de formadores, en la **editorial Thomson-paraninfo (2007)**.

Las necesidades formativas de los trabajadores con discapacidad psíquica y las competencias básicas en los contextos de los centros especiales de empleo

**P. Jurado,
O. Mas,
J.M. Sanahuja**

Grupo CIFO
Dpto. Pedagogía Aplicada (UAB)
Santiago de Compostela, octubre, 2007

INTRODUCCIÓN

Un principio que nos debe guiar con relación a la percepción de trabajadores con discapacidad psíquica, de igual manera que para cualquier otro trabajador, es la idea que se deriva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 1º); se puede traducir en que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos fundamentales que el resto de ciudadanos. Por ello, cualquier planteamiento que procure profundizar sobre las necesidades formativas que presentan se ha de equiparar y considerar de igual forma que para cualquier otro tipo de trabajadores.

Esta razón nos lleva a acercarnos a la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, pues se considera como una necesidad para cualquier persona. El aprendizaje a lo largo de la vida y para todos, considera:

- Una visión a largo plazo que ha de tener presente el ciclo de vida de una persona.
- La importancia de valores como la autodisciplina, el trabajo, el respeto y la autoestima.
- El dominio de competencias básicas, tales como las de comunicación, numéricas y de solución de problemas.

- La importancia del aprender a aprender.
- El reconocimiento de que el aprendizaje tiene lugar en muchas situaciones, sean estas formales o informales.
- La búsqueda de pertinencia, coherencia y flexibilidad en los procesos formativos.

Teniendo presente este planteamiento, cualquier propuesta que incida sobre la identificación de necesidades formativas de los trabajadores, y específicamente, en nuestro caso, de aquellas personas con discapacidad psíquica que trabajan en los contextos de los centros especiales de empleo, nos debe llevar a plantear el referente de las competencias básicas. Éstas se han de orientar hacia la definición de procesos de formación y soporte de forma que influyan positivamente en la mejora de su situación e incidir sobre el desarrollo de sus actuaciones profesionales y de su calidad de vida. De igual manera, la mejora en términos institucionales ha de tenerse presente, pues han de dar respuestas adaptadas a las exigencias del mundo laboral.

En la detección de necesidades formativas hay que tener en cuenta las exigencias de los puestos de trabajo, entendiendo que están sujetos a determinadas condiciones en las que se realizan actividades orientadas a la producción y al trabajo.

No hay que olvidar que la formación de los trabajadores con discapacidad debe confirmarse como una necesidad que se integra dentro de los procesos de cambio y mantenimiento, con relación a los puestos de trabajo y el empleo, al cual las empresas, por regla general, están sujetas, ya que permite orientar una perspectiva de eficacia, por lo que la necesidad de formación continuada se convierte en una obviedad. Esta formación, en definitiva ha de incorporar mecanismos que hagan posible la adaptación a los cambios, la adaptación a las innovaciones y la mejora de las condiciones de trabajo y de calidad de vida de las personas. Se trata de ir integrando sus actuaciones dentro del marco de la organización y del desarrollo personal y profesional, por lo que tiene repercusiones en la empresa y en el propio individuo.

Por otra parte, los perfiles relacionados con las actividades laborales que se realizan en los centros especiales de empleo pueden diferenciarse en función de cada contexto específico, aunque sean susceptibles de ser agrupados.

Centrando la atención sobre los trabajadores con discapacidad psíquica, se asume que, en general, presentan el nivel más precario de inserción laboral, con un mayor grado de dependencia y con carencias formativas significativas. Esto justifica el alto nivel de dependencia que puede asociársele, así como las pocas posibilidades de influencia social que tienen como colectivo. Es un colectivo que, en todo caso, está organizado a través de asociaciones preconizadas por sus familiares.

Al hacer referencia a las necesidades formativas de los trabajadores con discapacidad, debe subrayarse que éstas no solamente serán el resultado de las diferencias entre las competencias requeridas en el mundo del trabajo y las que tienen adquiridas en el momento actual; hay que ir más allá, deben ser útiles para orientar acciones que se promueva su propio desarrollo personal y social.

La finalidad orientada a la independencia y la calidad de vida del individuo no puede olvidarse, ha de ser un horizonte para el que la utilización de orientación, estrategias, recursos y mecanismos de soporte permita conseguir mayor autonomía y participación o al menos, posibilite aumentar las oportunidades de esa participación de las personas con discapacidad en los contextos sociales y laborales. Ante ello, algunos factores pueden influir positivamente, tales como los siguientes:

- Plantear la formación continua con relación a las demandas del sistema productivo. De otra forma, cualquier proceso formativo que se incorpore aparece como disfuncional.

- Promover la independencia y autonomía con relación a los servicios que requieren las personas para satisfacer sus necesidades, sean individuales o sociales. En este sentido, la incorporación al mundo del trabajo se plantea como un excelente elemento para su consecución, pues tanto la valoración social como las autopercepciones de la persona impulsan su consecución.
- Evitar las actitudes sociales que impliquen prejuicios y percepciones de infravaloración con relación a la incorporación al mundo del trabajo de las personas con discapacidad. Los procesos de etiquetación prevalecerán sobre las posibilidades y competencias adquiridas.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LOS CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO

Una rápida visión sobre los centros especiales de empleo nos remite a los antecedentes que establece la LISMI¹ (1982); en su art. 42 plantea que el principal objetivo de estos centros es el trabajo productivo, participando con regularidad en las operaciones del mercado de trabajo y tienen como finalidad garantizar el trabajo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social para los trabajadores con discapacidad. Asimismo, se plantean como un medio de integración de las personas con discapacidad hacia el trabajo normalizado.

Los servicios de ajuste personal y social se reconocen en los centros especiales de empleo (R.D. 2273/1985 de 4 de diciembre); incluyen las actividades de rehabilitación terapéuticas, de integración social, actividades culturales y deportivas, de manera que refuercen al trabajador con discapacidad para una mayor rehabilitación personal y la mejora de su adaptación a los contextos sociales.

Por otra parte, la creación de servicios de soporte a la integración laboral (SSIL) posibilita que las personas con discapacidad puedan plantearse su integración en los centros ordinarios, desde los centros especiales de trabajo, mediante el sistema de enclaves o su integración normalizada. Estas propuestas suponen acciones que se plasman en un Programa Individual de Integración que, bajo las directrices del SSIL, supondrá poner en marcha procesos dirigidos a conseguir que el trabajador con discapacidad se adapte al ámbito de la empresa. Supone, del mismo modo, tener presente aspectos centrados en el trabajadora con discapacidad tales como los siguientes:

- Propuesta de adaptación al lugar de trabajo
- Definición de objetivos productivos y laborales
- Soporte necesario por parte de los monitores
- Relaciones humanas generadas en el entorno del lugar de trabajo
- Aprendizaje y promoción personal
- Creación de hábitos laborales y relacionales
- Propuestas de medidas de rehabilitación profesional
- Facilitación o mejora de la calidad de vida

Por otra parte, la consideración de la formación continua, específicamente de formación en el trabajo, se encuentra implícita dentro de los centros especiales de empleo y adquiere un carácter práctico soportado por parte de los monitores o jefes de grupo de trabajadores.

¹ LISMI (1982): Ley de Integración Social del Minusválido. Madrid

Por regla general, en los centros especiales de empleo se realizan una gran cantidad de tipologías de trabajo, lo que nos permite afirmar la complejidad de las actuaciones que desde los procesos formativos se pueden llevar a cabo, ya que ante la heterogeneidad de los tipos de actividades laborales, también se encuentra la heterogeneidad de los trabajadores con discapacidad que integran estos centros, por lo que se plantean acciones individualizadas para incorporarlos al mundo del trabajo o para mantener la situación laboral.

Hay que hacer notar, también, la existencia del reconocimiento de discapacidad igual o superior al 33% de su capacidad productiva para que puedan integrarse en estos centros. La evaluación de la misma es realizada por los equipos multiprofesionales² o de valoración y orientación. Por ello, la capacidad laboral del trabajador se considera la característica que repercute en el grado de discapacidad, y se refiere a la realización de un trabajo específico o de cualquier actividad laboral.

En principio, las actividades orientadas al trabajo en los centros especiales de empleo se convierten en una oportunidad para ir avanzando hacia un mayor grado de normalización y de consideración social de este colectivo de personas.

SOBRE LOS TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD

La percepción de las personas con discapacidad, ya sea derivada la misma por sus condiciones personales o sociales, permite observar a menudo procesos de dependencia; de esta manera, el papel de los servicios de soporte y de las instituciones es relevante, pues, mediante las iniciativas de los programas individuales de integración y la formación continua asociada se promoverá la mejora de las condiciones de participación en los contextos socio-comunitarios y en los laborales.

Los trabajadores con discapacidad psíquica forman un colectivo que en términos absolutos representan más del 5% de la población general de trabajadores. De este porcentaje, aquellos que disponen de una ocupación laboral representan aproximadamente el 28%, los desempleados al menos el 9% y los inactivos más del 62% de la población de personas con discapacidad en edad laboral³.

En un estudio sobre las dificultades de acceso a la formación e integración laboral de las personas con discapacidad en Catalunya (IDFO, 1999)⁴ se apuntan, también, una serie de datos a destacar:

- Presentan una elevada tasa de inactividad laboral (ni trabajan ni buscan empleo).
- De los que trabajan, hay una sobre representación de hombres.
- Las ocupaciones que realizan, en un alto porcentaje (más del 50%) no requieren ningún tipo de cualificación.
- Un alto porcentaje (57,7%), fueron contratados en centros de empleo protegido (Centros Especiales de Empleo).

Estos datos nos dan idea de la situación del colectivo que tratamos con relación al resto de trabajadores.

² Estos Equipos Multiprofesionales actúan en un ámbito sectorial y aseguran una atención interdisciplinar a las personas que requieren sus servicios, con el objetivo de garantizar su integración en el ámbito sociocomunitario, incluido el laboral.

³ Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999, Resultados detallados. Madrid, 2002

⁴ IDFO (1999): *Nuevas oportunidades de integración social para las personas con discapacidad*. Barcelona. IDFO-UGT.

La concepción de discapacidad nos remite a la de capacidad; ésta se entiende como un atributo, disposición o predisposición del individuo que es objeto de desarrollo⁵ y, por lo tanto, de potenciación. Por tanto, la referencia a trabajadores con discapacidad no debe necesariamente llevar a asociarles imposibilidad para la incorporación a los contextos sociales y laborales, ya que esta imagen puede hacernos olvidar que son personas que disponen de habilidades para el trabajo, que pueden ser eficaces en función de sus características personales y del contexto y el tipo de tareas a realizar.

La descripción de los trabajadores con discapacidad psíquica debe llevarnos a considerar algunos de los conceptos que usualmente se utilizan para entender a quiénes nos referimos.

Clarificaremos que el colectivo de trabajadores con discapacidad al que nos referimos es el de aquellos que presentan un diagnóstico de discapacidad psíquica y de enfermedad mental.

La discapacidad psíquica se ha ido definiendo desde la percepción de tópicos que se les asumen y se refiere a aquellos colectivos a los que se le asocian problemas relacionados con la presencia de alguna deficiencia, de factores que los hacen dependientes y que están sujetos a recibir atención especializada, dado que se pueden encontrar en procesos de desadaptación.

Algunas características pueden establecerse como ejes generales que marcan la percepción sobre las personas con discapacidad psíquica, tales como:

- Tienen poco dominio en las habilidades académicas básicas, de expresión, de la comprensión, del cálculo, del uso de materias instrumentales en general.
- Se les asume la disposición de un número limitado de competencias y/o habilidades.
- Presentan ritmos lentos en los procesos de aprendizaje.
- Se observan dificultades en la transferencia del conocimiento.
- Tienen tendencia hacia lo concreto, con dificultades en las relaciones abstractas.
- Se destaca la resistencia a los cambios, dada la autopercepción de falta de seguridad para afrontarlos.
- Tienen un estrecho “abanico” de intereses.
- Se les asocia déficits funcionales en cultura general.
- Poco desarrollo en las estrategias de aprendizaje.
- Tienen dificultades en la toma de decisiones.
- Los procesos de aprendizaje a los que se incorporan se lentifican, pues requieren soporte y más tiempo para conseguir los objetivos de aprendizaje.
- Usualmente el lenguaje es limitado.
- Tienen necesidades de soporte en aspectos relacionados con el autogobierno y, a menudo, el cuidado de sí mismos.
- Se observan, a menudo, dificultades en la gestión económica, en el uso del dinero.
- Habitualmente puede observarse una relación contradictoria entre los intereses y expectativas, con relación a las exigencias de los procesos formativos relacionados con el trabajo y una capacitación insuficiente y, a menudo, poco adaptada a las necesidades del sistema pro-

⁵ Jurado, P. et al. (2000): Las capacidades y su incidencia en el desarrollo de competencias. En Rial, A. y Valcarcel, M. *O reto da convergência dos sistemas formativos e a melhoria da qualidade da formação*. Univ. de Santiago. Pp. 391-398.

ductivo, lo que mantiene las percepciones de infravaloración de los trabajadores con discapacidad.

- De igual manera, pueden observarse algunas dificultades de adaptación a los contextos laborales por parte de este colectivo de trabajadores:
- Dificultades relacionadas con el trabajo, que se manifiestan con una baja productividad, en las pocas habilidades para realizar tareas amplias, en la dificultad de seguir directrices o en el control temporal, por ejemplo.
- Dificultades relacionadas con la adaptación a técnicas, protocolos y procesos de trabajo, que se manifiestan en el desajuste entre las habilidades requeridas para realizar las tareas y las habilidades demostradas, en la adaptación social y en la relación con los compañeros de trabajo.
- Dificultades relacionadas con trastornos neurológicos, poca resistencia física, por ejemplo.

Todas estas características nos permiten percibir el colectivo de trabajadores con discapacidad psíquica, pero no pueden plantearse de forma absoluta, ya que la variabilidad de características debe entenderse desde la aproximación a cada individuo. Pero, de manera genérica se intenta dar una visión sobre las dificultades que presentan, entre las que sintéticamente se plantea el mantenimiento de su autonomía, la consecución de la autodeterminación, ya sea derivada de factores personales y/o sociales y cuyas manifestaciones establecen una sintomatología que ha sido diagnosticada como discapacidad psíquica.

De igual modo, delimitamos las discapacidades intelectuales y las enfermedades mentales como diagnósticos que nos sitúan en la clasificación de discapacidad psíquica.

En relación con los trabajadores que presentan *discapacidad intelectual*, se les asocia una serie de características que han sido definidas por organismos tales como la AAMR (2002)⁶. Entre las características, asumiendo la sinonimia con retraso mental, puede destacarse las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresando con ello las habilidades de adaptación conceptual, práctica y social. Las limitaciones se consideran en el funcionamiento actual dentro de un contexto comunitario típico para los iguales en cultura y edad.

Los trabajadores con *enfermedad mental* tienen asociadas algunas características relevantes, como las siguientes:

- Inestabilidad emocional.
- Uso y abuso de drogas prescritas.
- Problemas relacionados con las finanzas.
- Poca tolerancia a la frustración.

La existencia de desórdenes de comportamiento, afectivos o emocionales pueden interferir en el funcionamiento como trabajadores; pueden conformarse como un factor de riesgo para el desarrollo óptimo de las actividades y de sus responsabilidades como trabajadores. A veces, la integración de la realidad viene interferida por un proceso disfuncional que tiene como consecuencia cierto grado de inestabilidad cuando pensamos en las relaciones del individuo con el entorno. Estas personas, generalmente, están en tratamiento farmacológico que permite equilibrar sus disfunciones.

⁶ AAMR (2002): Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports. Washington, D.C.. American Association on Mental Retardation.

Procesos a llevar a cabo

Lo que exponemos a continuación se enmarca dentro de un estudio que el grupo CIFO está llevando a cabo, relacionado con el análisis de necesidades formativas y las competencias básicas en el entorno de los centros especiales de empleo en Catalunya⁷.

Al situarnos en contextos laborales definidos como centros especiales de empleo, ya que el objetivo de análisis son las necesidades formativas de los trabajadores con discapacidad, debemos tener presente:

- Las características de los trabajadores.
- Las características de los contextos laborales.
- Los tipos de actividades que se realizan.
- Las competencias relacionadas con las actividades laborales que se realizan y la definición de los perfiles competenciales requeridos a partir de las competencias básicas.
- Las necesidades formativas reales, mediante los rasgos característicos de los trabajadores y las competencias relacionadas con las actividades laborales que se realicen.
- Las necesidades formativas percibidas, mediante los implícitos y las respuestas de los trabajadores.

La identificación de las necesidades formativas con relación a las competencias básicas y a las exigencias del trabajo debe permitirnos asumir el reto, como tendencia que sustente una base competencial para cualquier trabajador, de plantear actuaciones generales que regulen las propuestas formativas, sin menoscabo de las competencias específicas, dentro de cada sector y perfil profesional que debe asumirse explícitamente desde cada contexto laboral.

En el caso que describimos, se ha asumido la agrupación de competencias básicas, teniendo en cuenta las que se anotan a continuación:

- Comp. 1. Competencia en comunicación lingüística
 - Comunicación oral (hablar y escuchar)
 - Comunicación escrita
 - Comunicación lectora
- Comp. 2. Competencia matemática
 - Números y cálculo
 - Resolución de problemas
 - Tratamiento de la información
 - Medida
 - Geometría
- Comp. 3. Competencia de interacción con el entorno
 - Conocimiento de los objetos cotidianos
 - Interactuar con el espacio físico

⁷ Dicho estudio se realiza en colaboración con la “Coordinadora de Tallers per a Persones amb Discapacitat Psíquica de Catalunya”.

- Medio ambiente
- Salud
- Comp. 4. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
- Acceso y tratamiento de la información
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación
- Comp. 5. Competencias del ámbito laboral
- Habilidades personales y selección del lugar de trabajo
- Derechos y deberes
- Motivación
- Flexibilidad
- Calidad
- Comp. 6. Competencia de aprender a aprender
- Comp. 7. Competencia de autonomía e iniciativa personal
- Autonomía
- Iniciativa
- Comp. 8. Competencia social y ciudadana
- Habilidades sociales
- Trabajo en equipo
- Sociedad y ciudadanía
- Pensamiento social

Estas competencias deben ser asumidas para cualquier trabajador; pero, el nivel de adquisición de las mismas estará condicionado por factores personales y sociales. En el caso de los trabajadores con discapacidad psíquica, como podemos observar en la descripción realizada con anterioridad, se denotan algunos condicionantes que provienen no solamente de sus características personales si no que, además están sujetos a normativas específicas, más allá de los planteamientos generales para cualquier trabajador, que supeditan acciones desde los servicios ofrecidos por los centros especiales de empleo, desde los procesos diagnósticos y clasificatorios. Podríamos decir que la situación de excepcionalidad marca las orientaciones y la propia situación en la que se encuentran estos trabajadores.

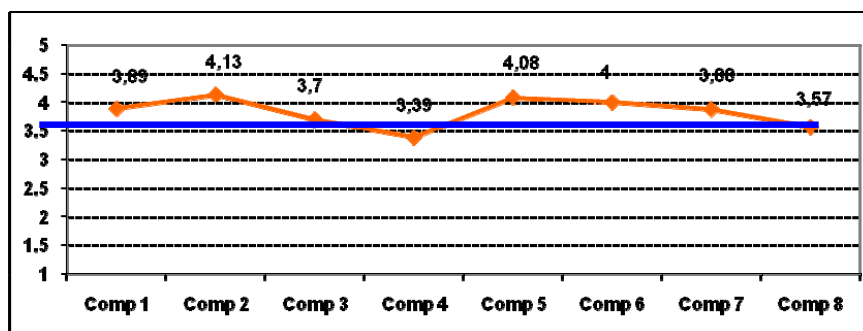
Ciñéndonos a los parámetros del estudio, con el objetivo de conseguir un amplio consenso para el establecimiento de las competencias básicas enunciadas, así como para contrastar las situaciones contextuales, se ha propuesto el grupo de discusión, del que formaban parte técnicos de los centros especiales de empleo, como estrategia de definición, ya que permite disponer de experiencia contextualizada que facilita centrar los procesos.

Por otra parte, la confección de un instrumento que posibilite recabar información sobre determinados factores, nos ha llevado a considerar aspectos relevantes de los trabajadores con discapacidad psíquica. Desde este planteamiento, el contenido refleja una serie de datos relativos a los trabajadores e incidiendo en variables personales, formativas, profesionales, en el desarrollo de las actividades laborales y en las competencias básicas

Asimismo, el proceso metodológico seguido, mediante la denominada como investigación evaluativa, se ha orientado hacia el establecimiento y definición de las competencias básicas a partir de la búsqueda de datos e informes, lo que ha permitido confeccionar propuestas definitorias. Éstas se basan en las competencias asumidas para cualquier ciudadano como referente, consideradas en la escolarización obligatoria y su importancia en el marco del trabajo para las personas con discapacidad psíquica.

Para todo ello, se ha ido planteando la importancia y el dominio como ejes comparativos para poder precisar las necesidades en función de las exigencias que se establecen en los contextos laborales de los centros especiales de trabajo. El estudio de campo permite constatar un perfil que oriente las posibles acciones formativas, a partir del dominio actual que disponen los trabajadores con discapacidad.

Por ejemplo, el análisis del criterio de importancia facilita sintetizar el perfil de competencias expuestas.



Gráfica 1.- Síntesis de competencias en función de las medias

El perfil de datos que exponemos permite establecer que el dominio de las competencias básicas ofrece un marco de actuación para comprender que las distintas situaciones de trabajo y de desarrollo en los medios socio-comunitarios, por parte de los trabajadores con discapacidad, redundarán positivamente en sus procesos de empleabilidad y adaptabilidad.

Asumiendo aspectos relacionados con el desarrollo de la actividad profesional, en el estudio que se realiza, se destacan algunas debilidades y fortalezas de los trabajadores con discapacidad psíquica, que son útiles para orientar acciones y/o modificaciones a realizar en cada contexto específico de trabajo. Se pueden observar, entre las debilidades que aparecen: la monotonía, la falta de iniciativa, la distracción/falta de concentración, la lentitud a la hora de realizar las actividades. Entre las fortalezas: interés y motivación, voluntad y constancia y la calidad en la realización de trabajos, éstos últimos, generalmente supervisados. Asimismo, el soporte incide sobre el control, supervisión y organización de las tareas laborales.

PARA FINALIZAR

Si bien, diversos son los problemas que se les asocian a los trabajadores con discapacidad psíquica, las observaciones que hemos podido realizar nos lleva a confirmar la existencia de un marco de control sobre el tipo de realizaciones laborales que los mismos hacen, que, promueve situaciones de ajuste y la consideración de una situación adaptada al contexto de los centros especiales de empleo por parte de dichos trabajadores. Sin embargo, no podemos obviar que las actividades

laborales están sujetas a cambios y la adaptación a los mismos requiere de soportes para que estos trabajadores den respuestas acordes a las exigencias del mercado laboral, por lo que tener presente las competencias básicas les proveerá de mecanismos para ir afianzando su empleabilidad y su adaptabilidad, de manera que mediante procesos formativos, aunque no exclusivamente, se optimice su desarrollo personal, social y profesional.

El perfil competencial del profesor universitario: apuntes para su formación y certificación.

Óscar Mas Torelló,*
Carmen Ruiz Bueno**

Grupo CIFO.
Universitat Autònoma de Barcelona.
Facultat Ciències de l'Educació.
Departament de Pedagogia Aplicada
Edificio G-6. Despacho 248.
Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
08193 Barcelona

RESUMEN:

Los grandes cambios sociales que estamos viviendo, junto con la convergencia europea, el cambio de paradigma educativo (ahora centrado en el alumno y el aprendizaje) y el momento revisionista que viven las instituciones educativas en cuanto a nuevas exigencias de rendición de cuentas, calidad, eficacia, eficiencia,... están provocando **nuevas demandas y grandes cambios en nuestra Universidad**.

Esta **transformación** del escenario de la **Educación Superior** provoca alteraciones en las **funciones, roles y tareas** asignadas, hasta hoy, al **profesor universitario**. Estos cambios, junto con una preocupación por la mejora de la calidad, generan gran interés por el desarrollo de **planes de formación** para dicho profesional y por la implantación de **sistemas de certificación de sus competencias**, adquiridas mediante dicha formación y/o con la propia práctica profesional; todo ello hace necesario delimitar el **nuevo perfil competencial** que debe atesorar el **profesor universitario**.

Palabras clave:

Profesor universitario, perfil competencial, formación, certificación, calidad, EEES.

* (oscar.mas@uab.cat)

** (carmen.ruiz.bueno@uab.cat)

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios imparable que se están produciendo en el contexto donde el profesor universitario desarrolla su actividad profesional, en especial los propiciados por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación, conllevan nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una nueva relación con el contenido y con la nueva articulación curricular que se plantea...

Todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las **competencias** precisas para que dicho **profesor universitario** desarrolle con excelencia las funciones, roles,... asignados en este nuevo escenario de actuación profesional. Por este motivo se nos plantea como tarea ineludible revisar la **formación** inicial necesaria para ingresar en el cuerpo de profesores universitarios y la formación continua exigible a los que están desempeñando dicha tarea, en ambos casos teniendo como referente la adquisición de las competencias necesarias que debe acreditar el profesor universitario en el nuevo contexto que se avecina, el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este contexto cambiante, asumir el EEES conlleva un **cambio de paradigma educativo** (pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, la atención en el aprendizaje y el alumno), **cambios estructurales** (ciclos, grados, ECTS,...) y **cambios sustantivos** (relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias en cada titulación, revisión de los conocimientos de dichos títulos, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías y medios utilizados, de los modelos de evaluación,...).

En este momento, en que el camino iniciado no tiene vuelta atrás, debemos plantearnos la necesidad de cómo afrontamos los cambios ya acontecidos y los venideros, siendo conscientes que en cualquier innovación, cambio, reforma,... educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, uno de los pilares fundamentales.

No podemos desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno (no en la enseñanza), en la innovación como medio para alcanzar la **calidad** y la **excelencia**,... sin incidir de manera clara en el cuerpo de profesores y en sus competencias. En este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario como mediador entre el conocimiento y el alumno, como facilitador del aprendizaje y, como se nos apunta en la presentación del informe *“Programa de mejora e innovación de la docencia”* (2004), donde *“no basta con impartir docencia, pues hay que organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes”*, así este docente debe ajustarse *“a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que le plantee la dirección y coordinación de la docencia con la perspectiva antes aludida...”*. Siguiendo con los argumentos presentados en el informe, podemos afirmar que en este nuevo contexto universitario no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas *“competencias profesionales básicas”* más amplias; siendo, como indica González Soto (2005), imprescindible *“la formación de los profesores, pues sin ella, no habrá cambio alguno”*, debiendo la universidad centrarse *“en la preparación de sus profesores para la docencia y algo menos en su vertiente investigadora, cosa difícil cuando lo que prima y concede méritos es esto último”*, pareciendo claro *“que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentivación,... experiencias piloto... introducción de indicadores de evaluación de calidad, financiación, etc”*.

Así, la docencia de calidad y el docente, como ya hemos apuntado anteriormente, son aspectos clave en todo este proceso. Los elementos a considerar en este nuevo marco educativo, que tiene la calidad como referente, es *“la competencia pedagógica del profesorado, comprometido con una docencia*

centrada en el logro de competencias profesionales y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la formación del profesorado es un componente básico... el segundo elemento es la innovación docente... necesaria para el logro de la calidad y la mejora continua... finalmente, se resalta el apoyo a los estudiantes... planes de acción tutorial... énfasis en la autonomía del aprendizaje... crítico...” (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004).

2. CONTEXTO SOCIOCULTURAL, ECONÓMICO Y LABORAL DE REFERENCIA.

Diversos autores (Ferrández y Tejada, 1998; Tejada, 1999 y 2002a; Font, 2000; Sennett, 2000; López Noguero, 2004) aportan algunos de los rasgos constitutivos de estos escenarios que se van sucediendo: la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y las migraciones, la pérdida de unos valores claros como referentes, la pérdida de poder de los Estados en la toma de decisiones (tanto en el ámbito político como empresarial), nueva realidad sociolaboral amparada en el neoliberalismo (debilitamiento del Estado del Bienestar, privatización de sectores de interés social, desempleo de carácter estructural, gran rotación de puestos de trabajo, predominio de la competitividad por encima de otros factores como los beneficios sociales, desarrollo sostenible, responsabilidad social de las empresas, estabilidad laboral, formación de los empleados,...),...

3. CONTEXTO UNIVERSITARIO.

Estos fenómenos sociales, apuntados en el apartado anterior, que se están produciendo no son más que las consecuencias de vivir momentos complejos e inciertos, de lo que no cabe duda es de su **efecto transformador** en el ámbito educativo y, especialmente, en el **ámbito universitario**. Haciendo acopio de aportaciones de diferentes autores (Iribarne, 1996; Cresson, 1996; Ferrández y Tejada, 1998; Font, 2000; Tejada, 2002a, Brunner, 2000; Marcelo y Estebaran, 2003), algunos de los cambios producidos son:

- El conocimiento deja de ser estable, escaso y lento, debiéndose ampliar y actualizar de forma constante a lo largo de toda la vida.
- La institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información,...
- Ante la proliferación de referentes o la ausencia de estos, la institución educativa pierde la capacidad y la exclusividad de transmitir valores, pautas culturales de cohesión social,...
- La escuela, para la formación, debe dejar de tener como referente la Revolución Industrial y debe considerar las nuevas competencias, destrezas,... que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura a lo global.
- La educación deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-Nación y tiene como referente la globalización, pero dicha educación debe seguir siendo un mecanismo de integración social, un elemento básico de la socialización de los individuos,... evitando que los diferentes aspectos del progreso se conviertan en promotores de desigualdad, exclusión,...
- El “*título*” como referente de la certificación y posesión de unas competencias ha provocado unos efectos secundarios no esperados, la expulsión o no admisión en el mercado laboral de personas competentes no tituladas; provocando a su vez la aparición de un “*libro personal de competencias profesionales*” en el que constaran las adquiridas mediante el aprendizaje formal, no formal e informal, durante toda la existencia del individuo.
- Implantación de nuevas titulaciones para adaptarse al mercado laboral cambiante.

- Las nuevas tecnologías deben ser parte transversal del currículum y un contenido obligatorio de la educación de base.
- Nuevas formas de gestión, organización y dirección de los recursos humanos y de la producción (diversificación, descentralización y flexibilización de la producción, subcontrataciones, contrataciones temporales y a tiempo parcial, potenciación del trabajador autónomo, del teletrabajo, de la movilidad, de las rotaciones,...)
- Necesidad, especialmente en la formación profesionalizadora, de la intervención de los agentes sociales.
- Reconocimiento, en la Universidad, del valor de la formación general para, posteriormente, optar por la especialización; considerándose necesaria la flexibilización y apertura de los currículos formativos.
- Creación del Espacio Europeo del Conocimiento, que según la publicación “*Educació, competitivitat i ocupació a Europa*” (2005), tiene como finalidad aprovechar los cambios y las oportunidades de progreso que se presentan, con el objetivo de que la economía europea invierta en la formación de las personas y favorezca la participación de todos sus ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

4. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y LA FAMILIA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.

Vamos a obviar, que no despreciar, la presentación pormenorizada del listado interminable de definiciones¹, para centrar la atención directamente en alguna de las claves conceptuales de la tan nombrada competencia profesional. El constructo **competencia** es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones,... (según el ámbito donde sea utilizado, según el referente cultural,...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de **contenidos (saber)**, están también constituidas por **habilidades (saber hacer)**, **actitudes y valores (saber ser y estar)**, adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral,...

Consideramos que el término **competencia profesional** se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los **saberes** que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral. Echeverría (2002) nos indica que para desempeñar eficientemente una profesión “*es necesario **saber** los conocimientos requeridos por la misma*” (componente técnico) y, a su vez, “*un ejercicio eficaz de estos necesita un **saber hacer***” (componente metodológico), siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral en constante evolución “***saber ser***” (componente personal) y “***saber estar***” (componente participativo). El mismo autor afirma que la **competencia de acción profesional** “*implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes* (citando a Le Boterf, 2001:92)”, incluyendo el trabajo competente “*la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo* (citando a Valverde, 2001:33-30)”.

¹ Algunos autores (Tejada, 1999b y 1999c; Navío, 2005; Echeverría, 2002; por citar solo algunos de nuestro contexto inmediato) han realizado una revisión de diferentes textos y nos aportan un compendio de definiciones de dicho constructo, donde se constata su polisemia, su evolución cronológica y, del mismo modo, la existencia de diversas constantes en muchas de ellas.

En este artículo, que tiene como eje las competencias del profesor universitario, se nos antoja conveniente presentar una clasificación competencial desarrollada a partir de los resultados de una investigación dirigida por el profesor Ferrández (2000:115-119). Esta taxonomía hace referencia al ámbito socioprofesional, estableciendo tres grandes bloques competenciales: en primer lugar, las **competencias** generales **de ciudadanía** (referentes a la formación para la vida, para la ciudadanía,...), en segundo lugar las **competencias profesionales** generales compartidas por toda la **familia profesional** (en nuestro caso de la educación) y, por último, las **competencias** propias **del perfil profesional específico** en cuestión (en el caso que nos ocupa del profesor universitario).

5. FUNCIONES GENERALES Y ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

Como ya hemos explicitado anteriormente, el ámbito socioeducativo y la universidad en particular, por su alcance e importancia, no escapan a los cambios y revisiones, generándose nuevas demandas sobre la institución y, como no, sobre el profesor universitario.

Como afirma Tomàs (2001:7) *“volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”*, significando este replanteamiento de la **función docente** *“dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...”* ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que *“debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”*, como nos exponen Gros y Romaña (2004:148) *“la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”*. Un segundo aspecto a considerar del profesor universitario es su **función investigadora**, en este ámbito también se están produciendo cambios, fomentándose la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinarios, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados,...

Enlazando con aspectos comentados en el punto anterior, ofrecemos un listado (a partir de Tomàs, 2003:70-74) de algunos cambios producidos, relacionados con la imparable progresión y democratización de las TIC en el escenario universitario (en el ámbito docente e investigador):

Cambios en la DOCENCIA	Cambios en la INVESTIGACIÓN
■ Nuevos contenidos y competencias tecnológicas en el currículum. ■ Nuevos instrumentos y recursos para la docencia y su gestión (ofimática, procesos de enseñanza aprendizaje, gestión de la docencia,...). ■ Acceso abierto a todo tipo de información (CD, BD, online,...). ■ Nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración (email, videoconferencias, chats, listas de distribución,...) ■ Nuevos escenarios educativos asíncronos (universidades, aulas, bibliotecas, centros de recursos,...) ■ Nuevos métodos pedagógicos (autoaprendizaje, semipresencialidad, trabajo colaborativo a distancia, materiales multimedia de apoyo,...) ■ Nuevos roles docentes: orientador del desarrollo y guía del aprendizaje, diseñador y gestor de actividades y entornos de aprendizaje, motivador, dinamizador y provocador de curiosidad intelectual, fuente de información y transmisor de experiencia, diseño y desarrollo de recursos, evaluador de recursos y usuario de los mismos, investigador, reflexionador de la propia práctica, colaborador con otros docentes, actualizador de contenidos, bibliografía, planes de estudios,... ■ Necesidad de nueva formación para los docentes para su adaptación a los procesos de cambio científico, tecnológico y social: adaptación a las necesidades e intereses sociales, idiomas, nuevas tecnologías, capacidades comunicativas, estrategias metodológicas, orientación profesional, asesoría y consultoría en su área de conocimiento científico. ■ gestión académica (automatículas, solicitud de certificados, introducción y consulta de notas, listados y expedientes de alumnos,...).	Buena parte del cambio y del aumento de la capacidad investigadora de la Universidad son consecuencia de la progresión imparable y democratización de las TIC: ■ acceso fácil y rápido a bibliotecas virtuales, BD, documentos,.... ■ mayor capacidad de manejo y procesamiento de datos, información,... ■ mayor capacidad para comunicar avances científicos, ■ mayor capacidad de comunicación e intercambio con otros investigadores (email, videoconferencia, chats, listas de distribución,...), ■ información puntual de avances y eventos científicos mundiales, ■ conocer las líneas de investigación seguidas para complementarlas o para evitar repeticiones,... ■ mejora la capacidad de ordenación y almacenamiento de la información. ■ ... Los organismos nacionales e internacionales orientan la actividad investigadora proponiendo y priorizando la financiación para determinadas temáticas y áreas de conocimiento.
■ gestión económica (gestión de gastos, de centros de coste, realización y seguimiento de presupuestos,...),...	

No podemos eludir hacer referencia a una función, a menudo asignada al profesor universitario, como es la **gestión**. El profesor universitario, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en su organización y gestión. Pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la **gestión** como el compromiso personal que cada uno adquiere voluntariamente con la institución donde labora. No queremos concluir este apartado sin constatar que esta exclusión de la función gestora, no viene motivada por un menosprecio, sino por un intento de acotar nuestro objeto de estudio.

En el apartado anterior, al definir el constructo competencia hemos mencionado un conjunto de saberes combinados e integrados, experiencias, aspectos personales,... y el contexto profesio-

nal donde se desarrolla. Así, antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) **escenarios de actuación profesional**: el contexto **general** (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto **institucional** (departamento, facultad, universidad) y, por último el microcontexto **aula-seminario-laboratorio**.

6. DEFINICIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La definición del perfil competencial del profesor universitario², tal como nosotros lo entendemos, no puede separarse de las dos grandes **funciones** profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los **escenarios** donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto o aula).

En este documento, donde se aportarán unos apuntes para la definición del perfil competencial del docente universitario, tomaremos como referente sus funciones, básicamente por dos razones: en primer lugar por estar establecidas legalmente por la LRU y LOU y, en segundo lugar, por considerar que de estas dos funciones emanan directamente los escenarios de actuación profesional.

6.1. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN DOCENTE

Veamos algunas competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

- **Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.**

El docente que desarrolla su tarea profesional en un contexto complejo, cambiante y multicultural como el actual, necesita dominar los conocimientos propios de esa realidad contextual. Estos conocimientos deben abarcar ámbitos tan dispares como conocimientos del trabajo, de las formas organizativas de éste, de los agentes sociales, de la movilidad laboral, de la incidencia de la globalización en los procesos de formación, de los procesos migratorios y sus repercusiones sociolaborales y socioculturales, tecnológicos, los avance científicos, las investigaciones realizadas en otros contextos,...

El conocimiento y la consideración del contexto tienen repercusiones directas en la formación ya, que de lo contrario, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar estrategias metodológicas que tengan como referente las problemáticas actuales relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno, viéndose del mismo modo afectada negativamente, por este desconocimiento y falta de referentes, su capacidad de reflexión sobre la práctica profesional.

² Estos apuntes para la definición del perfil competencial del profesor universitario son fruto de la revisión bibliográfica efectuada a las aportaciones de diversos autores y organismos y, de la aplicación de la técnica Delphi, realizada en el seno del Grupo de Investigación CIFO de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://dewey.uab.es/grupocifo>) como parte del desarrollo de la Tesis Doctoral del que figura como primer autor de esta comunicación.

En la actualidad, continuando con la misma técnica Delphi, se han desglosado estas 10 competencias expuestas del profesor universitario (6 relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora) en 64 unidades competenciales (34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora).

Como ha quedado patente en el párrafo anterior, el docente, debe conocer y analizar el contexto sociocultural de los participantes, las necesidades individuales de éstos y las necesidades sociales, tomando todos estos aspectos como punto de partida para establecer el perfil profesional y surgiendo de este análisis los objetivos y competencias a alcanzar con la formación impartida. El docente debe conocer estrategias de diagnóstico y/o evaluación, tener una actitud crítica y revisionista,... para poder cumplir satisfactoriamente estas premisas, ya que la falta de estos conocimientos y estrategias y el desconocimiento de la realidad contextual, conllevará posiblemente que los programas formativos no respondan a las necesidades de formación derivadas del perfil profesional.

Esta competencia de diseño, es posiblemente una de las más planteadas en la literatura como competencia central del docente, agrupa los saberes didácticos necesarios para gestionar el aprendizaje de adultos en el contexto universitario.

Para dicho docente universitario resulta condición indispensable, pero no suficiente, conocer las características del aprendizaje del adulto, sus intereses, motivaciones,... Este profesional necesita dominar los procedimientos para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado, para diseñar objetivos acordes con las competencias recogidas en el perfil profesional, para seleccionar y secuenciar los contenidos de acuerdo con dicho perfil y contexto sociolaboral, para diseñar y organizar los programas de las distintas asignaturas de acuerdo con las prescripciones legales o descriptores, con los contenidos básicos de la asignatura (consensuados por la comunidad científica) y con su marco curricular, según los recursos disponibles,...; todo ello sin perder como referente la disciplina científica, especialmente en la selección de las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa, en el diseño y la elección de estrategias metodológicas y medios didácticos más oportunos para el aprendizaje,...

▪ **Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.**

El docente, en este nuevo escenario donde se considera al alumno el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora,... del citado proceso de aprendizaje.

Como consecuencia de estos nuevos roles que debe desempeñar el docente universitario, éste debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas para cada situación de aprendizaje, para seleccionar distintos medios y recursos didácticos, para combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (en plenario y en pequeños grupos), para combinar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo,...

De igual modo, considerando los aspectos comentados anteriormente, es imprescindible que los docentes universitarios posean habilidades comunicativas y estén capacitados para gestionar grupos, para favorecer dinámicas participativas, para motivar y fomentar la interrelación de los alumnos, para desarrollar y potenciar los procesos de reflexión y crítica en sus alumnos, para generar un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación,...

Otro aspecto importante a considerar es la imposibilidad, por parte del docente, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular, ámbito pedagógico,... Este docente deberá tener unas competencias concretas para el uso, selección y adaptación de estos medios e, incluso, para la creación de materiales de este tipo.

Por último resaltar la ineludible necesidad, para aumentar la calidad de su acción mediadora, que el docente universitario posea un abanico de competencias que le permitan continuar investigando respecto al uso y combinación de diferentes metodologías, tecnologías,... que puedan ser de aplicación en su contexto.

- **Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.**

Resaltar la importancia del trabajo autónomo por parte de los alumnos y la responsabilidad que tienen estos en la construcción de su propio conocimiento y en la conducción de su aprendizaje nos lleva, incuestionablemente, a la necesidad de guiar, orientar, estimular,... dicho proceso, convirtiendo a la tutoría en una de las estrategias docentes más importantes; en la misma línea, Zabalza (2003:125) afirma que *“la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario”*.

No profundizaremos en el análisis de la función tutorial, pero si es imprescindible destacar la importancia de la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y credibilidad que debe atesorar el docente (Zabalza, 2003) y, del mismo modo, resaltar la importancia de aspectos como la organización y planificación de la tutoría (centrándose especialmente en el ámbito académico, más que en el personal o administrativo), de la gestión del espacio y del tiempo destinado a ella,...

- **Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente,... Que duda cabe que para ello el docente debe atesorar diversos saberes referentes al proceso de evaluación, como por ejemplo, selección y validación de los instrumentos más adecuados para cada situación, selección de las variables e indicadores que definan mejor los aspectos escogidos del objeto a evaluar, qué metodología y referentes utilizará, en que momentos y con que finalidad llevará acabo dicha evaluación,...

Asimismo, es muy importante asumir una cultura crítica, revisionista, evaluativa..., no sólo con los alumnos y sus logros, sino con los programas que se diseñan y desarrollan, con la propia organización y coordinación de la formación, con los propios docentes que la desarrollan, con las instituciones en donde se desarrolla el acto didáctico,... Sólo con la implementación de una evaluación holística podremos conocer y mejorar la calidad de la docencia que desarrollamos, una calidad que dependerá, en gran medida, del *feedback* que se reciba de la evaluación realizada y de las medidas correctoras que estemos dispuestos a aplicar para seguir construyendo y mejorando dicha función docente.

- **Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.**

El profesor universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real. Este profesional deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, crítica y evaluación constante,... para introducir las innovaciones pertinentes, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que de respuestas y se adecue a las necesidades del contexto.

Por otra parte, este mismo profesor debe convertirse en un agente de cambio, ya que éste es intrínseco a su contexto de actuación, por lo que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer profesional. Para diseñar, desarrollar y/o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de unas determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente que implicaciones conllevará (o ha comportado) adoptar o adaptar estos cambios.

- **Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).**

El profesor universitario en ejercicio de la función docente debe participar activamente en los diferentes grupos de trabajo, comisiones,... que tengan como finalidad coordinar las programaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, titu-

lación,...; y, paralelamente, participar y promover el desarrollo de diferentes jornadas, seminarios, mesas redondas,... que completen la propia formación y la de sus alumnos.

6.2. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN INVESTIGADORA

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto,... Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener asiduamente una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión,...

Esta función investigadora, muy considerada en la actualidad en los sistemas de acreditación y evaluación del profesorado universitario, posee una formación inicial específica que facilita la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla y cuya posesión acredita la capacidad investigadora en un área de conocimientos, el **doctorado** (LRU, artículo 31 y, LOU, artículo 38).

Algunas competencias referidas a esta función investigadora son:

- **Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

El profesor universitario debe poseer conocimientos, estrategias y habilidades para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, relacionados con su ámbito curricular o afines y/o con su propia docencia. Sirviéndole esto como mecanismo para realizar nuevos planteamientos teórico-prácticos, como fuente de nueva savia para su *"corpus"* teórico, para seguir conectado con la realidad contextual, como elemento de promoción profesional,...

No cabe duda que en este ámbito hay que conocer y, también, *"saber manejar"* los aspectos burocráticos y administrativos para el diseño y solicitud de proyectos y, como no, para la búsqueda de financiación y de colaboración de otros organismos, sean públicos o privados.

- **Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio,... del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.**

El profesor universitario debe ser competente para organizar y gestionar eventos científico-académicos, en diferentes formatos, propiciando el encuentro de expertos de diferentes ámbitos con la finalidad de crear espacios de discusión y difusión del conocimiento. En este sentido, Zabalza (2002:109), plantea como aspecto a considerar *"las relaciones institucionales, que implica competencias para la representación de la universidad en múltiples foros, para la creación y mantenimiento de una amplia red de relaciones con otras universidades y con empresas e instituciones..."*.

- **Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

Con el actual sistema de habilitaciones y/o acreditaciones resulta evidente la importancia de la producción científica, ya no solo para el reconocimiento y el desarrollo profesional del profesor universitario, sino incluso para su estabilización y promoción.

Este material científico puede ser fruto de reflexionar sobre aspectos cotidianos, sobre el mundo que le rodea, de cuestionarse aspectos relevantes de su área de conocimiento y, como no,

sobre su propia docencia, mejorando así el proceso de enseñanza aprendizaje y el propio conocimiento de las Ciencias de la Educación (Benito y Cruz, 2005).

▪ **Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional.**

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, un profesor universitario sin duda alguna debe generar conocimiento, pero no cabe duda que también debe hacer participe de ello a la comunidad científica y a toda la sociedad. En la actualidad las formas y medios que un profesor universitario tienen a su alcance para difundir las investigaciones realizadas son múltiples: libros y revistas científicas (formato papel o digital), participación en congresos y jornadas científicas, participación en foros virtuales, su propia web o blog,...

7. DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Si a los procesos de cambio en que se encuentra inmerso el sistema universitario, las nuevas y numerosas exigencias de las que es receptor, las nuevas tendencias de rendición de cuentas (*"accountability"*), le añadimos que el nuevo proceso iniciado de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, toma como uno de sus elementos nucleares una pretendida potenciación de la **calidad o excelencia**, las incógnitas y dudas que se le plantean al profesor universitario son variadas e importantes.

La apuesta por la calidad, como eje primordial de la convergencia europea es explícita y evidente, observándose, entre otros, en los siguientes documentos:

- **Mensaje de la convención de Instituciones Europeas de Educación Superior** (Salamanca, 2001), siendo uno de los temas principales de este documento *"La calidad como pilar esencial"*, afirmándose en él la necesidad de *"aprobar mecanismos de aceptación mutua, evaluación, garantía y certificación de calidad"*;
- la **Declaración de Praga** (Praga, 2001), también menciona la importancia de establecer *"sistemas que garanticen estándares de alta calidad y animan a las universidades establecer mecanismos comunes de evaluación y acreditación/ certificación"*;
- en la **Declaración de Graz** (Leven, 2003), se menciona la *"alta calidad académica"* como uno de los valores sobre los que se debe sustentar el desarrollo de las universidades, del mismo modo destaca la calidad como elemento de éxito de todas las reformas que se inicien y la necesidad de crear un riguroso control interno de la mencionada calidad. En el mismo documento destaca el apartado *"La garantía de calidad: un marco legal para Europa"*, donde se afirma que el fomento de la calidad académica e institucional es un tema central en el proceso de Bolonia, haciendo responsable a las propias universidades de desarrollar culturas internas de calidad, de evaluar todas sus actividades (evaluación interna de programas de estudio, servicios,...),...
- en el **Comunicado de Berlín** (Berlín, 2003) encontramos el apartado *"Garantía de calidad"*, en el que se explicita que la calidad de la educación superior es una pieza fundamental para el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, la necesidad de establecer criterios y metodologías y, por último y entre otros, la necesidad de establecer un sistema de acreditación o certificación.
- ...

Así, la construcción de una universidad con una **alta calidad docente e investigadora**, inmersa en diversos cambios e innovaciones de diferente calado, repercute en el profesor universitario (como una de las piezas principales del engranaje de dicha institución), pero a su vez dependen de él, produciéndose un fenómeno de dependencia y realimentación. La **calidad** de nuestra universidad depende, en gran parte, de las **funciones** que desarrolla el profesorado (docencia, investigación y gestión) y del grado de **competencia** con que desarrolle cada una de ellas, estando esto directamente relacionado con el nivel de **desarrollo competencial** que atesore dicho profesional en cada uno de estos ámbitos. Así debemos preguntarnos, entre otras cuestiones, si las eternas precarias condiciones laborales de un elevado porcentaje de estos protagonistas (becarios predoctorales y postdoctorales, ayudantes, asociados sustitutos,...) y las tortuosas carreras profesionales a las que están sometidos, son la situación ideal para emprender este proceso de cambio y su influencia.

Retomando el tema de la **calidad universitaria** ya hemos explicitado que uno de los aspectos clave es el **profesor universitario** y, por supuesto, su evaluación. Esta **evaluación** debe considerar tanto su faceta docente como investigadora, siendo una de sus finalidades la de **reconocer** y **certificar-acreditar las competencias**³ alcanzadas (sea mediante la experiencia y/o la formación) en cada ámbito de los comentados y el nivel de desarrollo de las mismas.

Como nos expone Ruiz (2006:138) el papel que asume la **certificación** es clave y significativo, *“por un lado permite garantizar la calidad y, por otro, expresar el nivel de competencias profesionales alcanzado”* suponiendo, así mismo, para el profesorado *“una garantía para organizar su propio recorrido formativo”* y promoción profesional, ya que conoce que nivel competencial posee y cual debe alcanzar para ir desarrollando su carrera profesional y, para la institución, es un recurso más para la difícil tarea de selección, formación y promoción del colectivo que en ella labora.

Considerando las transformaciones que van sucediéndose en el contexto laboral del profesor universitario, este proceso de certificación de competencias nunca puede ser dado por finalizado, ya que dicho profesor, según las demandas contextuales, deberá adquirir nuevas competencias o desarrollar más ampliamente algunas de las que ya posee, debiendo someterse a procesos de **certificación** periódicamente.

Para todo ello, se nos antoja imprescindible disponer de un **perfil competencial del profesor universitario** (tema principal de esta comunicación) contrastado. Esta condición no es baladí, ya que si debemos certificar las competencias de un determinado colectivo profesional, resulta imprescindible disponer a su vez de un perfil patrón de referencia.

8. DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

En apartados anteriores, de este mismo documento, hemos expuesto algunos de los cambios que se están produciendo en la función docente e investigadora del profesor universitario. En esta situación y considerando que a lo largo de toda la vida activa se pueden adquirir o desarrollar las competencias profesionales mediante la propia experiencia laboral y/o la formación, esta última se torna un elemento clave para salir exitosos del desafío profesional que se le plantea en la actualidad al profesorado y a la propia institución universitaria.

³ Debido a su uso, a menudo indiscriminado, queremos clarificar brevemente los siguientes términos referentes a las competencias (Ruiz, 2006): **Evaluación**, proceso previo para llegar al reconocimiento de las competencias, que se realiza en base a un referente, unas normas,...; **Acreditación-certificación**, implican el juicio y mérito. Este término va asociado a un proceso previo de evaluación sumativa (final) de las competencias demostradas en el desempeño del trabajo; no pudiendo hablar de acreditación o certificación si no existe un reconocimiento del organismo público competente (mediante diploma, certificado,...) acerca de la posesión de dichas competencias.

En ningún ámbito laboral se discute hoy la necesidad de la formación continua de sus profesionales, ni la necesidad de conformar y ejecutar un plan formativo *ad hoc*. Los cambios que se están sucediendo en la Educación Superior, han reabierto, en este ámbito, viejas discusiones referentes a la conveniencia de desarrollar planes de formación para el profesorado a ella vinculado y al respecto de cuales deben ser sus contenidos, estructura,...

Al reflexionar con diversos colegas respecto a qué contenidos debería abarcar un plan formativo que diera respuesta a las necesidades reales y actuales del profesorado universitario y, paralelamente, analizar diferentes documentos escritos por miembros de esta comunidad recogemos las siguientes inquietudes:

- contenidos de la propia **área de conocimiento**,
- contenidos relativos a la **investigación en la propia área de conocimiento**,
- contenidos relativos a la **gestión**,
- contenidos psicopedagógicos para mejorar la **docencia**.

Como consecuencia de estos comentarios confirmamos, algo que ya intuíamos, el autoconocimiento de muchos miembros del propio colectivo que el profesor universitario es **docente e investigador** de una determinada **área de conocimiento** y que, paralelamente y/o secuencialmente, puede optar por desarrollar la **función gestora** dependiendo del compromiso y la identificación que se produzca con la propia política de la institución, equipos de gobierno, etc; pero no es baladí destacar la poca importancia y consideración que por parte de algunos profesores universitarios (ajenos a las Ciencias de la Educación), aun hoy, recibe la **investigación sobre la propia docencia**. Es imprescindible considerar la figura del profesor universitario como docente e investigador, debiendo desarrollar esta función investigadora tanto en temáticas relacionadas con el área de conocimiento de la cual es experto, como sobre su propia actividad docente, ya que ello le conducirá por la senda de la calidad y camino de la excelencia profesional.

Docencia e investigación, desde nuestro planteamiento, son considerados ámbitos diferenciados, pero no excluyentes ni aislados (cuestión ya justificada anteriormente), ni en el quehacer diario del profesor universitario, ni por supuesto en un hipotético plan formativo. Ya recogimos en apartados anteriores que la docencia y la investigación (de igual modo que la gestión, aunque también justificamos anteriormente su no inclusión en este artículo) toman mayor o menor relevancia en las funciones que desarrolla el profesor universitario según su propia motivación intrínsecas y extrínsecas (evaluación de las agencias de acreditación, de la propia institución,...), según el momento en que se encuentra el desarrollo de su carrera,... Lo que resulta irrenunciable e ineludible, para la propia formación, es la **investigación** que toma como **eje la propia docencia, el acto didáctico**,... esta tipología de investigación es imprescindible **en cualquier área de conocimiento** (no únicamente en las más o menos relacionadas con las Ciencias de la Educación) para promover, a partir de la reflexión grupal y/o autorreflexión, la **calidad del acto de enseñanza-aprendizaje** en todo el espacio universitario (ya que cada ámbito científico, cada área de conocimiento, cada asignatura e, incluso, cada temática que se desarrolle podrá tener sus propias peculiaridades que harán de ella un caso, poco más o menos único, demandando la programación y ejecución del acto de enseñanza-aprendizaje un trato diferenciado).

En estos momentos, como ya hemos mencionado con anterioridad, el profesor universitario debe afrontar nuevas demandas, tanto sociales como institucionales, resultando evidente, a partir de la complejidad de la situación actual y de los **múltiples escenarios profesionales** donde el profesorado universitario debe desarrollar sus funciones, la necesidad de contar con unos **planes de formación** para dicho profesional. Estos planes formativos deben estar imprescindiblemente justificados por un **análisis de necesidades** previo y minucioso, deben ser racionales y estructurados y, a su vez, deben estar conformados por contenidos significativos, contextualizados, adap-

tados al **momento de desarrollo profesional** de dicho docente, al **perfil competencial** anteriormente analizado y al **nuevo paradigma educativo**,...

En la misma línea, Valcarcel (2003:84-85) propone optar por implantar cuatro niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesor universitario:

- **Formación previa**, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (por ejemplo, becarios de investigación);
- **Formación inicial**, ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral;
- **Formación continua**, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento,...
- **Formación especializada en enseñanza disciplinar**, orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad,...; suponiendo este proceso una *formación de formadores*.

Pero, esta formación ofertada al profesorado universitario por las diferentes instituciones de formación superior y las indicaciones institucionales correspondientes, deben evitar caer en la tentación de intentar unificar las prácticas docentes (modelos, estrategias metodológicas utilizadas,...)⁴. Entre otras razones, no podemos tender a una unificación de las prácticas docentes:

- por las especificidades de cada área de conocimiento, asignaturas, contenido...
- ya que no todos los profesores tienen (ni hay necesidad de que así sea) el mismo nivel de competencia en el desarrollo y gestión de determinadas estrategias metodológicas, ni se sienten igual de cómodos desarrollando unas determinadas prácticas docentes;

evidentemente, podemos conseguir los mismos objetivos formativos y el mismo nivel de desarrollo competencial en los alumnos desde diferentes prácticas docentes, utilizando diferentes estrategias metodológicas,...

BIBLIOGRAFÍA

- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005) (coord). **Nuevas claves para la docencia universitaria**. Madrid: Narcea.
- BRUNNER, J.J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: **PREAL**, nº16.
- CRESSON, E. (1996). *Hacia una política de educación y de formación permanentes*. **Revista Europea de Formación Profesional**, nº 8-9, pp. 9-12.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. **Revista de Investigación Educativa**, Volumen 20, nº 1, pp.7-43.
- FERRÁNDEZ, A. y TEJADA, J. (1998). **Curriculum de personas adultas: diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional**. Bellaterra: (material policopiado).
- FERRÁNDEZ, A. *et al* (2000). **El formador de formación profesional y ocupacional**. Barcelona: Octaedro.

⁴Partiendo de alguna reflexión de Gros y Romañá (2004:148) y de aportaciones realizadas por profesores universitarios en algunos grupos de discusión desarrollados.

- FONT, J. (2000). **+45. Necesidades y estrategias formativas**. Barcelona: Departament d'Estudis dels Medis Actuals (DEMA).
- GROS, B y ROMAÑA, T. (2004). **Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria**. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). **Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES**. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- IRIBARNE, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. **Revista Europea de Formación Profesional**, nº 8-9, pp. 24-32.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de **Reforma Universitaria**.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de **Universidades**. (BOE 302 de 24-12-2001).
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2004). *La Educación Popular en España. Retos e interrogantes*. **Agora Digital**, nº7. [Consulta online efectuada el 12-04-06 en <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros>]
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (2003). *Marco general de investigación en la universidad*, en MAYOR, C. (coord). **Enseñanza y aprendizaje en la educación superior**. Barcelona: Octaedro-EUB.
- OFICINA de l'ESPAI EUROPEU del CONEIXEMENT. (2005). **Educació, competitivitat i ocupació a Europa**. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Consell Interuniversitari de Catalunya.
- RUIZ, C. (2006). *La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate*. **Educación**, nº 38, pp 133-150.
- SENNETT, R. (2000). **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama.
- TEJADA, J. (1999). *El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales*. **Comunicación y Pedagogía**, nº 158, pp. 17-26.
- TEJADA, J. (1999b). *Acerca de las competencias profesionales (I)*. **Revista Herramientas**, nº 56, pp. 20-30.
- TEJADA, J. (1999c). *Acerca de las competencias profesionales (II)*. **Revista Herramientas**, nº 57, pp. 8-14.
- TEJADA, J. (2002a). *El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente*. **Acción Pedagógica**, vol. 11, nº 2, pp. 30-42.
- TEJADA, J. (2002b). *La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación*. **Educación**, 30, pp 91-118.
- TEJADA, J. (2005). *La formación profesional superior y el EEES*. **Actas IV Congreso de formación para el Trabajo**. pp 21-51. Zaragoza, 9-10-11 de Noviembre de 2005, ponencia.
- TEJADA, J. (2006). *Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario (material policopiado)*.
- TOMÀS, M. (2001). *Presentación*. **Educación**, nº 28, pp. 6-9.
- TOMÀS, M. (2003). *Gestión de cambio en la universidad*. **Acción Pedagógica**, vol.12 nº 2, pp. 68-78.
- VALCARCEL, M. (coord). (2003). **La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior**. Córdoba: Proyecto MEC EA2003-0040. [Consulta online efectuada en Julio de 2006 en <http://www.upv.es/upl/uo137036.pdf>]
- ZABALZA, M.A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.

La detección de necesidades formativas en la empresa

Patricia Olmos Rueda

Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El papel estratégico de la formación como instrumento para el desarrollo de la empresa empieza a adquirir relevancia en la década de los noventa, momento en el que empieza a considerarse la importancia de la formación en la potenciación de la economía y consecuentemente, en el mercado laboral.

Aún actualmente esa conciencia persiste, sobre todo porque el imparable avance y desarrollo tecnológico; que caracteriza a la sociedad actual; genera un cambio continuo y acelerado que afecta de manera directa y compleja a las organizaciones empresariales y a su desarrollo económico.

Este cambio imparable genera la necesidad incipiente de disponer de una plantilla de profesionales cualificados; profesionales que sean capaces de afrontar de manera competente las nuevas exigencias del mercado.

La vía más efectiva para la preparación de los trabajadores de una organización ante el cambio sigue siendo la formación, instrumento útil para el éxito de los esfuerzos de adaptación que la propia organización debe realizar.

Es pues inevitable plantearse las siguientes preguntas: ¿cómo afecta la formación a las organizaciones empresariales?, ¿y a las personas que las integran?, ¿en qué se caracteriza dicha formación?

Estas preguntas plantean toda una serie de reflexiones a la hora de concebir una formación orientada a la empresa:

- **La formación es un elemento esencial para la empresa y su desarrollo.** La formación se convierte en pilar de apoyo de las políticas y estrategias que establece la empresa para mantener y ampliar su dimensión y competitividad en un mercado que cambia constantemente.

- **La función formativa tiene que demostrar a los órganos directivos su valor y su utilidad**, si se quiere que ésta sea pilar de apoyo a las políticas de crecimiento y competitividad empresarial.
- El impacto de la formación en la organización se demostrará a través de la aplicación de **instrumentos de evaluación** rigurosos.
- **La formación debe focalizar su atención en los problemas y necesidades** de cada uno de los sistemas que integran las organizaciones, sistemas integrados por personas que deberán exponer sus criterios y participar en la gestión de la formación.
- **La formación debe concebirse como un instrumento de apoyo a las prioridades** planteadas por el personal integrante de la organización.
- **La gestión de la formación debe ubicarse en el contexto organizacional**. No puede concebirse una formación orientada a la empresa pensándola desde un marco totalmente ajeno a esta.

Cuando una empresa es consciente del impacto que la formación puede tener en su desarrollo, es cuando se plantea la necesidad de elaborar un Plan de Formación Interna que integre toda una serie de acciones formativas coordinadas y coparticipativas con el factor humano. Acciones aisladas no suelen tener un impacto significativo sobre la organización.

Las empresas tienen que pensar en un Plan Integral de Formación, un plan que identifique, analice y priorice las necesidades (tanto formativas como no formativas) de todo el personal que las integran y que posteriormente plantee soluciones a esas necesidades. Este Plan de Formación Interna integrado deberá tener en cuenta las necesidades, demandas y objetivos de las diferentes áreas departamentales de la organización, áreas integradas por equipos humanos.

La rigurosidad de una Plan de Formación Integral debe proceder de un previo y exhaustivo proceso de análisis y detección de necesidades. El éxito de un plan de formación empieza por este proceso de evaluación inicial. Partiendo de este análisis previo, será necesario un análisis y seguimiento constantes del proceso seguido (esto implica a todas las acciones formativas ejecutadas) para poder introducir las mejoras que perfeccionen el Plan de Formación planteado y consecuentemente el impacto que este provoca.

El estudio que se presenta a continuación partió de la necesidad de crear un Plan de Formación Interna que integrase a todas las áreas de una organización empresarial caracterizada por desarrollar su actividad económica dentro del ámbito de la formación y la consultoría informáticas y de las nuevas tecnologías.

El impacto que el desarrollo tecnológico provoca en las empresas afecta de manera directa a nuestra organización de estudio. Fue pues la propia organización de estudio; consciente de ese impacto; la que se planteó la necesidad de elaborar un PLAN DE FORMACIÓN INTERNA que tuviese en cuenta las necesidades de todos sus integrantes y que diera respuesta a esas necesidades a través de acciones formativas que mejorasen la calidad profesional de los trabajadores y, consecuentemente, la competitividad de la empresa en el mercado actual.

2. OBJETIVOS

Cuando una empresa se plantea la formación debe plantearse qué razones existen para llevarla a término. Esas razones serán la base, el inicio, el punto de partida que posteriormente orientará los objetivos que guiarán la concepción de un Plan de Formación Interna; pero sin perder de vista que las razones que impulsan a una organización a plantear la formación como herramienta

de mejora deberán tener puntos en común con las razones que impulsan a los integrantes de una organización a plantearse la recepción de esa formación realmente como mejora.

Ahora bien, ¿qué razones pueden llevar a los diferentes equipos humanos a plantearse la formación en la empresa?, ¿qué razones pueden llevar a la organización como tal a plantearse un Plan de Formación?

DIEZ RAZONES PARA FORMARSE (Óptica Trabajador)	DIEZ RAZONES PARA PLANTEARSE UN PLAN DE FORMACIÓN INTERNA (Óptica Empresa)
1. La adaptación al cambio tecnológico.	1. La adquisición de nuevos conocimientos y recursos técnicos para el desempeño de la actividad profesional.
2. Las exigencias de cualificación que exige el mercado actual.	2. El incremento de la motivación e implicación de los trabajadores, fomentando el desarrollo profesional y personal de éstos en la organización.
3. La valoración de un trabajo de calidad y especializado por parte del cliente; es decir, de la empresa.	3. Exigencia de los clientes de obtener un trabajo de calidad .
4. La creciente demanda de especialistas y técnicos .	4. El fomento de la comunicación interna con el objetivo de mejorar las relaciones laborales y la participación en la empresa.
5. La formación es una necesidad en sí misma.	5. La mejora del rendimiento laboral y de la calidad en la práctica profesional.
6. El incremento de la competitividad en el mercado laboral.	6. La anulación de elementos negativos que afectan o pueden afectar al trabajador; por ejemplo, la inadaptabilidad al cambio en la práctica profesional.
7. La necesidad incipiente de generar empleabilidad .	7. La integración de los nuevos trabajadores incorporados a la organización.
8. La renovación de perspectivas laborales.	8. El incremento de la competitividad organizativa en el mercado laboral.
9. La necesidad de revalorar la profesionalidad .	9. La necesidad de disponer de personal altamente cualificado en el desempeño de su práctica profesional.
10. La necesidad de evitar la rutina .	10. La necesidad de integrar los objetivos departamentales de la organización.

Puede observarse como en realidad no son tan dispares o divergentes las razones que llevan a ambas partes a considerar la formación como motor que pone en marcha el proceso de cambio en las organizaciones, y este fue el punto de partida.

Antes de iniciar este estudio, se le planteó a la organización tres preguntas clave: ¿Qué entendía por formación en la empresa?, ¿Qué entendía por plan de formación interna? y ¿por qué y para qué se planteaba un plan de formación interna?

Estas tres premisas sirvieron de punto de partida para este estudio. Definieron los principales *objetivos a conseguir*, definieron la *finalidad* del mismo y finalmente, definieron una serie de objetivos que si bien no son la totalidad de los objetivos que persigue o puede perseguir un plan de formación; si que son los que mejor definen o caracterizan el plan de formación interna elaborado para nuestra organización objeto de estudio. No olvidemos que los objetivos que definen a un Plan de Formación están en función de los *objetivos estratégicos de la propia empresa*.

2.1. OBJETIVOS Y FINALIDAD DEL ESTUDIO

¿Cuáles fueron los objetivos y la finalidad que marcaron las líneas de trabajo en este estudio?

- Estudiar y analizar el entorno organizativo de la empresa (política y/o cultura formativa de la empresa, objetivos departamentales, valoración de los puestos de trabajo, planes de Formación precedentes).

- Detectar y analizar necesidades (a través de la creación de instrumentos de detección y análisis inicial de las necesidades formativas)

- Desarrollar, aplicar y evaluar un Plan de Formación Interna:

- Estableciendo una *metodología de implantación* de la Formación interna en la empresa.
- *Creando un Plan Integral* de Formación interna a través del diseño de las acciones formativas integradas en el Plan.
- Llevando a término un *seguimiento y actualización anual* del Plan de Formación interna elaborado, a través de la creación de instrumentos de evaluación *continua* y *final* de las acciones formativas y de evaluación de *impacto* con el fin de detectar que consecuencias ha tenido el Plan de Formación en la empresa.

2.2. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA EMPRESA DE ESTUDIO

¿Cuáles eran los objetivos estratégicos de la empresa de estudio?

- Potenciar la *adquisición* de *nuevos conocimientos* y *recursos técnicos* para el desempeño de la actividad profesional de todos y cada uno de sus trabajadores.

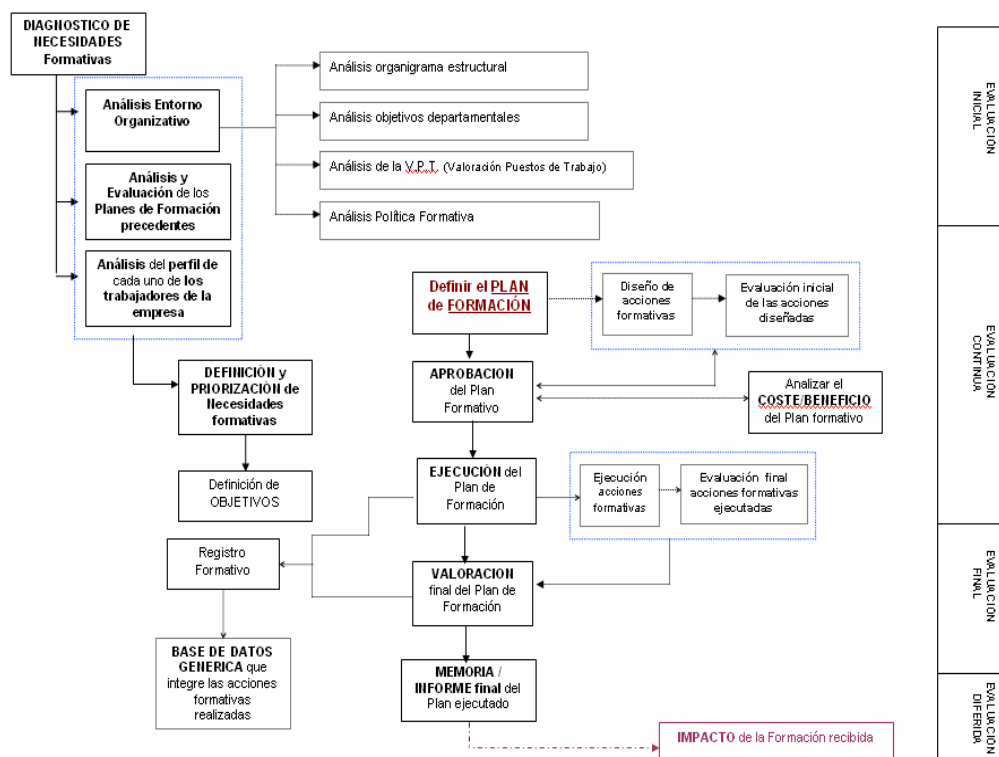
- *Incrementar la motivación e implicación* de los trabajadores, fomentando el desarrollo profesional y personal de éstos en la organización.
- *Integrar los objetivos departamentales* de la organización.
- *Fomentar la comunicación interna*, dotándola de mayor agilidad y mejorando así las relaciones laborales y la participación en la empresa.
- *Mejorar el rendimiento laboral* de los trabajadores y la calidad en su práctica profesional.
- Influir en la *adaptación* de las personas a los cambios y facilitar dicha adaptación.
- *Anular aquellos elementos negativos* que afectan o pueden afectar al trabajador.
- *Integrar* a los nuevos trabajadores incorporados a la organización.
- Incrementar la *competitividad* empresarial en el mercado laboral.
- *Mejorar la imagen* de la empresa.

3. METODOLOGÍA DE IMPLANTACIÓN (DIAGRAMA SECUENCIAL)

El desarrollo de un plan de formación es un proceso integrado por fases que deben caracterizarse por su flexibilidad; ya que en muchas ocasiones y debido a los recursos, a la disponibilidad del tiempo, a la propia actividad de la empresa, etc. las fases y subfases que integran el proceso de planificación y aplicación del Plan pueden alterarse.

A continuación se presenta el diagrama secuencial de las fases de planificación y aplicación del Plan de Formación Interna planteado para nuestro estudio.

El modelo de planificación o diagrama secuencial que se presenta no difiere notablemente de otros modelos de planificación de la formación en la empresa. Se observará que contiene las tres fases básicas de toda planificación de programas de formación; la fase de *análisis*, la fase de *desarrollo* y la fase de *evaluación*:



3.1. FASE DE ANÁLISIS

La fase de análisis es el primer paso en la planificación de la formación y también el primer paso en el estudio presentado. El **diagnóstico de necesidades**; es decir, la *evaluación inicial* del Plan de Formación, implicó la necesidad de detectar y analizar las necesidades formativas de nuestra organización.

El primer paso fue identificar y diferenciar aquellas demandas que eran propiamente necesidades formativas, de aquellas que no lo eran. Para lo que se diseñaron una serie de instrumentos de evaluación tras la aplicación de los cuáles fue posible analizar tres puntos clave: la propia organización, las personas que la integran y las experiencias formativas previas.

EJES DE ESTUDIO	INSTRUMENTOS APLICADOS
La organización: - Estructura organizativa - Objetivos departamentales - Puestos de trabajo existentes - Política formativa vigente	- Estudio del organigrama - Ficha de objetivos - Ficha de valoración de puestos de trabajo - Estudio de la política formativa
El factor humano	- Cuestionario de detección de necesidades
El factor formativo	- Estudio de los planes de formación precedentes

La triangulación de los resultados obtenidos; tras el análisis de estos tres ejes; definió la **priorización** de **necesidades formativas** a partir de la cual se establecieron los objetivos que definieron el Plan de Formación y todas las acciones formativas que lo integraron.

3.2. FASE DE DESARROLLO

Después de haber realizado la priorización de las necesidades detectadas, se pasó a la esta fase del estudio: la fase del desarrollo; donde se estudiaron aspectos tales como el *diseño* de las *acciones formativas* que deberían integrar el Plan de Formación, el modelo de *evaluación inicial* de las acciones formativas planteadas para detectar su viabilidad, el estudio del *coste / beneficio* que iba a suponer el plan de formación planteado y la *ejecución* del plan una vez aprobado; sin olvidar claro está que de no ser aprobado el Plan se procedería a la pertinente revisión, modificación y adaptación.

La ejecución de las acciones formativas, durante la fase de desarrollo, exigía una *evaluación final* de cada una de ellas (suponiendo esto la *evaluación continua* del Plan planteado). Para tal fin, también se diseñaron instrumentos de medida dirigidos a los dos protagonistas de la formación: a los *asistentes* y a los *formadores*.

INSTRUMENTOS PARA LOS ASISTENTES A LA FORMACIÓN	INSTRUMENTOS PARA LOS FORMADORES
Listado de asistencia a los cursos (el objetivo era ver el grado de implicación e interés de los participantes en la formación)	Informe del Formador (diseñado para proceder a la valoración; por parte del formador; de los aspectos positivos, los aspectos negativos y los aspectos a mejorar del curso impartido)
Cuestionarios de evaluación de la acción formativa (diseñado para la valoración; por parte del alumno; de aspectos como el programa, la metodología, la calidad de la acción formativa, etc.)	Matriz de Evaluación del Grupo (diseñado para la valoración; por parte del formador; del grupo asistente al curso (nivel, homogeneidad, integración, participación, etc.).

Esta fase de desarrollo finalizó con el *registro* de la formación impartida en una base de datos creada para tal fin y con una memoria o informe final, donde se presentaron los resultados obtenidos y analizados.

3.3. FASE DE EVALUACIÓN

La fase de evaluación de este estudio partió del planteamiento de los cuatro ejes principales que todo proceso evaluativo debe plantearse:

- 1 Qué es lo que hay que evaluar. Elementos de evaluación.
- 2 Quién va a proceder a evaluar. Agente de la evaluación.
- 3 Cómo va a evaluarse; es decir, con qué instrumentos.
- 4 Cuándo se va a realizar el proceso de evaluación; en qué momento.

A lo largo de este estudio fueron cuatro los *momentos* que guiaron la evaluación efectuada, en cada uno de los cuáles intervinieron unos *agentes* diferentes, se evaluaron *elementos* concretos y se utilizaron *instrumentos* diversos.

¿A qué momentos nos referimos?

- 1 Al inicio del proceso de planificación de la formación interna; *Evaluación Inicial*.
- 2 Durante el proceso de planificación de la formación interna; *Evaluación Continua*.
- 3 Al final del proceso de formación interna; *Evaluación Final*.
- 4 Pasado un tiempo de la formación interna impartida; *Evaluación Diferida* o de *Impacto*.

¿A qué agentes nos referimos?

- 1 Formadores
- 2 Trabajadores en plantilla
- 3 Directores de Área
- 4 Directores Técnicos
- 5 Gerencia
- 6 Responsable de Formación interna

¿Qué elementos evaluamos?

- 1 Necesidades formativas
- 2 Necesidades no formativas
- 3 Acciones formativas
- 4 Entorno organizativo
- 5 Personas
- 6 (...)

¿Con qué instrumentos evaluamos?

- 1 Cuestionarios
- 2 Fichas de objetivos
- 3 Organigrama
- 4 Ficha VPT
- 5 (...)

Ahora bien, ¿con qué fin evaluamos? ¿Cuáles fueron los objetivos que guiaron nuestro proceso evaluativo?

1. Identificar características del contexto o entorno organizativo.

2. Identificar las características de los destinatarios-participantes.
3. Valorar la pertinencia de las acciones formativas planteadas e introducir las modificaciones pertinentes para optimizarlas.
4. Conocer la política formativa.
5. Identificar puntos críticos.
6. Aumentar información para posteriores decisiones.
7. Medir resultados y la pertinencia de los instrumentos utilizados.
8. Valorar los recursos utilizados.
9. Verificar la consecución de los objetivos planteados.
10. Valorar el impacto de la formación interna en la organización en general y en los participantes de dicha formación en particular.

4. RESULTADOS

El presente estudio permitió esbozar un dibujo bastante ajustado de nuestra organización, una empresa de servicios que sigue un modelo de mercado muy habitual (relaciones piramidales camufladas por aspectos de horizontalidad; escasa comunicación interna entre las diferentes áreas departamentales; perfil de empresa joven con perfiles profesionales muy equitativos en cada una de las áreas; unos objetivos bastante comunes que afectan especialmente a la mejora técnica del factor humano que la integra, un perfil profesional real bastante similar al ideal, etc).

Se detectó un cierto paralelismo entre los objetivos de empresa y los objetivos de los diferentes trabajadores, así como varios puntos de confluencia (Pe./ referencias comunes a la necesidad de mejorar la formación técnica, aprender habilidades formativas a través de formación de formadores, aprendizaje de idiomas, etc.) Este paralelismo se atribuyó a la estrecha relación que había entre el jefe de área y el resto de profesionales de la misma y que fue detectada a través de canales de comunicación interna; si bien es cierto también que dicha relación y comunicación interna difería de manera considerable en función del área profesional a la que nos acercábamos. Por ejemplo, la fluidez comunicativa era más ágil en el sector técnico de la empresa, que en el sector más empresarial de la misma organización.

Finalmente, fue posible diseñar y aplicar un Plan de Formación Interna adaptado a las necesidades comunes detectadas y priorizadas, sin perder de vista que fueron en su mayoría de carácter técnico.

5. CONCLUSIONES

La elaboración de un Plan Integral de Formación Interna era la finalidad de este estudio; finalidad que llevó a la definición de una serie de objetivos, que fueron los que han marcado los pasos seguidos a largo de este análisis.

El primer objetivo definido fue el *Estudio y Análisis del Entorno Organizativo* de nuestra empresa de estudio (política formativa, objetivos departamentales, valoración de puestos de trabajo, planes de formación precedentes); primer paso necesario para la creación de una Plan de Formación Interna adecuado a la realidad de la propia organización, una realidad caracterizada por una estructura piramidal que dificulta la comunicación interna entre las áreas profesionales y que a su vez implica una falta de relación interprofesional influyendo de manera negativa en el

desarrollo de la organización en un mercado laboral cada vez más caracterizado por la estructura horizontal de sus relaciones.

La elaboración del Plan de Formación fue una de las acciones pensadas para potenciar la **Comunicación Interna**, pudiendo afirmar que en parte se consiguió tal objetivo. ¿Cómo?; a través de la participación de todos y cada uno de los integrantes de la organización en el proceso de elaboración del Plan de Formación Interna, triangulando los diferentes puntos de vista y extrayendo aquellos puntos de vista comunes y necesarios que hacen posible un proceso de comunicación interprofesional.

Esta implicación se consiguió a través de la elaboración y aplicación de toda una serie de instrumentos que permitieron llevar a término la definición de objetivos departamentales; la definición y valoración de los diferentes puestos de trabajo hasta el momento inexistente; la detección de las necesidades formativas y no formativas; en definitiva, la **creación de instrumentos para la elaboración de un Plan Integral de Formación Interna** que respondiera a la realidad empresarial, al *modelo de mercado* que define la política formativa de la organización, una política formativa que debiera estar marcada por la flexibilidad y la capacidad de adaptación a los cambios que puedan surgir. Precisamente, la creación de una **Plan de Formación Interna flexible** fue uno de los objetivos de este estudio y dicha flexibilidad exigió y sigue exigiendo de una **Evaluación** inicial, continua, final y diferida en el tiempo aplicable a través de instrumentos elaborados para tal fin.

NOTA

El artículo presentado es un esbozo de la tesis de maestría **LA FORMACIÓN INTERNA EN LA EMPESA, Desarrollo de un Plan Integral de Formación Interna** realizado para el programa de Máster *Formación de Formadores en la Empresa* del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB.

BIBLIOGRAFÍA

- BAYÓN MARINÉ, F. (1998): **50 Casos Prácticos sobre Recursos Humanos y Organización de Empresas**. Ed. Síntesis, S.A. Madrid.
- CABRERA, T.; DONOSO, T. Y MARÍN, M.A. (1993): **Manual de Formación. Pedagogía Básica para Formadores**. Ed. PPU., Barcelona.
- FABRA, Mª L. (1994): **Técnicas de Grupo para la Cooperación**. Ed. CEAC, Barcelona.
- FERNÁNDEZ-RÍOS, M. (1995): **Análisis y Descripción de Puestos de Trabajo**. Ed. Díaz de Santos, Madrid.
- FERRÁNDEZ, A. y PEIRÓ, J. (Directores) (1989): **"Cuartas Jornadas de Educación de Adultos" en Formación para el Empleo**. Ed. Humanitas, BCN. (pg. 123-137).
- 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 (pg. 82-120).
- GAIRÍN, J. y FERRÁNDEZ, A. (1997): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Ed. Praxis, Barcelona (Vol 1. / Vol. 2).
- GAIRÍN, J. (1996): **"La Detección de Necesidades de Formación"** en GAIRÍN, J.; FERNÁNDEZ, A.; TEJADA, J. y NAVÍO, A. (Coords.): **Formación para el Empleo**. Neo3 Comunicaciones, El Masnou (pg. 71-116).
- GAN, F. y Otros (1996): **Manual de Programas de Desarrollo de Recursos Humanos**. Ed. Apóstrofe, S.L. Barcelona.

- Gestión Administrativa de Recursos Humanos.** Centro Formativo (Fomento del trabajo nacional, 1999). *“Manual de cursos de formación”*.
- HIDALGO BARRIEL, M^a.c.; TORRADO FONSECA, M.; TURTOS OLIVA, N. (1991): *“La programación en Formación Ocupacional”* en I CIFO, Barcelona, 25-27 Septiembre. UAB.
- HUBERMAN, S. (1999): **Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión.** Ed. Paidós. (pg. 148 – 167).
- KIRPATRICK, DONALD L. (1991): **Necesidades de formación en la empresa.** Colección Formación y Desarrollo. Ed. Gestión 2000.
- MEDAURA, O. Y MONFARELL de LAFALLA, A. (1987): **Técnicas Grupales y Aprendizaje Afectivo. Hacia un Cambio de Actitudes.** Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- NAVÍO, A. (1996): *“El análisis de necesidades en las empresas: el instrumento y su aplicación”* en GAIRÍN, J.; FERNÁNDEZ, A; TEJADA, J. y NAVÍO, A. (Coords.): **Formación para el Empleo.** Neo3 Comunicaciones, El Masnou (pg. 347-357).
- NAVÍO GÁMEZ, A. (Enero, 2001): **Análisis y Detección de Necesidades Formativas** (*Guía de Estudio. Máster en Formación de Formadores*). UAB.
- PINEDA, P. (1995): **Auditoría de la Formación en la Empresa.** Ediciones Gestión 2000, S.A.
- RETUERTO, E. (1996): *“La Formación Profesional en la U.E: desarrollo y perspectivas”* en GAIRÍN, J.; FERNÁNDEZ, A; TEJADA, J. y NAVÍO, A. (Coords.): **Formación para el Empleo.** Neo3 Comunicaciones, El Masnou (pg. 13-18).
- TEJADA, J. (1997): **El Proceso de Investigación Científica.** Fundación “La Caixa”. Barcelona.
- VINOKUR, A. (1996): *“Economía, educación y mundo del trabajo. ¿Qué perspectivas para los sistemas educativos?”* en GAIRÍN, J.; FERNÁNDEZ, A; TEJADA, J. y NAVÍO, A. (Coords.): **Formación para el Empleo.** Neo3 Comunicaciones, El Masnou (pg. 19-37).

Desafios e soluções da orientação profissional para a certificação da(s) competência(s) profissional(ais)

Joana Fernandes*

Quem abre a porta?
O acolhimento nos Centros de Novas
Oportunidades (CNO).

A ambição definida na Iniciativa Novas Oportunidades exige que a actuação dos profissionais que integram estes centros se estenda à esfera da procura contínua de qualidade em diversos aspectos, de que o acolhimento é um exemplo. A qualidade no acolhimento surge como condição de sucesso do trajecto proposto num Centro de Novas Oportunidades (CNO) sendo por isso essencial atender à importância de mobilizar todos os intervenientes para os desafios do acolhimento.

Cada aprendente munido de expectativas, dúvidas e anseios procura respostas desde o “primeiro passo” que dá num CNO; logo as questões do acolhimento surgem como primordiais, não só inicialmente mas de forma transversal a todo o percurso do aprendente no CNO. Portanto o acolhimento não pode ser encarado como uma mera formalidade referente ao primeiro contacto formal do aprendente com o centro, mas antes um entre muitos encontros, que vão nutrindo a construção de uma relação empática e horizontal (entre adultos – aprendentes e equipa). Porém e considerando os desafios actualmente manifestos, será relevante a exploração e compreensão de: “O que é o acolhimento?”, “A quem compete o acolhimento?” e “Como se acolhe?”. A exploração destes desafios a partir de dois pontos de vista (dos aprendentes e dos profissionais do CNO) convergirá em diversas implicações para a prática.

Palavras-chave: acolhimento, aprendente, certificação escolar, certificação profissional e dupla certificação.

* Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa - jfernandes@porto.ucp.pt

Centro Novas Oportunidades do CESAE (Centro de Serviço e Apoio às Empresas) - joana.fernandes@mail.cesae.pt

Integrados na Iniciativa Novas Oportunidades, os Centros Novas Oportunidades (CNO) constituem-se como “*estrutura preferencial de acolhimento dos candidatos, estrutura essa que, através da realização de um trabalho de diagnóstico e triagem, define o perfil de cada um dos adultos e identifica as suas necessidades, motivações, expectativas de formação e níveis de certificação*” (Canelas, 2007). A actividade de um CNO organiza-se num conjunto de dimensões / etapas de intervenção que têm reflexo em diversos níveis de serviço a assegurar, de que o acolhimento é um exemplo.

DEFINIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Acolher do latim «*accolligere*» significa recolher e acolher. Por sua vez ao acolhimento é atribuído o significado de acto ou efeito de acolher. Quando aplicado ao contexto dos CNO, o acolhimento não encontra uma definição tão simples e inequívoca. Na tentativa de encontrar uma definição adaptada aos CNO será relevante eliminar algumas definições difusas e explorar o que não é o acolhimento. O acolhimento não é uma recepção de boas-vindas, ou um qualquer momento de recepção a candidatos motivados, interessados e imbuídos de um sentimento de felicidade por procurarem um CNO. O acolhimento também não é apenas uma mera formalidade que marca a entrada de um aprendente num CNO, nem representa apenas o primeiro contacto formal deste com a equipa ou profissional.

Sabendo o que não é o acolhimento, poderá ser mais acessível a compreensão do que é o acolhimento. Utilizando como exemplo a realização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), o acolhimento é integrado neste, de diversas formas e em diversos momentos. Por vezes surge como uma etapa do eixo de reconhecimento, noutras como parte integrante da fase do envolvimento inicial (Leitão, 2002). Na recentemente editada Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades (Canelas, 2007) o acolhimento “*consiste no atendimento e inscrição dos adultos no Centro de Novas Oportunidades, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para outras ofertas educativas e formativas ou para o processo de RVCC e a calendarização previsível para o efeito. Deve ser dada informação aos adultos sobre o Centro de Novas Oportunidades e as ofertas de qualificação existentes no território, através da entrega de materiais de divulgação, como folhetos, brochuras, etc. (...) O acolhimento culmina com a marcação de data para o próximo contacto com o profissional de RVC, que dará início à fase de diagnóstico e encaminhamento*”. Apesar da diversidade de definições, o acolhimento surge em todas como o ingrediente básico e essencial que promove a construção de uma relação de empatia e de segurança entre o profissional de RVC e o aprendente.

Esta múltipla aplicabilidade do conceito de acolhimento indicia a transversalidade que este assume nos percursos realizados num CNO. Para além disto, o acolhimento envolve uma acção em que estão implicados diversos intervenientes. É esta diversidade de momentos e de actores, que por um lado, dificultam a definição e compreensão clara deste conceito, mas que por outro, indiciam a sua riqueza, permanência e transversalidade ao longo de um trajecto, ou a simples paragem num CNO.

ACOLHER, ABRINDO A PORTA DE UM CNO.

Como abrir a porta?

A expectativa para quem abre a porta não é menor do que para quem a procura, porém as expectativas de cada um destes são, em diversos aspectos distintas. Por parte do adulto são as já conhecidas expectativas ligadas à vida social, profissional e trabalho (Malglaive, 1995) que muitas vezes orientam os adultos para a procura do aumento da certificação escolar e profissional. São

estas mesmas expectativas, que depois de articuladas com finalidades, deverão ser exploradas de modo a que (desejavelmente) as expectativas se consigam inscrever nas finalidades.

Por parte de quem abre a porta, surge a expectativa imbuída de responsabilidade por a partir daquele momento ter o direito e o dever, de em conjunto com o adulto, traçarem um caminho formativo.

Saber que a porta, pela primeira vez, é apenas aberta uma vez, aumenta a responsabilidade para quem o faz. Apesar do acolhimento não ser o momento, mas momentos, não podemos negligenciar a importância e o carácter crucial que este primeiro contacto assume. Portanto, aqui entoa a questão: *Como abrir a porta?* Abrir escutando o aprendente, quem nos procura e orientados pela compreensão do que procura. É desde este primeiro momento que se deve procurar estabelecer uma relação positiva com cada adulto. O grau e a qualidade do envolvimento inicial e posterior do aprendente dependem em grande parte da qualidade deste momento inicial.

Abrir a porta não se refere apenas a clarificar as expectativas do aprendente, explicitar ofertas formativas, definir projectos pessoais e/ou profissionais, mas sobretudo iniciar a construção de uma relação efectiva. Para o estabelecimento deste tipo de relação é obrigatória a criação no CNO de uma atmosfera de privacidade, de conforto e de escuta atenta que valorize a singularidade da história do sujeito e a dimensão vivida da sua experiência.

Como abrir a porta? Um abrir interessado, atento, compreensivo, flexível e idiossincrático não deixando apenas a porta num indiferente entreaberto, ou então um entreabrir pequeno, que não chega para se entrar. *Abrir a porta* exige flexibilidade e adaptabilidade por parte da equipa do CNO, para que esta se consiga encontrar com as necessidades de cada aprendente. Cada pessoa inclui informação diferente, representada de forma distinta e a sua progressão no processo pode dirigir-se em direcções muito diversas, necessitando por isso níveis variados de ajuda, de questionação ou de direcção durante todo o percurso no CNO.

Quem abre a porta?

Se formos associar o acolhimento a certas etapas de funcionamento do CNO, facilmente são nomeados os profissionais que integrando a equipa desempenham por excelência essas funções. Por exemplo é ao Profissional de RVC que compete acolher as pessoas e esclarecer os objectivos, metodologia e funcionamento do processo (Castro & Imaginário, 2003).

Porém sabendo que um CNO deve ser uma porta aberta para todos os aprendentes que o procurem, independentemente dos profissionais que estão no momento disponíveis para os atender, o acolher, *abrir a porta* acontece a todo o momento. É esta sensação de eminência de entrada que nos sugere que apesar de toda a equipa assumir funções específicas, toda deve estar “preparada” para acolher. Todos os profissionais que directa ou indirectamente contactam com os candidatos, mesmo ao nível do pessoal administrativo, devem estar preparados para realizar este acolhimento, ainda que em níveis distintos. O risco de um “mau” primeiro contacto mesmo no momento de um simples telefonema de pedido de informação pode ser determinante, pois pode impedir que aquela vontade latente de se inscrever num CNO (traduzida pelo contacto telefónico) nunca se chegue a manifestar (através da efectivação da inscrição).

Que porta?

Talvez pelo desaparecimento dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) ou por simples desconhecimento da totalidade de ofertas existentes, a maioria dos aprendentes procura no CNO a inscrição no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Esta mesma confusão nos remete para a necessidade de esclarecermos, num primeiro contacto com cada aprendente, o que é um CNO. Tal como é indicado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), o CNO deve ser a porta de entrada para todos

aqueles que, com mais de 18 anos, procuram melhorar os seus níveis de qualificação escolar e profissional e aceder a uma certificação ao nível do 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano. Para *quem abre a porta* é obrigatória a exclusão da visão reducionista que vê no sistema de RVCC a “grande” solução para os problemas da sub-certificação da população portuguesa.

Transportar esta mensagem para todos aqueles que nos procuram, exige que logo inicialmente seja aflorada a questão “Que porta?” para que se possam, desde logo, desconstruir falsas expectativas sobre aquilo que pretendem encontrar no CNO.

Pelo recurso à imagem das *portas* agora enquanto ofertas, parece relevante formular a questão “Quantas portas tem um CNO?”. Um CNO deverá ser a porta que encaminhará para a abertura de outras, isto significa que, cada centro deverá ser a porta de entrada a partir da qual procuramos, através de percursos que são co-construídos entre os aprendentes e os profissionais, encaminhá-los para outras portas: a escolar, a profissional ou dupla certificação. As ofertas que privilegiam a dupla certificação (certificação escolar e certificação profissional) não deverão ser uma realidade apenas para jovens, no sentido de promover a sua transição para a vida activa e mesmo a

prevenção do abandono escolar precoce e insucesso escolar. Os adultos também deverão encontrar na dupla certificação a *porta*, o impulso à sua qualificação, de forma a aumentar o seu nível de produtividade e sobretudo, competência.

DESAFIOS AO ACOLHIMENTO

Exploração a partir de dois pontos de vista: dos aprendentes e dos profissionais do CNO e implicações para a prática.

Os desafios que se colocam a *Quem abre a porta* são múltiplos e têm origem em fontes diversas. Relativamente aos desafios trazidos pelos aprendentes, estes residem desde logo na (baixa) motivação com que procuram os CNO. São já conhecidos e diversos os factores de desmotivação na procura de formação: falta de auto-confiança, inadaptação das ofertas propostas, constrangimentos de tempo, o carácter não prioritário da formação e os problemas pessoais (Carré, 2005). Portanto são estes factores de desmotivação que deverão ser inicialmente explorados e compreendidos. Na prática, a exploração do conceito de si enquanto aprendente, deve ser um dos aspectos de primeiro e maior interesse para *quem abre a porta*.

Em contraste, ocorre por vezes nos CNO, o regresso motivado de aprendentes “já conhecidos da casa”, isto é, tomando como exemplo os processos de RVCC, muitos dos aprendentes certificados de nível B3, procuram novamente o CNO, para mais uma vez, através do processo que lhes garantiu o sucesso anterior, aumentar a sua qualificação escolar, desta feita, no RVCC - Nível Secundário (RVCC-NS). Como podem os profissionais que no processo anterior tudo fizeram para motivar estes candidatos para a certificação de nível básico comunicar-lhes que o RVCC-NS poderá não ser a oferta indicada para si? De facto este pode ser mais um desafio para quem acolhe, mas tal como aconteceu inicialmente, cada profissional vai ter que novamente e em conjunto com o aprendente definir um novo percurso formativo, mesmo que este possa não passar pelo RVCC-NS. Para estes aprendentes e sobretudo nas situações em que a certificação de nível B3 é ainda recente, parece fazer sentido o envolvimento em percursos formativos específicos, por exemplo, numa língua estrangeira.

Por outro lado garantir que até 2010 mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências, tendo como meta que em 2010 estejam a ser emitidos, por ano, cerca de 75.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino básico e 125.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino secundário é em si um desafio para todos os profes-

sionais dos CNO. Estes números por si só podem constituir um desafio ao nível do acolhimento, pois podem introduzir um atropelo de gravidade variável, às metodologias inerentes ao modo de funcionamento dos CNO. Será motivo para sublinhar que se trata de abrir uma *porta* e não um *portão*, pois só assim se consegue evitar o desprezo ou secundarização da especificidade do funcionamento do CNO, sobretudo ao nível das metodologias aplicáveis.

REDEFININDO O ACOLHIMENTO: CONCLUSÕES

A ambição definida na Iniciativa Novas Oportunidades exige que a actuação dos profissionais que integram estes centros se estenda à esfera da procura contínua de qualidade em diversos aspectos. Apesar de todos os desafios, a qualidade no acolhimento surge como uma condição de sucesso do trajecto proposto num Centro de Novas Oportunidades (CNO), sendo primordial atender à importância de mobilizar todos os intervenientes.

O acolhimento não se limita, nem se reduz a um momento. O acolhimento é constituído por momentos, que logicamente e idiossincraticamente ordenados constituem o processo que possibilitará a aproximação e o acesso ao material empírico sobre o qual se vai desenvolver todo o percurso do aprendente.

Por sua vez não existem os profissionais do acolhimento, pois estes deverão ser todos aqueles que directa ou indirectamente contactam com candidatos do CNO. No entanto, cada CNO deverá contar com um profissional que seja capaz de garantir este acolhimento, na sua plenitude.

O tipo de relação estabelecida entre a equipa do CNO e o aprendente é um aspecto determinante no percurso deste., sendo indubitável que a qualidade da relação estabelecida é um elemento estruturante fundamental e uma condição necessária para assegurar o envolvimento (inicial e transversal) do aprendente.

Neste processo (e não momento) de acolhimento a equipa deve orientar-se sempre e agir em função da singularidade que caracteriza cada aprendente. Neste sentido a equipa deve ponderar que cada sujeito tem uma individualidade própria, com uma história e vivências pessoais diferentes que determinam um modo particular de ser e de estar. Tal facto exige que a equipa resista à tentação de se acomodar a um modo particular de funcionamento e de interagir, utilizando indiferenciadamente a mesma estratégia de acolhimento com todos os candidatos, mas antes procure ser criativa no sentido de alterar e /ou conceber novas estratégias de acordo com as necessidades e especificidade própria de cada aprendente.

Na verdade, “*independentemente de poder ser individual ou organizar-se em sessões de pequenos grupos, o atendimento de cada adulto deve ser sempre personalizado, tendo em consideração as suas características, experiência, motivações e expectativas*” (Canelas, 2007), implicando assim um *abrir de porta* sempre diferente.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

- Canelas, A. M. (coord.) (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos Nível Secundário – Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Canelas, A. M. (coord.) (2007). *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Castro, J. & Imaginário, L. (2003). *Perfil de competências dos Profissionais de RVCC*. Associação Nacional de Oficinas de Projectos.

Leitão, J. A. (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de adultos.

Malgaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto editora.

Estratégias de inserção e novos instrumentos de mediação profissional

Ana Paula Marques*
Helena Rita Moreira**

*Socióloga. Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (amarques@ics.uminho.pt).

**Socióloga. Bolseira de Investigação do projecto MeIntegra.

RESUMO

No quadro do projecto “MeIntegra - Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados” pretende-se fazer o *Estado de Arte* sobre a temática da inserção profissional de jovens licenciados, de modo a identificar-se as principais tendências de mudança social, formativa, económica e política que enfrentam as instituições do Ensino Superior e o mercado de trabalho. Os objectivos prosseguidos no âmbito deste projecto são diversificados, sendo de referir os seguintes: *i*) identificar e caracterizar as competências transportadas para os contextos de trabalho; *ii*) sinalizar as práticas de mobilização das competências pelas entidades empregadoras no quadro de uma gestão flexível da mão-de-obra; *iii*) compreender e explicar resistências e/ou boas práticas organizacionais e estruturais à inovação e competitividade pela valorização do factor humano. Nesta comunicação iremos utilizar apenas alguns dos resultados obtidos nas entrevistas estruturadas realizadas aos jovens licenciados no que diz respeito à sua trajectória profissional. A partir da análise destes resultados, bem como das modalidades de inserção profissional pretende-se contribuir para a discussão e reflexão em torno da necessidade crescente de criação de um observatório de acompanhamento dos percursos profissionais dos licenciados.

INTRODUÇÃO

No quadro do projecto “MeIntegra - Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados”¹ pretende-se fazer o *Estado de Arte* sobre a temática da inserção profissional de jovens licenciados, de modo a identificarem-se as principais tendências de mudança social, formativa, económica e política que enfrentam as instituições do Ensino Superior e o mercado de trabalho. Os objectivos prosseguidos no âmbito deste projecto são diversificados², sendo de referir os seguintes: i) identificar e caracterizar as competências transportadas para os contextos de trabalho; ii) sinalizar as práticas de mobilização das competências pelas entidades empregadoras no quadro de uma gestão flexível da mão-de-obra; iii) compreender e explicar resistências e/ou boas práticas organizacionais e estruturais à inovação e competitividade pela valorização do factor humano.

Abrangendo a região Norte de Portugal, esta investigação visa conhecer, por um lado, a empregabilidade dos jovens licenciados provenientes de várias fileiras científicas contrastantes entre si, nomeadamente, “Tecnologia e Engenharia” e “Humanidades e Ciências Sociais”, bem como as modalidades de inserção nas empresas, em particular no que diz respeito às práticas de recrutamento e selecção e às competências transportadas/ legitimadas pelas empresas/ organizações que têm quadros superiores. Daí que se procure otimizar os vários contributos teóricos disponíveis nas Ciências Sociais, em particular na Sociologia, para a explicitação das lógicas e das estratégias prosseguidas pelos grupos-alvo directamente envolvidos no estudo – jovens licenciados e empregadores.

Nesse sentido, foram concebidos instrumentos de recolha com vista à realização de dois diagnósticos sobre a oferta e a procura de trabalho qualificado de modo a dar resposta a um conjunto de interrogações³. Em que condições os jovens licenciados fazem a transição para o mercado de trabalho? Há correspondência entre a formação académica e o emprego? Que competências são mobilizadas no contexto de trabalho? Seguem ou não um perfil de crescente precariedade e incerteza profissional? Como interpretam estes o futuro profissional no contexto das incertezas actuais? Como conciliam as exigências de ritmos de trabalho mais intenso com a vida privada e familiar?

Por sua vez, importa que se questione também as entidades recrutadoras de jovens quadros licenciados. Até que ponto a inovação, ao nível da formação académica, é reconhecida e adequadamente potenciada pelo meio empresarial? Os modelos de organização empresarial permitem o desenvolvimento de qualificações e competências? Que perfis de competências são mais procurados/ desejados? Quais são as práticas de recrutamento mais privilegiadas pelas empresas? Que

¹ Financiado pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português no âmbito do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), Acção Tipo 4.2.2.1. - Estudos e Investigação. Esta investigação iniciou-se em 2006, estando em fase de conclusão parte das acções programadas, nomeadamente a realização de dois diagnósticos aos públicos-alvo: jovens licenciados e empresas. Durante o ano 2007 prevê-se a realização de Sessões de Formação Avançada e *Workshops*/ Seminários, cujos conteúdos temáticos serão fruto dos principais resultados da investigação em curso.

² Além de proceder ao conhecimento da situação do mercado de trabalho de jovens licenciados e das empresas através dos referidos diagnósticos, foram programadas, também, Sessões de Formação Avançadas e *Workshops*/ Seminários, bem como propostas de melhoria dos processos de inserção e de mobilidade profissionais com o envolvimento dos grupos-alvo.

³ O desenho de investigação concebido aproxima-se da metodologia de “investigação-acção” que pressupõe quer a mobilização de várias técnicas de investigação social, quer o envolvimento dos diferentes actores sociais nas actividades formativas previstas em momentos diferentes. No trabalho de campo, recorrer-se-á a análises documentais (revisitação e comparação de obras da especialidade, de estudos empíricos nacionais e internacionais), a entrevistas exploratórias a informantes privilegiados e à realização de entrevistas estruturadas aos jovens licenciados e aos empregadores.

balanço fazem das experiências de contratação de jovens estagiários ou à procura do 1º emprego? Que dificuldades/ vantagens são mais referenciadas na mobilização de jovens licenciados?

Nesta comunicação iremos utilizar alguns dos resultados obtidos através da nossa investigação, junto dos jovens licenciados no que diz respeito à sua trajectória profissional⁴. E ao nível das estratégias de inserção, quer na óptica, dos jovens licenciados, quer das empresas que recrutam este tipo de mão-de-obra. A partir da análise modalidades de inserção profissional pretende-se contribuir para a discussão e reflexão em torno da crescente individualização das relações de trabalho que tendem a caracterizar o início da carreira dos jovens quadros qualificados e a necessidade de acompanhamento dos seus percursos profissionais.

1. CONSTRANGIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Hoje nenhuma economia ou sociedade se encontra imune às exigências da “flexibilidade”⁵, dada a profunda transformação resultante da globalização dos mercados, da complexidade dos factores de competitividade internacional, da difusão de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da presumida volatilidade dos saberes e competências, da instabilidade e diferenciação dos consumos e estilos de vida dos indivíduos, entre outros factores (cf. Castell, 1996). Com efeito, da retórica discursiva actual sobressaem expressões hegemónicas, supostamente neutras, para caracterizar o perfil do trabalhador. Este deverá ser “competitivo”, “empregável”, “flexível” e “adaptável”, isto é, deverá ser “competente”. Estas expressões partilham de pressupostos que, muitas vezes, não são, ou não o podem ser, totalmente coincidentes. O conjunto de constrangimentos conjunturais que converge para configurações e lógicas organizacionais heterogéneas, bem como a singularidade contida em cada trajectória biográfica que caracteriza, individual e colectivamente o actor social, explicam, em grande medida, a existência de (des)coincidências entre a oferta de qualificações/ competências por parte dos sistemas formativos, em sentido lato, e as necessidades da procura empresarial. Tais eventuais desencontros e ambivalências, que se geram no mercado de trabalho local, regional, nacional e internacional, podem ser analisados através do aprofundamento dos processos de transferibilidade de qualificações académicas, de competências técnico-científicas e transversais que contribuem para fomentar uma cultura de iniciativa empresarial e de inovação em Portugal.

A mobilização de competências técnico-científicas e transversais pressupõe que os jovens perspetivem os seus “futuros profissionais possíveis” através da capacidade de formulação de estratégias de inserção profissional que passam, cada vez mais, pela aprendizagem contínua em áreas afins e, inclusive, pela reconversão para outras áreas de formação, pelo conhecimento de técnicas de procura de emprego, pela criação do próprio emprego/ empresa, designadamente pelo empreendedorismo, entre outras acções. Na verdade, o que está aqui em causa é a capacidade de o jovem ser *autor* da sua carreira, do seu emprego/ empresa, do seu projecto de vida em geral.

Por sua vez, assume-se que as empresas/ organizações têm todo o interesse em oferecer aos seus trabalhadores condições para desenvolverem novas competências, gerindo os seus recursos humanos de forma a adaptá-los às incertezas das economias e sociedades. Assim, as empresas procuram a mobilização e o compromisso dos assalariados para aumentarem a produtividade e

⁴ A entrevista estruturada por questionário foi aplicada a um universo de 1161 jovens licenciados em 2004/05 provenientes das fileiras científicas de “Humanidades”, “Ciências Sociais”, “Tecnologias” e “Engenharias”. A amostra constituída resultou numa quota de 40%, totalizando-se 464 questionários válidos (cf. Anexos).

⁵ O conceito de flexibilidade pode apresentar várias definições e, como tal, prestar-se a algumas ambiguidades quando utilizado sem que se delimite o alcance semântico do mesmo. Neste estudo iremos seguir de perto a proposta de definição dos tipos de flexibilidades apresentada por Goudswaard e Nanteuil (2000), no quadro da Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho.

adaptarem-se à procura conjuntural do mercado com ritmos cada vez mais rápidos e comportamentos imprevisíveis. Por conseguinte, exigem-se dos trabalhadores saberes-fazer e saberes-ser, nomeadamente, responsabilidade, iniciativa, polivalência, capacidade de trabalho em grupo, adaptação e reacção, entre outros requisitos.

Com efeito, sabe-se que, na altura de procurar um emprego, para além dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, há a percepção de que as notas conseguidas de pouco valem no mercado de trabalho perante o potencial de competências que se tem ainda a desenvolver. Assim, importa perceber que um “diploma” e/ou a área de científica prosseguida não representam uma garantia absoluta de acesso a um emprego. Porém, a sua ausência ou sua “desvalorização” fragiliza e estigmatiza a capacidade de inserção profissional do jovem licenciado, bem como o seu poder de negociação e de reconhecimento das qualificações académicas transferidas para os contextos de trabalho, a par de outros constrangimentos como, por exemplo, o sexo, a origem de classe, a etnia e a localização geográfica.

Do lado da oferta de emprego, o processo de recrutamento e selecção torna-se cada vez mais rigoroso e controlado. Tudo são provas de aptidões e competências: desde a entrevista ao currículo, onde cada gesto é um indício, cada acto comunicacional uma demonstração, cada expressão emocional um recurso a potenciar. Esta fluidez das competências nos domínios emocional, comportamental e relacional, envolve uma opacidade crescente na sua formalização e permite estratégias diversificadas de gestão da mão-de-obra. A modelação de práticas daí resultantes assenta numa avaliação individual, visível desde a negociação no momento de recrutamento ao desempenho profissional, a qual inclui, também, a flexibilização dos horários, a dupla “grelha salarial”, os prémios diversificados, os contratos de trabalho “abertos”. Compreendem-se, assim, as relações de força entre os intervenientes neste processo, no sentido da definição de perfis de empregabilidade e de mecanismos “favoráveis” no acesso ao mercado de trabalho.

Na verdade, nas situações de transição profissional da universidade para o mundo de trabalho, importa contemplar o papel desempenhado pelas instituições e actores sociais que contribui para estruturar os fluxos de acesso e de mobilidade. Referimo-nos, em particular os centros de emprego e de formação profissional, as associações empresariais, as universidades, entre outras, que integram o sistema institucional de “transição profissional” (Rose, 1984)⁶. Contudo, a par dos poderes públicos, empresas e sistemas de ensino e formação, que participam e organizam os processos sociais de inserção no mercado de trabalho, é relevante destacar as estratégias que podem ser desencadeadas por parte dos indivíduos concebidos como actores dotados de recursos e capacidades de (re)acção. Tratar-se-á de efectivar um esforço de articulação do actor e sistema, próximo de uma “Sociologia de acção” (Guerra, 2002), ultrapassando as análises até então dominantes, centradas ora exclusivamente nas questões dos constrangimentos e determinismos estruturais, ora num voluntarismo subjectivo e individualizado dos actores sociais desenquadrados dos diferentes contextos de socialização. Na verdade, impõe-se contemplar as dimensões relacional, negocial e situacional, em termos de estratégias de mobilização de diferentes recursos, bem como a dimensão simbólica em torno das expectativas e aspirações por parte dos actores sociais directa e indirectamente envolvidos.

⁶ Para J. Rose (1984), as “singularidades” da juventude não explicam os problemas de selectividade, de vulnerabilidade e de empregabilidade no acesso ao emprego, já que outras categorias sociais enfrentam os mesmos problemas como, por exemplo, os desempregados de longa duração, as mulheres, entre outras.

2. ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL - SESSÕES DE FORMAÇÃO AVANÇADA PARA LICENCIADOS VS *WORKSHOPS* PARA ORGANIZAÇÕES/EMPRESAS

Próximo da lógica da metodologia “investigação-acção” (Guerra, 2002), procurou-se identificar propostas de actuação com base nos dois diagnósticos: um às principais experiências e estratégias de inserção profissional seguidas pelos jovens licenciados em confronto com o mercado de trabalho (situação actual e desejada); um outro às experiências e necessidades recensadas pelas empresas recrutadoras de estagiários e jovens em primeiro emprego. Através do confronto destes dois diagnósticos foi possível avaliar e hierarquizar as principais necessidades formativas, tendo em consideração os diferentes níveis de acção e categorias de actores.

Após esta sistematização, estruturou-se um conjunto de sessões de formação avançadas para os licenciados e *workshops* para as organizações/ empresas que pressupõem a mobilização quer de várias técnicas de investigação social, quer de diferentes actores sociais nas actividades formativas. Estas acções foram supervisionadas pelos consultores McIntegra especializados em técnicas de procura de emprego, preparação de entrevistas e currículos, realização de planos de desenvolvimento pessoal e profissional, avaliação de desempenho, gestão de culturas e competências organizacionais, entre outros.

2.1. SESSÕES DE FORMAÇÃO AVANÇADA PARA LICENCIADOS

As sessões de formação avançada McIntegra pretenderam ser um instrumento de facilitação da inserção no mercado de trabalho, traçando como meta uma maior adequação dos licenciados às necessidades e expectativas do mundo empresarial. O objectivo principal destas sessões foi dotar os licenciados de ferramentas e estratégias de inserção profissional.

A sua concepção e desenvolvimento são apoiados em algumas conclusões retiradas do diagnóstico realizado junto dos licenciados da Universidade do Minho. A partir deste diagnóstico⁷ foi possível constatar que a formação contínua é muito valorizada e, na maior parte das vezes, é encarada como um instrumento complementar à área de formação científica (43%), promovendo uma valorização do currículo (42%), e a aquisição de competências profissionais (39%), tendo associada a valorização pessoal e profissional para 69% dos inquiridos.

Segundo a perspectiva das organizações/empresas constata-se que a frequência de formação complementar é valorizada e incentivada (para 90,4% das empresas), já que esta potencia uma considerável melhoria no desempenho do trabalhador em dois sentidos. Por um lado, e ao nível das competências técnicas, a formação constitui uma mais-valia enquanto instrumento de progressão no trabalho/ carreira e, consequente, melhoria no desempenho (72,3%); por outro lado, a formação complementar poderá estar associada ao desenvolvimento das competências transversais (40% das empresas consideram que a frequência de formação complementar favorece uma maior autonomia no trabalho).

É, ainda, de referir que, da parte quer dos licenciados, quer das empresas, se notou uma significativa valorização das designadas competências transversais, entendendo-se estas como “conhecimentos, capacidades e atitudes que um indivíduo pode mobilizar para o desempenho de diferentes actividades profissionais”⁸. A este propósito, observou-se que os empresários/ dirigentes,

⁷ Os dados apresentados são relativos aos diagnósticos realizados aos jovens licenciados da Universidade do Minho e às empresas da região Norte, constantes no relatório intercalar do Projecto McIntegra disponível em: www.meintegra.ics.uminho.pt

⁸ Cf. em <http://www.tecminho.uminho.pt/ctdes/index2.php#>.

aquando da admissão de um quadro superior, valorizam, em maior medida, as características pessoais (59,2%), seguindo-se as competências profissionais (46,4%), dando, ainda, particular ênfase à entrevista de selecção (45,8%).

Tendo como principal público-alvo os jovens licenciados à procura do primeiro emprego ou desempregados, as sessões de formação avançada estiveram abertas à participação de todos os licenciados, independentemente da área científica ou do estabelecimento de ensino superior. A própria definição de *Sessões de Formação Avançada* foi concebida como espaço de aprendizagem a nível prático e, sobretudo, um meio de promoção de uma melhor interacção com o mercado de trabalho, contando com o auxílio de ferramentas tanto práticas e reconhecidas, como eficazes.

Neste contexto, as sessões foram direccionadas para o desenvolvimento de competências específicas, estabelecendo-se três grupos temáticos: 1) *Procura Activa de Emprego*; 2) *Balanço de Competências*; 3) *Empreendedorismo*. A concepção de cada um dos grupos temáticos pretendeu fornecer ao licenciado instrumentos de apoio à transição para vida activa, ou seja, dotá-lo de ferramentas que lhe permitissem encetar a procura activa de emprego, através de um balanço de competências pessoais e profissionais ou até mesmo enveredar pela criação do seu próprio emprego/ empresa.

As sessões de formação avançada centrada na *Procura Activa de Emprego* pretenderam apoiar os licenciados nos primeiros passos rumo à integração profissional, fornecendo-lhes um conjunto de ferramentas que favorecessem a sua percepção e interacção com o mercado, contextualizando a procura de emprego num contexto de pró-actividade.

Ao nível dos conteúdos, este grupo temático pretendeu dotar o(s) formando(s) de competências e atitudes empreendedoras face à procura de emprego. Ao promover a identificação e valorização de competências pessoais e profissionais, os conteúdos explanados permitiram o desenvolvimento de capacidades de adaptação aos diferentes contextos de procura de emprego. Traçou-se como um dos principais objectivos que, no final de cada sessão, cada formando teria de ser capaz de elaborar um ‘plano de *marketing* pessoal’, ou seja, teria de ser capaz de elaborar a sua ‘estratégia de inserção’ no mercado de trabalho, rentabilizando tempos e desenvolvendo competências. Tal pressuposto, apoiado pelos conteúdos explorados, é materializado em várias acções, como a elaboração de cartões de visita e de anúncios de procura de emprego, entre outras.

Como o próprio nome indica, o grupo temático dedicado ao *Balanço de Competências* pretendeu desenvolver a capacidade de articulação entre as competências técnicas e as competências pessoais, sociais e relacionais. Com base nas necessidades formativas identificadas pelos licenciados, pretendeu-se atingir o objectivo inicialmente traçado: identificar e desenvolver competências, com a finalidade de dotar o(s) formando(s) de instrumentos que lhe permitissem adequar as suas competências pessoais com as exigidas pelo mercado de trabalho.

As actividades desenvolvidas ao longo das sessões formativas foram materializadas de forma mais ‘teatral’. Durante todo o processo privilegiaram-se as dinâmicas de grupo, seguindo uma lógica de constituição e rentabilização do trabalho em equipa, os conteúdos ganharam forma através de jogos e representações. Como tal, o *output* desta sessão revelou a existência de um trabalho em equipa, mas sobretudo, dedicou especial enfoque ao desenvolvimento de competências orientadas para o mercado de trabalho.

Com o intuito de fornecer planos de apoio à integração profissional, criou-se um terceiro grupo temático dedicado ao *Empreendedorismo*. Ao focar aspectos inerentes à criação de um negócio/ empresa, através da elaboração de um plano de negócio, este grupo temático teve como objectivo principal motivar o(s) formando(s) para o empreendedorismo, desenvolvendo conteúdos em torno das características/ perfil do empreendedor.

Convidamos vários especialistas sobre a temática e os conteúdos programáticos destas sessões incidiram em torno de algumas questões essenciais, tais como: i) definição do conceito de Em-

preendedor, *ii*) funcionamento dos *spin-offs* académicos, *iii*) potencialidades das incubadoras de empresas, *iv*) processo de criação de empresas.

Um dos principais objectivos desta sessão passou pela promoção da temática do Empreendedorismo e pelo incentivo à actividade empreendedora. Assim, o *output* deste grupo formativo revelou uma grande articulação entre os conteúdos desenvolvidos e a materialização dos mesmos, através da elaboração de um plano de negócios. Isto é, estimulado(s) pela criatividade e iniciativa, cada formando elaborou o seu próprio plano de negócios e fez uma previsão de sua viabilidade económico-financeira.

2.2. WORKSHOPS PARA AS ORGANIZAÇÕES/ EMPRESAS

A realização de *Workshops* destinados às organizações/ empresas da região Norte foi assumida, desde o início, como um instrumento valioso de recolha de informação pertinente, pela oportunidade de debate informal e esclarecimento que cria. Assim, de acordo com esta metodologia organizou-se um ciclo de *workshops* subordinados ao tema “Qualificações Superiores para as Organizações de Hoje e do Amanhã”. Estes *workshops* foram concebidos com base nos resultados do diagnóstico realizado junto às empresas da região norte, mais precisamente, com base no trabalho de investigação e na análise das entrevistas estruturadas decorrentes do estudo. A selecção das temáticas a abordar foi, assim, equacionada em função das necessidades de informação e esclarecimento manifestadas pelos empresários/ dirigentes de empresas da região Norte.

Com o intuito de aproximar, cada vez mais, a Universidade do meio empresarial envolvente, assim como rentabilizar as potencialidades dos quadros superiores, estes *workshops* pretenderam, de uma forma geral, dar resposta a algumas questões, tais como: “que vantagens posso ter com a contratação de quadros superiores?”, “como encontro o licenciado com o perfil adequado para determinada função?”, “como gerir culturas e transforma-las em potencial de inovação?”, “que incentivos existem para a contratação de licenciados?”

Neste contexto específico, este ciclo de *workshops* teve como objectivos gerais: *i*) desenvolver aptidões que permitissem, através de novas abordagens didácticas e metodológicas, rentabilizar as potencialidades dos licenciados; e *ii*) conferir, numa óptica de formação avançada, competências que lhes permitissem maximizar as vantagens associadas à integração de licenciados na organização/ empresa.

Tendo em vista a melhoria do processo de integração de licenciados nas organizações/ empresas, assim como rentabilizar o trabalho pela gestão de competências e culturas, concebeu-se um ciclo de *workshops* que se estruturou em torno de quatro domínios: *i*) gestão de competências de nível académico numa organização; *ii*) gestão de culturas dentro de uma organização; *iii*) modalidades de integração de licenciados numa organização; e, ainda, *iv*) avaliação de desempenho: instrumento de gestão de carreiras e melhoria contínua.

O primeiro *workshop* versou sob a temática da ‘Gestão de competências de nível académico numa organização’. Pretendeu-se que cada participante (empresário/ dirigente) nesta sessão fosse capaz de uma forma geral: identificar as competências necessárias para a sua organização e quais as licenciaturas que as desenvolvem; avaliar as competências técnicas, pessoais e sociais de um candidato a emprego; articular as competências de diferentes profissionais em equipas multidisciplinares que constituam uma mais-valia para a organização; criar indicadores que permitam avaliar os resultados, entre outras.

O segundo *workshop* foi dedicado à ‘Gestão de culturas dentro de uma organização’ e reflectiu sobre a identificação das diferentes culturas e subculturas profissionais nas organizações e, sobretudo, na capacidade de cada organização em gerar mecanismos de gestão e de comunicação que

ajudem a extrair o potencial positivo das diferenças profissionais, minimizando os riscos de eventuais disfunções.

Com o intuito de facilitar a inserção dos jovens licenciados nas empresas, organizou-se um terceiro *workshop* intitulado ‘Modalidades de integração de licenciados numa organização’. Com esta acção pretendeu-se dar a conhecer os diferentes meios de recrutamento de licenciados; a adequação da(s) licenciatura(s) às necessidades da organização; os diferentes regimes de colaboração e as respectivas vantagens e desvantagens; e por fim, os apoios e incentivos à contratação de quadros superiores.

Para finalizar, organizou-se o último *workshop* sobre ‘Avaliação de Desempenho’ em que foi possível dar a conhecer aos participantes (empresários e gestores) a importância da avaliação do desempenho enquanto ferramenta de gestão de carreira e de melhoria contínua dos desempenhos individuais e organizacionais.

A metodologia adoptada nos *workshops* baseou-se na motivação intrínseca dos participantes. Baseados numa metodologia predominantemente activa, foram concebidos como um espaço de aprendizagem mútua, onde os participantes puderam experimentar e comparar diferentes abordagens às temáticas de cada uma das sessões em geral. Foi utilizado um conjunto diversificado de métodos de aprendizagem – da exploração de casos práticos, ao visionamento de diapositivos, passando por debate e trabalhos em pequenos grupos – e os participantes foram interpelados a fazer uso do seu potencial criativo e de uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua própria experiência pessoal.

É, igualmente, importante destacar que empresários/dirigentes que participaram nestes *workshops* pertencem a empresas/ organizações que, pela sua natureza, apresentavam características bastante heterogéneas, quer ao nível da dimensão, quer ao nível do sector de actividade, o representou uma mais-valia ao nível do debate e da troca de experiências.

3. PROPOSTA DE OBSERVATÓRIO MEINTEGRA

As dinâmicas de transformação da economia mundial e o processo de reconversão produtiva em curso em Portugal, coloca o país num momento em que se acentua a pressão colocada sobre o mercado de trabalho, gerando maior desemprego, aumentando o risco de exclusão duradoura de grupos sociais diversificados, incluindo jovens qualificados do mercado de trabalho e uma maior precariedade do emprego.

A situação portuguesa em matéria de qualificações caracteriza-se neste momento, por um duplo défice, de procura e de oferta de qualificações. Por um lado, o padrão de especialização produtiva, ao ser favorável ao desenvolvimento de actividades intensivas em mão-de-obra e ao estar associado a modelos empresariais pouco desenvolvidos, tende a veicular estratégias de recrutamento nas quais elevados níveis de escolaridade e de qualificação profissional não têm constituído como factores essenciais. Para alguns segmentos da economia portuguesa, a aprendizagem tem mantido uma característica eminentemente informal (aprender pela experiência), sendo a qualificação formal ainda insuficientemente considerada uma mais valia de competitividade e desenvolvimento.

Na verdade, o país apresenta uma dinâmica do mercado de trabalho que favorece a procura de baixas qualificações, não contribuindo para a valorização da educação como factor de empregabilidade. Este défice na valorização de níveis educativos mais elevados corresponde a uma debilidade estrutural da economia e da sociedade portuguesas e favorece a entrada precoce e pouco qualificada no mercado de trabalho.

Esta realidade é particularmente visível para alguns estratos de qualificação (nomeadamente superior e, em particular pós-graduada, em que tem relevado a importância do sector público enquanto empregador de referência), para segmentos específicos do tecido económico (quer na área da produção de bens transaccionáveis ou não) e em determinadas regiões do país (nomeadamente dentro da região Norte), onde é evidente a relação entre a saída antecipada da escola e o padrão de especialização produtiva. Afectada por impactos desiguais dos processos de reestruturação industrial e das deslocalizações empresariais, a região do Norte apresenta grandes fragilidades no que concerne ao conjunto de indicadores relativos ao emprego, destacando-se de modo particularmente visível a evolução desfavorável das taxas de emprego e desemprego. Com efeito, esta fragilidade simultânea da região Norte nas condições de coesão e competitividade, coloca-a numa situação de particular vulnerabilidade para afirmar uma trajectória de crescimento num contexto de forte ajustamento da economia portuguesa, sendo deste modo, uma região objectivo convergência no âmbito do no Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013) e, desde logo, terá acesso privilegiado a fundos estruturais em matéria de apoios ao nível das qualificações e do emprego.

Este quadro permite destacar a importância da criação de instrumentos de apoio à transição para a vida activa, destinados ao apoio directo e à mediação/ facilitação de inserção profissional dos licenciados, contribuindo para o reforço da qualidade do emprego e a inovação empresarial, nomeadamente, em áreas críticas para a inovação e o desenvolvimento empresarial, dinamizando estratégias de inovação e de reforço de competitividade nas empresas, através do apoio à inserção de jovens com qualificações de nível superior.

É neste contexto particular que se torna urgente a concepção de um observatório com o objectivo de obter informação e acompanhar os percursos profissionais dos jovens licenciados, contribuindo para o diagnóstico, prevenção e solução dos problemas de emprego e formação na região Norte, nomeadamente no que diz respeito a: i) desequilíbrios entre a procura e a oferta de emprego; ii) inserção e reinserção socioprofissionais; iii) qualidade e estabilidade do emprego; iv) detecção e acompanhamento de situações de crise declarada ou previsível, entre outros.

Tendo por base esta preocupação com a problemática dos percursos profissionais dos Licenciados, o CICS-UMinho⁹, pretende recorrer a fundos estruturais da nova programação comunitária para dar continuidade ao projecto MeIntegra – Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados¹⁰, alargando o seu objecto de estudo a todos os estabelecimentos do Ensino Superior, privado e público, da NUT II - região Norte, através da criação de um Observatório dos Percursos Profissionais dos licenciados. Pretende-se criar um instrumento que, de uma forma geral, disponibilize informação quantitativa e qualitativa actualizada que facilite o conhecimento e compreensão das trajectórias profissionais dos licenciados das diversas áreas científicas, bem como permita conhecer a realidade e as necessidades do mercado de trabalho e da região (sectores empresariais). Paralelamente, ambiciona reunir elementos tradutores da realidade sócio-profissional dos licenciados que permitam agir de forma estratégica e próactiva junto das diversas entidades empregadoras da região, em particular das empresas.

⁹ CICS-UMinho - Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho

¹⁰ O Projecto MeIntegra (Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados) é um estudo sobre a temática da inserção profissional dos(as) jovens licenciados(as), promovido pela Universidade do Minho (Centro de Investigação em Ciências Sociais), no âmbito do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), Acção Tipo 4.2.2.1. - Estudos e Investigação, co-financiado pelo FSE e pelo Estado Português. O objectivo global deste projecto foi alargar e aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica do mercado de trabalho (profissional, formação, local, “informal”, entre outros) e as estratégias de inserção profissional na óptica quer dos jovens licenciados à procura do primeiro emprego, quer das organizações/ empresas que têm vindo a recrutar este tipo de mão-de-obra.

Para mais informações sobre o projecto MeIntegra consultar o *website*: <http://www.meintegra.ics.uminho.pt/>

Complementarmente, através do Observatório o CICS-UMinho pretende conceber um instrumento estratégico que estimule o emprego qualificado, privado e público, através do incentivo ao espírito empreendedor, do apoio à integração no mercado de trabalho dos jovens licenciados, do apoio à transição para a vida activa e do incentivo à mobilidade internacional e transfronteiriça. Este instrumento contemplará, também, como objectivo específico a igualdade de oportunidades, mais especificamente, a preocupação com a promoção da equidade entre homens e mulheres no acesso ao mercado de trabalho e a conciliação entre a vida familiar e profissional.

As repercussões deste instrumento de investigação vão no sentido de conceber as universidades como espaços de aprendizagem e acumulação de saberes, em estreita articulação com os contextos económico-empresariais nacionais e internacionais, constituindo-se numa importante “janela de oportunidade” para a implementação e sustentação de uma Sociedade do Conhecimento. Por conseguinte, os resultados esperados do observatório vão no sentido de: *a)* contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre esta temática, validando conceitos analíticos e generalizando o conhecimento potenciado; *b)* sistematizar perfis de empregabilidade de jovens licenciados, pela inventariação de um referencial de competências em articulação tendo em conta as necessidades das entidades empregadoras/empresas da região; *c)* identificar os mecanismos facilitadores de acesso ao primeiro emprego e da consolidação de um percurso profissional “favorável”, com o objectivo de reformar os dispositivos de inserção profissional, nomeadamente através de medidas de prevenção e de combate ao desemprego e de desenvolvimento de recursos humanos e promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho; *d)* apoiar a transição para a vida activa (orientação profissional e divulgação de ofertas formativas e de emprego, entre outras) com vista a criar condições adequadas à promoção da empregabilidade de jovens licenciados desempregados e à procura de primeiro emprego; *e)* enquadrar as políticas de promoção activa de emprego e de combate ao subemprego e outras formas de precariedade fundamentadas em critérios de utilidade e pertinência; *f)* desenvolver actividades de promoção de uma cultura empreendedora para aqueles que possuem qualificações mais elevadas, desenvolvendo aptidões e competências e assegurando o acompanhamento adequado às iniciativas empresariais inovadoras; *g)* ajudar ao desenvolvimento de medidas específicas que incentivem a formação contínua (profissionalizante ou pós-graduada), mais especificamente “*Life long training*” (formação ao longo da vida).

Assim, os resultados da investigação-acção deste observatório poderão surtir efeitos directamente, a nível local, regional e indirectamente, a nível nacional e internacional, em várias áreas e dimensões da realidade sócio-económica. Desde logo, na fundamentação de iniciativas e programas de acompanhamento, monitorização e avaliação de acções destinadas a potenciar a aprendizagem de saberes, competências e atitudes adequadas à difusão de uma cultura de iniciativa empresarial.

Mais importante será construir um instrumento que tenha com objectivo principal responder ao desafio de olhar o presente e ver nele as possibilidades do futuro do emprego. Onde? Como? Em que condições? Uma análise prospectiva. Uma nova agenda de discussão. Em que se ressalve uma co-responsabilização de todos os parceiros envolvidos no processo: governo, instituições do ensino superior, entidades ligadas ao emprego e à formação, empresas, licenciados, entre outros. Que tenha como princípio fundamental o respeito pela diversidade de posições sobre o assunto de interesse comum: valorizar o potencial de criação de emprego qualificado como crucial para a inovação/ modernização do país e, em particular, na região Norte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, et al. (2002), *Diversidade na Universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.
- ALVES, M. Gaio (1998), “Inserção na vida activa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais”, *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 26, pp. 131-148.
- BALSA, C. Marques (coord.) (1997), *O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior*, Lisboa, universidade Nova de Lisboa, CNACES/CEOS BOURDIEU, P. (1999), *A Dominação Masculina*, Oeiras: Celta Editora.
- CASTELL, M. (1996), *The rise of Network Society, The Information Age. Economy, Society and Culture*, Vol. 1, Britain: Blackwell Publishers.
- CASANOVA, J. Luís (1993), *Estudantes universitários: composição social, representações e valores*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto de Juventude
- CÉLESTIN, Jean-Bernard (2002), *A Qualidade de Emprego*, Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP)
- CRUZ, M. Braga da, e CRUZEIRO, M. Eduarda (1995), *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal - A PGA e os estudantes ingressados no ensino superior*, Lisboa, DEGEFP.
- ESTANQUE (2005), “Desafios e Obstáculos ao Desenvolvimento Tecnológico em Portugal: Uma abordagem sociológica das implicações sócio-organizacionais da tecnologia”, *Inovação Tecnológica e Emprego. O caso português*, I. Salavia Lança e A. Cláudia Valente (coord.), Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. pp. 109-137.
- ESTANQUE, E. e NUNES, J. Arriscado (2003), “Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.
- FERNANDES, A. Teixeira (coord.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*, Porto, Edições Afrontamento e Porto 2001
- GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa. Formação
- GOUDSWAARD, A.; NANTEUIL, M. de (2000), *Flexibility and working conditions. A qualitative and comparative study in seven EU member states. A summary*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- GUERRA, Isabel C. (2002), *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*, Principia, 2ª ed.
- KOVÁCS, I, e CASTILLO, J. J (1998), *Novos Modelos de Produção*, Oeiras: Celta Editora, pp. 115-130.
- MARQUES, Ana Paula (2006a), *Entre o diploma e o emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*, Porto, Afrontamento.
- MARQUES, Ana Paula (2006b), “Qualificações e competências. Para uma perspectiva crítica”, *nRede. Boletim Informativo*, Rede Europeia Anti-pobreza (REAPN), Núcleo Regional do Norte, Porto, pp. 6-8.
- MARQUES, A. P. (2005), *Trajectórias de Qualificação Profissional: processos de Dualização Um estudo de caso da Indústria Têxtil*, Porto, Afrontamento/ NES.
- MARQUES, A. P. (2004), “Género na precariedade: tempos de trabalho em início de uma carreira”, in E. Figueira e L. Rainha (coords.) *Qualificação e Género: O papel das competências-chave*, Programa POEFDS/ IEFPP, pp. 123-138.

MARQUES, Ana Paula (2001), “Dinâmicas da relação entre trabalho e emprego: o fetiche da ‘empregabilidade permanente’”, *Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*, Vol. 16 (1-2), Braga: Universidade do Minho, pp. 167-185.

RODRIGUES, M. João (1991), *Competitividade e Recursos Humanos. Sistema de emprego - Dilemas de Portugal na construção europeia*, Lisboa: Pub. D. Quixote.

ROSE, J. (1984), *En quête d'emploi*, Paris, Economica

Competencias del trabajo social ante la inserción sociolaboral de las personas en situación de exclusión social

M^a Elena Muguerza Martínez

Facultad de Ciencias de la Educación. Trabajo Social.
Universidad de Vigo

RESUMEN

Por ser el campo de la exclusión social uno de los ámbitos laborales para el Trabajo Social que afecta a los sectores de población más desfavorecidos y que la inserción sociolaboral de este colectivo constituye un reto para los profesionales de la acción social, a través de esta comunicación se hace una reflexión sobre cuál ha de ser el perfil, funciones, competencias del trabajador social en temas de inserción, metodología de trabajo a través de itinerarios de inserción sociolaboral así como los recursos para mejorar la integración social y empleabilidad de las personas en situación de exclusión desde diferentes áreas de intervención como son las de servicios sociales, educación y empleo.

Palabras clave: competencia profesional, itinerario de inserción profesional, exclusión social.

1. EL TRABAJO SOCIAL DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de la historia, los intentos por conceptualizar y definir el Trabajo Social por han sido constantes y de amplia diversidad. No obstante, la mayoría de los autores confluyen en considerarlo como una disciplina de carácter social, que se sustenta en la actividad práctica y en la intervención social en una realidad cambiante, dinámica y compleja, y que es desarrollada por profesionales con una formación específica.

En el año 2001, el Comité de Ministros del Consejo de Europa, en sus recomendaciones del Comité de Ministros a los países miembros sobre los trabajadores sociales consideró el Trabajo

Social tanto desde su carácter práctico como teórico, definiéndolo como “una profesión con vínculos cercanos a otras profesiones sociales; obtiene su conocimiento desde las ciencias sociales y humanas y desde la evaluación sistemática de su propia práctica”. Por tanto, desde este pronunciamiento del Consejo de Europa, podemos concluir que es una disciplina científica con un cuerpo teórico propio de las ciencias sociales orientada hacia la práctica cuyo estudio faculta a sus titulados para el ejercicio de una profesión.

Más recientemente nuestro Libro Blanco de Trabajo Social (2004) lo considera como “la disciplina que tiene por objeto la intervención social y la evaluación ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión.”.

En la formación de las/os futuras/os profesionales del Trabajo Social, la teoría y la práctica han de guardar una relación intrínseca. La primera permitirá trasladar todo el aporte teórico recibido en la enseñanza académica al ejercicio profesional, y a su vez, la práctica y la experiencia revertirán en el cuerpo teórico del Trabajo Social. En resumen, la conjunción entre teoría-práctica dentro de esta profesión contribuirá a dar una respuesta eficaz a las necesidades que la sociedad actual precisa.

Dentro de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, el título de grado en Trabajo Social (Libro Blanco, 2004:325) preparará a las/os futuras/os profesionales en una serie de competencias específicas, como son:

- Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención.
- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- Administrar y ser responsable de su trabajo.
- Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.
- Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos.

Asimismo, se establece que el Trabajo Social preparará al futuro profesional para las funciones:

- Asistencial
- Preventiva
- Promocional-Educativa
- Mediación
- Transformadora
- Planificación y evaluación
- Rehabilitación
- Planificación de los procesos sociales, necesidades y evaluación.
- Gerencia y Administración
- Investigación y Docencia

La construcción del espacio europeo de educación superior exige al sistema universitario español la configuración de un nuevo modelo de docencia centrado fundamentalmente en los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes y el desarrollo de competencias, por lo que nuestras universidades están en un proceso de reforma importante en cuanto a metodología de trabajo, diseño de perfiles profesionales, competencias y contenidos, planes de trabajo del alumnado, evaluación, etc. que determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario y posibilitarán la convergencia con Europa.

Ante las exigencias que la convergencia con Europa establece, cuyo objeto es la homogeneización de sus sistemas educativos dentro del nuevo modelo del espacio europeo de educación superior, la titulación de Trabajo Social se plantea la necesidad de diseñar el nuevo perfil profesional de la titulación adaptado al perfil profesional ocupacional; es decir, se busca que la formación de nuestras/os estudiantes responda a las demandas sociales que la sociedad formula y dé respuesta a las necesidades sociales en la procura del incremento de la calidad de vida y el bienestar social.

En palabras de la profesora Martínez Román podemos decir que “El nuevo perfil profesional ocupacional, consensuado en el ámbito estatal, supone el punto de partida necesario para consensuar un perfil formativo que facilite una mejor adaptación de las programaciones de las asignaturas en sus objetivos, contenidos y metodología con el fin de que el alumnado adquiera las competencias profesionales específicas de su perfil”.(Martínez Román y Otros 2002:12).

Dentro de este marco, los Servicios Sociales se constituyen como uno de los ámbitos de intervención del Trabajo Social, entendiendo por “ámbito profesional, el espacio delimitado por la organización institucional de los servicios en los que opera el trabajador social y por el marco programático y operativo en el que se concreta y desarrolla su labor” (Libro Blanco de Trabajo Social, 2004:15).

En la actualidad y siguiendo a los autores García y Ramírez, el nuevo concepto de los Servicios Sociales se sitúa en las estrategias actuales del Bienestar Social, definiéndolos como “un sistema público para la garantía universal de derechos sociales dentro de las nuevas estrategias del Bienestar Social.” (García y Ramírez 1992:11).

Estas estrategias giran alrededor de tres ejes principales: la garantía de los derechos constitucionalmente reconocidos mediante la estructuración de sistemas públicos de protección social; el desarrollo de acciones positivas para la igualdad de oportunidades dirigidas a colectivos con dificultades para lograr la participación social; la integración de políticas de desarrollo económico, tecnológico y social para intervenir en los núcleos de pobreza y marginación.

Dado que los Servicios Sociales han de participar junto a otros sistemas públicos prestadores de servicios, y junto a las instancias responsables de las políticas económicas y sociales, en estrategias integrales de desarrollo para la lucha contra la pobreza y la marginación, los futuros profesionales del Trabajo Social han de conocer las características del sector de población que la padece, métodos específicos de cómo llevar a cabo una intervención social con ellos, recursos, directrices de la política social al respecto, etc. y a partir de ahí se les debe formar en competencias específicas al respecto que contribuyan a una buena práctica del ejercicio profesional.

2. POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

La Constitución Española en su art.9.2 establece que “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; eliminar los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica y social”.

La pobreza pone de manifiesto el fracaso de nuestra sociedad. Un sistema de servicios sociales que se constituya bajo principios de universalidad, igualdad, normalización, etc. no puede dar la espalda a la realidad social en la que vivimos y tanto los profesionales de la acción social, como los poderes públicos, y ciudadanía en general han de trabajar en la procura de construir una política social inclusiva a través de un sistema de servicios, programas, prestaciones que hagan frente al malestar social y a la desigualdad que lleva a los individuos a situaciones de pobreza o exclusión social.

Mientras que la pobreza la podemos entender como carencia de recursos económicos para hacer frente a las situaciones de necesidad, la exclusión es un término más amplio fruto de las características del mercado de trabajo actual unidas a los cambios sociodemográficos, tecnológicos, a la internacionalización de la economía, que originan que surjan nuevas formas de pobreza que van más allá de la escasez de medios económicos y que afectan a la negación de los derechos sociales y oportunidades vitales y por lo tanto a la posibilidad de participación social que padece un número muy importante de la población.

En mi opinión podríamos definir la exclusión social como un proceso fruto de las dinámicas socioeconómicas, políticas y culturales que generan a las personas, grupos o comunidades, desigualdad en el acceso a los bienes disponibles que la sociedad de bienestar ofrece a sus miembros e impiden su participación plena como ciudadanos en la misma.

Las aproximaciones al concepto de exclusión social convergen en una serie de elementos comunes como son: que es un proceso estructural (implica fracturas en el tejido social y ruptura de parámetros básicos de integración social); dinámico (asociado a la estructura económica y al cambio social, pudiendo presentarse en diferentes momentos en la vida de las personas), multidimensional (se presenta como un cúmulo de circunstancias desfavorables), es involuntaria (no es elección de los individuos, procede de las instituciones y de las políticas sociales), es colectiva (las causas que la producen afectan a todo un grupo social), es marginadora en derechos (los que la sufren o son vulnerables a la misma no suelen acceder a los derechos en igualdad que el resto de la ciudadanía).

La condición de que un/a ciudadano/a sea parte de una sociedad la determina su capacidad de participar plenamente en la misma. Si no puede hacerlo por carecer de medios económicos, por no tener acceso a los derechos sociales (trabajo, educación, salud, vivienda, cultura, etc.), por carecer de apoyo de red social etc., sintiéndose apartado de la comunidad en la que vive no pudiendo beneficiarse de su status de ciudadano, se verá envuelto en un proceso se denomina exclusión social.

El Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas (1998), define la exclusión como “el resultado extremo de una sucesión de situaciones específicas de exclusión de los derechos fundamentales: exclusión del derecho a la educación, a un trabajo, a una vivienda digna, a vivir una vida de pareja y de familia responsable, a acceder a la protección social y a la asistencia sanitaria y a alcanzar un nivel de vida correcto”. (CES:1998:966)

Entre los factores que inciden en ella destacan: la edad, el género, la pobreza, la salud, el desempleo, el entorno familiar y social, el territorio, etc. y afecta principalmente a sectores de población como: parados de larga duración, discapacitados, drogodependientes, inmigrantes, minorías étnicas, ancianos, mujeres con cargas familiares, víctimas de la violencia doméstica, perceptores de rentas mínimas, etc.

Las consideraciones teóricas de la exclusión son amplias, pero en general confluyen en tres dimensiones:

- a) Económica-productiva: se asocia con la pobreza; se manifiesta en la imposibilidad de acceso a los bienes más básicos (alimentación, vivienda) así como al mercado de trabajo.
- b) Sociocultural : relacionada con el espacio interno del ser humano y su vinculación a una sociedad determinada: vínculos sociales, relaciones, comunicaciones, cultura, historia.
- c) Política ciudadana: relacionada con la pertenencia a una determinada sociedad con el factor de no pertenencia a una determinada sociedad, la no participación, la desigualdad de acceso a los servicios, que impide que las/os ciudadanas/os disfruten de sus derechos de ciudadanía.

Dadas todas las connotaciones implícitas en el concepto de exclusión social, la intervención ante la misma es compleja.. Para abordarla se hace preciso tener en cuenta una serie de elementos estructurales, contextuales e individuales que contemplen: 1º) la necesidad del individuo de disponer de ingresos básicos que le garanticen un mínimo vital de subsistencia. 2º) su capacidad de desarrollo personal, autonomía y participación. 3º) El contexto social y las redes de interacción social. (Laparra y Aguilar, 2001; García Roca, 1997; Delors, 1993; Rubio y Monteros, 2002).

3. EMPLEO Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Considerando la exclusión social en su dimensión económico-productiva, y partiendo del hecho de que la participación de las personas en el mercado laboral es su principal fuente de ingresos, podemos sostener que el desempleo y la inactividad económica es una de las causas fundamentales que hace a los individuos, grupos y comunidades vulnerables a la pobreza o a la exclusión social.

La Constitución Española en su art. 35.1 establece que “todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso se pueda hacer discriminación por razón de sexo”.

El trabajo de por sí no constituye solamente la principal fuente de ingresos, sino que también aporta a los individuos beneficios en cuanto a autorrealización, autonomía e independencia, relaciones sociales, calidad de vida, etc. En resumen, es el principal medio de subsistencia al tiempo que un instrumento que facilita la participación política y social.

La falta de empleo conlleva una serie de connotaciones negativas como: desmotivación, desconocimiento y abandono de hábitos sociales y laborales, pudiendo llevar a las personas que lo sufren a la desadaptación personal y profesional que en grado extremo puede llevarlos a la exclusión y marginación social.

En cuanto a la relación entre empleo y exclusión social, siguiendo al autor Pradini Olazábal el empleo “es un instrumento básico con el que una persona consolida un proceso de inserción en respuesta a una situación de exclusión . La presencia de una variedad de problemáticas asociadas junto con la ausencia prolongada de la participación en el mercado de trabajo agrava el bajo nivel de empleabilidad presentado por las personas en situación o grave riesgo de exclusión que es preciso resolver”.

(Pradini, 2004:79).

3.1 POLÍTICAS DE EMPLEO PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN

Las políticas activas de empleo promovidas por los poderes públicos a través del Servicio Público de Empleo, se dirigen a los desempleados y trabajadores y se centran en el desarrollo de medidas de orientación, empleo, formación y fomento del espíritu empresarial, todo ello con la finalidad de mejorar las posibilidades de acceso al empleo.

Cualquier política de empleo eficaz debe facilitar el acceso al empleo a aquellos sectores de población que tienen especiales dificultades de entrada en el mercado laboral, sin por ello descuidar la dimensión social y asistencial como medio para una mayor inserción social.

A nivel de la Unión Europea, las políticas activas de empleo marcan una serie de actuaciones que los estados miembro deben seguir. Entre las directrices para el crecimiento y el empleo a desarrollar durante el período 2005-2008, se pueden señalar:

1. Aplicar políticas de empleo destinadas a lograr el pleno empleo, la mejora de la calidad y la productividad del trabajo y a reforzar la cohesión social y territorial.
2. Propiciar el enfoque basado en el ciclo de vida con respecto al trabajo.
3. Crear mercados laborales que faciliten la inserción, potenciar la motivación por el trabajo, incluyendo a las personas desfavorecidas y los parados.
4. Propiciar la flexibilidad, conciliándola con la seguridad del empleo, reducir la segmentación del mercado laboral, teniendo en cuenta a los interlocutores sociales.
5. Mejorar la respuesta a las necesidades del mercado laboral.
6. Garantizar una evolución de costes laborales y fijación salarial
7. Aumentar y mejorar el investimento en capital humano.
8. Adaptar los sistemas de educación y formación a las nuevas necesidades en materia de competencia.

A nivel estatal, dentro de la planificación para el crecimiento y el empleo durante el período 2005-2008, España estructura su política y reforma de medidas para el empleo en torno a siete ejes y veinticuatro directrices integradas.

El sexto eje de esa planificación se centra en el “Mercado de trabajo y el diálogo social”. A través de él se desarrollan medidas que contemplan la situación laboral en nuestro país, dirigidas a: mejorar la tasa de empleo femenino, reducir la alta tasa de desempleo, la temporalidad en la contratación, el paro de larga duración, la siniestralidad, incrementar el empleo de las personas mayores de 55 años, el empleo juvenil, la movilidad laboral, etc.

Entre las acciones previstas pueden destacarse:

1. Proyecto de Ley de Igualdad entre los hombres y las mujeres
2. Medidas dirigidas a favorecer la conciliación entre la vida laboral y familiar.
3. Proyecto de Ley de la Dependencia
4. Prolongar la vida activa
5. La integración laboral de las personas con discapacidad y personas en riesgo de exclusión social, Regulación de las empresas de inserción y creación de centros especiales de empleo.
6. Mejorar y modernizar los Servicios Públicos de Empleo.

7. Gestión de los flujos migratorios
8. Reducir la temporalidad
9. Promover el empleo autónomo y la economía social

A nivel de la Comunidad Autónoma Gallega, Galicia se sube al tren de la convergencia económica con Europa y de esta forma dentro de este marco planifica medidas para la reforma del empleo, recogidas dentro del Marco Estratégico de Convergencia Económica de Galicia para el período 2007-2013. Previamente, en el año 2005 se vio la necesidad de establecer un diálogo social en materia de empleo que se llevaría a cabo en el año 2006 mediante la constitución de diferentes mesas de diálogo social a través de las que se abordan y establecen diferentes directrices y medidas a seguir en materia de política de empleo.

Entre las mesas constituida, en relación al tema de la pobreza y desigualdad social, destaca la Mesa de “Cohesión social e igualdad”. En ella se abordan los siguientes temas:

- Plan de lucha contra la pobreza y la marginación
- Actualización del Plan de Inclusión Social de Galicia en relación con la Renta de Integración Social de Galicia. Plan de atención a las personas dependientes y discapacitadas.
- Dotación óptima de hospitales públicos y ambulancias.
- Conciliación de la vida laboral y familiar. Guarderías públicas y servicios complementarios.
- Política de vivienda, sanitaria y educativa.
- Política de integración social,

En cuanto a las acciones (programas y subvenciones) adoptadas en Galicia para la promoción del empleo, en el año 2006 se pueden citar:

1) Programa de incentivos para la promoción del empleo. Incluye a colectivos vulnerables a la exclusión social (perceptores de rentas mínimas, drogodependientes, mujeres víctimas de violencia de género, inmigrantes, emigrantes retornados, etc.)

2) Incentivos para la contratación por cuenta ajena (Orde 23 de marzo de 2006, DOG núm. 64, del 31 de marzo). Incluye a colectivos como: jóvenes, mujeres, parados de larga duración, vulnerables a la exclusión social, discapacitados, etc.

3) Fomento de empleo de colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo. (Orden del 22 de marzo de 2006. DOG núm. 64 del 31 de marzo). Incluye a colectivos desfavorecidos como personas desempleadas de larga duración, familias monoparentales con cargas familiares y con bajos ingresos, mujeres desempleadas que se reincorporen al mercado de trabajo después de una ausencia prolongada de un mínimo de dos años, mujeres mayores de 30 años demandantes del primer empleo, personas desempleadas pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social

4) Programas de apoyo al autoempleo, a la economía social y a la integración laboral de minusválidos. Dentro de este grupo se incluyen los requisitos, tipos de ayuda y subvenciones dirigidos a: el fomento de empleo en cooperativas y sociedades laborales; la promoción del empleo autónomo; las Iniciativas de Empleo Local (ILES), las Iniciativas de Empleo Rural (IER), las empresas de inserción.

En líneas generales podemos concluir que estos programas intentan contribuir al desarrollo de acciones dirigidas a hacer frente a la desigualdad social que sufren estos colectivos para que a través de la inserción laboral y social puedan salir de la situación de exclusión social que les afecta. Su desarrollo se centra en la elaboración de medidas o acciones para:

1. Combatir el paro y la exclusión social.
2. La creación de nuevos yacimientos de empleo y de ocupaciones socialmente útiles.
3. La creación de empresas de economía social.
4. Promoción de empresas de autoempleo.
5. Crear y administrar recursos de forma eficaz y eficiente y contar con profesionales expertos.

El apoyo para el acceso al empleo de las personas con dificultades especiales se puede realizar a través de medidas centradas en:

- El autoempleo: tanto individual (autónomo) como colectivo (cooperativas y sociedades laborales).
- La contratación por cuenta ajena: centros especiales de empleo, talleres protegidos y empresas de inserción.

Los destinatarios directos serán personas pertenecientes a colectivos especialmente desfavorecidos como: parados de larga duración, mayores de 45 años, mujeres, familias monoparentales, perceptores de rentas mínimas, inmigrantes, minorías étnicas, marginados, etc.

En la procura de alcanzar el acceso al empleo es preciso tener en cuenta que estas personas se han quedado al margen del mercado de trabajo por diversas causas como: la falta de formación y cualificación profesional, formación básica insuficiente, analfabetismo; fracaso escolar; falta de experiencia profesional; falta de recursos económicos y de relaciones familiares y sociales que les facilite el acceso a los circuitos de empleo; falta de recursos culturales, pertenencia a un territorio deprimido, etc.

3.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Las personas con dificultades especiales para incorporarse al mundo laboral necesitan de apoyo y servicios eficaces adecuados a sus características a través de recursos que refuercen su aprendizaje y les ayuden a superar sus limitaciones y les procuren igualdad de oportunidades para la inserción: formación, información, orientación ocupacional, etc.

La formación juega un papel vital en los procesos de inserción laboral. En este sentido, los autores Frago, Jover y otros subrayan que “las acciones de formación para la inserción laboral serán sobre todo oportunidades vitales. La formación debe servir como una protección relativa, una especie de defensa personal a los usuarios. Estas personas necesitan enfrentarse a las nuevas realidades que han sucedido debido a los cambios sociales y productivos”. (Frago y otros, 1996:64).

Como propuesta de metodología a seguir para trabajar la inserción laboral de estos colectivos se impulsarán itinerarios personalizados de inserción y a nivel comunitario se promoverá la creación de empresas de inserción:

Itinerarios Personalizados de Inserción

Se definen como “el conjunto de actividades secuenciadas que las personas atendidas deben recorrer para gestionar con autonomía su propio proceso de inserción sociolaboral”. (López-Aranguren, 2006:17).

Los itinerarios de inserción tienen la cualidad de integrar, organizar y personalizar los recursos existentes. Son una propuesta de intervención que introduce elementos novedosos como: la figu-

ra del orientador-tutor personal que acompaña a lo largo de todo el proceso; el protagonismo de la persona sobre su propio proceso; la formación adaptada a las posibilidades y necesidades de los implicados; los nuevos dispositivos para el acceso al empleo y apoyos para el mantenimiento en el mercado laboral.

Entre sus características los autores Frago y otros (1996: 67-69) señalan:

- Singularizan el proceso: son una respuesta de carácter individualizado, elaborada a medida del usuario y adaptada a sus características.
- Identifica y seleccionan prioridades: se diseñan a partir del diagnóstico inicial, por medio del cual se determinan y clasifican las dificultades de inserción laboral y se gradúan en orden de dificultad.
- Personalizados: necesitan un tratamiento personalizado a partir de entrevistas individuales y un seguimiento a cargo del “tutor de inserción”.
- Motivadores: estimulan la motivación y proporcionan seguridad al usuario. Su implicación es facilitada desde las primeras ideas asociadas al diagnóstico y autoanálisis que realizan el usuario y el tutor.
- Responsabilidad: es una oferta abierta, pero limitada, de opciones sobre las cuales tiene que escoger y llegar a un compromiso.
- Participación del usuario en la gestión de su itinerario: se establece un marco formal donde situar los compromisos y las relaciones. Los acuerdos que se toman se llevarán a término dentro de unos plazos de tiempo y con unos recursos determinados

El itinerario personalizado supone:

- 1) Atención personalizada en cada caso.
- 2) Orientar la actuación hacia la mejora y/o creación de costumbres, actitudes, dirigidas al mundo laboral.
- 3) Dotar de los elementos de información y orientación necesarios para el conocimiento del mundo laboral.
- 4) Adiestrar en los comportamientos de destreza básicos para una rentabilidad/calificación posterior en el mundo laboral.
- 5) Recuperar y/o normalizar los aprendizajes académicos básicos para mejorar la empleabilidad (alfabetización, certificado escolar, etc.)
- 6) Proporcionar un conocimiento directo del trabajo real mediante prácticas dentro de empresas; desarrollar las tareas negociadoras para la colocación efectiva de aquellas personas en condiciones de realizarla con éxito a partir de la concertación con empresas y asociaciones empresariales; acercar los recursos existentes para que los usuarios los utilicen y poder gestionarlos directamente con posterioridad.

En resumen, el proyecto individualizado de inserción supone “posibilitar al usuario la participación dentro de su propia realidad y sus conflictos para solucionarlos de manera autónoma” (Frago y otros, 1996:70).

Empresas de inserción

Se definen como estructuras productivas de bienes y servicios con personalidad jurídica cuya finalidad principal es la incorporación al mercado laboral de personas en riesgo o en situación de exclusión social, proporcionándoles un trabajo remunerado y la formación y acompañamiento precisos para mejorar sus condiciones de empleabilidad.

“Las empresas de inserción son empresas creadas por entidades de acción social del tercer sector, para la inserción sociolaboral de personas con grandes dificultades de empleabilidad. Son empresas que contratan legalmente a todos sus trabajadores según convenio y que dedican una parte importante de sus puestos de trabajo a personas inempleables por otras empresas. El objetivo es que estas personas se puedan formar y adaptar a un trabajo normalizado, Pasan, pues por un proceso de aprendizaje en un trabajo real, ya que estas empresas son entidades mercantiles que venden en el mercado sus servicios o productos”. (López-Aranguren 2006:13)

Son promovidas y tuteladas por entidades o corporaciones de derecho público y por entidades sin ánimo de lucro y fundaciones con fin social que incluyen la inserción social de las personas especialmente desfavorecidas. Las empresas de inserción no tienen sentido fuera del modelo y la estructura de inserción de una entidad promotora.

Se diferencian de las empresas ordinarias principalmente porque desarrollan de forma complementaria medidas de acompañamiento en los procesos de inserción laboral a la vez que realizan actividades productivas. En estas empresas se lleva a cabo un proyecto personalizado de inserción sociolaboral a través de un proceso de aprendizaje tendente a mejorar sus condiciones de empleabilidad.

Es de destacar que una vez que los trabajadores de inserción finalicen satisfactoriamente su itinerario personalizado serán contratados en empresas normales y sus puestos de trabajo serán ocupados por nuevos trabajadores de inserción. Esto las convierte en un recurso de formación muy importante.

4. EL TRABAJO SOCIAL ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Una vez definidos los rasgos fundamentales sobre la exclusión social, la importancia del empleo, y los ejes vertebrales sobre los que ha de girar toda política de empleo que busque la integración sociolaboral de las personas en situación de desventaja social, pasaremos a hacer una reflexión sobre la intervención de los Servicios Sociales en uno de sus ámbitos de trabajo que es precisamente el de la exclusión social y que tipo de competencias deben adquirir y desarrollar las/os trabajadoras sociales en

el período de su formación para abordar la desigualdad social en la que vive este sector de población.

Como punto de partida nos situamos en las problemáticas comunes (Moreira y Muguerza, 2007:925) que presentan las personas en exclusión o vulnerables a la misma, como :

- Escasos ingresos económicos: ello les impide hacer frente a las necesidades básicas: alimentación, vivienda, salud, educación, etc.
- Bajo nivel cultural: falta de estudios lo que les impide acceder a los circuitos normalizados de integración social laboral (analfabetismo, desescolarización, fracaso escolar, falta de cualificación profesional, etc.)
- Viviendas en malas condiciones de habitabilidad e higiene (chabolas, viviendas con rentas altas, falta de equipamiento mobiliario básico).
- Desempleo: paro de larga duración, empleo en precario o sumergido, carencia de hábitos laborales y habilidades sociales para la búsqueda activa de empleo.
- Deterioro físico y de salud: afecciones de carácter crónico (medicación permanente, inestabilidad emocional, baja autoestima, problemas de conducta, minusvalías) y distintas

problemáticas de salud que se identifican con entornos marginales y que estimatizan a las personas afectadas (enfermedades infecciosas).

- Desestructuración familiar: presencia de conflictos o relaciones conflictivas que junto a las dificultades económicas se presentan con problemas de malos tratos, alcoholismo, drogodependencias, tráfico de drogas, abandonos del hogar, conductas delictivas, cárcel, prostitución, etc.
- Desarraigo social: dependencia institucional, carencia de oportunidades, mendicidad, etc.

Dado que estamos analizando la exclusión fundamentalmente desde la dimensión económica-productiva, a las problemáticas anteriormente reseñadas añadiremos el bajo índice de empleabilidad que tienen las personas en situación de desventaja social, lo que genera que tengan muy pocas oportunidades de acceso al mercado de trabajo.

La exclusión debe ser abordada de forma integral y desde diferentes áreas de intervención. Las/os trabajadoras sociales que lleven a cabo su intervención profesional en este ámbito deben saber que la inserción de este sector de población debe ser abordada desde diferentes áreas. De ahí que durante su período de formación se les prepare en la adquisición de competencias al respecto. Entre éstas se destacan:

Competencias disciplinares (saber)

1. Alcanzar conocimientos básicos y estructurados sobre la exclusión social.
2. Adquirir técnicas de análisis de la realidad social e investigar en el marco de la materia las situaciones de exclusión social y respuesta desde el ámbito de la acción social.
3. Conocer las medidas y estrategias de las políticas sociales ante la pobreza y la exclusión social.
4. Alcanzar una comprensión crítica de cómo los desequilibrios socioestructurales, la discriminación, las injusticias sociales, las políticas sociales y económicas impactan en las relaciones humanas y generan situaciones de desigualdad y malestar social.

Competencias instrumentales (saber hacer y aplicar)

1. Aplicar conocimientos teóricos, estrategias y recursos que faciliten el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa en el ámbito de la exclusión social.
2. Potenciar habilidades para el análisis de contenidos teóricos desde un punto de vista crítico e reflexivo y su aplicación en la práctica profesional.
3. Promover la capacidad investigadora, mediante la realización de trabajos que faciliten la comprensión de la realidad social en el ámbito de la exclusión social y la actuación de las instituciones al respecto.

Competencias interpersonales (saber ser y saber estar)

1. Favorecer el desarrollo social, mostrando interés por conocer los problemas sociales que generan pobreza y/o exclusión social, así como su prevención. potenciando la capacidad de autonomía de las personas, grupos y comunidades.
2. Promover el respeto de la dignidad personal, del valor y singularidad de todos los seres humanos.
3. Apreciar, respetar y valorar la diversidad social creciente (cultural, étnica, religiosa, orientación sexual, etc.) en nuestro entorno inmediato.

4. Potenciar actitudes reflexivas sobre las relaciones existentes entre el ejercicio profesional, las políticas sociales y las instituciones.

4.1 PERFIL DEL/A TRABAJADOR/A SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El trabajador/a social que trabaje en el ámbito de la exclusión, deberá tener un perfil profesional que le capacite para:

- Tener conocimientos actualizados sobre economía, mercado laboral, políticas de inserción sociolaboral.
- Comprender el proceso de la exclusión y las características y necesidades de quienes la sufren.
- Promover la autonomía de la persona, su reconocimiento social y autoestima.
- Relacionarse, establecer empatía y ser un buen comunicador.
- Motivar y ayudar a las personas a que se sientan verdaderos protagonistas de sus cambios.
- Programar, organizar, coordinar y movilizar recursos. Intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) en las que viven individuos, familias, grupos y comunidades asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación.
- Trabajar desde el acompañamiento y la cercanía.
- Trabajar en equipo, dinamizar y moderar grupos.
- Negociar tanto con los usuarios como con las instituciones y poderes públicos. Respeto a las diferencias sociales y culturales de los usuarios. Secreto profesional.
- Investigar, evaluar y utilizar el conocimiento actual para el desarrollo del ejercicio profesional.
- Contribuir con otros profesionales de la acción social a la integración social de las personas, familias, grupos y comunidades, a la constitución de una sociedad cohesionada y al desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social

4.2 FUNCIONES DEL/A TRABAJADOR/A SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Entre las principales funciones que el/la trabajador/a social realizará con las/os usuarias/os se pueden destacar: la información, orientación, la negociación y el acompañamiento.

A nivel técnico, la exclusión social ha de ser abordada de forma integral desde la elaboración de los itinerarios de inserción que contemplarán una intervención tanto social como laboral desde diferentes áreas: Así:

1) Desde el área de los Servicios Sociales y del Trabajo Social:

Se promoverán e impulsarán acciones relacionadas con:

- 1.1 Potenciar la autonomía individual, el aprendizaje de hábitos y actitudes y la integración social en el entorno próximo.

- 1.2 La información y orientación sobre el acceso a los recursos, sistemas de protección social.
 - 1.3 Gestión de prestaciones sociales básicas para hacer frente a las necesidades de subsistencia: rentas mínimas o salarios sociales, vivienda, alimentación, ropero, ayudas de emergencia, etc.
 - 1.4 Mejora de las relaciones familiares. Rehabilitación personal, asistiendo a actividades de contenido terapéutico. Medidas de acompañamiento social, sobre todo en aquellas situaciones de tratamientos médico-sanitarios o terapéuticos (salud mental, drogodependencias, discapacidad, etc.) que dificulten el desarrollo personal y social de los/as usuarios/as.
 - 1.5 La prevención y erradicación de la mendicidad.
 - 1.6 Actividades de formativas, lúdicas, de ocio, participación comunitaria.
- 2) *Desde el área de la Educación*
- 2.1 La escolarización de los menores
 - 2.2 Promoción del proceso educativo de las/os usuarias/os : alfabetización, obtención certificado de estudios, formación profesional, educación de adultos, etc.
 - 2.3 Formación y hábitos laborales: programas e intervenciones dirigidas al logro de conocimientos, destrezas y habilidades para el desempeño de un trabajo
- 3) *Desde el área de Empleo*
- 3.1 Orientación y motivación laboral
 - 3.2 Formación para el empleo: cursos de formación ocupacional, orientación, asesoramiento y técnicas de búsqueda de empleo
 - 3.3 Promover el acceso al mercado de trabajo. Apoyo a la búsqueda de empleo.
 - 3.4 Acceso al trabajo autónomo y a la economía social
 - 3.5 Empleo social: gestión, derivación y seguimiento.
 - 3.6 Inserción en empresas: gestión, derivación y seguimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas (1998). *El coste de la pobreza y de la exclusión social en Europa*. Bruselas: CES
- Delors, J. (1993). *Donner une nouvelle dimension à la lutte contre l'exclusion*. Copenhague, 3-4 junio (pp. 3-8).
- García, G. y Ramírez, J.M. (1988). Los nuevos servicios sociales. Síntesis de conceptos y evolución. Zaragoza: Certeza.
- García Roca, J. (1997). Políticas sociales ante la exclusión. Aportación del Trabajo Social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, Monográfico Exclusión Social* (38), 45 –65. Madrid: Consejo General de Diplomados en Trabajo Social.
- Frago, E., Jover, D. López, V.M. y Otros (1996). *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid: Popular
- Laparra, M. y Aguilar, M. (2001). Tendencias de la exclusión y las políticas de integración en España. En J.F. Tezanos, *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 187-228). Madrid: Sistema.

- López Aranguren, L. (2006). Las empresas de inserción en España: un recurso para la mejora de la empleabilidad. En Millán Calenti (Comp), *Empresas de Inserción* (pp. 13-41). A Coruña: Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.
- Martínez Román y Otros (2002). *Proyecto Piloto de enseñanza-aprendizaje para la adaptación progresiva de la Diplomatura en Trabajo Social a las Directrices Europeas de Educación Superior*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Moreira, M. y Muguerza, M.E. (2007). La investigación en el prácticum de trabajo social. Una experiencia con la comunidad gitana. En Cid, A., Muradás, M., Zabalza, M.A. y Otros (Coord). *Buenas prácticas en el prácticum* (921-932). IX Symposium internacional sobre el prácticum. Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria . Poio: USC., Universidad de Vigo, Universidad A Coruña.
- Pradini Olazábal, J. (2003). Empresas de inserción: creación de empleo para personas en exclusión. En, Millán Calenti (Comp). *La protección social como instrumento para promover la inclusión* (pp.71-93). A Coruña: Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.
- Rubio, Mª J. y Monteros, S. (2002). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: CCS.
- Internet:
- Libro Blanco de Trabajo Social.
- http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_trbjsocial_def.pdf.
- http://www.uhu.es/convergencia_europea/

O clima socio-emocional no contexto de trabalho: suas implicações sobre as percepções de auto-eficácia profissional dos trabalhadores

**Helena Maria M. G. Ferreira,
Carlos Manuel Gonçalves,
Joaquim Luís Coimbra**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto, Portugal

Face à escassez de investigação e evidências empíricas no que se refere ao clima socio-emocional no local de trabalho e às percepções de auto-eficácia profissional dos trabalhadores, este trabalho pretende estudar como o clima socio-emocional/organizacional influencia ou não as percepções de auto-eficácia dos trabalhadores. Deste modo, apresentam-se os resultados da estrutura factorial e qualidades psicométricas do estudo piloto da tradução e adaptação das seguintes escalas à população portuguesa: (a) *Occupational Self Efficacy Scale* (Schyns & Collani, 2002) que avalia as percepções de autoeficácia profissional; (b) da *Quantitative Workload Inventory* e da *Interpersonal Conflict at Work Scale* (Spector & Jex, 1998) que medem o impacto do clima socio-emocional no local de trabalho. Apresentam-se os resultados preliminares e exploratórios, de uma investigação em curso, acerca do clima socio-emocional e percepções de auto-eficácia profissional em função das variáveis sociodemográficas (idade, anos de exercício profissional e género), extraindo-se implicações para futuros desenvolvimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Clima Socio-emocional; Auto-eficácia; Local de Trabalho.

O objecto de estudo a que esta investigação procura dar resposta, centra-se no clima socio-emocional no local de trabalho e nas percepções de auto-eficácia profissional dos trabalhadores, procurando estudar como o clima socio-emocional/organizacional influencia ou não as percepções de auto-eficácia dos trabalhadores.

O clima socio-emocional/organizacional é o equivalente à expressão das percepções descritivas dos fenómenos organizacionais, ou seja, relaciona-se, quer com os atributos organizacionais como a forma e a intensidade de controle, o processo de motivar, a política de estimular o potencial individual, o estilo de liderar, a forma de conceber e organizar o trabalho, etc., quer com os atributos individuais, isto é, o sexo, o tipo de formação recebida, as habilitações escolares, a história profissional, a antiguidade e experiência profissional, bem como, as influências grupais e sociais recebidas (Neves, 2000).

A ecologia social reconhece a importância do ambiente enquanto definidor do comportamento, valorizando o aumento das potencialidades dos indivíduos no controlo dos seus ambientes (Moos & Insel, 1974, *in* Menezes, 2002). É conceptualizado com base em três dimensões: a) relacional, envolvimento dos indivíduos no seu ambiente, grau de apoio mútuo; b) desenvolvimento pessoal ou orientação para objectivos; c) manutenção e mudança sistémica, o grau de ordenação e clareza das expectativas, a manutenção do controlo através de regras, a inovação no quotidiano, as relações de autoridade e as leis que regem o comportamento e a mudança.

A perspectiva organizacional encara o clima como uma manifestação objectiva das características da organização, enquanto que a perspectiva psicológica sublinha a ênfase dos significados psicológicos conferidos pelos indivíduos à organização e à interpretação da experiência dos atributos organizacionais. Como resultado, o clima percebido revela-se de importância para o indivíduo na medida em que é expressão da forma como este entende o seu ambiente de trabalho, o que pode ser diferente do percebido por outros (James & Jones, 1974, *in* Neves, 2000; Moran & Volkwein, 1992, *in* Neves, 2000). Porém, segundo a perspectiva psicossocial, interpretar a realidade organizacional e conferir significado requer a interacção entre os atributos organizacionais, a realidade subjectiva do sujeito que percebe e a interacção entre os diversos membros da organização. Por último, de acordo com Moran e Volkwein (1992, *in* Neves, 2000), a perspectiva cultural enfatiza o modo pelo qual os grupos interpretam, constroem e negociam a realidade, tendo como alicerce uma cultura organizacional, mediante a qual a partilha dos propósitos confere consensualidade e validação à partilha das percepções sobre o funcionamento organizacional. Deste modo, o clima organizacional é criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum que contextualiza a interacção individual na organização: a cultura organizacional.

Relativamente às percepções de auto-eficácia, estas foram definidas, originalmente, como um tipo de expectativa pessoal bastante específica relativa à posse da capacidade necessária para desempenhar um comportamento específico, necessário para produzir um determinado resultado. Contudo, à medida que a teoria se foi expandindo a vários domínios e contextos de investigação e aplicação, a definição foi-se flexibilizando. Na contemporaneidade, pode ser definida como as percepções que temos sobre a nossa capacidade de organizar e executar as acções exigidas para administrar uma ampla gama de situações desafiadoras e prospectivas, de maneira eficaz, conseguindo alcançar os objectivos específicos propostos (Bandura, 1997).

Para além da teoria social cognitiva, também o construcionismo social tem vindo a abrir novas reflexões no campo das percepções de auto-eficácia. Tal como descrito por Shotter (2000), o construcionismo social busca investigar o contínuo fluxo da actividade comunicativa humana, dando destaque aos processos linguísticos e relacionais que possibilitam a produção de conhecimento sobre o *self* e sobre o mundo em que vivemos. Comum às muitas propostas construcionistas é a noção de que o *self* depende das práticas discursivas através das quais as pessoas dão sentido ao mundo e às suas próprias acções, ou seja, o *self* é entendido enquanto uma construção social, produto das trocas discursivas situadas. Deste modo, o Construcionismo Social pretende compreender os modos como as percepções de auto-eficácia são construídas na interacção entre as pessoas, as práticas sociais que são criadas através delas, e como a pessoa se constitui de modos diferentes, através das formas pelas quais se descreve em determinadas ocasiões.

A investigação relacionada com o clima socio-emocional e suas implicações sobre as crenças de auto-eficácia profissional dos trabalhadores é ainda muito incipiente, sendo ainda mais escassa em Portugal, daí a pertinência deste estudo. Os estereótipos tradicionais associados a cada género, na linha dos trabalhos de Williams & Best (*in* Amâncio, 1994, *in* Coimbra, 2000), foram também observados em amostras portuguesas em adultos no contexto de trabalho. Os homens são tipicamente descritos como aventureiros, empreendedores, independentes, enquanto que as mulheres são descritas como emotivas, submissas e dependentes. Embora estes estereótipos representem percepções, mais do que realidades, eles orientam aquilo que é visto como socialmente aceitável para homens e mulheres. Para além disso, será de esperar que elevados sentimentos de eficácia pessoal estejam mais conotados com o sexo masculino do que com o sexo feminino, desempenhando aqui o contexto cultural um papel determinante (Fontaine, 1990, *in* Coimbra, 2000).

Neves (2000), com o objectivo de avaliar o clima organizacional, a cultura organizacional e as práticas de gestão de recursos humanos concluiu que o género e a experiência profissional, revelam impacto, embora no sentido inverso sobre a *orientação regras*, o que significa que são os homens e as pessoas com menor número de anos de experiência profissional que apresentam uma percepção mais baixa da orientação regras. Em relação às orientações *inovação* e *objectivos*, nenhuma das variáveis socio-demográficas se revelou influenciadora e na orientação *apoio*, o que tem impacto é a antiguidade e o nível hierárquico.

Sousa e Bastos (2002) investigaram as causas dos problemas éticos nos relacionamentos interpessoais em ambientes de organizações privadas, assim como a relação das variáveis que influenciam no local de trabalho dos participantes o estabelecimento ou não de condições propícias ao desenvolvimento de relações sadias e éticas, através da análise de questionários. Verificou-se que a empresa tem dificuldade em pôr em prática um trabalho voltado à qualidade de vida e conseqüentemente não tem em conta a ética nas relações interpessoais estabelecidas e concretizadas dentro da empresa, não dando liberdade nem autonomia àqueles que nela trabalham, tendo estes que saber o momento exacto para expressar os seus sentimentos, necessidades e dificuldades. O clima de trabalho é tenso dentro da empresa, visto que os funcionários afirmam que naquele ambiente vivenciam momentos de grande competição, os quais são, de certa forma, estimulados pela empresa, que visa o lucro acima de qualquer outra coisa, sem se preocupar com o bem-estar dos funcionários, mantendo uma administração baseada no autoritarismo.

Jaina e Tyson (2004), elaboraram um estudo com o objectivo de saber como é que as relações interpessoais formadas no contexto laboral influenciam as crenças de auto-eficácia, utilizando como instrumentos entrevistas de relacionamento interpessoal, entrevistas sobre crenças de auto-eficácia e o *Critical incident questionnaire*. Como conclusões deste estudo, parecem existir aspectos do clima socio-emocional baseados em expectativas relacionais indutores de um bom clima entre os trabalhadores: a) apoio/suporte emocional; b) contacto visual; c) feedback; d) boa linguagem corporal. As relações interpessoais são importantes no contexto de trabalho, de modo a que se veja o outro como ser individual e diferente do outro. Os julgamentos que os outros fazem acerca da auto-eficácia de cada trabalhador influenciam as actividades individuais: a) os relatos dos outros acerca destas capacidades ou incapacidades antecipam reacções emocionais; b) o suporte e o encorajamento dos outros influenciam as expectativas de auto-eficácia individual; c) as relações positivas e de confiança contribuem para o aumento das crenças de auto-eficácia pessoal, em situações de trabalho, com pares, com superiores ou com subordinados que, se conhecem, confiam e estão abertos a discutirem acerca de tópicos que ainda não estão bem negociados (Jaina & Tyson, 2004).

Concluindo, estes dados retirados da revisão da literatura revelam como o clima socioemocional das organizações têm um impacto relevante sobre a qualidade de vida das pessoas que inte-

gram esses contextos; por isso, este estudo procura, concretamente, estudar esta influência sobre as percepções de auto-eficácia profissional.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

Como objectivos específicos, destacam-se principalmente:

1. Tradução e adaptação das Escalas: *Occupational Self-efficacy Scale* (Schyns & Collani, 2002), *Quantitative Workload Inventory* (Spector & Jex, 1998) e *Interpersonal Conflict At Work Scale* (Spector & Jex, 1998).
2. Analisar o clima socio-emocional/organizacional através de variáveis como os conflitos interpessoais e pressão/sobrecarga de trabalho;
3. Analisar as crenças de auto-eficácia dos trabalhadores operacionalizadas nas seguintes variáveis: auto-eficácia profissional, auto-eficácia generalizada e expectativas profissionais.
4. Identificar e analisar diferenças entre as variáveis denominadas anteriormente e as variáveis socio-demográficas: idade, género e tempo de actividade profissional.

HIPÓTESES

A partir da revisão da investigação e da teoria existente no campo do clima organizacional e da teoria social cognitiva formulam-se, para este estudo preliminar e exploratório, as seguintes hipóteses:

1. Espera-se que existam diferenças significativas entre homens e mulheres relativamente às dimensões de auto-eficácia profissional.
2. Espera-se encontrar diferenças significativas nas dimensões do clima socio-emocional e da auto-eficácia profissional em função da idade e do tempo de actividade profissional dos vários trabalhadores.

Relativamente à primeira hipótese, constata-se a existência de estereótipos tradicionais associados a cada género, em adultos no contexto de trabalho, o que aponta para diferenças significativas nos sentimentos de auto-eficácia profissional, entre homens e mulheres (Fontaine, 1990, *in* Coimbra, 2000). As mulheres têm percepções de auto-eficácia mais baixas relativamente a profissões tradicionalmente masculinas do que femininas, sendo que os homens demonstraram consistência nas suas estimativas de auto-eficácia (Hackett & Betz, 1981). É provável que as mulheres disponham de experiências construtoras de eficácia, mas as pressões de papel de género podem debilitar a eficácia percebida em importantes dimensões profissionais que, por sua vez, podem restringir indevidamente os tipos de ocupações contemplados pelas mulheres (Hackett, 1999). As percepções de auto-eficácia das mulheres são mais vulneráveis ao fracasso, pois têm tendência para atribuir o êxito a factores externos e o fracasso a factores internos (Bandura, 1999).

Quanto à segunda hipótese, constata-se que o clima organizacional se define como um constructo multidimensional e se manifesta, por um lado, de forma diferente consoante o contexto e as pessoas envolvidas, pois o clima organizacional é o somatório das percepções que os funcionários possuem de todo um contexto organizacional, que influencia a convivência no ambiente de trabalho, trazendo consequências para o desempenho individual e da organização (Silva, 2003); por outro lado, este mesmo estudo demonstra que o sexo e a experiência profissional revelaram impacto, embora no sentido inverso sobre a *orientação regras*, o que significa que são os homens e as pessoas com menor número de anos de experiência profissional que apresentam uma percepção

ão mais baixa da orientação regras. Em relação às orientações *inovação* e *objectivos*, nenhuma das variáveis socio-demográficas se revelou influenciadora e na orientação *apoio*, o que tem impacto é a antiguidade e o nível hierárquico (Neves, 2000).

Relativamente à auto-eficácia, os estudos revelam que são os indivíduos com maior experiência profissional, o grupo que apresenta menor pontuação na variável auto-eficácia, mas com *scores* superiores ao ponto médio das escalas. As médias dos indivíduos com maior experiência profissional diferem significativamente das dos dois outros grupos (jovens e adultos) em termos de perspectiva de futuro, satisfação com a saúde, capacidade física, capacidade mental, envolvimento social, e satisfação actual (Santos, 2003).

VARIÁVEIS EM ANÁLISE

As variáveis consideradas neste estudo são: o clima socio-emocional no local de trabalho, a auto-eficácia profissional, o género, a idade e o tempo de actividade profissional.

O clima socio-emocional no local de trabalho foi avaliado através das Escalas *Interpersonal Conflict at Work Scale* (ICAWS) e *Quantitative Workload Inventory* (QWI) (Spector & Jex, 1998), que operacionaliza as representações do ambiente organizacional através das dimensões: conflitos interpessoais e pressão/sobrecarga de trabalho. No desenvolvimento deste estudo, propor-nos-emos, também, avaliar o clima do contexto de trabalho, através do Questionário *FOCUS 93* (Neves, 2000), pelas potencialidades do seu suporte conceptual, operacionalizando as representações do ambiente organizacional através das dimensões: apoio, regras, objectivos e inovação.

A auto-eficácia profissional foi avaliada recorrendo à Escala *Occupational Self-Efficacy Scale* (Schyns & Collani, 2002), que operacionaliza as percepções de auto-eficácia dos trabalhadores através da auto-eficácia profissional, da auto-eficácia generalizada e das expectativas profissionais.

Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 186 sujeitos, com idades compreendidas entre os 19 e os 60 anos ($M = 37,69$; $SD = 9,647$), sendo na sua maioria do sexo feminino (62,9%). O tempo de actividade profissional varia entre 1 e 43 anos de serviço ($M = 15,0922$; $SD = 10,06739$).

Tradução e validação da escala *Occupational Self-efficacy Scale* (Schyns & Collani, 2002) à população portuguesa

A Escala *Occupational Self-efficacy Scale* (OCCSEFF) (Schyns & Collani, 2002) é o produto final de três estudos realizados pelos autores no sentido de validarem uma escala de auto-eficácia profissional e de verificarem a relação desta com determinados constructos da personalidade (auto-eficácia generalizada, auto-estima, crenças internas de controlo e neuroticismo) e com variáveis organizacionais. A escala era composta por 20 itens, quatro factores, sendo que pela análise factorial das respectivas componentes (realizada pelos autores), removeu-se o item 2 e reconverteram-se alguns itens, tendo-se obtido um *alpha* de .92 para a escala total.

Os itens da escala foram traduzidos e adaptados à população portuguesa, no âmbito deste estudo, pelo recurso a uma reflexão falada a 3 sujeitos com características semelhantes ao grupo alvo da amostra total. Realizaram-se diversas análises factoriais exploratórias, com rotação ortogonal *varimax*, segundo o método de eixos principais (*principal áxis factoring*), e seguindo a estrutura factorial proposta por Schyns e Collani (2002). Apresenta-se no Quadro 2 a estrutura factorial final da adaptação da versão portuguesa da OCCSEFF:

Factores	Nº de Itens OCCSEFF	Nº de Itens OCCSEFF-P	% variância OCCSEFF-P	Alfa de Cronbach OCCSEFF	Alfa de Cronbach OCCSEFF-P
Factor 1	10	7	23,569	.53	.733
Factor 2	7	5	13,662	.61	.752
Factor 3	2	5	9,065	.64	.566
Factor 4	1	-	-	.70	-
Totais	20	17	46,296	.92	.776

Quadro 2. Factores do OCCSEFF-P e valores de alfa de Cronbach de cada factor, relativamente à OCCSEFF (Schyns e Collani, 2002).

Da análise do quadro sublinha-se que o estudo piloto da adaptação da *OCCSEFF* à população portuguesa não confirma a estrutura dos autores originais ($n=4$ factores); quanto ao *alfa de Cronbach* de consistência interna a versão portuguesa da *OCCSEFF* diminui consideravelmente (.776) relativamente à *OCCSEFF* original (.92). Sumarizando, a versão portuguesa da *OCCSEFF* apresenta a seguinte configuração e organização factorial:

Factor I: Auto-eficácia Profissional (7 itens): 9, 2, 4, 5, 10, 3 e 7.

Factor II: Auto-eficácia generalizada (5 itens): 15, 16, 14, 13 e 17.

Factor III: Expectativas Profissionais (5 itens): 11, 19, 12, 6 e 1.

Tradução, adaptação e validação das escalas de auto-relato: *Quantitative Workload Inventory* (Spector & Jex, 1998) e *Interpersonal Conflict At Work Scale* (Spector & Jex, 1998)

Spector e Jex (1998) estudaram a relação existente entre os aspectos stressantes do trabalho e/ou da profissão e os resultados da exposição a esse *stress*, desenvolvendo três escalas de *stress* no trabalho (*Interpersonal Conflict at Work Scale*, *Organizational Constraints Scale* e *Quantitative Workload Inventory*) e uma escala de avaliação da exposição a esse *stress* (*Physical Symptoms Inventory*). A escala de auto-relato *Interpersonal Conflict at Work Scale* (*ICAWS*) era composta por 4 itens para avaliar os conflitos interpessoais. Os autores, após análise factorial, obtiveram um *alpha* de .74. Relativamente à escala de auto-relato *Quantitative Workload Inventory* (*QWI*), composta por 5 itens para avaliar a pressão/sobrecarga de trabalho, obtiveram um *alpha* de .82.

Os itens da escala foram traduzidos e adaptados à população portuguesa, no âmbito deste estudo, pelo recurso a uma reflexão falada a 3 sujeitos com características semelhantes ao grupo alvo da amostra total. Realizaram-se diversas análises factoriais exploratórias, seguindo-se a proposta de Spector e Jex (1998), obtendo-se a estrutura factorial da versão portuguesa do *ICAWS*, que é apresentada no Quadro 3. A estrutura factorial efectuada encontrou o mesmo número de factores e de itens da *ICAWS* (Spector & Jex, 1998). Quanto ao valor da consistência interna da versão portuguesa da *ICAWS* (.709) diminui ligeiramente relativamente à *ICAWS* original (.74) (Spector & Jex, 1998). A versão portuguesa da *ICAWS* apresenta desta forma, na população portuguesa, 4 itens na sua totalidade, organizados por um factor.

Factores	Nº de Itens ICAWS	Nº de itens ICAWS-P	% variância ICAWS	Alfa de Cronbach ICAWS	Alfa de Cronbach ICAWS-P
Conflitos Interpessoais	4	4	54.489	.74	.709

Quadro 3. Factor do ICAWS-P e valores de alfa de Cronbach

Quanto à versão portuguesa do *QWT*, apresentada no Quadro 4, o valor de *alfa de Cronbach* de consistência interna diminuiu consideravelmente (.681) relativamente à *QWI* original (.82), sendo constituída por 4 itens e não por 5 como na escala original.

Factores	Nº de Itens QWI	Nº de itens QWI-P	% variância QWI	Alfa de Cronbach QWI	Alfa de Cron- bach QWI-P
Pressão/Sobrecarga de trabalho	5	4	51.627	.82	.681

Quadro 4. Factor do *QWI-P* e valores de alfa de Cronbach

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO CLIMA SOCIO-EMOCIONAL E DA AUTO-EFICÁCIA PROFISSIONAL

Neste momento, apresentam-se e reflectem-se os resultados do estudo do impacto das variáveis género, idade e anos de profissão no clima organizacional e na auto-eficácia profissional. Para isso dividiram-se os sujeitos em três grupos quanto à sua faixa etária (Grupo1: 19 a 33 anos; Grupo 2: 34 a 43 anos; Grupo 3: 44 anos e acima) e ao tempo de serviço (Grupo 1: 1 a 10 anos; Grupo 2: 11 a 19 anos; Grupo 3: 20 anos e acima). Para verificar o impacto da idade e dos anos de profissão sobre as várias dimensões da auto-eficácia profissional, procedeu-se a uma análise de variância (One way-ANOVA) entre grupos e ao T-test para verificar o impacto do género, expostos no quadro 5:

	Idade			Anos de Profissão			Género		
	Gl.	F	P	Gl.	F	P	Gl.	F	P
AEFPROF	2	.536	.586	2	1.461	.235	176	2.188	.657
AEFGENR	2	7.476	.001*	2	9.997	.000*	179	6.908	.000*
EXPPROF	2	1.694	.187	2	1.441	.239	179	.472	.609

Quadro 5. Análise de variância das dimensões da auto-eficácia profissional: valores de F e P

Nível de significância: * p<.05

Gl= Graus de liberdade; AEFPROF= Auto-eficácia Profissional;

AEFGENR= Auto-eficácia Generalizada; EXPPROF= Expectativas Profissionais

Com a finalidade de verificar o impacto da idade e dos anos de profissão no clima organizacional, procedeu-se a uma análise de variância (One way-ANOVA) entre grupos e ao T-test para verificar o impacto da variável género, expostos no quadro 6:

	Idade			Anos de Profissão			Género		
	Gl.	F	P	Gl.	F	P	Gl.	F	P
CONFINT									
	2	1.487	.229	2	.370	.691	179	13.548	.209
PRESTRAB									
	2	2.412	.093	2	.527	.591	179	3.378	.800

Quadro 6. Análise de variância das dimensões do clima organizacional: valores de F e P

Nível de significância: * $p < .05$

GL= Graus de liberdade; CONFINT= Conflitos Interpessoais;

PRESTRAB= Pressão/sobrecarga de trabalho..

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pela análise do quadro 5, pode verificar-se que não existem diferenças significativas entre os vários grupos no que respeita às crenças de auto-eficácia profissional e às expectativas profissionais, quer em função da idade, quer seja em função dos anos de profissão ou do género. Evidencia-se que a dimensão auto-eficácia profissional traduz a eficiência com que as pessoas vão resolvendo as várias tarefas relacionadas com o mundo do trabalho, essencial para o ajuste e satisfação profissional, resultantes das várias experiências de aprendizagem e de vida. Relativamente à dimensão expectativas profissionais, esta reflecte as expectativas de sucesso na procura e concretização dos objectivos a que os sujeitos se propõem, sendo que ter esperança é possuir vontade e meios para realizar essa busca. Numa primeira abordagem ao significado e interpretação psicológica e social deste resultado pode ser explicado pelo facto de que as percepções que as pessoas constroem de serem eficazes e terem expectativas face ao futuro não se circunscrevem apenas e principalmente ao desempenho do papel profissional mas a outros papéis da existência, porque antes de se ser profissional, é-se ser humano, com múltiplos interesses, desejos e actividades, que vão muito além do trabalho, da idade ou do género do indivíduo.

Meda, em “*O trabalho um valor em extinção*” (1999), afirma que se esgotou a força de convicção da utopia duma sociedade do trabalho entendida, até há dois séculos atrás, pela sociedade industrial, como uma mera lógica economicista, redutível ao acto de produção e a uma ideologia do trabalho como dever e resgate. Aliás, o conceito de dever atribuído ao trabalho foi uma construção da burguesia industrial para que os trabalhadores agissem em defesa dos interesses dos seus patrões esquecendo os seus próprios interesses. Ora, a vida e a cultura das sociedades e dos indivíduos não se esgota na produção e no dever da actividade profissional. São, sobretudo e fundamentalmente, a relação e a dimensão interpessoal os ingredientes imprescindíveis da viabilização do projecto pessoal e social. O acesso à sociabilidade, à utilidade social e à integração psicossocial faz-se através do trabalho economicamente produtivo, mas, sobretudo, através de actividades com lógicas e dinâmicas inter-relacionais e afectivas ao serviço da promoção do homem, onde a racionalidade instrumental é condimentada com as dimensões emocionais: como, as actividades criativas, a reflexão, o lazer, a convivência comunitária (Gonçalves, 2007).

No que diz respeito ao impacto da idade na auto-eficácia generalizada verificaram-se diferenças significativas entre os grupos [$F(2, 182) = 7,476, p = 0.001$], sendo o grupo dos sujeitos mais novos (entre os 19 e os 33 anos de idade) a registar valores mais elevados na dita percepção ($\overline{M} = 2.4310, \underline{SD} = .52443$). Quanto ao impacto dos anos de profissão na auto-eficácia generalizada, registaram-se diferenças também significativas [$F(2, 179) = 9.997, p = 0.000$], sendo mais uma vez o grupo dos menos experientes que revelou níveis mais elevados de auto-eficácia ($\overline{M} = 2.4514, \underline{SD} = .52558$). Relativamente ao impacto do género na auto-eficácia generalizada verifica-

ram-se, também, diferenças significativas [$F(179, 2) = 6.908, p = 0.000$], sendo as mulheres as que revelarem níveis mais elevados de auto-eficácia generalizada ($M=2.3672, SD=.51003$).

Estes indicadores vão de encontro à importância que é dada às percepções optimistas de se ser capaz de lidar com um grande conjunto de incitadores de *stress*, na medida em que existe uma confiança mais global na capacidade própria de se ser eficaz num leque mais alargado de domínios ou situações de funcionamento, podendo ser vistas, as percepções de auto-eficácia generalizada, como factores de resistência ou de vulnerabilidade pessoal, não sendo, por isso, tão focalizadas no contexto laboral, mas num leque alargado de contextos (Schwarzer, Dunkel-Schetter, Weiner & Woo, 1992, *in* Coimbra, 2000).

O facto de serem as mulheres a possuir níveis mais elevados de auto-eficácia generalizada corrobora parte da investigação existente sobre esta matéria. Porém, a visão corrente na psicologia social, encara a pessoa como um processador de informação com papel activo e construtivo, não permitindo uma análise eficaz das diferenças de género, sendo que a ênfase é dada à pessoa submetida a pressões sociais, mas é ela também quem colabora activamente na criação e na reacção a essas mesmas pressões. Eagly (1987) considera que as crenças difundidas acerca de homens e mulheres devem ser substituídas por outras generalizações, já que a aparente discrepância dos resultados e as crenças populares pode residir não no enviesamento perceptivo, mas nas dificuldades das próprias pesquisas, pois as diferenças de género são um produto dos papéis sociais que regulam o comportamento na vida adulta. Mas a distribuição de papéis em função dos contextos torna-se relevante para as diferenças sexuais, já que a experiência em tais papéis sugere as competências e as crenças relevantes para os comportamentos sociais e profissionais dos indivíduos de ambos os sexos.

Relativamente à constatação de serem os sujeitos mais jovens e com menos experiência profissional a revelarem níveis mais elevados de percepção de auto-eficácia generalizada poderá atribuir-se, entre outras explicações possíveis, ao facto de estarem no início da carreira e não se encontrarem tão desgastados da actividade profissional, por isso mais motivados para investirem nos vários domínios da sua existência. Ribeiro, no seu artigo “O RH e o início da carreira nos jovens” (2004) afirma que está a ocorrer uma importante mudança no papel do jovem pois, ainda que dependente dos recursos familiares, o jovem já vislumbra a sua independência assim que entra no mundo do trabalho, logo, quer ser visto como um adulto maduro o mais cedo possível, investindo bastante na sua carreira e possuindo elevados níveis de auto-confiança quanto às suas competências profissionais.

Quanto à não existência de diferenças significativas entre os sujeitos relativamente aos conflitos interpessoais e à dimensão pressão/sobrecarga de trabalho, quer em função da idade, do género, quer em função dos anos de profissão pode ser atribuída à centralidade que estas dimensões vão assumindo na estruturação do clima socioemocional das organizações nas economias das sociedades ocidentais contemporâneas, onde os contextos de trabalho se tornam excessivamente competitivos e o trabalho/emprego é um bem precioso a garantir a qualquer preço. Segundo Paulino (2000), socióloga já inserida no mundo do trabalho, “a realidade laboral é diferente daquilo que estudamos nas Universidades. Temos de nos ajustar à organização e às próprias necessidades do mercado. A competitividade é cada vez maior e as empresas procuram obter a maior qualidade ao mais baixo custo, sendo fundamental estarmos preparados para os desafios, estando plenamente conscientes que a competitividade existe, e que o nível de exigência é cada vez maior”.

Como foi referido anteriormente apresentaram-se apenas resultados preliminares e exploratórios de uma investigação em curso, os quais necessitam serem questionados a partir de um estudo mais alargado e complexificado com uma amostra mais representativa e com a observação de novas dimensões do clima socio-emocional do contexto de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficácia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S. A
- Coimbra, S. M. (2000). *Estudo diferencial da auto-eficácia em alunos do 9º ano*. (p. 18-93). Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behaviour: A social-role interpretation*. N.Y.: Erlbaum.
- Gonçalves, C. (2007). *Construindo significados para o trabalho a partir da família*. I Congresso Sul-Americano de Orientação Profissional, Rio Grande do Sul.
- Hackett, G. & Betz, N. (1981) A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Jaina, J. & Tyson, S. (2004). Psychological similarity in work-based relationships and the development of self-efficacy beliefs. *Human relations*, 57(3), 275-296.
- Meda, D. (1999). *O trabalho: um valor em extinção*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Menezes, I. (2002). *Consulta Psicológica e Desenvolvimento*. Relatório da Disciplina, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto.
- Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Paulino, P. (2000). Crescimento, Competitividade e Emprego no Portugal Contemporâneo. *Jornal On-line da UBI, da Covilhã, da Região e do Resto*, 15.
- Ribeiro, P.C. (2004). O RH e o início de carreiras dos jovens. *CONSENSOrb*, 2, 15.
- Santos, A. P. (2003). *Controle percebido, senso de auto-eficácia e satisfação com a vida: um estudo comparativo entre homens e mulheres pertencentes a três grupos de idade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Schyns, B. & Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of work and organizational psychology*, 11(2), 219-241.
- Shotter, J. (2000). *Conversational realities: constructing life through language. Inquires in social construction*. London: Sage.
- Silva, N. T. (2003). *Clima Organizacional: Uma proposta de factores a serem utilizados para avaliação do clima de uma instituição do Ensino Superior*. (pp. 23-40; 52-85). Tese de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sousa, D. & Bastos, L. (2002). *A questão da ética nas relações interpessoais*. Trabalho de Bacharelato em Psicologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde de Belém.
- Spector, P. E. & Jex, S. M. (1998). Development of four Self-Report Measures of Job Stressors and Strain: Interpersonal Conflict at Work Scale, Organizational Constraints Scale, Quantitative Workload Inventory, and Physical Symptoms Inventory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 336-367.

El Estrés laboral como factor diferencial en las ocupaciones de los directivos de la Economía Social Castellano Leonesa.

L. Gil Calzada¹,
A.B. Freijeiro Álvarez²,
B. Calvo Cobas,
M. Domínguez Villar,
M.D. Mariño Cabaleiro³,
R. Vázquez Fente,
F. Surís Fernández y
E. Monsalve Álvarez⁴

Femxa Formación S.L.
Co-financiado por Servicio Público de Empleo de
Castilla y León y Fondo Social Europeo

RESUMEN

En la Sociedad actual no sufrimos los mismos riesgos en nuestra salud que en el pasado. Los nuevos estilos de vida de la sociedad industrializada se vinculan a enfermedades específicas y diferentes a las propias de otras sociedades y culturas. Hoy en día prevalecen las enfermedades crónicas (cardiovasculares, diabetes, etc). Y son las enfermedades relacionadas con el sistema cardiovascular, el cáncer y los accidentes de tráfico las principales causas de mortalidad. Son, por tanto, los estilos de vida y los hábitos una de las fuentes de riesgo más importantes hoy en día (Sandi y Cales, 2000; Agut, 2000). Los riesgos laborales en Cooperativas y sociedades Laborales son los propios de una Sociedad avanzada como es la española.

¹ Director del departamento de Ejecución de proyectos de Femxa Formación S.L. .

² Doctora en Economía e investigadora del proyecto.

³ Coordinadora de proyectos de Virtualia Learning Systems S.L..

⁴ Directora del proyecto y Directora de Proyectos de Femxa Formación S.L.

En lo que se refiere a los Gerentes (tanto gerentes contratados como socios), los riesgos laborales que más se han referido son el estrés, y como una forma específica de estrés, tenemos el síndrome del quemado (Burnout) producido por la frustración producida por el incumplimiento de expectativas. Por otro lado, aparece la depresión, ya en menor medida, y muy asociada al tiempo en la empresa y el tipo de actividad.

En cuanto a los directivos socios (Consejos rectores de cooperativas, Socios de Cooperativas, socios de Sociedades Laborales), normalmente no se observan riesgos específicos, salvo en empresas donde los directivos socios son además trabajadores, donde el riesgo laboral dependerá del sector y la actividad (por ejemplo la ansiedad y la depresión en la enseñanza).

La acumulación de funciones normalmente lleva aparejado un aumento de la ansiedad y el estrés, lo que hace que aquellos directivos que además realizan tareas de otros tipos puedan presentar mayor sintomatología asociada al estrés (Peiró, 1993; Tobeña, 1997).

Después de analizar los procesos principales de fuentes de estrés en estos tipos de empresas, hemos elaborado un modelo de estrés específico que puede ser un buen heurístico para detectar necesidades en estas ocupaciones relacionadas con la reducción de ansiedad y estrés.

Palabras clave: Estrés laboral, Burnout, formación continua, análisis ocupacional, economía social, Castilla y León.

MÉTODOLÓGÍA DEL ESTUDIO

FASE CUALITATIVA:

Hemos realizado el análisis de 13 entrevistas a expertos, de tipo semi-estructurado. Se han utilizado a expertos de la Administración pública, Asociaciones y Directivos de cooperativas y sociedades laborales.

Dentro de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a diferentes expertos de Cooperativas y Sociedades Laborales de Castilla y León hemos seguido el siguiente proceso de análisis:

Hemos construido una serie de categorías emergentes. Para ello, hemos establecido los siguientes pasos, que estructurarán de manera conceptualmente lógica nuestra aproximación al tema de estudio. Citando a Mella O, 1998:

- 1) Determinación de las grandes líneas del problema a investigar.
- 2) Explicación hipotética del problema.
- 3) Examen de casos para determinar la coincidencia con la hipótesis.
- 4) Si no hay coincidencia, o se reformula la hipótesis o el problema es redefinido para excluir casos negativos.
- 5) La hipótesis es confirmada después de examinar un número pequeño de casos.
- 6) El procedimiento se continúa hasta que no estén presentes casos negativos y cuando una relación haya sido establecida.

Etapas:

- 1) Desarrollo de categorías que coinciden con la información.
- 2) Categorías saturadas, o sea convencimiento de que más categorías sería superfluo.

- 3) Intento de formular las categorías en términos más abstractos.
- 4) Ver las conexiones entre categorías emergentes.
- 5) Desarrollar hipótesis de esas conexiones.
- 6) Establecer las condiciones en las que se dan esas conexiones.
- 7) Relacionarlo con teorías preexistentes.

FASE CUANTITATIVA

Este estudio se enmarca dentro del diseño de encuesta y se realizó con un cuestionario aplicado como entrevista a los directivos de las empresas que tuvieran como característica ser cooperativas o sociedades laborales situadas geográficamente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para obtener una muestra representativa de esta población realizamos un muestreo por conglomerados polietápico considerando el tipo de empresa (cooperativa agraria, cooperativa de trabajo, cooperativa con otras finalidades sociales y sociedades laborales) y el área geográfica (Provincia) como agrupaciones de elementos.

La muestra final es de 294 elementos (directivos de cooperativas y sociedades laborales de Castilla y León), obtenida con un muestreo aleatorio simple por tipo de empresa y afijación proporcional por Provincia. En el caso de cooperativas con otras finalidades sociales realizamos un muestreo por exhaustividad (todos los elementos del censo). Los parámetros utilizados fueron un 95,5% de confianza y un 5% de error para pruebas one-tailed.

La muestra previa era de 299 elementos, pero el muestro por exhaustividad en otras finalidades sociales provoca la pérdida de 5 elementos ya que no existen elementos suficientes para completar este grupo. No obstante, se realizaron 314 encuestas en total, y se han realizado los análisis estadísticos con ambas muestras confirmando que los resultados no varían. En este informe se muestra los resultados con la $n=294$.

Los análisis estadísticos realizados son análisis de descriptivos; análisis de correlaciones de Pearson; Análisis de la Varianza (ANOVA) para los modelos confirmatorios de hipótesis; Todos los análisis estadísticos se conducen con el paquete estadístico para el tratamiento de datos estadísticos SPSS versión 14.0.

RESULTADOS CUALITATIVOS: MODELO DE ESTRÉS LABORAL EN PERSONAL DIRECTIVO DE COOPERATIVAS Y SOCIEDADES LABORALES EN CASTILLA Y LEÓN

Enmarcado en el Modelo Biopsicosocial de la salud, planteamos que dentro del estrés existen factores biológicos, psicológicos y sociales importantes. La interrelación del hombre con su entorno es la clave de la aparición de comportamientos y hábitos que nos llevarán a la salud o la enfermedad. Las empresas son sistemas vivos que están constantemente interactuando con los individuos que las componen y a su vez, estas empresas están marcadas por procesos sociales, políticos o económicos. Por tanto, nuestro modelo intentará adaptarse a la realidad de Cooperativas y Sociedades Laborales, como modelo que recoge las peculiaridades de este tipo de sistema (Sandi y Calés, 2000; Rose, 2001).

Los componentes fundamentales de nuestro modelo serán (Ver Figura 1):

a) Los estresores: son situaciones, estímulos, respuestas emitidas por otros actores sociales, ante las que tenemos que responder, que desencadenan (elicitan) la respuesta de estrés.

b) La respuesta de estrés: no es una respuesta única, debemos separar una serie de procesos fisiológicos de los psicológicos. De hecho debemos analizar el estrés bajo los tres niveles de respuesta: el motor, el emocional y el cognitivo.

c) Las consecuencias del estrés: tras una respuesta de estrés conocemos que existen una serie de consecuencias biológicas, psicológicas y sociales (Sandi y Cales, 2000; Gray y McNaughton, 2000; Tobeña, 1997, 2001).

a) Los estresores

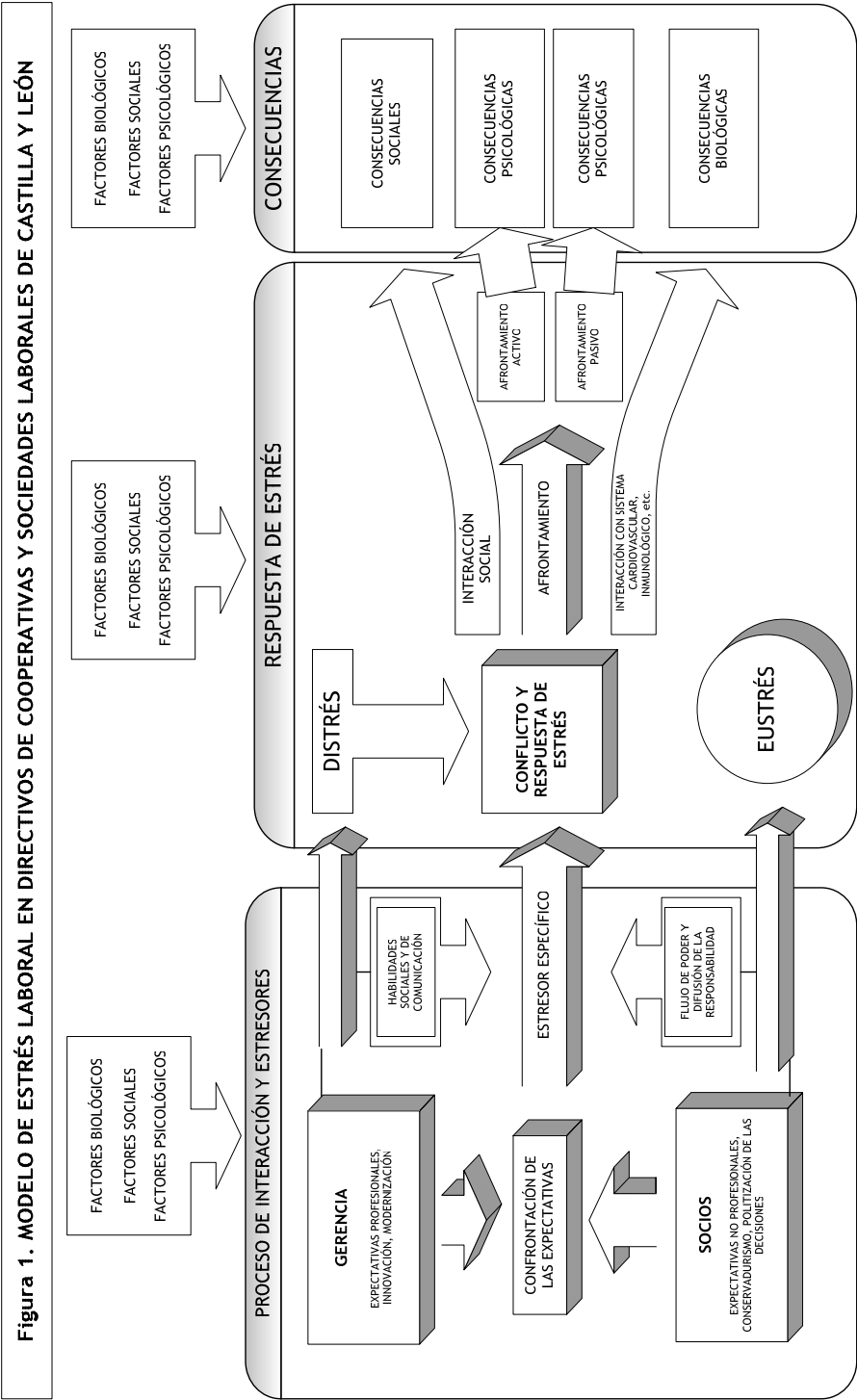
En nuestro modelo, los estresores específicos de los directivos de Cooperativas y Sociedades Laborales de Castilla y León surgen de la interacción de las expectativas de los directivos de Gerencia, normalmente con un grado de profesionalización alto, con un perfil innovador y creativo, con los Socios de la empresa, que tienden a no ser profesionales de la gerencia, y por tanto se caracterizan por un elevado conservadurismo cognitivo, y por una elevada politización de las decisiones (prejuicios).

Por encima existen factores sociales, psicológicos y biológicos que sobrevuelan e interactúan continuamente con los estresores. De manera que pueden ser factores preventivos o intensificadores de la aparición del estresor. Esto último es importante ya que la intensidad, y la cantidad relativa del estresor es una variable, que conocida desde hace mucho tiempo, afecta directamente a la intensidad y cualidad de la respuesta aprendida (Gray y MacNaughton, 2000; Tobeña 1997, 2001). Dentro de los factores externos podrían estar desde la interacción de la personalidad de los individuos (Peiró, 1993; Gray y MacNaughton, 2000; Tobeña 1997, 2001) hasta las presiones sociales ejercidas por los grupos de referencia (políticos, amigos, familiares, etc.).

b) La respuesta de estrés

La respuesta de estrés surge del conflicto de aproximación-evitación de los trabajadores implicados en la confrontación de expectativas. La respuesta de estrés puede ser de carácter negativo (dañino), momento en que pasa a ser denominada distrés. O podría ser una respuesta adaptativa positiva (reparadora) pasando a ser llamado eustrés (Fernández-Teruel y cols., 1998; Tobeña, 1997, 2001). Otro tipo de conceptualización de este mismo fenómeno sería el que presenta el Afrontamiento funcional vs. Afrontamiento disfuncional, que en vez de focalizarse en la respuesta de estrés inmediata, lo hace en las estrategias que surgen a posteriori (Ericksson, 2005). Nosotros creemos que los factores y procesos que diferencian al trabajador saludable del enfermo, van más allá de un solo fenómeno, siendo un sistema dinámico que envuelve numerosos fenómenos a diferentes niveles.

Concretamente en las Cooperativas y Sociedades Laborales de Castilla y León, los gerentes, sean o no socios, suelen tener una respuesta de estrés dañino (distrés) debido a que normalmente están solos en su posición, sin ninguna valoración de su actuación y sobre todo bajo la influencia del poder que ejercen los socios. Es conocido el dato que la soledad y estar por debajo en la jerarquía social son predictores de respuestas de estrés dañinas e intensas (Sandi y Cales, 2000).



En el caso de los socios, el control de flujo de poder, que además, al ser ejercido en grupo, proporciona una difusión de la responsabilidad importante y una situación de apoyo social adecuado. Todo esto provoca que sus respuestas de estrés sean adaptativas (eustrés) y, por tanto, conlleva que no haya consecuencia negativas asociadas al estrés.

La respuesta de estrés integra una serie de acciones dirigidas a solucionar el conflicto. Este proceso termina finalmente en la aparición de diferentes tipos de consecuencias, en el caso del distrés, negativas. El afrontamiento de este tipo de respuestas de estrés puede ser activo o pasivo (Sandi y Cales, 2000).

El afrontamiento activo del estrés es aquel que conlleva una actividad dirigida con objetivo de reducir la respuesta (Aguilar y cols., 2000, 2002, 2004; Fernández-Teruel y cols. 1998, 2002; Escorihuela y cols. 1999; Ericksson, 2005; Peiró, 1993). Este afrontamiento puede ser emocional, cognitivo o motor. O sea, los directivos pueden afrontar activamente el estrés con planes de conducta que resuelvan los problemas (cognición), afrontando las situaciones que nos provocan ansiedad para reducir la respuesta emocional (emoción), o ejercitándose físicamente en gimnasios o actividades similares (motor). Este último aspecto motor del afrontamiento tiene su origen en el hecho de que la respuesta de estrés suele estar adaptada para utilizar recursos físicos y mentales de manera explosiva ante un peligro (Gray y MacNaughton, 2000). Así, poder realizar ejercicio físico en los momentos de mayor estrés es complementario con las características para las que están programadas este tipo de respuestas. Este tipo de afrontamiento se puede relacionar con los conceptos de “work engagement” utilizados hoy en día para definir al trabajador “enganchado” a su trabajo (Eriksson, 2005).

El afrontamiento pasivo consiste en inhibir la conducta en respuesta a la amenaza. Este tipo de afrontamiento también puede ser cognitivo, emocional o motor. Desviando la actividad cognitiva a otros problemas o situaciones (cognición), evitando las situaciones problemáticas (emocional) y disminuyendo nuestra actividad física de manera significativa (motor). La inactividad, la reducción de actividad física incluso hasta la paralización total del movimiento, es una respuesta que puede ser adaptativa en ciertas situaciones (por ejemplo cuando nos escondemos de un depredador (Fernández-Teruel y cols. 1998; LeDoux, 2000; Gray y MacNaughton, 2000; Sandi y Calés, 2000; Tobeña, 1997, 2001). Pero en el caso de las situaciones de confrontación entre directivos, esta estrategia normalmente no lleva a ninguna solución efectiva.

Por supuesto, de nuevo nos encontramos con factores externos que están interaccionando continuamente con la respuesta de estrés. Así podemos asegurar que ante diferentes patrones de personalidad habrá tendencias a un tipo de afrontamiento u otro. Sabemos que ciertos factores biológicos, incluidos los factores genéticos, pueden influir en las características de ciertas sustancias implicadas en el estrés y la ansiedad (Fernández-Teruel y cols., 2001; Flint 1997). Y por supuesto hay factores sociales que aminoran o potencian la respuesta. De hecho la soledad es el estresor que ha mostrado empíricamente ser el más influyente en la reducción de cantidad de años de vida (Peiró, 1993).

c) Las consecuencias del estrés.

Tras la respuesta de estrés mantenida en el tiempo observaremos una serie de consecuencias a tres niveles: social, psicológico y biológico (ver Tabla 1).

Las consecuencias biológicas son las que se relaciona con enfermedades y normalmente las que con más frecuencia llevan a pedir bajas por enfermedad. Además conlleva una reducción de los años efectivos de trabajo y una disminución del tiempo dedicado a la actividad laboral. En el caso de nuestro modelo detectamos que los dolores musculares aparecen en ciertos casos a medio plazo. A largo plazo necesitaríamos un estudio diseñado específicamente para detectar posibles consecuencias específicas. (Ver Tabla 1)

Las consecuencias psicológicas también conllevan, cada vez más de hecho, la necesidad de una baja por enfermedad. Pero las consecuencias psicológicas también conllevan la pérdida o el abandono del puesto de trabajo (Ericksson, 2005; Peiró, 1993). De hecho, este tipo de consecuencias suelen funcionar como un sistema retroalimentado en el que cuanto mayor estrés, menor desempeño laboral, mayor nivel de inactividad y por tanto, peor evaluación del desempeño que por si mismo constituye un estresor, que se añadirá a la situación patológica anterior y que se perpetuará de manera definitiva.

En el caso de nuestro modelo, encontramos que las consecuencias psicológicas referidas por los expertos son el Burnout (visto tanto como un síndrome clínico como un estado más en muchos trabajadores sanos) y la Depresión (conceptualizada en su más amplia definición). La lógica de este resultado dentro de nuestro modelo, es que, el conflicto por confrontación de expectativas, tiende a generar una cierta inactividad y falta de resoluciones eficaces que a largo plazo producen agotamiento emocional, despersonalización (entendido como distanciamiento de los otros convirtiéndolos en objetos) y bajos logros personales que son los componentes principales del Burnout (Ericksson, 2005; Gil-Monte y Peiró J.M. 1999; Sandi y Calés, 2000). Esta indefensión aprendida que se produce en la interacción gerencia-socios es definitiva de estados de ánimo alterados de tipo Depresivo a largo plazo (Fernández-Teruel y cols 1998; LeDoux, 2000). No obstante, se necesitarían estudios especialmente dirigidos para observar el espectro real de consecuencias psicológicas del estrés laboral en Cooperativas y Sociedades Laborales de Castilla y León. (Ver Tabla 1).

Consecuencias Fisiológicas	Consecuencias Psicológicas (enfrentamiento pasivo)	Consecuencias Sociales
- Trastornos cardiovasculares - Trastornos respiratorios - Trastornos inmunológicos - Trastornos articulares - Trastornos musculares - Trastornos endocrinos - Trastornos gastrointestinales - Diabetes e hipoglucemia - Trastornos dermatológicos - Dolor crónico y cefaleas - Trastornos sexuales	- Ansiedad, Fobias y miedos. - Depresión y trastornos afectivos. - Problemas de insomnio. - Problemas atencionales. - Incremento del consumo de sustancias tóxicas (alcohol, tabaco, drogas, etc.). - Práctica de otros hábitos nocivos. - Conductas de alimentación alteradas (obesidad, anorexia, bulimia). - Trastornos psicopatológicos severos.	- Soledad - Falta de apoyo social - Desempleo del directivo - Desempleo en la empresa - Conflictos con socios y subordinados - Deterioro de las relaciones familiares y de amistad - Mala imagen empresarial - Falta de confianza por parte de instituciones financieras y clientes - Gasto de recursos de la Administración - Deterioro de la imagen de la economía social.

Tabla 1: Consecuencias patológicas del estrés que el individuo puede llegar a desarrollar
Fuente: Adaptado de Labrador, 1992

En cuanto a las consecuencias sociales del estrés laboral podríamos apuntar que la interacción sufre un deterioro cuando se está especialmente agotado emocionalmente (Ericksson, 2005). En consecuencia, la soledad, el ostracismo, la falta de apoyo social puede ser una consecuencia que se retroalimenta constantemente. Otra consecuencia social es la del desempleo, el conflicto social en la empresa con socios pero también con subordinados. El deterioro de las relaciones familiares y de amistad como consecuencia indirecta. Y finalmente el impacto de estos problemas en el en-

torno próximo a la empresa (mala imagen empresarial, problemas de confianza con agentes sociales, financieros y clientes), los gastos de recursos de la Administración (tanto humanos como económicos) que provocan este tipo de problemas, el deterioro de la imagen de la economía social en el entorno (Ver Tabla 1).

RESULTADOS CUANTITATIVOS: CONFIRMACIÓN DEL MODELO TEÓRICO PREVIO.

En conclusión, este modelo teórico con finalidad heurística intenta describir y explicar el riesgo laboral más frecuente entre los directivos de Cooperativas y Sociedades Laborales de Castilla y León: el estrés laboral. Pudiendo ser de utilidad para la generación de hipótesis en posteriores estudios diseñados con este fin (Dollar y Metzger, 1999). En el estudio cualitativo (análisis de contenido) planteamos un modelo de ansiedad y estrés en cooperativas y sociedades laborales que se basaba en que este riesgo laboral era propio de los directivos gerentes y no de otros tipos de directivos. Además proponíamos que la presión de los superiores de estos gerentes (los socios-propietarios) era la causa fundamental de la aparición de este riesgo laboral.

En este estudio hemos encontrado los siguientes resultados respecto a la ansiedad y estrés:

La correlación de la ansiedad y estrés con la frecuencia del control ejercido por los superiores solamente se da en los directivos gerentes y no en los socios o los directivos medios (ver tabla 18). Con la utilización de un ANOVA, donde analizamos si la frecuencia del control ejercido por los superiores modula la ansiedad siempre que tengamos en cuenta el tipo de directivo, encontramos que el modelo de interacción es significativo ($F=567,08$; $p<0,007$); además cada factor (ansiedad y frecuencia de control) es significativo dentro del modelo ($F=5,05$; $p<0,0005$; $F=21,84$; $p<0,005$ respectivamente) (ver gráfico 20).

Tabla18: Análisis de correlación entre ansiedad y el control de los superiores según el tipo de directivo

Frecuencia de control de superiores			
Ansiedad	Gerentes	Correlación de Pearson	0,34 *
		Sig. (2-colas)	0,04
		N	39
	Socios	Correlación de Pearson	-0,01
		Sig. (2-colas)	0,82
		N	39
	Directivos Medios	Correlación de Pearson	-0,15
		Sig. (2-colas)	0,36
		N	39

*: Significativo

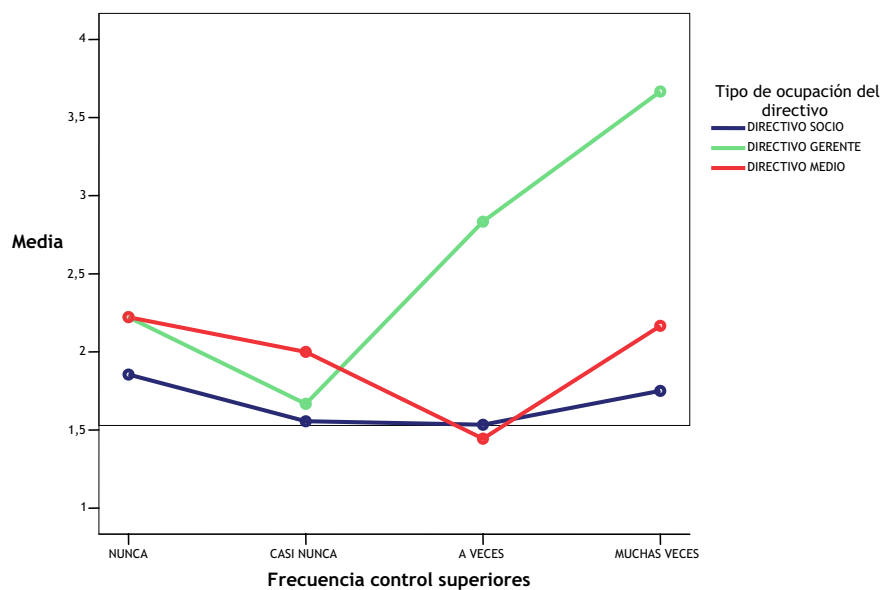


Gráfico 20. Ansiedad y estrés en diferentes tipos de directivos dependiendo de la frecuencia de control de sus superiores

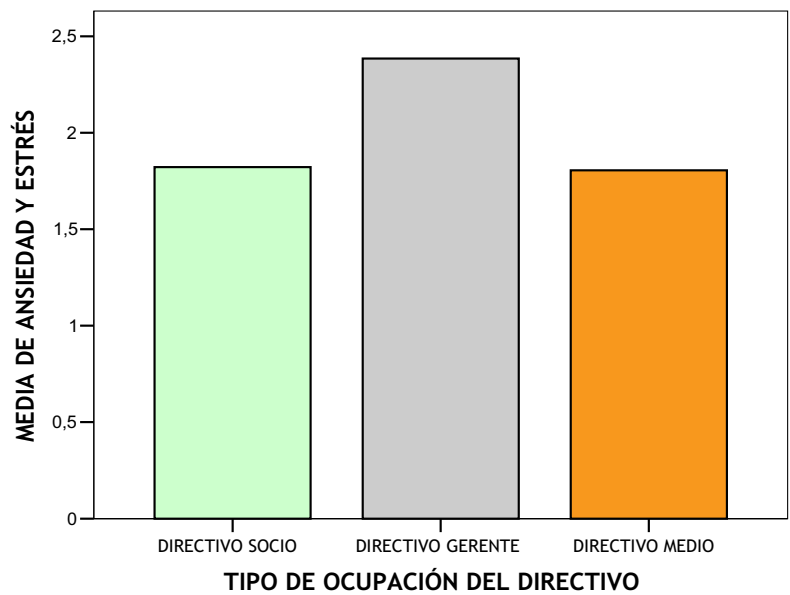


Gráfico 27. Ansiedad y estrés en diferentes tipos de directivos

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En cuanto a la **ansiedad y el estrés**, en la fase cualitativa del estudio (análisis de contenido), aportamos un modelo teórico de funcionamiento del estrés laboral en las cooperativas y sociedades laborales de Castilla y León. En este modelo propuesto proponíamos dos aspectos fundamentales. El primero es que solo los directivos gerentes estaban en riesgo de sufrir este tipo de estrés, ya que los socios y los directivos medios disponían de medios y circunstancias propicias para evitarlo (Aguilar 2000, 2002, 2004; Fernández-Teruel, 1998, 2002; Gray, 2000; Tobeña 1997, 2001). Y segundo, que el estresor principal para los directivos gerentes era la presión ejercida por el control de sus superiores (el consejo rector), que lleva a la frustración mantenida en el tiempo que podrá producir el Síndrome de Burnout (Ericsson, 2005; LeDoux 2000; Maslach y Jackson, 1981; Peiró, 1993; Sandi y Calés, 2000). Este modelo se confirma en sus dos premisas, ya que solo observamos relación del estrés con el directivo gerente y no con los otros tipos de directivos, y además, se observa como la frecuencia de control de los superiores de los directivos gerentes conlleva la aparición de una mayor frecuencia del estrés. Por lo tanto, concluimos que nuestro modelo teórico ha sido confirmado empíricamente en este estudio, al menos en sus premisas fundamentales, aunque se necesitarían otros tipos de estudios para poder ponerlo a prueba totalmente.

En conclusión, encontramos que es posible establecer un modelo predictivo del estrés tras un análisis cualitativo de los trabajadores de dirección de cooperativas y sociedades laborales de Castilla y León. Este modelo cualitativo se puede confirmar en las medidas cuantitativas, generando un modelo heurístico que permite establecer líneas futuras de actuación para solucionar los problemas de estrés y ansiedad diferenciales entre directivos gerentes y los demás tipos de directivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar R, Escorihuela R.M, Gil, L., Tobeña A., Fernandez-Teruel A. 2002. Differences between two psychogenetically selected lines of rats in a swimming pool matching-to-place task: long-term effects of infantile stimulation. *Behav Genet.* 32(2):127-34.
- Aguilar R, Gil, L, Fernandez-Teruel A, Tobeña A.. 2004. Genetically-based behavioral traits influence the effects of Shuttle Box avoidance overtraining and extinction upon intertrial responding: a study with the Roman rat strains. *Behav Processes.* 30; 66(1):63-72.
- Aguilar R, Gil, L, Gray JA, Driscoll P, Flint J, Dawson GR, Gimenez-Llort L, Escorihuela RM, Fernandez-Teruel A y Tobeña A. 2002. Fearfulness and sex in F2 Roman rats: males display more fear though both sexes share the same fearfulness traits. *Physiol Behav.* 78(4-5):723-32.
- Aguilar R, Gil, L, Flint J, Gray JA, Dawson GR, Driscoll P, Gimenez-Llort L, Escorihuela RM, Fernandez-Teruel A y Tobeña A. 2002. Learned fear, emotional reactivity and fear of heights: A factor analytic map from a large F2 intercross of Roman rat strains. *Brain Res Bull.* 1;57(1):17-26.
- Aguilar R, Gil, L, Tobeña A, Escorihuela RM y Fernández-Teruel A. 2000. Differential effects of cohort removal stress on the acoustic startle response of the Roman/Verh rat strains. *Behav Genet.* 30(1):71-5.
- Aguilar, R., Gil, L, Tobeña, A., Escorihuela, R.M., Fernández-Teruel, A. 2000. Differential Effects of Cohort Removal Stress on the Acoustic Startle Response of the Roman/Verh Rat Strains. *Behavior Genetics.* 30, 1: 70-75.
- Agut, S. 2000. Análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: el papel de la formación. Tesis Doctoral. Publicada en la Facultad de Psicología de la UJI. Barcelona. España.

- Aneas Álvarez, M.A. 2003. Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas. Tesis Doctoral publicada en la Facultad de Pedagogía de la U.B. Barcelona, España.
- Dollar M.F. y Metzger J.C. Psychological research, practise, and production: the occupational stress problem. *International Journal of Stress Management*. 6(4): 241-253.
- Escorihuela R.M., Fernandez-Teruel A., Gil, L., Aguilar R., Tobeña A., and Driscoll P. 1999. Inbred Roman high- and low-avoidance rats: Differences in anxiety, novelty-seeking, and shuttlebox behaviors. *Physiol. Behav.* 67: 19-26.
- Ericksson, U. 2005. Studies of work engagement, type A behaviour and Burnout. Tesis Doctoral. Publicada en Facultad de Psicología de la Universidad de Estocolmo. Estocolmo. Suecia.
- Fernandez-Teruel A, Escorihuela RM, Aguilar R, Gil L y Tobeña A. 2002. Enduring effects of environmental enrichment on novelty seeking, saccharin and ethanol intake in two rat lines (RHA/Verh and RLA/Verh) differing in incentive-seeking behavior. *Pharmacol Biochem Behav.* 73(1):225-31.
- Fernández-Teruel A, Escorihuela R.M., Aguilar R, Gil L, González B, Castellano B, Driscoll P y Tobeña A. 1998. Respuesta de estrés y efectos de la experiencia temprana: evidencia conductual, fisiológica y neuromorfológica. *Ansiedad y Estrés*. 4(2-3), 135-170.
- Fernández-Teruel, A., Escorihuela, R.M., Gray J.A., Aguilar, R., Gil, L., Giménez-Llort, L., Tobeña, A., Bhomra, A., Nicod, A., Mott, R., Driscoll, P., Dawson, G.R., and Flint, J. 2002. A quantitative trait locus influencing anxiety in the laboratory rat. *Genome Res.* 12: 618-626.
- Flint, J. 2004. The genetic basis of neuroticism. *Neuroscience and biobehavioral Reviews*. 28: 307-316.
- Flint, J., Corley, R., DeFries, J.C., Fulker, D.W., Gray, J.A., Miller, S., and Collins, A.C. 1995. A simple genetic basis for a complex psychological trait in laboratory mice. *Science*. 269: 1432-1435
- Gray, J.A. and McNaughton, N. 2000. *The neuropsychology of anxiety*. Oxford University Press, Oxford, Reino Unido.
- Gil-Monte y Peiró J.M. 1999. Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*. 15(2): 261-268.
- Jörg Witt, H. 2005. Design and implementation of a competency-based educational model in an academic organization. Tesis Doctoral publicada en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Rovira I Virgili. Tarragona. España.
- LeDoux, J.E. 2000. Emotion circuits in the brain. *Annu. Rev. Neurosci.* 23: 155-184
- Peiró, J.M. 1993. *Desencadenantes del estrés laboral*. Eudema, Madrid, España.
- Peiró, J.M. 2000. La Evaluación de la formación continua como requisito de calidad. En FORCEM (Fundación para la Formación Continua): Calidad e innovación en la formación continua. Madrid: FORCEM.
- Tobeña, A. 1997. *El estrés dañino*. El País-Aguilar, Madrid, España.
- Tobeña, A. 2001. *Anatomía de la Agresividad Humana: de la violencia infantil al belicismo*. Galaxia Gutenberg. Barcelona, España.

Quais as preocupações de carreira de formandos da aprendizagem?

**Filomena Parada e
Joaquim Luís Coimbra**

Centro de Desenvolvimento Vocacional e de
Formação ao Longo da Vida
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto

Super e colaboradores desenvolveram um instrumento capaz de aferir o tipo de tarefas desenvolvimentais com que, em função da sua idade cronológica, à partida, uma pessoa se confronta. Todavia, nos últimos trinta anos, as condições de vida modificaram-se de formas inéditas, obrigando os indivíduos a encontrar novas e diversas formas de negociação com as diversas tarefas e acontecimentos de vida (Wyn & White, 2000). É objectivo do presente estudo explorar o modo como as dimensões psicológicas relativas às preocupações com a carreira são percebidas e se organizam para jovens nacionais que frequentam o sistema de aprendizagem, ao mesmo tempo que se procura compreender como as influenciam aspectos relativos ao investimento no trabalho, ao género ou ao nível de escolaridade.

Super, com vários dos seus colaboradores (*e.g.*, Super, Thompson, Lindeman, Meyers & Jordann, 1986; Super, Zerkowicz & Thompson, 1975), desenvolveu um instrumento capaz de aferir o tipo de tarefas desenvolvimentais com que, à partida, a pessoa se confronta num dado momento do seu percurso vocacional, em função da respectiva etapa de vida, cronologicamente aferida. Era seu intuito avaliar o grau e a natureza das preocupações de carreira, ou seja, a intensidade e o tipo de desejos, intenções ou objectivos que, no plano vocacional, cada indivíduo enuncia como as suas prioridades. Em simultâneo, ao também traduzirem as expectativas que, num dado momento da existência, a sociedade impõe aos indivíduos, as preocupações de carreira emergem como um dos traços mais distintivos dos processos de exploração e de planificação (Super, 1990), através dos quais os indivíduos estimulam o seu desenvolvimento, a fim de melhorarem as suas vidas (Gelpe, 2001). Por outras palavras, as preocupações de carreira podem ser encaradas como um indicador das diferentes finalidades que o indivíduo se encontra em vias de realizar/concluir ou que é constringido a prosseguir, a fim de melhor se adaptar ao seu ambiente, de mudar e/ou evoluir, bem como de melhor equilibrar a esfera de trabalho com os demais domínios da existência (Gelpe, 1997; Savickas, 2002). Recorde-se que, tal como o concebeu Super (*e.g.*, 1980, 1984, 1990; Super *et al.*, 1988), o desenvolvimento vocacional (ou,

conforme o designa, da carreira), configura-se como um processo contínuo de transformação e de mudança, que se desenrola da infância até à velhice e que se estrutura em torno de diversas etapas ciclicamente pontuadas por períodos de crescimento, (re)exploração e de (re)estabelecimento. De acordo com o seu modelo do arco-íris *arco-íris da vida e da carreira* (tal como o apelidou), que não só engloba as várias funções sociais de um indivíduo como permite perceber de que forma as mesmas se articulam entre si, ao longo do curso de vida (Super, 1980, 1984, 1990), ao período que se convencionou designar como adolescência e jovem adultez correspondem, principalmente, as tarefas vocacionais relativas ao estágio da exploração e do estabelecimento.

Durante os anos dedicados à *exploração* vocacional (cujos limites etários se situam, aproximadamente, entre os 14 e os 24 anos de idade), as pessoas procuram adquirir mais informação sobre si próprias e sobre o mundo das profissões, tendo em vista a realização das escolhas em que a carreira a ser construída vai assentar, que se dá a aprendizagem daquilo em que cada um de nós pode vir a tornar-se (Savickas, 2002). São três as subetapas que constituem este estágio – a saber, (i) a cristalização (desenvolvem-se as atitudes, as crenças e as competências em que se baseiam as escolhas quanto aos percursos de educação/formação a serem seguidos, os quais indiciam o domínio, o nível e o tipo de trabalho desejado), (ii) a especificação (prende-se com o processo através do qual as preferências genéricas anteriormente delineadas dão azo à escolha concreta de uma profissão, especialidade ou emprego) (cf. Savickas, 2002; Super *et al.*, 1988) e (iii) a implementação (implica que sejam levadas a cabo as acções necessárias à materialização da(s) escolha(s) realizada(s), período frequentemente referido como a transição da escola para o mundo do trabalho) (Blustein *et al.*, 2000). Concluída essa fase, chega o período dedicado ao estabelecimento (geralmente definido como as idades compreendidas entre os 24 e os 44 anos), onde se joga a efectivação da coesão entre os mundos interior e exterior, devendo o trabalho realizado constituir-se como uma manifestação do *self* (Savickas, 2002). São, de novo, três os subestádios contemplados, em concreto, (i) estabilização (corresponde-lhe um período em que os indivíduos assentam, procurando securizar a posição profissional alcançada através da assimilação da cultura organizacional e do desempenho satisfatório dos deveres que lhe são inerentes), (ii) consolidação (prevalcem preocupações relacionadas com o lugar ocupado na organização ou profissão, procurando-se, no geral, conquistar alguma segurança adicional, demonstrando atitudes de trabalho positivas e hábitos produtivos, bem como cultivando relações amigáveis com os colegas) e (iii) progressão (quando progridem, os indivíduos confrontam-se com uma transição para novas ou diferentes responsabilidades que, à partida, lhes garantem melhores oportunidades de expressão pessoal na sua organização actual, noutra organização ou, inclusive, noutras profissões) (cf. Savickas, 2002; Super, *et al.*, 1988).

Em que medida é que isto se aplica aos formandos da aprendizagem? Note-se que, se, por um lado, se trata de jovens que já realizaram e/ou se encontram a concretizar uma dada escolha formativa (e, por inerência, profissional), por outro, é de supor que, por exemplo, as aprendizagens efectuadas, tanto na sala de aula como no posto de trabalho (onde, à partida, lhes é dada a oportunidade de desempenharem papéis reais em contextos também reais, de uma forma continuada no tempo, dispondo do apoio de um monitor e, eventualmente, podendo realizar a integração ou, pelo menos, tendo a possibilidade aplicar, na prática as aprendizagens escolares e vice-versa) facilitem e intensifiquem o questionamento cognitivo-afectivo, que consubstancia o processo de exploração dos seus investimentos (cf. Campos & Coimbra, 1991). Adicionalmente, de algum tempo a esta parte, tornou-se comum declarar que as condições de vida, em especial dos jovens, se alteraram de uma forma inédita, obrigando-os a adoptar novas e diversas formas de negociação e de relacionamento com as transições e os acontecimentos de vida, nomeadamente aquando da sua integração no mundo do trabalho (Wyn & White, 2000). Com efeito, a geração mais jovem, dada a actual turbulência económica e a constante mutação

tecnológica, vê-se confrontada com a reestruturação do processo de transição da educação/formação para o emprego (cf. Heinz, 1999). De que forma isso é perceptível na relação que, hoje em dia, os jovens estabelecem com o mundo do trabalho, mormente, no que se refere às suas prioridades no plano vocacional? Mais, atendendo a que nem toda a gente atribui a mesma relevância ao trabalho – isto é, evidencia o mesmo tipo de investimento nesse domínio da existência –, de que maneira é que isso se reflecte nas suas preocupações de carreira? Quanto ao género ou nível de escolaridade, o que há a registar?

OBJECTIVO DO ESTUDO

É, assim, finalidade do presente Estudo explorar o modo como as dimensões psicológicas relativas às preocupações de carreira são percebidas e se organizam para jovens nacionais que frequentam o sistema de aprendizagem (nível II e nível III), ao mesmo tempo que se procura compreender como as influenciam aspectos relativos ao investimento no trabalho, ao género ou ao nível de escolaridade.

HIPÓTESES

Em consonância com o que foi anteriormente referido, bem como de acordo com que é mencionado na literatura, espera-se:

(i) que a ACP apresente uma estrutura factorial em seis componentes que, embora semelhantes às retratadas pela generalidade da literatura, evidenciem algumas (ligeiras) modificação na sua estrutura e/ou composição, seja devido à interpretação dos itens pelos participantes (visto que a linguagem/língua e os significados em que se apresentam, com frequência, são diversos dos originais) seja enquanto um sinal da sua capacidade de adaptação à realidade (laboral) contemporânea;

(ii) a presença de diferenças em função dos grupos de pertença dos participantes na saliência que atribuem a diferentes dimensões das preocupações com a carreira. Mais concretamente, antecipa-se que,

- os elementos do género feminino evidenciem uma visão bem mais discriminada do que os seus congéneres masculinos relativas às suas prioridades no plano vocacional, pois, por norma, são quem tende a (i) sentir mais dificuldades no acesso ao emprego, sobretudo, ao emprego estável ou às posições de maior prestígio social (*e.g.*, Alves, 1998; Couppié & Epiphane, 2006; Flahaut, 2005), (ii) apresentar projectos de futuro mais diversificados, porque direccionados para a prossecução de uma maior variedade de objectivos (*e.g.*, Guichard-Claudic, 2005);

- os jovens com os níveis de escolaridade mais elevados manifestem uma orientação para o futuro mais extensivamente estruturada (Trommsdorff, 1983), o que, por sua vez, os leva a investir mais nas tarefas vocacionais que espelhem a adopção de um pensamento estratégico e de planeamento quanto ao futuro (*e.g.*, du Bois-Reymond *et al.*, 2002; Evans, 2002);

- os jovens inquiridos não demonstrem todos o mesmo grau de investimento pessoal no trabalho, em geral, ou atribuam o mesmo significado às tarefas vocacionais com que se defrontam (*e.g.*, Greenhaus, 1971, 1974; Jackson *et al.*, 1983), sendo, ainda, de supor que os que associam uma maior importância (psicológica) a esse domínio se mostrem mais orientados para as tarefas relativas à exploração e ao estabelecimento vocacional do que aqueles para quem tem menos relevância (cf. Blustein, 2006).

AMOSTRA

A amostra do estudo (tabela 1) é constituída por 322 participantes de ambos os géneros (63,4 % do género masculino e 36,6 % do género feminino), dos quais 5,0% se consideram empregados, 18,9% estão desempregados e 76,1% se encontram à procura do primeiro emprego. As suas idades variam entre os 15 e os 26 anos, sendo o valor médio encontrado de 18,3 ($dp = 1,64$). Quanto ao nível educativo, constata-se que 40,7% apresenta um grau de formação igual ou inferior à escolaridade básica, enquanto que 59,3% se encontra no processo de completar o nível de formação que dá equivalência ao ensino secundário. No que se refere ao estado civil, verifica-se que 320 dos 322 participantes são solteiros, 1 vive em união de facto e 1 é casado(a).

Participantes		N = 322	
Média das idades	18,3	$dp = 1,64$	
Mediana	(mínimo 15 e máximo 26)		
	18,0		
Género	Feminino	36,6%	(118)
	Masculino	63,4%	(204)
Estado civil	Solteiro	99,4%	(320)
	União de facto	0,3%	(1)
	Casado	0,3%	(1)
	< ou = 9.º ano	40,7%	(131)
Nível educativo	Ensino Secundário Inc.	59,3%	(191)
Estatuto face ao emprego	Empregados	5,0%	(16)
	Procura do 1.º emprego	76,1%	(245)
	Desempregados	18,9%	(61)

Tabela 1. Distribuição global dos participantes

INSTRUMENTOS

(a) *Inventário de Preocupações de Carreira de Adultos – Versão II (IPCA-II)*

O instrumento seleccionado para o efeito foi uma versão especificamente pensada para uma população jovem, cuja origem remonta ao *Adult Career Development Inventory, Form II* (Super, Zerkowtiz & Thompson, 1975) e que pretende avaliar o grau de investimento dos indivíduos nas tarefas desenvolvimentais vocacionais. Aos respondentes é pedido que, usando uma escala de *Likert* com 5 itens (varia entre *nenhuma preocupação (1)* e *grande preocupação (5)*), se posicionem face ao conteúdo de cada uma das 60 afirmações aí contidas. As primeiras 30, dizem respeito às tarefas de *exploração* do modelo de desenvolvimento da carreira proposto por Super (1984) e as 30 seguintes ao período designado como *estabelecimento*. Em cada subescala, 10 itens avaliam os respectivos subestádios (cristalização, especificação e implementação, para a exploração, e estabilização, consolidação e progressão para a etapa relativa ao estabelecimento).

(b) *Escala do Investimento no Trabalho (EIT)*

A presente medida resulta da combinação de três instrumentos descritos na literatura: a *Work Involvement Scale* (Warr, Cook & Wall, 1979), a *Scale of Employment Commitment* (Jackson, Stafford, Banks & Warr, 1983) e a *Career Salience Scale* (Greenhaus, 1971). As duas primeiras escalas procuram compreender o grau (actual) de compromisso emocional de uma pessoa com o mercado de trabalho. De acordo com Greenhaus (1971, 1974), autor que originalmente definiu a *saliência da carreira*, pessoas com uma grande *saliência de carreira*, à partida, atribuem também uma

maior importância ao trabalho e estarão mais motivadas para se sentirem realizadas através do desempenho de uma actividade profissional, por oposição a outras áreas da vida (*e.g.*, família). Apesar de a medida que desenvolveu contemplar três dimensões, para os efeitos da presente escala apenas a subescala relativa às atitudes gerais relacionadas com o trabalho foi utilizada. Da conciliação desses dois aspectos – grau de importância (psicológica) absoluta que o trabalho assume nas vidas das pessoas e suas atitudes gerais em relação a esse domínio da existência – advém uma melhor compreensão do grau em que um(a) determinado(a) participante se encontra “orientado” para o trabalho (*EIT*). Por outras palavras, a medida do seu investimento pessoal no trabalho em geral e o significado por si atribuído às tarefas profissionais. O instrumento desenvolvido contém 16 itens, pedindo-se aos participantes para, numa escala de *Likert* com 5 itens (as alternativas de resposta variaram entre o *discordo totalmente* (1) e o *concordo totalmente* (5)), assinalarem o seu grau de (des)acordo com cada afirmação.

RESULTADOS

(a) *Inventário de Preocupações de Carreira de Adultos – Versão II (IPCA-II)*

Realizou-se uma análise factorial exploratória com rotação *Varimax* com as respostas dos participantes a cada um dos 60 itens da escala. Com base na análise conjunta dos *eigenvalues* e do *screeplot*, bem como do descrito na literatura, foi efectuada uma segunda análise factorial exploratória com rotação *Varimax*, em que se procedeu à extracção de 6 factores. A solução obtida explica 55,8% da variância comum e tem uma consistência interna (aferida com base no α de Cronbach) de 0,97. As seis componentes obtidas foram designadas, respectivamente,

(i) *prossecação dos objectivos* – *PROSS* (variância explicada = 38,9%, $\alpha = 0,95$), englobando 18 itens (é composto sobretudo por itens que, na estrutura factorial original, pertencem às componentes de implementação e de consolidação – *e.g.*, conhecer pessoas que me possam ajudar a começar no domínio que escolhi; fazer coisas que me ajudem a chegar onde quero; identificar oportunidades para fazer o trabalho de que gosto; conseguir ser bem reputado no sítio onde trabalho; ser um(a) trabalhador(a) de confiança, de quem se pode depender; tornar-me particularmente competente no meu domínio profissional);

(ii) *conhecimento de si mesmo(a)* – *CONHEC* (variância explicada = 5,4%, $\alpha = 0,91$), que é composta por 13 itens (engloba somente itens das dimensões de cristalização e de especificação – *e.g.*, conhecer-me melhor; clarificar as minhas ideias acerca do tipo de trabalho que gostaria de fazer; resolver-me quanto ao que realmente gostaria de fazer para ganhar a vida; conversar sobre decisões profissionais com um adulto que me conheça; escolher um emprego, entre os vários que me interessam, que seja o mais interessante e desafiante; certificar-me da minha escolha profissional);

(iii) *estabilização profissional* – *ESTAB* (variância explicada = 3,4%, $\alpha = 0,90$), onde se incluem 10 itens, devido à eliminação do item 56, que apresenta saturações equivalentes em mais do que um factor (é constituído pela generalidade dos itens da componente de estabilização e um outro da progressão – *e.g.*, assentar profissionalmente; fazer planos para ficar no meu emprego actual; conseguir uma posição estável no meu domínio profissional; tornar seguro o meu lugar no sítio onde trabalho; progredir no sítio onde trabalho);

(iv) *progressão profissional* – *PROGR* (variância explicada = 3,3%, $\alpha = 0,82$), a qual abarca 6 itens (a saber, dois pertencentes à dimensão de consolidação e os restantes quatro à de progressão – *e.g.*, tornar-me uma autoridade no meu domínio profissional; tornar-me indispensável no meu local de trabalho; melhorar as minhas hipóteses de promoção; avançar para uma posição de maior responsabilidade)

(v) *investimento no formação/qualificação* – *INVFORM* (variância explicada = 3,3%, $\alpha = 0,82$), onde se aglomeram 6 itens (quatro relativos à dimensão de cristalização, um da especificação e outro da implementação – *e.g.*, aprender mais sobre vários tipos de oportunidades de formação ou profissionais; saber quais as competências necessárias para determinados tipos de trabalho; aprender sobre os tipos de formação necessários para certos tipos de trabalhos; identificar oportunidades para ter a formação e experiência de que necessito; decidir como me qualificar para fazer o trabalho que me interessa);

(vi) *planeamento do futuro* – *PLANEA* (variância explicada = 3,3%, $\alpha = 0,82$), que agrega 5 itens, visto o item 22 ter sido eliminado, pois saturava identicamente mais do que um factor (aqui encontram-se dois itens da componente de progressão, mais dois da implementação e um último da especificação – *e.g.*, arranjar um emprego temporário ou a tempo parcial, que me ajude a decidir sobre o tipo de trabalho a escolher; fazer planos para atingir os meus objectivos profissionais; decidir quais os sacrifícios que estou disposto(a) a fazer para atingir os meus objectivos; planear como avançar no meu domínio profissional e investir as minhas poupanças, para constituir um património).

(b) *Escala do Investimento no Trabalho (EIT)*

Os totais obtidos pelos participantes variam entre um mínimo de 35,0 e um máximo de 74,0, sendo o desvio padrão de 6,3 e a média 57,1. A mediana (57,0) serviu como elemento separador para a formação de dois grupos: baixo investimento no trabalho e alto investimento no trabalho. Os participantes cujo total na escala foi inferior ou igual ao valor da mediana caem na primeira categoria e o demais na segunda.

(c) *diferenças em função do grupo de pertença*

A fim de averiguar eventuais diferenças entre os respondentes, em função dos respectivos grupos de pertença, foram realizados vários testes *t de Student*, usando como variáveis de discriminação o investimento no trabalho, a idade, o género e o nível de escolaridade. As variáveis em aferição eram as relativas às dimensões obtidas para o IPCA – II. Os resultados encontram-se descritos na tabela 2.

	Student's t test			
	t	df	p	
prossecução dos objectivos	-3,68	320	0,000	alto inv. trab. > baixo inv. trab.
	0,04		n.s.	—
	-2,96		0,003	ens. sec. inc. > até ao 9.º ano
conhecimento de si mesmo(a)	-1,78	320	n.s.	—
	0,51		n.s.	—
	-3,75		0,000	ens. sec. inc. > até ao 9.º ano
estabilização profissional	-5,59	320	0,000	alto inv. trab. > baixo inv. trab.
	1,01		n.s.	—
	-1,54		n.s.	—
progressão profissional	-5,42	320	0,000	alto inv. trab. > baixo inv. trab.
	-0,84		n.s.	—
	-2,22		0,027	ens. sec. inc. > até ao 9.º ano
investimento na formação/qualificação	-3,76	320	0,000	alto inv. trab. > baixo inv. trab.
	2,74		0,006	feminino > masculino
	-3,20		0,002	ens. sec. inc. > até ao 9.º ano
planeamento do futuro	-5,08	320	0,000	alto inv. trab. > baixo inv. trab.
	2,64		0,009	feminino > masculino
	-0,99		n.s.	—

Tabela 2. Diferenças entre grupos em função do investimento o trabalho, do género e do nível de escolaridade

DISCUSSÃO

No geral, os factores identificados evidenciam certas alterações na sua composição, relativamente à estrutura descrita pela globalidade da literatura, podendo supor-se que isso se deve, quer à interpretação dos itens pelos participantes (na medida em que a linguagem/língua e os significados em que se apresentam, com frequência, são diversos dos originais) quer à sua capacidade de adaptação à realidade (laboral) contemporânea. A similitude semântica observada entre os vários itens agrupados na mesma componente, bem como a sua reorganização em torno do que se pode considerar serem diversas etapas de construção de um trajecto profissional, em princípio, mais ajustadas quer à situação actual dos participantes (formandos no sistema de aprendizagem) quer ao mundo do trabalho do presente. Especificamente no que respeita a este ponto, há que tomar em linha de conta que, conforme se referiu, de algum tempo a esta parte, sobretudo os jovens, se vêem constrangidos a construir a sua identidade (vocacional) num contexto geral de grande precariedade de emprego, patente, por exemplo, no facto de a sua entrada no mercado de trabalho não apenas se dar um pouco mais tarde como decorrer em condições um pouco mais desafiantes — é cada vez maior o número daqueles para quem a integração no mundo laboral é feita por intermédio de colocações a tempo parcial, contratos a termo certo, recibos verdes ou que, inclusive, não conseguem um emprego, mesmo precário (cf. Alves, 1998; Azevedo, 1999; Pais, 1998, Mateus *et al.*, 2006). Daí que vários autores, entre os quais Blustein *et al.* (2000), venham advogando a necessidade de se adoptar uma concepção abrangente de transição da escola para o mundo do trabalho, a qual englobaria o momento em que os indivíduos se preparam para a mudança, o próprio movimento entre papéis de vida e responsabilidades, bem como o período de socialização inicial no novo papel. Se se atender ao facto de que os formandos da aprendizagem, até certo ponto, têm “um pé” em cada um dos dois mundo entre os quais decorre tal passagem, afigura-se lógico que duas das componentes identificadas (*prossecução dos objectivos* e *planeamento do futuro*) combinem itens que, à partida, se

situariam, em exclusivo, ou na dimensão de exploração ou na dimensão relativa ao estabelecimento – o que, no fundo, corresponde (quase) integralmente à sua situação actual.

Pese embora as demais componentes apenas compreendam itens de uma das duas grandes dimensões que subjazem ao instrumento – exploração e estabelecimento –, a sua combinação, uma vez mais, não segue o padrão pré-estabelecido. Eventualmente, poder-se-á supor que isso traduz a sua prontidão para lidar com as tarefas, actuais e antecipadas, de desenvolvimento vocacional (cf. Goodman, 1994; Savickas, 1997a, 2002). Atente-se que, tal como a concebeu Super (e.g., 1990), a prontidão vocacional envolve dimensões psicológicas, quer atitudinais (e.g., planeamento, exploração) quer cognitivas (e.g., realização de escolhas, conhecimento da informação), e concretiza-se através do cumprimento de tarefas vocacionais específicas, as quais variam em função das condições profissionais (objectivas e subjectivas) de cada pessoa (Gelpe, 1997, 2001). Daqui resulta um processo de interacção (dinâmico, contínuo) entre os indivíduos e os seus ambientes, através do qual os primeiros, por intermédio da mudança, se adaptam com o intuito de melhor se ajustarem a circunstâncias (vocacionais) novas ou alteradas (cf. Goodman, 1994; Savickas, 1997, 2002) ou, nas palavras de Blustein *et al.* (2004), dando azo a “novas construções interpessoais, múltiplas e dinâmicas, da experiência” (*ibid.*, p. 430), que Silva (2002) qualifica como um sinal da sua *criatividade de carreira*. De uma maneira geral, os conteúdos dos itens que se agrupam em cada uma das outras quatro dimensões identificadas tornam admissível tal suposição. Se não, veja-se – no seu conjunto, os vários itens que dão corpo às componentes *conhecimento de si mesmo(a)*, *estabilização profissional*, *progressão profissional* e *investimento na qualificação/formação*, remetem, por um lado, para condições imprescindíveis à empregabilidade nos dias de hoje e, por outro, para tarefas concretas com que, determinado grupo de formandos poderá estar a lidar (ou prever vir a ter de lidar num futuro mais ou menos próximo) de uma forma mais intensiva do que os demais, atendendo, por exemplo, ao ano de formação em que se encontra dentro do seu curso. Provavelmente, o tipo de questões que se colocam aos jovens que acabaram de iniciar o seu processo de formação não será o mesmo que o que se apresenta aos seus colegas no segundo ou terceiro ano¹. É de antecipar que algo de semelhante suceda em função do seu investimento no trabalho ou do seu género. O que mais mostram os resultados a esse respeito?

Se se tomar em consideração, por um lado, a maneira como foi formulado o constructo *investimento no trabalho* e, por outro, o que a generalidade da literatura refere a esse respeito, é possível depreender que as pessoas que evidenciam um alto investimento no trabalho o fazem tanto por razões intrínsecas (ou seja, dão primazia a dimensões como a autonomia, a variedade, a realização pessoal) como extrínsecas (isto é, rendimento, prestígio, poder). Todavia, tal como os vários autores reconhecem (e.g., Nordenmark, 1999; Creed & Macintyre, 2001), ambos os grupos de indivíduos tendem a evidenciar elevados níveis de envolvimento com essa área das suas vidas que, nos termos de Super (e.g., 1984, 1990), é uma das mais salientes. Nesse sentido, torna-se perceptível porque é que são os jovens que demonstram um alto investimento no trabalho quem mais investe nas tarefas vocacionais directamente relacionadas com a *prossecução de objectivos*, *estabilização profissional*, *progressão profissional*, *investimento na qualificação/formação* e *planeamento do futuro* – ou seja, com o que se pode encarar como preocupações focadas na materialização dos objectivos a curto ou médio prazo e na antecipação/esboço das etapas seguintes do seu projecto vocacional. Provavelmente, isso indicará também uma visão mais discriminada da sua parte

¹ Note-se, a propósito, que o ano de formação frequentado é uma variável fundamental, que deveria ser tomada em linha de conta, a fim de, com maior rigor, apreciar as diferenças existentes entre os formandos, no que respeita às suas preocupações de carreira. Com efeito, é de prever que formandos, por exemplo, no terceiro ano de formação, mediante tanto a experiência acumulada de formação em posto de trabalho como a maior proximidade da transição “efectiva” para o mundo do trabalho, evidenciem preocupações de carreira de natureza distinta dos seus colegas nos dois anos precedentes.

relativamente às tarefas com que se confrontam ou hão-de vir a confrontar num futuro próximo. Dito de outra forma, poder-se-á supor a existência de uma correspondência entre as preocupações de carreira por eles evidenciadas e as tarefas vocacionais subjacentes à etapas da exploração e do estabelecimento, embora a forma como as conjugam, conforme se referiu, se afaste um pouco da original. Algo de semelhante sucede com os formandos do nível III de aprendizagem em relação aos do nível II, apenas não se registando diferenças, entre as cinco componentes antes mencionadas, no somatório de itens respeitante à *estabilização profissional*. De novo, leva a supor que, em consonância com o hipotetizado, os formandos do nível III do sistema de aprendizagem apresentam uma orientação para o futuro mais extensivamente estruturada, logo, investem mais em tarefas vocacionais que espelham a adopção de um pensamento estratégico.

Por sua vez, os elementos do género feminino, de acordo com o esperado, mostram atribuir uma importância significativamente maior aos itens referentes ao *investimento na qualificação/formação* bem como ao planeamento no futuro. Recorde-se que, em regra, são quem progride em condições menos vantajosas para o mercado do trabalho, onde as credenciais escolares e de qualificação profissional acabam por se constituir como uma mais valia, susceptível de justificar a maior importância atribuída às tarefas de *investimento na qualificação/formação*. Com efeito, conforme, por exemplo, Sanquirgo *et al.* (2004), notaram, entre os jovens (mas também entre os empregadores) tendem a prevalecer visões algo credencialistas quanto às relações estabelecidas entre formação e emprego. Por outro lado, vários estudos documentam o facto de, em regra, os elementos do género feminino tendem a antecipar mais barreiras do que os seus congéneres masculinos, principalmente nos períodos correspondentes à aquisição e manutenção de um emprego (*e.g.*, Albert & Luzzo, 1999; Luzzo, 1995). É, pois, de expectável que isso as leve a adoptar uma atitude facilitadora da exploração e do planeamento dos modos de lidar com as tarefas vocacionais com que, num futuro mais ou menos próximo, se irão confrontar – ou seja, a investir em tarefas relativas ao *planeamento do futuro*. Posto isto, poder-se-á concluir que, no seu conjunto, os dados recolhidos demonstram que os jovens que frequentam o sistema de aprendizagem, em grande medida, se vêem adequando às múltiplas transformações (socioeconómicas, culturais, históricas) em curso, o que, em princípio, lhes permitirá adaptarem-se, sem dificuldades de maior, às muitas tarefas (im)previsíveis com que, no plano vocacional (mas não apenas), se hão vir a confrontar. Mais, é igualmente visível que variáveis como o investimento no trabalho, o nível de formação frequentado ou o género propiciam o envolvimento diferencial com também diversas tarefas vocacionais, mostrando-se os indivíduos mais (ou menos) disponíveis para ponderarem ou levarem a cabo determinadas prioridades na construção dos seus projectos vocacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, K. & Luzzo, D.A. (1999). The role of perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*, 77, 431-436.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997*, (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counselling, and public policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D.L., Juntunen, C.L. & Worthington, R.L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment, challenges of the forgotten half. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, (pp. 435-470). New York: John Wiley & Sons.

- Blustein, D.L., Schultheiss, D.E.P., Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Couppié, T. & Epiphane, D. (2006). La ségrégation des homes et des femmes dans les métiers: Entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail. *Formation Emploi*, 93, 11-27.
- du Bois-Reymond, M., Plug, W., Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (2002). *YOYO Working Paper 2: How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe*. (<http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/Yoyoworkingpaper2.pdf>).
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adults transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5 (3), 245-269.
- Flahault, E. (2005). Formation/emploi et genre... *Formation Emploi*, 91, 5-9.
- Gelpe, D. (1997). Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle: Effets de trois types de déterminants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26 (1), 137-156.
- Gelpe, D. (2001). Motivation en formation de sujets sans emploi et aspirations professionnelles. *Bulletin de Psychologie*, 54 (3), 251-260.
- Goodman, J. (1994). Career adaptability in adults: A construct whose time has come. *The Career Development Quarterly*, 43, 74-84.
- Greenhaus, J.H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1, (3), 209-216.
- Greenhaus, J.H. (1974). Career salience as a moderator of the relationship between satisfaction with occupational preference and satisfaction with life in general. *Journal of Psychology*, 86, (1), 53-55.
- Guichard-Claudic, Y. (2005). Des projets d'avenir féminins et masculins: Entre convergence et reproduction des différences sexuées. *Formation Emploi*, 91, 11-29.
- Heinz, W.R. (1999). Introduction: Transitions to employment in a cross-national perspective. In W.R. Heinz (Ed.), *From education to work: Cross-national perspectives*, (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, P.R., Stafford, E.M., Banks, M.H. & Warr, P.B. (1983). Unemployment and psychological distress in young people: The moderating role of employment commitment. *Journal of Applied Psychology*, 68 (3), 525-535.
- Luzzo, D.A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*, 73, 319-322.
- Mateus, S., Pereira, I., Abrantes, P., Abranches, M., Coelho, A.R., Canhoto, M.J., Guerreiro, M.D. & Pegado, E. (2006). Os jovens e o mercado de trabalho: Caracterização e estrangulamentos à integração efectiva na vida activa e eficácia das políticas. Lisboa: DGEEP, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/MTSS, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Pais, J.M. (1998b). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997*, (pp. 189-214). Oeiras: Celta Editora.
- Sanquirgo, N., Turton, R., Killeen, J., Diamond, W. & Wach, M. (2004). French secondary school students' perceptions of the education-labour market link. *European Journal of Psychology of Education*, XIX (3), 295-314.
- Savickas, M.L. (1997a). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development*, (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Silva, J.M.T. (2002). Maturidade, adaptabilidade ou criatividade de carreira?. *Psychologica*, 30, Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, (192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Thompson, A.S. & Lindeman, R.H. (1988). *Adult career concerns inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto: Counseling Psychologists Press.
- Super D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, & Myers, R.A. (1986). *The adult career concerns inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Super, D.E., Zerkowicz, R.S. & Thompson, A.S. (1975). Manual of the career development inventory, adult form. New York: Teachers College, Columbia University.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.
- Wyn, J. & White, R. (2000). Negotiating social change: The paradox of youth. *Youth and Society*, 32 (2), 165-183.

O significado psicológico do desemprego em jovens adultos com qualificação académica de nível superior

A. Paulino,^{*}
J. L. Coimbra,^{**}
C. M. & Gonçalves^{***}

Universidade do Porto,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O desemprego assume-se como realidade em crescimento exponencial, emergindo de modo significativo entre os jovens adultos diplomados, com profundas implicações psicossociais. O presente estudo toma por objecto o significado psicológico de que o desemprego se reveste naquela população, procurando-se compreender de que modo a experiência de desemprego é, por ela, vivenciada e significada. A partir de uma amostra de 346 jovens adultos diplomados (empregados e desempregados), reflecte-se acerca das diferenças no bem-estar psicológico e na experiência de privação dos benefícios manifestos e latentes associados ao trabalho em função do estatuto face ao emprego, assim como sobre a configuração dos comportamentos de procura de emprego por parte dos desempregados.

Palavras-chave: desemprego, significado psicológico, jovens adultos diplomados

* Aluna de Mestrado do Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: ana.rspaulino@gmail.com.

** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenador do Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

*** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA ACTUAL ESTRUTURA DE OPORTUNIDADES DE EMPREGO

O desemprego representa, nas sociedades ocidentais contemporâneas, uma realidade generalizada em crescimento, assumindo, nos países da Europa, uma preponderância crescente entre os jovens com qualificação académica de nível superior (Gonçalves, Carreira, Valadas & Sequeira, 2006), como consequência da massificação do Ensino Superior, assim como da estrutura económica actual e da evolução do mercado de emprego que não a acompanham nem sustentam. Apesar de, em Portugal, o desemprego entre diplomados representar apenas 9.4% da taxa de desemprego total no ano de 2006 (Relatório Anual da Situação do Mercado de Emprego em Portugal, 2006), importa considerar que esta percentagem tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos e não negligenciar as consequências inequívocas que a experiência de desemprego tem nos contextos e projectos de vida dos indivíduos e suas famílias.

O desemprego, enquanto inactividade profissional voluntária ou involuntária que se faz acompanhar da disponibilidade para trabalhar e de comportamentos de procura de emprego (IEFP), remete os indivíduos, nas sociedades ocidentais contemporâneas, para um contexto de incerteza e risco, no qual se confrontam, paradoxalmente, com a norma do trabalho vigente. Efectivamente, é no mesmo contexto em que o trabalho assume a sua centralidade na estrutura de vida das sociedades e dos indivíduos, enquanto meio de subsistência e medida de valor pessoal (Schnapper, 1998) que o progresso tecnológico e as mudanças sociais conduzem à diminuição do volume de trabalho socialmente necessário, à precarização das relações laborais, ao crescimento exponencial dos fenómenos de desemprego e de formas de emprego atípicas, à entrada mais tardia dos jovens no mercado de trabalho e à desregulação das condições de acesso e de permanência no emprego (Parada & Coimbra, 1999).

Todas estas transições e transformações comportam profundas implicações psicossociais. Por um lado, motivam a extensão e complexificação dos processos de transição quer para o mundo do trabalho quer para a idade adulta, verificando-se, de um modo geral, o adiamento da implementação e concretização dos projectos das gerações mais jovens, associado ao investimento mais prolongado em actividades de aprendizagem, em particular de formação académica e profissional, a par com um adiamento da assunção de papéis de vida tradicionalmente identificados com a idade adulta, em especial ao nível dos compromissos de índole relacional e familiar (Arnett, 2000, 2006; Bynner, 2005). Passa, portanto, a fazer sentido aludir a um novo período no ciclo de vida, de transição entre a adolescência e a idade adulta, que Arnett (*idem*) designa de *adultez emergente*. Este período, não obstante os constrangimentos impostos à sua vivência pelos factores institucionais (ex. como é gerida a transição da escola para o mundo do trabalho) e estruturais que representam constrangimentos significativos na configuração da estrutura de oportunidades que se apresenta ao indivíduo, influenciando o desempenho e a construção de papéis e identidades (Bynner, 2005), constitui-se, basicamente, como momento de possibilidades múltiplas. Isto é, como período a) de *possibilidades e de exploração da identidade*, com adiamento da tomada de decisão quanto ao futuro; b) de *auto-focalização* e c) de *instabilidade*, consequências da ênfase no processo de exploração e na magnitude das possibilidades que o caracterizam, favorecendo a multiplicidade e a reestruturação dos investimentos nos diversos domínios da existência; d) *em que os indivíduos experienciam um sentimento de que já não são adolescentes, mas também ainda não são adultos*, associando-se a uma significativa instabilidade e imprevisibilidade de estatuto (Arnett, 2000, 2006).

Por outro lado, o trabalho deixa, progressivamente, de constituir um elemento estruturante dos percursos de vida, favorecendo a multiplicação e complexificação dos determinantes do desenvolvimento vocacional e exigindo, da parte do indivíduo, uma constante reflexão, (re)definição de objectivos e adaptação (Savickas, 1997). Emerge não só um mundo de trabalho mais complexo, diversificado e criativo, onde novas formas de trabalho vão assumindo relevância

(Gonçalves, 2006), mas também um leque de possibilidades cada vez maior de actividades de voluntariado que se revestem dum importante valor socio-afectivo e comunitário, mas que podem gerar alguma ambiguidade nos indivíduos desempregados, atendendo ao valor estruturante que é, ainda assim, atribuído à actividade profissional (*idem*). Não só o trabalho, enquanto domínio preferencial de investimento, mas toda uma multiplicidade de outros investimentos e papéis de vida podem constituir-se como contextos de experimentação de novas formas do *self* em sociedade, possibilitando a integração de aspectos de ordem pessoal e social (Parada & Coimbra, 1999). Mas para tal, é necessário que o trabalho seja reposicionado no sistema de vida do indivíduo, equilibrado e integrado com os diferentes papéis de vida, contribuindo para a construção de uma multiplicidade de significados não restritos à centralidade assumida pela dimensão económica do trabalho (Schnapper, 1998).

Contudo, ainda que o valor estruturante do trabalho seja, progressivamente, questionado, as transições que ocorrem nesse contexto de investimento, com especial relevo para o desemprego, estruturam desafios particulares à construção e implementação dos projectos vocacionais, encedando um processo de exploração, de redefinição de objectivos e prioridades e de articulação entre ambições e estrutura de oportunidades que, desejavelmente, conduzirá à emergência de novos projectos e investimentos significativos para o indivíduo.

O SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DO DESEMPREGO

Considerando o objecto primordial do presente estudo, definido como o significado psicológico do desemprego, destaca-se a proposta de Jahoda como contributo fundamental na reflexão acerca das implicações particulares de que a experiência de desemprego se reveste para os indivíduos que o vivenciam.

Jahoda (1979, 1981, 1982, 1992) explica o desemprego em termos da privação dos benefícios manifesto e latentes associados ao trabalho que aquela, pela ausência deste, enceta. Enquanto instituição social, o trabalho cumpre determinadas necessidades humanas, associando-se, portanto, a consequências manifestas ou deliberadamente contempladas e a consequências latentes, isto é, que ocorrem como produto não planeado de acções intencionais (*idem*). A disponibilidade financeira constitui a consequência manifesta do trabalho, enquanto que as consequências latentes designam a) a *estruturação do tempo* que é culturalmente imposta; b) o *contacto social* que implica a partilha de experiências e contacto com outras pessoas fora do meio familiar, constituindo uma forma de ligação social; c) o *propósito colectivo*, promotor da interdependência; d) o *estatuto* e e) a *actividade* (*idem*). Efectivamente, a perda ou a ausência do emprego implica, linearmente, a privação dos benefícios manifestos e latentes do trabalho, pelo que, na maioria dos casos, terá consequências negativas, particularmente associadas à deterioração do bem-estar psicológico dos indivíduos desempregados e motivadas, primordialmente, pela privação dos benefícios latentes (*idem*). Assim sendo, é esperado que os empregados, por se manterem em relação com o trabalho, tenham um maior acesso aos benefícios do que os desempregados que, na sua essência, se vêem privados dessa relação. Este padrão de relações é evidenciado por alguns dados de investigação que demonstram que os jovens desempregados têm menor acesso às cinco funções latentes propostas por Jahoda e apresentam níveis mais elevados de mal-estar psicológico do que os estudantes a tempo-inteiro, os empregados (Evans & Banks, 1992, *in* Creed & Reynolds, 2001) ou os subempregados (Creed & Machin, 2001, *in* Creed & Macintyre, 2001).

Contudo, essa associação não será linear, uma vez que o significado psicológico do desemprego pode ser mediado por uma série de variáveis pessoais e existenciais, como por exemplo a experiência de trabalho prévia, a proeminência que o fenómeno do desemprego assume no contex-

to em que o indivíduo está integrado ou o investimento noutras instituições sociais que lhe permitam aceder aos benefícios latentes tradicionalmente associados ao trabalho (*idem*).

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

É neste quadro que se definem como objectivos específicos orientadores da presente investigação: a) analisar a experiência de privação relativamente aos benefícios associados ao trabalho, designadamente a disponibilidade financeira, a estruturação do tempo, o propósito colectivo, o contacto social e o estatuto/posição social valorizada; b) analisar o bem-estar psicológico dos indivíduos, operacionalizado nas variáveis perda de ânimo, perda de confiança e ansiedade; c) explorar e analisar diferenças entre as variáveis identificadas e o estatuto face ao emprego; e d) analisar os comportamentos de procura de emprego, isto é, a frequência e os padrões de utilização dos meios de procura de emprego.

HIPÓTESE E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Atendendo aos objectivos enunciados e partindo da revisão da literatura sobre o domínio em análise, definiram-se, neste estudo de carácter exploratório, duas hipóteses e uma questão de investigação primordiais que se apresentam em seguida: 1. *Espera-se que os indivíduos desempregados apresentem níveis mais elevados de privação dos benefícios manifestos e latentes do que os indivíduos empregados*; 2. *Espera-se que os indivíduos desempregados apresentem níveis mais elevados de mal-estar psicológico do que os indivíduos empregados*; 3. *Qual a configuração dos comportamentos de procura de emprego por parte dos jovens adultos diplomados desempregados?*

VARIÁVEIS E INSTRUMENTOS

Para operacionalização do estudo construiu-se um Questionário Sociodemográfico com vista à recolha de uma ampla variedade de dados, relativos a variáveis demográficas (das quais se destaca o estatuto face ao emprego), situacionais e de proactividade (por exemplo, os comportamentos de procura de emprego).

Para avaliar o sentido de privação dos benefícios manifestos e latentes utilizou-se a *Latent and Manifest Benefits of Work - LAMB-Scale* (Muller, Creed, Waters & Machin, 2000), adaptada e validada para a população portuguesa por Sousa-Ribeiro e Coimbra (2007). A escala adaptada é constituída por 34 itens que configuram seis factores, equivalentes às seis categorias de benefícios propostas por Jahoda (i.e. a disponibilidade financeira, a estruturação do tempo, o propósito colectivo, o contacto social, o estatuto e o estímulo à actividade). Os itens são apresentados como frases bipolares que representam, por um lado, o acesso e, por outro, a privação no acesso a um determinado benefício. Para cada item, os indivíduos têm de se posicionar, numa escala de sete pontos, em função do grau de concordância quanto ao mesmo, sendo que *scores* mais baixos são indicadores de maior acesso aos benefícios ou a determinado benefício. A consistência interna da escala e sub-escalas é atestada pelos estudos de adaptação realizados, com os valores de α de Cronbach a variarem entre .70 e .89 e corroborada no presente estudo, com um α de Cronbach da escala total de .91 e das diferentes sub-escalas que a compõem a variar entre .79 e .90.

O bem-estar psicológico foi avaliado através do *General Health Questionnaire-12 - GHQ-12* (Goldberg, 1972), adaptado e validado para a população portuguesa por Sousa-Ribeiro e Coimbra (2007). O questionário é constituído por doze itens que reportam os indivíduos para o modo como se têm sentido recentemente quanto a uma série de variáveis, sendo as respostas a cada

item dadas numa escala de quatro pontos. Os *scores* totais da escala podem variar entre 0 e 36, sendo que *scores* mais elevados são indicadores de níveis mais elevados de *stress* psicológico ou, consequentemente, de níveis mais baixos de bem-estar psicológico. Na versão adaptada para a população portuguesa, os itens organizam-se em três factores (identificados como perda de ânimo, perda de confiança e ansiedade) e a consistência interna da escala ($\alpha = .89$) e das sub-escalas ($\alpha = .90, .84$ e $.79$) é demonstrada. O presente estudo evidenciou uma forte consistência interna da escala total ($\alpha = .89$) e das diferentes sub-escalas que a compõem, cujos coeficientes α de Cronbach variam entre $.67$ e $.89$.

O instrumento foi aplicado via *internet* a uma amostra constituída por conveniência. Solicitou-se que os indivíduos empregados respondessem apenas a algumas das questões e preenchessem as duas escalas utilizadas (*LAMB-Scale* e *GHQ-12*), por não se considerar pertinente a resposta à totalidade do questionário.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 346 sujeitos, com idades compreendidas entre os 22 e os 35 anos ($M=27.05$; $SD=3.05$), sendo maioritariamente feminina (67.6%) e licenciada (84.7%). Relativamente ao estatuto face ao emprego, 40.7% dos sujeitos são empregados e 52.3% desempregados, dos quais 42.5% estão à procura do primeiro emprego, 52.5% à procura de novo emprego e 5% não está à procura de emprego. Dos indivíduos que se encontram desempregados à procura de um novo emprego, a maioria encontra-se nessa situação num período entre um e seis meses (40%) ou entre seis meses e um ano (25.3%), sendo que 7.4% está nessa situação entre dois e três anos. Dos indivíduos que se encontram à procura de um primeiro emprego, a maioria terminou a sua formação inicial num período entre seis meses e um ano (54.5%) e entre um e dois anos (20.8%), havendo 3.9% que concluíram a sua formação inicial há mais de três anos. A área de formação inicial predominante é a das Tecnologias (42.15%) e a maioria dos indivíduos realizou a sua formação no ensino superior público (82.27%), seguindo-se o ensino superior politécnico (13.37%) e o ensino superior privado (4.36%).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente à **medida de privação dos benefícios manifesto e latentes**, a análise factorial exploratória realizada, apresentada no quadro 1, corroborou a estrutura factorial proposta por Sousa-Ribeiro e Coimbra (2007), relativamente à *Lamb-Scale*, identificando-se seis factores que se apresentam a partir dos valores mais elevados de consistência interna, designadamente a *oportunidade de contacto social* e *disponibilidade financeira* (.90), a *estruturação do tempo* (.89), o *estatuto* (.87), o *propósito colectivo* (.86) e o *estímulo à actividade* (.79). A totalidade da escala permite explicar 67% da variância total, sendo o factor *estruturação do tempo* o que explica uma maior percentagem da variância total (30.34%), seguido do *contacto social* (13.35%), da *disponibilidade financeira* (8.65%), do *propósito colectivo* (6.81%), do *estímulo à actividade* (4.29%) e do *estatuto* (3.58%).

Sub-Escalas	Nº. Itens Estudo 2007	Nº. Itens Estudo actual	Estudo 2007 Alfa Cronbach	Estudo actual Alfa Cronbach
Estruturação do Tempo	8	8	.85	.89
Oportunidade Contacto Social	7	7	.81	.90
Disponibilidade Financeira	6	6	.89	.90
Propósito Colectivo	5	5	.79	.86
Estímulo à Actividade	4	4	.70	.79
Estatuto	4	4	.80	.87
Totais	34	34	-	.92
Total da Variância			-	67%

Quadro 1.

Isto significa que os jovens adultos diplomados experienciam, de modo significativo, a *privação na estrutura do tempo*, mais do que em qualquer um dos outros factores. A preponderância assumida pelo factor *privação do contacto social* poderá ser entendida à luz da importância que ele assume nesta etapa desenvolvimental, associado à valorização duma tipologia de contactos sociais (particularmente as relações de amizade e o estabelecimento de novos contactos) que serão potenciados nos contextos de trabalho e nos percursos formativos realizados e cujas oportunidades decrescem na situação de desemprego. Relativamente ao significado assumido pelo factor *disponibilidade financeira* para os jovens adultos, este poderá ter que ver com o facto de sentirem a sua autonomização comprometida (por dependerem economicamente das famílias) ou pelas restrições que a situação financeira impõe às oportunidades de envolvimento em determinadas actividades sociais particularmente significativas neste período desenvolvimental. A menor proeminência da experiência de *privação no propósito colectivo* e no *estímulo à actividade* poderá ter que ver com uma maior proactividade assumida pelos jovens adultos, atendendo ao investimento numa multiplicidade de actividades pessoalmente significativas (como forma de lidar com o desemprego) que, por constituírem formas alternativas de acesso aos benefícios, poderão conduzir a uma vivência mais positiva da experiência de desemprego por parte desta população (Schaufeli & VanYperen, 1994).

A análise de variância (*Independent Samples t-Student*), cujos resultados se apresentam no quadro 2, permitiu constatar a existência de diferenças significativas e de magnitude elevada quanto à experiência de privação dos benefícios manifestos e latentes entre desempregados e empregados, experienciando os primeiros níveis de privação mais elevados. Verificam-se, igualmente, diferenças significativas e no sentido esperado nos factores *privação na estruturação do tempo*, *privação no propósito colectivo*, *privação na disponibilidade financeira* e *privação no contacto social*. Estes resultados são consonantes com o esperado, parecendo sustentar, de um modo geral, a proposta de Jahoda, segundo a qual o desemprego se associa a níveis mais elevados de privação nos benefícios do trabalho, quando se comparam indivíduos empregados com desempregados. A excepção regista-se nos factores *privação no estatuto* e *privação no estímulo à actividade*.

Estatuto Face ao Emprego:					Desempregados		Empregados	
	t-Student	GI	P	Eta ²	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Privação Benefícios (escala total)	8.893	344	.000*	.22	131.19	27.94	104.93	26.87
Privação Estrutura do Tempo	8.744	339	.000*	.22	30.01	10.82	20.81	8.71
Privação Propósito Colectivo	6.583	338	.000*	.12	21.62	6.61	17.41	5.64
Privação Estímulo à Actividade	-2.233	339	.026*	.01	11.93	5.16	13.05	4.16
Privação Financeira	10.729	344	.000*	.32	30.98	8.10	21.19	8.87
Privação Contacto Social	3.709	340	.000*	.04	26.11	9.69	22.59	7.95
Privação Estatuto	1.329	344	.185	-	10.53	4.81	9.87	4.35

Quadro 2.

gl = graus de liberdade

Nível de significância: *p<.05

Eta²: .01=efeito pequeno; .06=efeito moderado; .14=grande efeito (Cohen, 1988, in Pallant, 2001)

Por um lado, não se verificam diferenças significativas quanto ao factor *privação no estatuto*, o que parece indicar que este não se assume como proeminente na experiência de desemprego, por parte dos jovens adultos diplomados. Isto poderá significar que os jovens adultos mais qualificados não consideram o facto de ter ou não ter um emprego como basilar na definição do seu estatuto ou de uma posição socialmente valorizada. O facto de terem investido num percurso formativo relativamente longo e de isso ser socialmente valorizado (apesar das discrepâncias cada vez mais acentuadas entre estes e as necessidades do mercado de trabalho) poderá, de alguma forma, ser mais importante na definição do estatuto do que ter um emprego. Paralelamente, o crescimento exponencial do fenómeno de desemprego associa-se, progressivamente, a uma maior externalização relativamente ao mesmo, com uma probabilidade menor de que os indivíduos se atribuam a responsabilidade pela situação de desemprego em que se encontram (Feather, 1989) e, por outro lado, a uma normalização do fenómeno que poderá fazer com que a associação entre desemprego e privação no estatuto se esbata. O investimento, comum a esta população, em actividades socialmente valorizadas poderá, por outro lado, permitir colmatar a experiência de privação no estatuto.

Relativamente ao factor *privação no estímulo à actividade*, os níveis mais elevados são, contrariamente ao esperado, encontrados nos indivíduos empregados. Isto poderá ter que ver com o facto de os indivíduos desempregados ocuparem o tempo livre que a situação de desemprego lhes proporciona com o investimento em actividades pessoalmente significativas e satisfatórias, oportunidade que se encontra mais restrita para os empregados que terão, à partida, menor disponibilidade para estes investimentos, o que poderá ser vivenciado como particularmente penalizante atendendo à importância que aquelas assumem nesta etapa desenvolvimental.

Relativamente à **medida de bem-estar psicológico**, a análise factorial exploratória realizada, apresentada no quadro 3, revelou uma estrutura de três factores, em consonância com a proposta de Sousa-Ribeiro e Coimbra (2007), mas que difere da mesma na distribuição e organização dos itens por factores. Contudo mantêm-se as designações dos três factores que se apresentam por ordem dos valores mais elevados de consistência interna: *perda de confiança* (.89) e *perda de ânimo* (.84) e *ansiedade* (.67). A escala completa explica 67.37% da variância total, sendo o factor *perda de confiança* o que maior variância explica (47%), seguido da *perda de ânimo* (12.1%) e da *ansiedade* (8.3%).

Sub-Escalas	Nº. Itens Estudo 2007	Nº. Itens Estudo actual	Estudo 2007 Alfa Cronbach	Estudo actual Alfa Cronbach
Perda de ânimo	6	5	.90	.84
Perda de confiança	3	4	.84	.89
Ansiedade	3	3	.79	.67
Totais	12	12	.89	.89
Total da variância			50,9%	67,4%

Quadro 3.

Isto significa que o impacto a nível do bem-estar se verifica, essencialmente, nesta população, na perda de confiança, o que poderá ter que ver com a complexidade dos seus projectos vocacionais e dos níveis de aspiração, sendo mais provável que o desemprego se associe ao questionamento do percurso e das escolhas realizados, assim como das capacidades pessoais, nos mais jovens e nos mais qualificados. O facto de estarem no início da sua vida activa, poderá associar-se ao reconhecimento de que a situação de desemprego não poderá durar para sempre, assumindo uma atitude de não resignação e de maior proactividade, com menor impacto na perda de ânimo e ansiedade.

A análise de variância (*Independent Samples t-Student*), cujos resultados se apresentam no quadro 4, evidenciou a existência de diferenças significativas e de magnitude moderada quanto ao bem-estar psicológico entre desempregados e empregados, experienciando os primeiros níveis de bem-estar psicológico mais baixos, conforme o esperado. A análise específica de cada uma das dimensões evidenciou diferenças significativas, também, quanto aos factores *perda de confiança* e *perda de ânimo* que parecem, portanto, associar-se de modo significativo à experiência de desemprego por parte da população em questão, reiterando a diminuição do bem-estar psicológico associada a esta experiência.

Estatuto Face ao Emprego:					Desempregados		Empregados	
	t-Student	gl	P	Eta ²	M	SD	M	SD
Bem-estar psicológico (escala total)	4.861	334	.000*	.07	16.75	7.75	13.16	5.92
Perda de ânimo	2.707	340	.007*	.02	6.91	3.15	6.07	2.56
Perda de confiança	6.707	342	.000*	.13	5.46	3.56	3.08	3.03
Ansiedade	1.691	344	.092	-	3.47	2.09	4.00	2.04

Quadro 4.

gl = graus de liberdade

Nível de significância: *p<.05;

Eta²: .01=efeito pequeno; .06=efeito moderado; .14=grande efeito (Cohen, 1988, in Pallant, 2001)

O mesmo não se verifica quanto ao factor *ansiedade*, relativamente ao qual não se registam diferenças significativas em função do estatuto face ao emprego. Tal poderá significar, por um lado, que a situação de desemprego não é geradora de ansiedade para os indivíduos ou que, por outro lado, estar empregado é, igualmente, gerador de ansiedade, justificando a inexistência de diferenças, em função do estatuto face ao emprego. Neste sentido, os indivíduos desempregados poderão vivenciar sentimentos de ansiedade, associados à restrição de uma série de possibilidades e à privação de determinados benefícios, conforme explorado anteriormente, mas também os indivíduos empregados os poderão vivenciar, motivados pelas exigências inerentes ao desempenho de uma determinada profissão e, eventualmente, pelas dificuldades na articulação de papéis de vida ou na disponibilidade para realizar actividades pessoalmente satisfatórias e significativas.

Quanto à **configuração dos comportamentos de procura de emprego** e, em especial, para analisar a frequência de utilização de determinados meios, realizou-se uma análise descritiva das

respostas dadas pelos indivíduos que se encontram à procura de emprego ($N=172$), cujos resultados se apresentam no quadro 5. É possível verificar que os meios de procura de emprego que os indivíduos utilizam “sempre” e “muitas vezes” com particular proeminência são a resposta a anúncios (88.4%), seguida da auto-proposta (68.8%) e do concurso público (48.6%). Os meios de procura de emprego utilizados “algumas vezes” e “poucas vezes” que assumem maior proeminência são os conhecimentos pessoais (60.6%), seguidos da família (52.6%) e do centro de emprego (51.4%). Dos meios de procura de emprego que nunca são utilizados, assume particular relevância a colocação de anúncios, com 55.5% dos indivíduos que se encontram à procura de emprego a referirem nunca utilizarem este meio de procura. A saliência assumida pela auto-proposta entre os meios de procura de emprego mais utilizados, assim como pelo centro de emprego, enquanto meio menos frequentemente utilizado, poderá reflectir, por um lado, as mudanças significativas que ocorrem na estrutura de oportunidades de emprego e/ou, por outro, a mudança na postura assumida pelos indivíduos face a esses constrangimentos, no sentido de uma maior proactividade.

	Utilização significativa (sempre e muitas vezes)	Utilização moderada (algumas vezes e poucas vezes)	Não utilização (nunca)
Centro de Emprego	34.7%	51.4%	13.9%
Auto-proposta	68.8%	26%	5.2%
Conhecimentos pessoais	30%	60.6%	9.2%
Família	23.7%	52.6%	23.7%
Resposta a anúncios	88.4%	11%	.6%
Colocação de anúncios	11.5%	33%	55.5%
Concurso público	48.6%	35.8%	15.6%

Quadro 5.

Os resultados preliminares aqui reportados reiteram, desde já, a pertinência da investigação neste domínio e da consideração de implicações para a intervenção, por se verificar inequívoco o impacto do desemprego, por comparação com a experiência de trabalho, no bem-estar psicológico e na experiência de privação dos benefícios. Revela-se, portanto, fundamental, que a intervenção psicológica vocacional com esta população contribua para que o contexto de incerteza e risco seja, de modo adaptativo, integrado na configuração dos seus projectos pessoais, fomentando a (re)configuração dos mesmos, na transição para o mundo do trabalho e do desemprego, onde a assunção duma maior proactividade por parte dos indivíduos se revela fundamental, não só com o intuito imediato de procurar alargar e flexibilizar a estrutura de oportunidades, mas também de facilitar o acesso aos benefícios, promovendo um maior bem-estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, J. J. (2000). A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 5, 469-480.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: a response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, Vol. 9, No. 1, 111-123.
- Borgen, W. A.; Hatch, W. E. & Amundson, N. E. (1990). The experience of unemployment for university graduates: an exploratory study. *Journal of Employment Counselling*, 27, 104-112.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: the case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies*, Vol. 8, No. 4, 367-384.

- Creed, P. A. & Macintyre, S. R. (2001). The relative effects of deprivation of the latent and manifest benefits of employment on the well-being of unemployed people. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 6, No. 4, 324-331.
- Creed, P. A. & Reynolds, J. (2001). Economic deprivation, experiential deprivation and social loneliness in unemployed and employed youth. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 167-178.
- Feather, N. T. (1989). *The psychological impact of unemployment*. New York: Springer-Verlag.
- Francisco, M. E. L. (2004). *O significado psicológico do desemprego*. Dissertação da tese de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, F. R.; Carreira, T.; Valadas, S. & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 1, 24, 99-114.
- Jahoda, M. (1979). The psychological meanings of unemployment. *New Society*, 6 September, 492-495.
- 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: a social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, M. (1992). Reflections on Marienthal and after. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 355-358.
- Muller, J. J.; Creed, P. A.; Waters, L. E. & Machin, M. A. (2005). The development and preliminary testing of a scale to measure the latent and manifest benefits of employment. *European Journal of Psychology Assessment*, Vol. 21(3), 191-198.
- Parada, F. & Coimbra, J. L. (1999/2000). 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*, 15/16, 47-57.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45, 247-259.
- Schaufeli, W. B. & VanYperen, N. W. (1992). Unemployment and psychological distress among graduates: a longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 291-305.
- Schnapper, D. (1998). *Contra o fim do trabalho. Conversa com Philippe Petit* (trad. Pedro Lopes D'Azevedo). Lisboa: Editora Terramar.
- Situação do mercado de emprego. Relatório anual de 2006*. Instituto do Emprego e da Formação Profissional: Departamento de Planeamento Estratégico e Direcção de Serviços de Estudos.

Formar(-se) para o desemprego: que competências?

Ana Ramos,^{*}
Ana Mouta,^{**}
Inês Nascimento^{***}

RESUMO:

Abordar a temática do desemprego, enquanto factor estrutural da sociedade contemporânea, há já muito que deixou de ser um empreendimento pioneiro para as ciências sociais. Não obstante, encontramos-nos ainda no esteio de paradigmas de observação e actuação sobre essa problemática relativamente limitados, pois dão primazia ora à caracterização do fenómeno ora à intervenção, maioritariamente instrumental, junto da população desempregada. Neste campo, é ainda possível observar a que a maioria da oferta formativa e/ou de intervenção psicológica se destina a um tipo específico de desempregados, isto é, àqueles que possuem baixas qualificações. A crescente taxa de desemprego de indivíduos com diploma de formação superior tem, no entanto, vindo a demonstrar a necessidade de criar oportunidades para a integração profissional dos desempregados com este novo perfil e de valorizar a análise, actualização e certificação das competências de quem, formalmente, atingiu um nível de qualificação superior. Urge, portanto, o debate em torno de três questões centrais: 1. Quais são, afinal, as competências que podem esperar-se dos novos licenciados? 2. Será que ao longo do seu percurso de formação académica, os licenciados desenvolvem competências que lhes permitem lidar adaptativamente com a eminência de desemprego? e 3. Quais as competências que os profissionais de orientação vocacional devem ter e procurar actualizar ou promover junto desse público quando com ele trabalha? No sentido de contribuir para este debate, o Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, promoveu uma intervenção psicológica destinada a pessoas licenciadas em situação de desemprego. No projecto em causa procu-

^{*} Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (ana.oliveira.ramos@gmail.com).

^{**} Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (anamouta@fpce.up.pt).

^{***} Coordenadora Executiva do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCE-UP. Assistente Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (ines@fpce.up.pt).

rou-se apoiar os consulentes na identificação, sistematização, significação e reorientação das principais competências que desenvolveram ao longo do percurso de formação. Salienta-se, a este nível, a preocupação da intervenção em resgatar as competências dos licenciados do compromisso exclusivo com o domínio de formação inicial, levando-os a ponderar o investimento das mesmas numa pluralidade de domínios de realização profissional e a exprimir/explorar essas competências em contextos susceptíveis de recriar o desafio das situações por eles, presentemente, mais recedadas. No final do processo, foi possível observar progressos em termos da capacidade de organizar e mobilizar as competências possuídas ou desenvolvidas, numa lógica generativa, na direcção de projectos vocacionais (pré-existentis ou recém-contruídos) pessoalmente significativos. Os resultados desta intervenção acrescentam dados interessantes às reflexões que as questões anteriormente enumeradas convidam a realizar.

Palavras Chave: Certificação, Competências, Desemprego, Recém-licenciados.

QUEM PODE COMPETIR E COM QUE COMPETÊNCIAS?

Falar de certificação de competências, na actual conjuntura nacional, é um empreendimento, no mínimo, audacioso. Chegado o momento de avançar com novas políticas sociais, a certificação de competências e a formação profissional, nomeadamente a destinada a desempregados, pedem alterações, que se esperam, profundas, nos seus modos e efeitos. Nesta fase, porém, a desorientação não é um sintoma exclusivo daqueles que procuram os serviços de orientação e/ou de formação ao longo da vida, mas, também, um estado que se vem instalando e alastrando entre os profissionais que, de modo mais directo, trabalham com este público. A desorientação destes profissionais não envolve, apenas, a compreensível e natural dificuldade de adaptar a sua prática às novas necessidades pelo ensaio de novos modelos de intervenção profissional, mas, passa também, muito provavelmente, pelas dúvidas que surgem quanto às direcções para as quais orientar, quanto a quem pode ser apoiado e quanto aos propósitos dessa orientação.

É inegável a importância da resposta da certificação para pessoas com baixos níveis de qualificação, tanto mais porquanto permite reformular e, muitas vezes, reforçar a confiança das pessoas nos *destinos* construídos e a construir. No entanto, e pensando objectivamente, que outros efeitos terá este aumento dos seus níveis de qualificação, para além do sentimento generalizado de que, dentro em breve, estaremos perante um conjunto de indivíduos formalmente certificados pelas competências que já possuíam mas, na verdade, nem sempre realmente mais *empoderados*? Repare-se que, actualmente, são aqueles que atingiram níveis mais elevados de qualificação (mas não necessariamente de condições de empregabilidade), os que menos apoios institucionais encontram. E não se está apenas a referir o caso dos licenciados. Também os que concluíram o 9.º ano, e que ainda não conseguiram certificar competências que lhes confira a equivalência do 12.º ano (estará para breve esta possibilidade), não têm, neste momento, a opção de realizar uma formação que os qualifique para o trabalho numa área específica. Tratar-se-á, então, de um mero esforço de “qualificação geral das massas profissionais”, em reacção às típicas análises sociais que salientam os baixos níveis de qualificação da mão-de-obra portuguesa? Ou tratar-se-á, efectivamente, do tortuoso, mas inevitável, caminho para conhecer e chegar às necessidades individuais, enquadrando-as no processo sócio-histórico da educação e da evolução do mundo do trabalho?

Conhecer a fundo essas necessidades implicará, forçosamente, atender e procurar encontrar regularidades nos discursos e nos sentimentos daqueles que procuram a formação profissional e/ou a certificação de competências, sabendo, de antemão, que embora as motivações de cada um apresentem um espectro de considerável variação, não deixa de lhes ser comum a preocupação (e a sorte que por esse meio tentam) de inserção no mercado de trabalho. Antecipando o que poderão ser esses discursos, e tendo como referência o Modelo da Privação Latente (Jahoda,

1982), que postula que o trabalho cumpre necessidades psicológicas latentes e manifestas, o apoio a desempregados não se poderá esgotar no assegurar, apenas, das condições legais e institucionais necessárias à inserção profissional (e.g., a posse de um certificado de formação/diploma, o treino de competências de empregabilidade e/ou de competências técnicas). Assim, e sobretudo para aqueles cujos trajectos vocacionais pareciam, há uns anos atrás, conduzir a percursos profissionais promissores, como é o caso dos recém-licenciados, é de toda a pertinência atentar no impacto psicológico da situação de desemprego. A este nível parece fazer especial sentido apoiar, em primeira instância, estes indivíduos na reconstrução de significados em torno de quem são e do que valem os seus projectos, para que outras aprendizagens, de cariz mais instrumental, de facto ocorram e perdurem sob a forma de competências. Só desta forma estarão criadas condições para garantir a valorização pessoal dos indivíduos em situação de desemprego, e o efectivo desenvolvimento de competências generativas e transferíveis (Pires, 1994; Coimbra & Fontes, 2005; Ribeiro, 2005; Gonçalves Carreira, Valadas & Sequeira 2006).

A este respeito, *Kivinen, Nurmi e Salminity* (2000) fazem referência à necessidade, por parte dos jovens diplomados desempregados, de ajustarem os seus projectos profissionais à oferta e possibilidades económicas do mercado de trabalho, exigência que, quando percebida por esses jovens, pode abalar as suas expectativas de auto-determinação quanto às suas escolhas e ao seu percurso pessoal ao mesmo tempo que poderá ter uma consequência ainda mais extrema que é a de se resignarem totalmente às circunstâncias e condições que lhes são apresentadas. Este não será, com certeza, a atitude que se espera (ou deseja) para a força de trabalho portuguesa, mesmo quando qualificada e devidamente certificada. Dificilmente, esta atitude permitirá que o trabalhador/profissional português esteja à altura dos padrões de exigência sugeridos, pelos mesmos autores (*ibid.*), nomeadamente quando se trata do universo de licenciados: empreendedorismo, flexibilidade e conhecimentos acerca das novas tecnologias. A progressiva taxa de desemprego de indivíduos licenciados, mais do que constituir um óbice inalienável à perpetuação dum *mod(elo) de olhar* redutor em termos das questões da qualificação, introduz dissonância nos esquemas interpretativos e nas formas de planear estratégias de intervenção sobre esta problemática. No dealbar da *hegemonia* da certificação os dados da realidade convidam mesmo a questionar a importância das competências. Quais deverão ser as competências que interessa e importa certificar quando o que actualmente se certifica é cada vez menos critério de diferenciação profissional?

Compreender este problema implica, também, observar que a subida progressiva da taxa de desemprego em Portugal, tem-se feito acompanhar do aumento da taxa de desemprego junto de indivíduos licenciados. De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), salienta-se que, no segundo trimestre de 2007, os valores relativos à percentagem de diplomados desempregados em Portugal se encontrava em torno dos 6,3%, sendo este um valor crescente desde 1995 (Gonçalves, et. al, 2006). Com efeito, embora se trate de dados por demais conhecidos, a referência a estes valores faz todo o sentido no contexto desta comunicação, justamente porque conduz à reflexão sobre os efeitos psicológicos da grande mediatização que tem vindo a ser dada, nomeadamente pelos órgãos de comunicação social, a estes números. De facto, estes valores não parecem atingir, regra geral, as camadas em formação, pois que, em reportagens ou artigos contíguos, se mostram as médias de ingresso, as instituições e o elevado número de jovens que entra no ensino superior, muitas vezes, como defende *Gribo* (2006), em formações pouco relevantes para as entidades empregadoras. A mediatização desses números afecta, sim, e produz efeitos psicológicos mais preocupantes, junto dos desempregados, dos recém-licenciados e dos seus familiares. Estes últimos, sentindo-se indirectamente atingidos pela *vaga de desemprego* e sentindo os projectos dos filhos ameaçados por ela, intensificam, muitas vezes, a pressão que sobre eles exercem, esperando, deste modo, fazer crescer a *força de vontade* e fazer sentir a urgência da necessidade de *ir à luta*. Muitos desses desempregados, principalmente os recém-licenciados, questionam *essa luta*, na medida em que aprenderam que lhes basta os recursos que

obtiveram no processo de formação mas que, afinal, já não lhes servem nesse empreendimento. Alguns acreditam que ainda há soluções, nomeadamente a de aumentarem o seu valor no mercado de trabalho prosseguindo estudos para níveis (ainda) mais elevados de formação (e.g., pós-graduação, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento) e outros acabam por aceitar empregos que não correspondem ao seu nível de qualificação profissional (Paul & Murdoch, 2000; Kivinen et.al, 2000). No caso deste últimos, mais do que satisfazerem algumas necessidades pessoais (e.g., económicas, interacção social), talvez esteja em causa a procura de experiência, seja ela qual for, mas que lhes possa servir de argumento quando, em situação de candidatura a emprego, são confrontados com essa lacuna do seu perfil. Não será, certamente, fácil para um jovem lidar com estas incongruências dos empregadores que lhes exigem experiência mas se recusam a dar-lhes (tal como outros antes lhe negaram) a oportunidade de a obter.

Todas estas inquietações configuram uma vivência psicológica particular a que intervenções de cariz psicológico neste domínio não podem ficar alheias. Foi tendo presente este enquadramento global, e com a intenção acrescida de o complementar com as vivências subjectivas aportadas pelos potenciais participantes, que o Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional (SCPOV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) desenvolveu um projecto de consulta psicológica de orientação vocacional em grupo, destinado a recém-licenciados em situação de desemprego e intitulado “Formar para o Desemprego”. No essencial, pretendeu-se organizar e experimentar um modelo de intervenção junto deste público-alvo que pudesse facilitar a sua integração profissional pela via da análise retrospectiva do seu percurso anterior, da exploração das suas competências e da resignificação dos seus projectos. Importa desde já salientar que a ausência de expectativas quanto à obtenção de emprego como resultado final do envolvimento no processo de intervenção, permitiu aos participantes concentrarem-se mais nas tais dimensões latentes a que se refere *Jaboda* (1982) o que terá constituído um factor positivo do compromisso de cada um com o projecto.

“FORMAR(-SE) PARA O DESEMPREGO

Desde logo, a opção por esta denominação –“Formar(se) para o Desemprego” –, (título ambíguo e, de algum modo, provocatório e desconcertante) teve por objectivo captar a atenção dos potenciais participantes no projecto. O objectivo era fazê-los identificarem-se e/ou reflectirem sobre a sua situação actual, predispondo-os para uma postura activa de revisão dos seus investimentos. Assim, o título do projecto pretendeu, por si só, aproximar-se das necessidades dos recém-licenciados desempregados, apelando, por um lado, à possibilidade destes verem malogradas as expectativas de inserção profissional desenvolvidas ao longo do percurso formativo – já que “se formaram para se encontrarem actualmente desempregados” – e, por outro lado, remetia para as finalidades do projecto, isto é, favorecer a exploração multidimensional (afectiva, cognitiva, comportamental) do “estar desempregado” e proporcionar uma experiência formativa de desenvolvimento de competências para lidar com o desemprego de forma positiva e adaptativa.

Neste sentido, constituíram objectivos gerais da intervenção: 1) a exploração e a resignificação das funções psicológicas associadas ao exercício de uma actividade profissional, nomeadamente daquela para a qual os participantes se formaram, focando-se a centralidade assumida pelo papel profissional na vida dos indivíduos; 2) a recontextualização da situação na qual se encontravam, a partir da exploração conjunta e partilhada das atribuições causais face ao desemprego¹; 3) uma orientação para a acção dotada de realismo, a partir da exploração e compreensão da estrutura

¹ Uma vez que a intervenção decorreria em grupo, esperava-se que este facto pudesse contribuir de forma significativa para a percepção de que “não serem únicos” na vivência desse não acontecimento à medida que partilhassem sentimentos, receios, dificuldades...

actual de emprego e do sistema de oportunidades de formação e trabalho; 4) a exploração e a mobilização de competências pessoais transferíveis (e.g., competências transversais e generativas desenvolvidas pelas consulentes ao longo do seu percurso formativo e de vida) e 5) o investimento em projectos vocacionais, que equilibrassem o socialmente viável e o pessoalmente desejável.

Participaram no processo de intervenção seis elementos permanentes, todos eles do género feminino, com uma média de idades em torno dos 27 anos. A intervenção decorreu ao longo de sete sessões, cada uma com a duração de uma hora e trinta minutos cada, realizadas semanalmente ao longo de dois meses. Metodologicamente, optou-se pela implementação de actividades de exploração vocacional, inspiradas no modelo da exploração reconstrutiva do investimento vocacional (Campos & Coimbra; 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Inicialmente, a vivência afectivo-emocional das consulentes era caracterizada por sentimentos intensos e de valência negativa (e.g., insegurança, desvalorização pessoal, baixo auto-conceito profissional, baixa auto-estima, sintomatologia ansiosa), associados ao desejo imperativo de se verem integradas profissionalmente e de conquistarem a independência económica. O discurso geral tendia a sobrevalorizar a dimensão das dificuldades e dos obstáculos com os quais haviam vindo a confrontar-se no processo de integração profissional. Observou-se, nesta fase inicial, a presença de atitudes caracterizadas por bastante rigidez e pensamentos dicotómicos e absolutistas relativamente ao trabalho e à falta de oportunidades profissionais e de apoios sociais e económicos à entrada na vida activa. Na maior parte dos casos, o discurso das participantes reflectia construções sociais estereotipadas a respeito do trabalho, do emprego e mesmo do desenvolvimento vocacional. De igual modo, existia alguma dificuldade em termos de envolvimento e do assumir de responsabilidade pessoal pela revisão e estabelecimento de alternativas de acção pessoalmente relevantes, associada a uma certa resistência em conceber projectos pessoais a médio prazo. Nesta medida, evidenciou-se a pertinência de: 1) promover a tomada de consciência e a consequente integração das dimensões dos projectos vocacionais de cada um no sentido do reforço do sentido de autoria dos mesmos (pela exploração indirecta de valores pessoalmente significativos, por exemplo); 2) favorecer uma percepção mais realista e complexa das competências actuais das consulentes (tendo em conta as diferentes experiências em que estiveram envolvidas ao longo do percurso formativo) e estimular a capacidade de articular e actualizar essas mesmas competências de acordo com as características do perfil pessoal valorizadas no acesso ao emprego 3) promover a exploração e a diferenciação dos interesses profissionais das consulentes, no sentido da tomada de consciência quanto à diversidade de percursos que se abriam em função das suas competências pessoais e técnicas e que representavam alternativas possíveis de investimento futuro.

De uma forma geral, ao longo do processo de intervenção, uma maioria significativa de consulentes foi capaz de evoluir no sentido do desenvolvimento de sentimentos mais positivos e pensamentos mais divergentes e progressivamente mais flexíveis, tendo conseguido compreender que esta forma de funcionamento psicológico se mostrava adaptativa e facilitadora no modo de lidar e ultrapassar o desemprego. Foi notória a crescente proximidade entre os elementos do grupo, fortificando-se o sentimento de identificação e confirmando-se as vantagens da modalidade de intervenção em grupo, nomeadamente ao ter: 1) promovido o alargamento das redes de apoio social, permitindo a identificação e o recurso a fontes informais de apoio no próprio grupo²; 2) permitido a exploração conjunta e a transformação positiva de sentimentos e emoções; 3) favorecido o *insight* e a acção pela troca de experiências e pela simulação de estratégias de *coping* e de resolução de problemas/desafios; e 4) promovido uma consciência de grupo, que parece ter culminado no *empowerment* das participantes, no reforçar da capacidade de agir (pelo *feed-back* obtido

² A este nível houve o cuidado de garantir a continuidade do recurso às redes naturais de apoio e de assegurar que a percepção que pudesse existir de que partilhavam um problema sem solução não bloqueasse a acção dos participantes.

da parte dos colegas) e na emancipação no que se refere ao sentido de compromisso e responsabilidade pessoal e social com a situação de desemprego.

As principais transformações, identificadas durante o processo, no discurso e comportamento das consulentes, parecem ter ocorrido particularmente ao nível: 1) do aprofundamento da capacidade de introspecção e da expressão das suas necessidades e interesses, tendo por base dimensões relevantes do auto-conhecimento (cuja utilidade foi reconhecida pelas próprias, já que parecem ter compreendido a sua aplicabilidade em situações concretas do seu quotidiano – e.g., um conhecimento aprofundado sobre si poderia ser importante em situação de entrevista, dando-lhes um sentimento de segurança prévio); 2) da construção e adopção de significados e atitudes mais críticos, personalizados, flexíveis e divergentes e dotados de realismo face ao emprego, ao trabalho e ao desenvolvimento vocacional pessoal (e.g., saliente-se o caso de uma participante que reconsiderou estar ao seu alcance um projecto profissional que, inicialmente, via como impensável para si); 3) da exploração, em situações de interacção social, de aspectos do auto-conceito e dos sentimentos de segurança e confiança pessoais que se traduziu numa maior valorização pessoal e profissional (e.g., capacidade de resposta a desafios que ocorreram nas situações de *role-play* de entrevistas ocorridas na intervenção); 4) do estabelecimento de objectivos futuros, articulando as diferentes áreas de vida, e da planificação de acções no sentido de os concretizar, o que passou, necessariamente, pela identificação de obstáculos e recursos que se colocam face aos investimentos planeados e 5) da autonomia e do *empowerment* (e.g., as consulentes combinaram criar um *blog* para, após a experiência de intervenção, não apenas continuarem a comunicar entre si, mas para poderem introduzir para discussão inquietações, ideias e soluções de outros licenciados em situação de desemprego). Com efeito, corroborando a avaliação das próprias participantes, parece poder afirmar-se que 1) a exploração de variáveis pessoais – especificamente no que diz respeito à reavaliação das suas competências à luz daquelas que são requeridas pelo desempenho de uma actividade profissional – e 2) a orientação e projecção no futuro se demonstraram as componentes mais decisivas no processo de mudança.

No caso específico da exploração de competências, revestiu-se de enorme importância a implementação de estratégias que conduziram à resignificação do potencial de muitas das competências desenvolvidas ao longo do percurso formativo em termos da sua transversalidade. Tal permitiu às participantes ganhar *insight* quanto à possibilidade dessas competências serem investidas noutros domínios permitindo-lhes libertarem-se do compromisso (exclusivo) com os seus domínios iniciais de formação. Na mesma linha, a focalização nas potencialidades de experiências adquiridas em contextos formais (e.g., sala de aula), informais (e.g., conferências, *workshops*) e não-formais (e.g., ser membro da Associação de Estudantes, fazer parte integrante de uma Tuna Académica ou de um grupo de teatro) assumiu para as consulentes central importância. Tais experiências passaram a ser perspectivadas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências e, por conseguinte, de enriquecimento e diferenciação do currículo e do próprio perfil pessoal. Desta forma, as participantes tomaram consciência das vantagens de se envolverem em experiências e actividades extra-académicas tendo compreendido que dos investimentos que nelas façam podem emergir, retroactivamente, ganhos pessoais significativos em termos do desenvolvimento de novas competências e da própria satisfação das necessidades psicológicas de que estão privadas pela falta de emprego. Paralelamente a isto, as participantes conseguiram repensar o significado das competências técnicas e específicas certificadas pelo diploma do Ensino Superior. Sendo indispensáveis a um satisfatório desempenho nas profissões que as requeriram, o que se alterou não foi a percepção da importância dessas competências específicas para a colocação na área profissional correspondente. Modificou-se, porém, e saiu reforçada, a noção de que essas competências, adquiridas num contexto reprodutor e através de um processo fortemente uniformizador do conhecimento, são as que tendem a igualizar os candidatos a um emprego, e que são as outras, as que se aprendem através de experiências pessoais socialmente menos gene-

realizadas, as que muitas vezes funcionam como mais valias e, por conseguinte, factor de discriminação positiva no acesso às oportunidades de trabalho.

Este trabalho de exploração e de resignificação das competências generativas e transferíveis – progressivamente mais exigidas no mundo do trabalho e valorizadas pelas entidades empregadoras –, em muito terá contribuído para capacitar os participantes a abrir novas direcções para os seus projectos de emprego. Fosse no sentido da reorientação profissional das competências possuídas ou no sentido da especialização de algumas outras a abordagem do tema “competências” mostrou-se crucial no reenaminhamento ou no redireccionamento dos seus percursos.

Depois disso, faltava ao processo avançar para uma fase em que as representações reconstruídas pudessem ser integradas na acção. Essa mesma necessidade foi sentida e manifestada pelos próprios elementos do grupo quando propuseram à equipa de intervenção a realização de exercícios de aproximação aos desafios inerentes à reactivação do processo de procura de emprego. Para além desta proposta ter constituído um sinal inequívoco de uma atitude mais activa e de uma maior predisposição para agir face ao problema, as actividades então realizadas (e.g., simulação de entrevistas, redacção e/ou reformulação da carta de apresentação e do currículo, procura activa de emprego...) parecem, com efeito, ter favorecido a avaliação pessoal, a organização e a consolidação das aprendizagens e mudanças proporcionadas pela intervenção. A prestação das participantes nessas actividades, demonstrou os progressos que realizaram e que se traduziram num nível superior de realismo, num maior sentido de auto-eficácia, na disponibilidade para arriscar exporem-se à crítica, capacidade de planificar faseadamente, de modo autónomo objectivos de complexidade e dificuldade crescente devidamente articulados.

O DEPOIS E O ANTES DAS (NOVAS) COMPETÊNCIAS?

Ao longo do processo de intervenção psicológica descrito, foi notória a centralidade assumida pela abordagem das competências quer enquanto produtos do investimento e das experiências pessoais, quer enquanto pontos fortes do perfil pessoal passíveis de diferenciar os participantes dos demais licenciados. Contudo, não são (ainda) claras as possíveis vias de certificação para estas mesmas competências, pelo que a construção de um projecto pessoal para o futuro tende a ser dificultada e adiada pela falta de oportunidades e de apoios institucionais. Este facto parece, com efeito, constituir-se como um obstáculo para os desempregados licenciados mas comporta também exigências acrescidas aos técnicos que com eles trabalham, conscientes da necessidade e da dificuldade de comprovar as competências adquiridas informalmente por esses públicos. Se, como se pretendeu ilustrar, são evidentes os ganhos pessoais que advêm do envolvimento de indivíduos desempregados em projectos desta natureza, já a manutenção temporal desses ganhos é talvez uma expectativa irrealisticamente elevada quando se lida com uma estrutura social profundamente instável.

Mas quando se problematiza a questão das competências adquiridas por meios informais e se especula acerca da facilidade com que serão reconhecidas e valorizadas pelas entidades empregadoras, acaba por pôr-se igualmente em causa as competências possuídas pelos próprios profissionais de orientação ao longo da vida para proporcionar a este ou outros públicos oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de capacidades generativas. Quais as competências que os profissionais de orientação vocacional devem ter e procurar actualizar ou promover junto desse público quando com ele trabalha? A tónica é aqui colocada nas competências de que os profissionais dispõem para preparar os seus clientes para a aprendizagem autónoma e para a transformação progressiva das competências actuais – incluindo as adquiridas ao longo da intervenção –, no sentido de uma crescente adaptabilidade às exigências do meio e às suas próprias necessidades, mas não podem deixar de considerar-se essenciais aquelas que lhe permitem,

em momentos posteriores à intervenção, observar e avaliar a efectiva exibição dessas competências, num processo que, conforme a sua natureza e estrutura, poderia, à sua escala, visar a própria certificação.

Progressivamente, mais do que a autonomia na resolução de problemas quotidianos, é para a capacidade de actuar (pró-activamente e antecipando problemas) sobre as condições, circunstâncias e contextos de vida que as intervenções de natureza psicológica se devem orientar. Isto implica, antes de mais, que os profissionais se actualizem, não apenas procurando *mais* formação (ou *informação*), mas gerando, eles próprios, conhecimento a partir das suas observações mais ou menos informais da realidade em geral e, em particular, produzindo reflexões mais intencionais e sistemáticas dos casos/indivíduos que acompanham. A abertura à aprendizagem não tem de ser, necessariamente, um critério *a priori*, já que esta é uma competência que também se exercita quando se estabelece um compromisso com uma intervenção responsável e eficaz. O problema do tempo ou da *paz de espírito* necessária aos ditos *investimentos suplementares* para uma actuação profissional qualitativamente diferenciada são, muitas vezes, falácias com que, talvez *todos nós*, procuramos afrontar a urgência de nos adaptarmos à(s) mudança(s) na nossa própria vida. A garantia da certificação, nestes casos, não pode ser o único meio de *afrontar* a falta de tempo e a *intranquilidade* de espírito, pois, deste modo, não estaríamos a ser razoáveis com as exigências que nós próprios colocamos ao desenvolvimento e às mudanças das pessoas com que trabalhamos. Espera-se, assim, que tanto profissionais como clientes prossigam um caminho paralelo e, aquilo que se propõe como competências para os segundos - tendencialmente, competências mais transferíveis e plásticas -, seja cada vez mais encarado como critério essencial para os primeiros.

No que diz respeito, especificamente, ao trabalho com recém-licenciados, ser competente na facilitação do processo que permite evoluir do sentimento de se “estar à procura do primeiro emprego” para o sentimento de “se estar desempregado” é, cada vez mais, um aspecto de enorme relevância. No projecto apresentado, este processo foi facilitado de modo indirecto, isto é, a equipa de intervenção procurou desenvolver no seio do grupo competências de interacção e de cooperação que pudessem assegurar a continuidade desse processo de um modo mais espontâneo ao longo de toda a intervenção. Por essa razão, os ritmos e as necessidades individuais das participantes foram escrupulosamente respeitadas o que possibilitou que a capacidade de agir autonomamente sobre a situação-problema se desenvolvesse segundo o mesmo compasso.

Contudo, apesar do êxito da intervenção demonstrada pela progressiva diferenciação das consulentes em favor de modos mais complexos e integrados de se *orientarem*, há algumas questões inquietantes que persistem: Que oportunidades efectivas têm agora as participantes para mostrar ou validar as suas (novas) competências? Poder-se-á dizer que têm a oportunidade de assumir posturas mais confiantes e seguras em situação de entrevista de emprego, mas esta é uma oportunidade que só raramente lhes é dada depois da análise preliminar do currículo pelo potencial empregador. Que mecanismos poderão, então, ser criados para certificar as aquisições que resultam de experiências de *balanço pessoal* que não decorrem de acções formativas legitimadas de um modo formal (como é o caso de uma pós-graduação) mas de uma intervenção psicológica? Tudo isto, para concluir que, na ausência de experiências de trabalho, rapidamente, os recém-licenciados se deparam com a insustentabilidade e desacreditam do modelo da aprendizagem contínua; não, apenas, por razões económicas, mas pela percepção incómoda da desproporção entre esse investimento e o *vazio* em termos de experiência profissional.

Face a um panorama deste tipo, não admira pois que os licenciados sintam que embora o curso superior os tenha habilitado para o adequado exercício de uma profissão, pouco ou nada contribuiu para o desenvolvimento de competências que os tornem mais capazes de lidar adaptativamente com uma situação (o desemprego) cada vez mais provável no percurso profissional de cada um. No actual cenário socio-histórico e político, a “preparação para o desemprego” deve ser vista como um objectivo prioritário na formação de jovens e adultos, porquanto representa um

compromisso fundamental com o bem-estar social e individual. Numa cultura dita meritocrática, urge identificar as instituições (tal como os momentos e os modos) que têm condições para desenvolver esta capacidade de lidar com o desemprego, bem como para avaliar e certificar todas as outras competências (porventura já possuídas pelos desempregados) que constituam trunfos de empregabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Campos, B. & Coimbra, J. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *CADERNOS de Consulta Psicológica*, 7, (pp.11-19).
- Coimbra, J. L. & Fontes, M. (2005). Empreendedorismo e Gestão de Carreira. [Versão Electrónica]. *Revista Formar*, 51, pp. 3-8.
- Coimbra, J.; Campos, B. & Imaginário, L. (1994). *Career Intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid. July.
- Gonçalves, F., Carreira, T., Valadas, S. & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 24 (1), pp. 99-114.
- Grilo, E. M. (2006). Licenciados Desempregados. *Semanário Expresso*.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and Unemployment: a social psychological analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Salminen, R. (2000). Higher education and graduate employment in Finland. *European Journal of Education*. 35 (2), pp. 165-177.
- Paul, J.J. & Murdoch, J. (2000). Higher education and graduate employment in France. *European Journal of Education*, 35 (2), pp. 179-187.
- Pires, A. (1994) As novas competências profissionais. [Versão Electrónica]. *Revista Formar*, 10, pp. 4-16.
- Ribeiro, C. (2005). Empreender por novos caminhos. *Equal*, 2, pp. 1-31. Consultado a 12 de Maio de 2007, em <http://www.equal.pt/Documentos/publicacao/numero%202%20-%20v4.pdf>
- Taxa Média de Desemprego por sexo, grupo etário e nível de escolaridade completo. *Instituto Nacional de Estatística* (2007). Consultado em 22 de Setembro de 2007, em http://www.ine.pt/portal/pag/portal/PORTAL_INE/bddXplorer?indOcorrCod=0000651&selTab=tab2

A vinculação às figuras parentais, ao par romântico e aos amigos no desenvolvimento vocacional de Jovens

C. M. Sousa,^{*}
C. M. & Gonçalves,^{**}
J. L. Coimbra^{***}

A vinculação e o desenvolvimento vocacional apresentam-se como dimensões relevantes e estruturantes do desenvolvimento psicológico global. Este estudo pretende sublinhar que, apesar dos resultados escassos e inconclusivos da revisão da literatura, as dimensões da vinculação e do desenvolvimento vocacional não são constructos discrepantes; pelo contrário, uma vez que da qualidade da relação de vinculação às figuras significativas dependerá a qualidade de comportamentos de exploração e de investimento vocacional (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995). Assim, a partir de uma amostra de 300 alunos de vários cursos e de várias Instituições do Ensino Secundário e do Ensino Superior da Região Norte de Portugal, explora-se as relações entre a qualidade da vinculação dos adolescentes e jovens, na passagem do ensino secundário para o ensino superior, relativamente aos pais, pares e par romântico e o desenvolvimento vocacional, tendo em conta experiências de exploração e investimento vocacional. Apresentam-se os resultados preliminares e exploratórios de uma investigação, ainda em curso, reflectindo e atribuindo-se um significado psicossocial aos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: vinculação, desenvolvimento vocacional, figuras significativas.

^{*} Aluna de Mestrado do Centro de Orientação Vocacional e Formação ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

^{**} Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Orientação Vocacional e Formação ao Longo da Vida.

^{***} Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Coordenador do Centro de Orientação Vocacional e Formação ao Longo da Vida.

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O obxectivo geral deste estudo pretende ser un contributo para promover a reflexión e a comprensión sobre a influencia dos estilos de vinculación ás diferentes figuras significativas no desenvolvemento vocacional dos adolescentes e jovens, para que se possa intervir de forma intencional e sistemática para a súa promoción. Especificamente, pretende-se analizar e comprender as asociacións entre a vinculación dos adolescentes ao pai, mãe, par romántico e melhor amigo, relativamente ao desenvolvemento vocacional, traducido en experiencias de exploración e investimento vocacional, verificando-se se existen diferenzas, en función das variábeis: ano de escolaridade, género e nivel socio-económico.

Parte-se de una perspectiva ecológica e desenvolvimental e da preocupación pragmática da transformación da realidade, tendo en conta que a vinculación e o desenvolvemento vocacional ocorren ao longo do ciclo vital e en varios contextos, tendo en consideración, particularmente os *microsistemas* familia (pai e mãe) e o grupo de pares (par romántico e par significativo). Proporcionando un quadro conceptual que permite articular as variábeis persoais e contextuais, ultrapassando as dicotomías do “todo social extrapessoal”, das abordagens de cariz sociolóxico, e o “todo persoal intrapessoal”, da tradición psicológica clásica (Campos, 1992). A perspectiva ecológica do desenvolvemento humano (Bronfenbrenner, 1997) ofrece a posibilidade de reconceptualizar o desenvolvemento humano en xeral no contexto de interaccións significativas, dinámicas e recíprocas entre o individuo e os seus contextos de vida. Percebendo-se o desenvolvemento vocacional como un proceso desconstructivo/reconstructivo de significados e representacións que o *self* establece com o mundo que o rodeia, particularmente com a familia, o par romántico e o melhor amigo (Vondracek et al. 1986).

São vários os constructos analisados pela Teoria da Vinculação (Ainsworth, 1989; Bartholomew & Horowitz, 1991; Bowlby, 1991; Brennan, Clark & Shaver, 1998; Fraley, Waller & Brennan, 2000; Hazan & Shaver, 1990), reportando-se ao processo de individuação na adolescência, às dinâmicas das relações amorosas e ao seu impacto no desenvolvemento global, e especificamente no desenvolvemento vocacional. A natureza e a qualidade das relações emocionalmente significativas que ocorrem nos primeiros anos de vida são importantes para a organização da vinculação em jovens e adultos, não sendo exclusiva desta faixa etária, por se tratar de um processo contínuo ao longo do ciclo de vida e nos vários contextos em que o indivíduo se relaciona, como família, grupo de amigos, relações românticas, escola/universidade. Assim, as experiências de vinculação dentro e fora do contexto familiar e a forma como o sujeito se relaciona com o mundo na vida adulta são importantes, porque criam oportunidades para reorganizações persoais, que possibilitam o distanciamento e/ou integração das experiências afectivas precoces (Ainsworth, 1991; Matos & Costa, 1996).

Os jovens vivem uma conflitualidade relacional com os pais, por um lado, continuam a procurar o seu apoio e desejam que o investimento e a disponibilidade emocional dos pais se mantenha, e por outro, pretendem tornar-se autónomos e independentes, reorganizando os vínculos emocionais com as figuras parentais. As alterações no contexto possibilitam também reorganizações, por exemplo, as mudanças que ocorrem na adolescência com a transição do ensino secundário para o superior (Weiss, 1994). Quando o indivíduo vai para o ensino superior, encontrar-se-á num meio desconhecido, que é, simultaneamente, fonte de curiosidade, estimulando o seu sistema de exploração, e de ansiedade ou incerteza, activando o seu sistema comportamental de vinculação, accionando os mecanismos de coping, que reflectem os padrões de vinculação e os modelos internos dinâmicos (Hazan & Shaver, 1990).

Neste estudo, privilegiou-se a importância dos contextos de vida, especificamente a família e os pares (nas figuras do par romántico e do melhor amigo), no desenvolvemento vocacional, que é conceptualizado como uma dimensão do desenvolvemento psicológico global, referindo-se à

confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, isto é, à construção de um sentido para a existência da relação com o aprender e o trabalhar. A exploração e o investimento são considerados dois processos psicológicos dialécticos e activadores do desenvolvimento vocacional, na medida em que é mediante a exploração, estabelecida na relação do sujeito com o mundo da formação e do trabalho, bem como pela procura, questionamento e experimentação, que se constrói e reconstrói os investimentos vocacionais (Gonçalves, 1998).

A pertinência que a teoria da vinculação pode ter para o desenvolvimento vocacional advém-lhe da conexão existente entre vinculação e exploração, isto é, da qualidade da vinculação entre pais-filhos dependerá a promoção de comportamentos exploratórios e de autonomia ao longo do desenvolvimento (Ainsworth, 1989; Grotevant & Cooper, 1985, 1988; Youniss & Smollar, 1985). Além disso, o desenvolvimento vocacional será uma das dimensões do desenvolvimento psicológico global, que ocorre simultaneamente, ao processo de construção da identidade, de acordo com mecanismos de individuação/autonomia/diferenciação, sendo regulados pela qualidade das vinculações seguras construídas com as figuras significativas (Blustein et al., 1989, 1991). Como os resultados da revisão da literatura são escassos e inconclusivos, este estudo poderá ser um contributo para a compreensão deste domínio da investigação.

2. METODOLOGIA

2.1. OBJECTIVOS

1. Analisar e compreender as associações entre a vinculação dos adolescentes e jovens, na passagem do ensino secundário para o ensino superior, relativamente aos pais, par romântico e melhor amigo e o desenvolvimento vocacional, tendo em conta experiências de exploração e investimento vocacional.

2. Identificar e analisar as diferenças e relações da influência da vinculação às diferentes figuras significativas no desenvolvimento vocacional em função das variáveis ligadas ao género, nível de escolaridade e nível socio-económico e cultural.

Como este estudo se encontra numa fase inicial, os resultados centram-se sobre o segundo objectivo.

2.2. HIPÓTESES

Neste estudo, de carácter exploratório, foram levantadas algumas hipóteses a partir da revisão da literatura sobre o domínio em análise e da produção teórica nesta temática, que se enunciam seguidamente:

1. Espera-se encontrar uma relação entre a vinculação segura e um maior envolvimento em actividades de exploração e investimento vocacional. A vinculação segura com os outros significativos promove a exploração do *self* e do mundo das formações e das profissões. A percepção de vinculação segura pode ser preditiva do desenvolvimento vocacional, em relação à exploração e ao investimento. Sendo que, os indivíduos com vinculação segura têm condições para progredir e reformular os seus investimentos através de novas explorações (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995).

2. Espera-se encontrar nas raparigas uma vinculação segura e preocupada para as figuras significativas, enquanto que nos rapazes uma vinculação preocupada e desinvestida com as figuras

significativas. De acordo com Matos (2002), nos rapazes a vinculação à mãe tende a ser mais preocupada e a vinculação ao pai tende a ser mais desinvestida. As raparigas tendem a ter uma vinculação mais preocupada, tendo valores mais elevados de ansiedade de separação relativamente a ambas as figuras e valores inferiores de autonomia na relação com a mãe.

3. Espera-se que os adolescentes com relações seguras com os pais se sintam mais confiantes nas relações com os pares, particularmente com o par romântico, através de uma vinculação que promova a segurança relacional e a intimidade. De acordo com a literatura, quanto mais seguro o jovem se sentir no seio da sua família, mais ele se envolve e se movimenta em relação aos pares, sendo mais capaz de integrar as experiências emocionais ocorridas na família e fora dela (Matos & Costa, 1996). Segundo Matos (2002), os jovens com vinculações seguras às figuras parentais relacionam-se de um modo mais seguro com o companheiro amoroso, apresentando representações mais favoráveis acerca de si próprio e dos outros, e níveis inferiores de dependência, ambivalência e evitamento.

4. Espera-se que os alunos do 12º ano apresentem níveis mais elevados de comportamentos de exploração vocacional do que os do 1º ano do ensino superior, dos quais se espera um maior investimento vocacional, embora não se excluam momentos de exploração. Os alunos do 12º ano encontram-se num momento marcado por fortes questionamentos impostos pelo sistema educativo e social, uma vez que têm de escolher um curso superior ou entrar no mundo do trabalho, existindo, por isso um aumento de actividades de exploração. À partida, os alunos do 1º ano do ensino superior estarão a realizar um investimento no curso escolhido, ou seja o 1º ano implica um investimento nos objectivos pré-estabelecidos ou eventualmente uma redefinição do projecto vocacional (Almeida & Freire, 2003).

5. Espera-se encontrar diferenças quanto ao nível socioeconómico e cultural, relativamente ao nível de exploração e investimento vocacionais; ou seja os pais de nível socioeconómico e cultural médio e médio alto garantem maior apoio no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos, do que os provenientes de contextos socioeconómicos e culturais mais baixos e mais elevados em que tendem a reproduzir o estilo de vida do contexto. O estudo realizado por Gonçalves (1997) numa amostra de adolescentes e jovens portugueses, verificou uma tendência para confirmar diferenças em relação ao nível socioeconómico de pertença. No sentido de um maior grau de autonomia dos sujeitos que advém de um nível socioeconómico médio no domínio das escolhas vocacionais. Enquanto que nos níveis elevado e baixo predomina a convencionalidade e a conformidade ligada à reprodução do estilo de vida da origem socioeconómica.

2.3. VARIÁVEIS

As variáveis consideradas neste estudo são: a vinculação, o desenvolvimento vocacional, o género, a escolaridade e o nível socio-económico e cultural.

A vinculação foi avaliada recorrendo à escala *Experiences in Close Relationships – Revised* (ECR-R; Fraley, Waller & Brennan, 2000; Martins & Coimbra, 2006), considerando as quatro figuras de vinculação distintas, avaliando as dimensões seguro, amedrontado, desinvestido e preocupado.

O desenvolvimento vocacional foi avaliado recorrendo ao Inventário do Desenvolvimento Vocacional de Estudantes (*Students Career Concerns Inventory – SCCI-P* – Savickas, 2002a; Gonçalves & Coimbra, 2004) que avalia as dimensões da convicção vocacional, da cooperação vocacional, da exploração vocacional, do investimento vocacional e da confiança vocacional.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA:

A amostra é constituída por 300 alunos, sendo 59,3% do sexo feminino e 40,7% do sexo masculino, do 12º ano do ensino secundário e do 1º ano do ensino superior da região do Grande Porto.

NSEC		Alto			Médio			Baixo			Total	
SEXO ANO	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total
12º Sec	6	9	15	17	28	45	23	17	40	46	54	100
1º Sup	25	18	43	57	28	85	50	22	80	132	68	200
TOTAL	31	27	58	74	56	130	73	39	120	178	122	300

Quadro 1. Caracterização da amostra em função do NSEC, sexo e ano de escolaridade. N=300

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DA ESTRUTURA FACTORIAL EXPLORATÓRIA DO ECR-R (MARTINS & COIMBRA, 2006) E DO SCCI (GONÇALVES & COIMBRA, 2003):

Componentes/Dimensões	Nº de Itens AFE (2006)	Nº de Itens ER (2007)	AFE Alfa de Cronbach	ER Alfa de Cronbach
Seguro (total 4 figuras)	36	32	.80	.84
Figura Paterna	9	8	.91	.92
Figura Materna	9	8	.87	.90
Parceiro Romântico	9	8	.87	.90
Par Significativo	9	8	.87	.90
Amedrontado (total 4 figuras)	20	20	.95	.95
Figura Paterna	5	5	.92	.92
Figura Materna	5	5	.89	.89
Parceiro Romântico	5	5	.90	.90
Par Significativo	5	5	.91	.91
Preocupado (total 4 figuras)		20	.95	.95
Figura Paterna	5	5	.86	.86
Figura Materna	5	5	.89	.89
Parceiro Romântico	5	5	.87	.87
Par Significativo	5	5	.88	.88
Desinvestido (total 4 figuras)	12	16	.85	.87
Figura Paterna	3	4	.80	.88
Figura Materna	3	4	.81	.84
Parceiro Romântico	3	4	.75	.82
Par Significativo	3	4	.71	.77
Totais	88	88	.92	.92

Quadro 2: Análise comparativa da Análise Factorial Exploratória e a reorganização dos itens nos factores (ER) tendo em conta as quatro figuras de vinculação e os quatro factores do estudo

Após a realização da análise factorial exploratória procedeu-se à comparação dos itens e dos factores obtidos em cada uma das quatro figuras de vinculação. Constatando-se que os itens para

as diferentes figuras eram semelhantes, colocando-se os mesmos itens para os quatro factores considerando as quatro figuras de vinculação, nomeadamente figura paterna, materna, par romântico e par significativo. Para reorganizar os itens da escala, procurou-se reunir em cada factor, os itens mais aproximados à dimensão teórica subjacente, e aos valores alfas de consistência interna. Além disso, os valores do *alfa de Cronbach* obtidos após a análise factorial exploratória e sucessiva reorganização, contribuíram para o aumento das qualidades psicométricas da *ECR-R*, e para o aumento do poder de diferenciação e discriminação de cada dimensão/factor que se pretende avaliar.

Componentes/ Dimensões	Nº de Itens Estudo 04	Nº de Itens Estudo 07	Alfa de Cronbach Estudo 04	Alfa de Cronbach Estudo 07
Convicções Vocacionais	15	12	.95,5	.94
Cooperação Vocacional	10	12	.91	.94
Investimento Vocacional	7	4	.90,5	.83
Exploração Vocacional	6	4	.81,7	.76
Confiança Vocacional	5	7	.82,5	.86
Totais	43	39	.97,6	.95
Variância Explicada			63%	63%

Quadro 3. Análise comparativa do coeficiente de consistência interna da escala SCCI-P (Gonçalves & Coimbra, 2004) e Estudo 2007

Mediante uma análise geral, verifica-se que os valores de consistência interna são inferiores aos da escala original para as dimensões investimento, exploração e convicções vocacionais e mais elevada para as dimensões da cooperação e confiança vocacional. A estrutura factorial obtida é composta no seu total por 39 itens, tendo sido retirados da escala original 4 itens (29, 22, 23 e 30).

3.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

Neste momento, no quadro 4, registam-se as diferenças existentes entre os estilos de vinculação e as variáveis independentes: ano de escolaridade, género e nível socio-económico e cultural.

	ANO				GÉNERO				NSEC			
	G.L.	F	P	Scheffé	G.L.	F	P	Scheffé	G.L.	F	P	
Seguro		1	19.586	.000***	1º>12º	1	41.525	.000***	F>M	2	.169	
Amedrontado		1	7.916	.845								
				.005**	12º>1º	1	.773	.380		2	.947	
				.389								
Preocupado		1	8.336	.004**	12º>1º	1	12.167	.001***	F>M	2	1.671	
Desinvestido		1	12.194	.512								
				.001***	12º>1º	1	29.377	.000***	M>F	2	.878	
				.401								

Quadro 4. Análise da variância das dimensões dos estilos de vinculação: Valores de F e P e teste de Scheffé para as diferenças significativas.

Nível de significância: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; G.L.= Graus de Liberdade; F= Feminino; M= Masculino; NSEC: nível socio-económico e cultural

A análise dos resultados permite concluir que existem diferenças significativas no ano de escolaridade para todos os estilos de vinculação: a) Os alunos do 1º ano do ensino superior têm resultados mais elevados na dimensão designada como seguro ($M=47,88$; $D.P.=8,63$) do que os do 12º ano do ensino secundário ($M=33,08$; $D.P.=9,00$), ou seja os alunos do 1º ano parecem ter um modelo de si próprio e do outro mais positivo, com menor ansiedade e afastamento nas relações. b) Os alunos do 12º ano apresentam resultados superiores aos do 1º ano relativamente à vinculação amedrontada, desinvestida e preocupada em relação aos pais, ao par romântico e ao melhor amigo.

Tendo em conta a revisão da literatura efectuada, Matos (2002) referiu que com a transição para o ensino superior, os alunos podem ficar mais preocupados com o seu futuro, visto que esta mudança poderá implicar que o sujeito se desloque para um meio desconhecido, o que é fonte de curiosidade, estimulando o seu sistema de exploração, bem como aumentando o nível de ansiedade, activando o sistema de vinculação. Extrapolando para a relação entre a vinculação e o desenvolvimento vocacional, na justificação dos resultados encontrados, pode-se considerar que os alunos do 12º ano estão a realizar uma transição, nomeadamente encontram-se no terceiro trimestre e o ingresso no Ensino Superior avizinha-se, podendo ter implicações na forma como se vêem a si próprios - modelo de si próprio e aos outros - modelo dos outros. Exemplificando, a expectativa de poderem entrar (ou não) no curso que desejam será imensa, a possibilidade de terem de se deslocar começa a colocar-se, podendo haver o afastamento de anteriores relações significativas.

Relativamente ao impacto do género nos diferentes estilos de vinculação, verificaram-se diferenças significativas: a) As raparigas apresentam maiores níveis de vinculação segura ($M=38,94$; $D.P.=8,11$), quando comparadas com os rapazes ($M=30,49$; $D.P.=8,75$). Realizando a análise das médias para cada uma das figuras de vinculação separadamente denota-se que para todas as figuras as raparigas têm uma média superior no estilo de vinculação seguro. b) As raparigas apresentam valores mais elevados de vinculação preocupada para as quatro figuras significativas ($M=23,65$, $D.P.=6,39$) em comparação com os rapazes ($M=12,78$; $D.P.=7,06$). c) Os rapazes apresentam níveis superiores de vinculação desinvestida ($M=39,24$; $D.P.=7,38$), do que as raparigas ($M=26,04$; $D.P.=8,51$) para as quatro figuras de vinculação.

De acordo com Matos (2002), as raparigas tendem a ter uma “vinculação mais preocupada” em relação às figuras significativas. Apresentam, também, valores significativos no estilo de vinculação seguro, o que de certa forma também está de acordo com a literatura, descrevendo as raparigas como tendo uma relação com a mãe mais investida emocionalmente, o que terá repercussões na vinculação com os pares e com o par romântico, confirmando assim as hipóteses dois e três mencionadas anteriormente. Em relação à terceira hipótese, de facto os adolescentes e jovens com relações seguras com os pais parecem ser mais confiantes com os pares, particularmente com o par romântico, como sucede com as raparigas. Os rapazes, por seu lado, têm resultados mais elevados no padrão desinvestido, particularmente em relação ao par romântico e ao par significativo e um padrão desinvestido baixo em relação à figura paterna ao contrário do referido na literatura em que a vinculação ao pai tende a ser desinvestida (Matos, 2002); estes resultados poderão explicar-se pelo facto de cada vez mais o processo de socialização de rapazes e raparigas se aproximarem, assim os rapazes também terão uma relação emocionalmente investida em relação à figura parentais, como ocorre com as raparigas. Contudo, em relação aos pares, os rapazes parecem não ter uma relação tão emocionalmente investida em comparação com as raparigas, o que se poderá atribuir ao facto das raparigas serem mais expressivas e competentes a exprimir emoções, bem como a cultivar relações de proximidade com os pares.

ANO			GÉNERO			NSEC				
	G.L.	F	P	G.L.	F	P	Scheffé	G.L.	F	P
Scheffé										
.										
Cooperação	1	.741		1	.911	.341		2	.775	.842
.110		.698		1	5.442	.02*	F>M	2	.878	.740
Convicções	1	.852		1	13.031	.000***	F>M	2	3.317	.02*
.151		A=M>B								
Confiança	1	.235	.716	1	10.290	.001***	M>F	2	4.031	.5*
Investimento	1	.311	M>A=B							
		.122		1	7.338	.005**	F>M	2	1.031	.511
Exploração	1									
2.405										

Quadro 5. Análise da variância das dimensões do desenvolvimento vocacional: Valores de F e P e teste Scheffé para as diferenças significativas
 Nível de significância: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; G.L.= Graus de Liberdade; F= Feminino; M= Masculino; A= NSEC alto; M= NSEC médio; B= NSEC baixo.

Da análise dos resultados verifica-se que não existem diferenças significativas: entre os alunos do 12º ano do ensino secundário e do 1º ano do ensino superior, como tinha sido considerado na hipótese quatro levantada previamente, em que se esperava que os sujeitos do 12º ano e do 1º ano apresentassem diferença em relação: a) exploração - 12º ano (M=22,99; D.P.=5,99) e 1º ano (M=21,93; D.P.=5,91) e b) investimento - 12º ano (M=25,79; D.P.=5,74) e 1º ano (M=25,71; D.P.=5,82), o que não se verificou.

O que poderá ser explicado pelo facto dos alunos do 12º ano (n=100) estarem sub-representados em relação aos alunos do 1º ano (n=200). Outra justificação a considerar será o facto dos alunos de 1º ano ainda continuarem a vivenciar a transição, apresentando dúvidas em relação aos investimentos feitos e continuando a realizar exploração, como ocorre no 12º ano, numa possível redefinição do projecto vocacional, visto que muitos alunos apresentam dificuldades na adaptação ao ensino universitário devido a um desajuste entre a sua escolha vocacional e o curso que frequentam no ensino superior. Este desajuste pode resultar da ausência de apoios aos alunos que frequentam o ensino secundário no sentido de os orientar nas escolhas vocacionais, e do facto dos alunos se candidatarem aos cursos possíveis e não aos que desejariam (Santos, 2001).

Relativamente ao desenvolvimento vocacional verificam-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas em todas as dimensões, exceptuando a cooperação; sendo que as dimensões convicções, confiança e exploração apresentam uma média mais elevada para o género feminino do que para o masculino. Assim, a) Na dimensão convicções temos que as raparigas (M=45,77; D.P.=10,8) aparentam ter uma maior convicção nas suas escolhas vocacionais para o futuro, quando comparadas com os rapazes (M= 38,01; D.P.=9,7). b) Na confiança vocacional, as raparigas apresentam valores superiores (M=35,51; D.P.=4,41), em relação aos rapazes (M=21,61; D.P.=4,54). c) Na dimensão da exploração vocacional existem diferenças significativas, sendo que as raparigas tendem a realizar uma maior exploração de alternativas (M=32,54; D.P.=5,5) do que os rapazes (M=23,01; D.P.=5,7).

Estes resultados poderão remeter-se para o facto das raparigas estarem mais envolvidas em actividades de exploração vocacional, influenciando positivamente as suas convicções e a sua confiança, na medida em que realizando uma maior exploração de alternativas, terão maior confiança nas escolhas que realizam, aumentando a convicção de que poderão vir a realizar no futuro.

Por sua vez, d) na dimensão investimento o género masculino apresenta resultados mais elevados ($M=34,47$; $D.P.=5,48$) em comparação com o género feminino ($M=23,62$; $D.P.=5,79$), o que parece de acordo com a literatura que refere que os rapazes têm tendência a realizar investimentos, por vezes, sem efectuarem exploração (Marcia, 1986).

Quanto ao impacto do nível socio-económico nas dimensões do desenvolvimento vocacional, considere-se que para a confiança e o investimento vocacional se obtiveram diferenças significativas. Assim, para a confiança vocacional temos que: a) NSEC alto ($M=35,63$; $D.P.=4,61$), e médios ($M=34,63$; $D.P.=4,42$) têm valores semelhantes e são superiores ao NSEC baixo ($M=23,00$; $D.P.=4,66$). Relativamente ao investimento vocacional considere-se: b) o NSEC médio ($M=36,17$; $D.P.=5,66$) como mais elevado do que o NSEC alto ($M=25,97$; $D.P.=5,36$) e o NSEC baixo ($M=25,10$; $D.P.=6,05$), que têm valores próximos.

Portanto, são os indivíduos de nível socio-económico e cultural médio apresentam um maior investimento, o que está de acordo com a quinta hipótese, em que se considera que os pais de nível socioeconómico e cultural médio garantem maior apoio no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos, proporcionando-lhes maiores oportunidades de exploração e investimento do que os provenientes de contextos socioeconómicos e culturais mais baixos e mais elevados em que tendem a reproduzir o estilo de vida da família e do contexto em que estão inseridos. O significado psicológico e social desta diferença poderá ser explicado pelo facto do nível socio-económico e cultural médio, na sociedade portuguesa, ser o de maior ascendência social, podendo garantir os apoios necessários para que os adolescentes/jovens possam explorar e investir nos seus projectos de formação (Gonçalves, 2006).

Em relação aos adolescentes/jovens de nível socioeconómico e cultural alto com elevada confiança vocacional poderão ser influenciados pelos pais, pelos padrões de vida que têm, não implicando uma exploração e podendo favorecer a emergência de indivíduos *Foreclosure*, ou seja que realizam investimentos sem exploração, cumprindo o projecto vocacional da família.

Os adolescentes/jovens de nível socio-económico e cultural baixo apresentam resultados baixos para as cinco dimensões do desenvolvimento vocacional, o que se poderá explicar pelo facto destes sujeitos terem expectativas reduzidas em relação ao seu projecto de vida, na medida em que as mensagens veiculadas pela família de origem e nos seus contextos de vida vão neste sentido, bem como porque os constrangimentos sociais e económicos os empurram para o mercado de trabalho, pois a exploração é, em muitos casos, um privilégio que resulta de pertencer a uma família com determinado nível socio-económico e cultural (Gonçalves, 2006). Podendo existir sujeitos que fazem investimentos sem exploração, por exemplo os que poderão abandonar a sua formação no 12º ano do ensino secundário e entrar no mercado de trabalho; e outros que continuam a exploração, conseguindo libertar-se da lógica do determinismo do seu grupo social de pertença.

Ao finalizar este trabalho, será importante analisar e avaliar, a partir dos objectivos propostos, dos resultados obtidos e das questões levantadas, como poderão contribuir para a compreensão da vinculação e do desenvolvimento vocacional relativamente às variáveis independentes, na interacção com a figura paterna, materna, par romântico e par significativo, tendo sempre presente que num futuro próximo ainda se realizará uma nova aplicação dos instrumentos e análise dos resultados, contribuindo para uma melhor integração destes dos constructos da vinculação e do desenvolvimento vocacional.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

- Ainsworth, M. D. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). London, N. Y.: Routledge.
- Almeida, J. & Freire, F. (2003). *Diversidade na universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 2, 226-244.
- Blustein, D., Ellis, M. & Devenis, L. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Blustein, D., Walbridge, M., Friedlander, M. & Palladino, D. (1991). Contribution of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Blustein, D., Prezioso, M. & Schultheiss, D. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Bowlby, J. (1991). *Attachment and loss*. Vol1: Attachment. London: Hogarth Press (1ª Edição 1969).
- Brennan, K. A., Clark, C.L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campos, B. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, B. & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Fraley, R., Waller, N. & Brennan, K. (2000). An Item Response Theory Analysis of Self-Report Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78, 2, 350-365.
- Gonçalves, C. (1998). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. *Comunicação apresentada na 5ª Conferência Bienal da EARA, Budapeste, Hungria*.
- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação da Tese de doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.
- Grotevant, H. & Cooper, C. (1985). Patterns interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-418.
- Grotevant, H. & Cooper, C. (1988). The role of family experience in career exploration: a life-span perspective. In P. Baltes, R. H. Lerner, & D. Featherman (Eds.), *Life-span development and behaviour*. Vol. 8. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and Work: An attachment-Theoretical Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Marcia, J. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-24.
- Martins, A., & Coimbra, J.L. (2006). “Jovens adultos, Vinculação e Trabalho: “amor” e “trabalho” de novo juntos?”. *Comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/ Galiza*. Porto: IEFEP.
- Matos, P. M. (2002). *(Des)continuidades na vinculação aos pais e ao par amoroso em adolescentes*. Dissertação da tese de doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação da Professora Doutora Maria Emília Costa.

- Matos, P. M. & Costa, M. E. (1996). Vinculação e Processos Desenvolvimentais nos Jovens e Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Santos, R. (2005). *Conflito interparental e sensibilidade à rejeição: implicações na vinculação romântica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Paula Mena Matos.
- Vandracek, F., Lerber, R. & Schulenberg, J., (1986). *Career development: A life-span development aproach*. New Jersey: LEA, pub.
- Weiss, M. (1994). *Patterns of relating: an adult attachment perspective*. New York: The Guilford Press.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 124-130.

Diferencias de género en el profesorado especialista de educación primaria: estudio del concurso-oposición al cuerpo de maestros en galicia, año 2007

Efrén Álvarez Prada

Universidad de Vigo

ABSTRACT:

Los estudios de género han puesto sobre el escenario académico gran cantidad de trabajos e investigaciones que revelan que existen diferencias a la hora de realizar una elección vocacional/profesional.

A través de esta comunicación se presenta el diseño, resultados y conclusiones de una investigación, sobre la inserción laboral de los profesionales pertenecientes a uno de los sectores laborales más feminizados en España, como es el de Educación. Para ello, serán objeto de estudio los datos obtenidos del último concurso-oposición al cuerpo de maestros en la comunidad autónoma de Galicia del año 2007, atendiendo a todas las especialidades dentro del área de Educación Primaria.

Palabras clave: Cualificación profesional, exclusión socio-laboral y género

INTRODUCCIÓN TEÓRICA.

Según la Real Academia de la lengua española el género proviene del latín *genus, genĕris*, y se define como el “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes”.

El género es una construcción sociocultural que define las distintas características emocionales e intelectuales, los comportamientos y los roles masculinos y femeninos que cada sociedad asigna a mujeres y a hombres, estas diferencias hacen que la configuración de identidad sea diferente

tanto en hombres como en mujeres, y por lo tanto, encasilla a las personas en unos modelos concretos de lo masculino y lo femenino.

Tradicionalmente se consideraba que, en la construcción de la identidad personal, el sexo era un factor biológico determinante de las diferencias observadas entre varones y mujeres y que además este era el causante de las diferencias sociales existentes entre lo masculino y lo femenino.

Hoy en día, se afirma que en el sexo radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre las mujeres y los hombres, pero que todas las demás diferencias pertenecen al dominio de lo sociológico, al ámbito de lo genérico y de lo sexual y que, por lo tanto los individuos no nacen predeterminados biológicamente con una identidad de género, sino que la adopción de esta identidad es el resultado de un largo proceso constructivo, en el que juega un importante papel al ámbito sociocultural.

Un estudio de género se basa en los roles, características y necesidades que dentro de un contexto específico tienen tanto hombres como mujeres, además de aportar y suministrar información acerca de cual es su papel actual dentro del ámbito en el que se realiza el estudio.

Estos estudios de género son una explicación que se busca desde hace miles de años, ya la filosofía intenta dar una explicación sobre lo femenino y lo masculino. Para ello se basa en la explicación de tres grandes paradigmas. El primero de ellos defiende la igualdad entre hombres y mujeres, entre los que no existen diferencias, sin embargo el poder decreta la inferioridad de unos sobre otros, el género femenino con respecto al masculino. Esta es la base teórica del feminismo igualitarista actual.

El segundo de los paradigmas nos habla de la diferencia de género existente, pero, sin embargo, esta diferencia no debe significar desigualdad, sino que a pesar de ser diferentes deben ser considerados ambos géneros como iguales. Esta es la teoría que sustenta en la actualidad el feminismo de la diferencia social.

El último paradigma filosófico era defendido por el gran filósofo de la antigüedad, Aristóteles, el cual a través de su teoría hilemórfica justifica la superioridad del sexo masculino por encima del femenino, el *logos* o la capacidad de diálogo era un intercambio de palabra para el cual estaban excluidos los bárbaros, las mujeres y los esclavos. Las mujeres tan sólo podían repetir la palabra de cómo era interpretado el mundo para los hombres (Mayobre, 2006).

Las definiciones de género varían en función de las necesidades e intereses de las distintas sociedades o culturas y éstas son prescriptivas, ya que por una parte se presentan como un modelo o prototipo a imitar y por otra parte, como una prohibición de lo que no se debe de hacer. Pero aunque dichas normas no son idénticas en todas las culturas y épocas históricas, tienen una característica común, la división sexual del trabajo, la cual se constata en todas las sociedades, incluso en aquellas más democráticas.

Los estudios de género han constatado que el mundo no es neutro, sino que existen diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres, en cuanto a condiciones de vida, oportunidades, etc. Estas desigualdades son puestas de manifiesto por dichos estudios, algunos de los cuales basados en datos oficiales no hacen más que sacar a la luz estas diferencias entre ambos géneros.

Estas diferencias van mucho más allá de lo biológico, estas identidades vienen históricamente marcadas a través de la educación, tanto en su campo formal, como en el campo informal. Por lo que podremos afirmar que las diferencias más significativas son aquellas que proceden del ámbito socio-cultural, las cuales definen los papeles sociales tanto del hombre como de la mujer definiéndolos como roles y dando como resultante una serie de creencias que serán los estereotipos sociales para ambos géneros (Torrado, 2004).

Este tipo de diferencias llega incluso al ámbito de la elección de estudios universitarios, los cuales tienen una relación lógica con el futuro laboral de la persona, así, estudios de género han puesto sobre el escenario académico gran cantidad de trabajos e investigaciones que revelan que existen diferencias a la hora de realizar una elección vocacional/profesional. Las mujeres se orientan hacia profesiones de relaciones sociales y humanitarias, como magisterio, psicología, psicopedagogía, educación y trabajo social, medicina, administrativo, ligadas al sector técnico de servicios (peluquería, estética, sanitaria, etc.). En cambio, los hombres se inclinan hacia profesiones tecnológicas y económicas que poseen mayor demanda laboral y prestigio social, mayores remuneraciones y grandes oportunidades de progreso; como son, ingenierías, tecnologías, ligadas con el sector técnico industrial (Xunta de Galicia, 2002).

Uno de los ámbitos que socialmente se ha asociado a lo femenino es el de los estudios universitarios relacionados con las relaciones sociales y las humanidades, como es el campo de la enseñanza, estudios como (Andreu, 2002) o (Lameiras et al., 2006), nos hablan de las diferencias de género en el profesorado universitario, pero sin embargo apenas existen estudios sobre el profesorado de educación primaria.

Por la consiguiente escasez de trabajos publicados sobre el tema recopilamos datos como el número de profesorado en educación primaria, en el curso 2003-2004 había en la comunidad autónoma de Galicia 14.303 docentes (INE, 2004), de los cuales el 75,83% (10.847) eran mujeres, dentro de los centros públicos.

Este dato nos hace plantearnos este trabajo, elaborar una serie de conclusiones que nos sirvan para comprender por qué existe esta diferencia en número en el profesorado de educación primaria entre profesorado perteneciente al género masculino o al femenino, y que este trabajo puede dar pie a futuras investigaciones en esta línea.

MATERIAL Y MÉTODO.

La presentación que realizamos se trata de un estudio de un caso, el concurso oposición al cuerpo de maestros en la comunidad autónoma de Galicia en el año 2007, este estudio puede continuarse en el tiempo durante sucesivos años.

La población de este estudio son todos los candidatos que se presentaron a cada una de las 4 especialidades convocadas. Los datos de esta población fueron obtenidos de la página Web de la Xunta de Galicia. Se ha analizado el género de los 3242 sujetos candidatos a este concurso-oposición, y los 656 sujetos que han resultado aprobados en el mismo.

Se han registrado los datos mediante la hoja de cálculo informático Microsoft Excel y se ha utilizado dos personas para el registro y análisis de los datos, para llegar al consenso de datos se ha utilizado el coeficiente kappa de Cohen llegando a un consenso del 99% en la contabilización de los datos.

RESULTADOS

Podemos ver en la tabla 1 el resultado del análisis de género de los 3242 presentados al concurso-oposición, habiéndose presentado 2386 mujeres, el 73,60% del total y 856 hombres, un 26,40% del total.

Además de poder observar cual es el género en los 656 aprobados, 556 mujeres un 86, 29% del total y 90 hombres un 13, 71% del total.

Total			
Presentados 3242		Aprobados 656	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
856	2386	90	566
26,40%	73,60%	13,71%	86,29%

Tabla 1. Total de presentados al concurso-oposición

En las tablas 2 y 3 podemos ver detalladamente los presentados en cada una de las especialidades convocadas para este concurso-oposición al cuerpo de maestros; educación musical y educación física en la tabla 2 e idioma extranjero: francés, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en la tabla 3.

Educación musical				Educación física			
Presentados 476		Aprobados 66		Presentados 828		Aprobados 76	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
159	317	9	57	493	335	40	36
33,40%	66,60%	13,63%	86,37%	59,54%	40,46%	52,63%	47,37%

Tabla 2. Datos de las especialidades: Educación física y educación musical.

Idioma extranjero: Francés				Pedagogía terapéutica				Audición y Lenguaje			
Presentados 163		Aprobados		Presentados 1.118		Aprobados		Presentados 657		Aprobados	
Hom-bres	Muje-res	Hom-bres	Muje-res	Hom-bres	Muje-res	Hom-bres	Muje-res	Hom-bres	Muje-res	Hom-bres	Muje-res
21	142	4	62	120	998	25	220	63	594	12	181
12,88%	87,12%	6,06%	93,94%	10,73%	89,26%	9,80%	90,20%	9,58%	90,42%	6,21%	93,78%

Tabla 3. Datos de las especialidades: Idioma extranjero: Francés, Pedagogía terapéutica y audición y lenguaje

CONCLUSIONES.

Una vez tenemos los resultados en la mano de este estudio debemos volver a mencionar que las conclusiones extraídas del mismo solamente pueden extrapolarse al año 2007, pudiendo continuarse longitudinalmente el estudio para añadirle mayor población a la muestra.

Un vez iniciado el trabajo y revisando la literatura hemos observado que la carrera de magisterio es una carrera que es cursada en su mayoría por personas del género femenino, pero a su vez la diplomatura en magisterio tiene varias especialidades, entre las cuales aparece la educación física como único campo en el que la mayoría de estudiantes pertenece al género masculino.

Podemos ver como entre los candidatos al concurso oposición la diferencia numérica entre personas del género masculino y femenino es de 1530 personas más presentadas pertenecientes al género femenino, 73'60% son mujeres mientras que el 26'40% son hombres, de este dato podemos extraer que es normal que exista mayor población femenina entre los docentes en educación primaria, solamente basándonos en la probabilidad o en la estadística.

Sin embargo, podemos ver que la probabilidad no se cumple, analizando los datos totales, en el número de aprobados vemos que el porcentaje de hombres aprobados es todavía menor que el de presentados, tan solo el 13'71% de los aprobados son hombres. El porcentaje baja más de 13 puntos entre el número de hombres presentados y el que supera el concurso oposición.

Podemos añadir otro dato a mayores de los 3242 sujetos presentados un 20'22% obtuvo su plaza, pues bien dentro de ese 20'22% sólo un 2'6% eran hombres, con lo que podemos afirmar que existen mayor número de mujeres entre el profesorado de educación primaria, no sólo porque se presenta un mayor número sino porque aprueban más mujeres que hombres, en proporción al número de candidatos.

Por especialidades vemos que en educación física la mayoría de presentados pertenece al género masculino el 59'54%, viendo el porcentaje de aprobados vemos que el mismo disminuye más de siete puntos siendo el 52'63% de los aprobados hombres, esto no hacen más que confirmar la hipótesis principal, vemos como el número de hombres aprobados proporcionalmente con el de mujeres disminuye.

En otra especialidad como es la educación musical el 66'6% de los presentados son mujeres mientras que 33'40% restante son hombres, pero este porcentaje baja 20 puntos, llegando al 13'63% el porcentaje de hombres entre los aprobados. Es si cabe el mejor ejemplo para demostrar que aprueban más mujeres que hombres el concurso oposición al cuerpo de maestros.

Entre las otras especialidades analizadas, idioma extranjero: francés, educación especial: pedagogía terapéutica y educación especial: audición y lenguaje la población de personas del género masculino no llega o apenas sobrepasa el 10% de la muestra con lo que no podemos establecer ningún tipo de hipótesis.

A modo de conclusión final señalar que:

- Se presentan más mujeres que hombres al concurso-oposición al cuerpo de maestros.
- El número de mujeres es mayor al de hombres entre los aprobados, siempre proporcionalmente hablando.
- Incluso en especialidades como la educación física donde se presentan más hombres que mujeres, proporcionalmente aprueban más mujeres que hombres.

Salientar que estos datos pertenecen al estudio del caso del concurso-oposición al cuerpo de maestros del año 2007 en la comunidad autónoma de Galicia y que este se podría ampliar longitudinalmente o añadiendo nuevas comunidades al mismo y así dotar de más sujetos a la muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Andreu, S. (2002). *La carrera académica por género (A propósito de investigaciones recientes)*. (pp. 13-31). Ed. Revista Complutense de Educación.
- Caruncho, C. y Mayobre, P. (1995). *Novos dereitos: Igualdade, diversidade e disidencia*. Ed. Tórculo. Santiago de Compostela.
- Lameiras et all. (2006). *Sexism, vocational goals, and motivation as predictors of men's and woman's career choice*. (pp. 267-272). Ed. Springer Science + Business Media, Inc.
- Mayobre, P. (2006). *La formación de la identidad de Género. Una mirada desde la filosofía*. En Educación social e igualdad de género (pp. 21 a 59). Ed. Ayuntamiento de Málaga.
- Torrado, R. (2004). *Planificación de una intervención social con enfoque de género*. En Colectivos en riesgo de exclusión: Inmigrantes, minorías étnicas y perspectivas de género. Ed. Instituto gallego de iniciativas sociales y sanitarias. A Coruña.

VVAA. (2002). *A situación sociolaboral das mulleres galegas*. Ed. Xunta de Galicia.

Páginas web.

www.ine.es

www.edu.xunta.es

Orientación profesional y enfoque de competencias en el ámbito educativo

M^a del Pilar Carnota Carneiro

Consellería de Educación y
Ordenación Universitaria.
Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.
Especialidad de Psicología y Pedagogía.

RESUMEN:

El mundo laboral y ocupacional está en constante evolución y cada vez es menos posible desenvolver un trabajo en una misma empresa y para toda la vida. Al concepto de trabajo como propiedad vitalicia adquirido de acuerdo con una formación académica comienza a imponerse la idea de profesional flexible. La formación académica y profesional asociada únicamente a un puesto de trabajo o puestos relacionados debe desaparecer para dar paso a una formación polivalente que aporte a los/as futuros/as profesionales una formación flexible y unas determinadas competencias personales y profesionales.

La orientación debe acompañar a la persona a lo largo de toda la vida e irle introduciendo en el conocimiento del entorno y del mundo laboral a la vez que le dota de unas competencias básicas y profesionales que le ayudan a configurar su proyecto personal de vida y favorecen su desarrollo, adaptación y madurez profesional.

Este artículo está directamente relacionado con uno de los objetivos de este congreso al centrarse en el análisis de la situación de la orientación profesional en Galicia en el ámbito educativo. Se hará referencia, entre otros aspectos, a la legislación vigente, la organización de los servicios de orientación, el modelo orientador, y el papel de los agentes educativos en el proceso orientador, estableciendo un vínculo entre los bloques de contenido siempre presentes en la orientación profesional y las competencias básicas contempladas en la LOE.

Una verdadera orientación profesional debe potenciar el desarrollo, la adaptación y madurez profesional de la persona.

PALABRAS CLAVE: *Orientación profesional, competencias básicas, competencias profesionales, proyecto de vida, desarrollo y adaptación profesional.*

Aunque la orientación se inició fuera de la escuela con el carácter exclusivo de orientación profesional, hoy día se entiende que es un proceso de ayuda al sujeto que abarca toda la vida, desde las primeras experiencias infantiles hasta ir configurando su proyecto vital y lograr su desarrollo, adaptación y madurez personal y profesional. Por ello, se inicia en el mismo momento en que la persona abre sus ojos a la vida y progresivamente irá cobrando protagonismo con el conocimiento de la sociedad en la que vive y su mayor o menor participación en ella. En el ámbito escolar empieza en la educación infantil iniciando al alumno/a en el conocimiento del entorno y del mundo laboral y de la sociedad del conocimiento, posteriormente acompañará a la persona a lo largo de las distintas etapas evolutivas contribuyendo al desarrollo de su personalidad, guiándolo en la elección de estudios, profundizando en el conocimiento de profesiones existentes y/o emergentes, etc.

En este camino deberíamos empezar a transmitir (orientadores/as y docentes) no sólo al alumnado sino también a la sociedad en general la idea de que una formación académica no conduce exclusivamente a un determinado puesto de trabajo o puestos de trabajo relacionados que la persona tendrá que desarrollar toda la vida, sino que hoy día es más importante crear profesionales flexibles capaces de adaptarse a distintos puestos de trabajo, con interés por formarse, actualizar y/o adquirir nuevos conocimientos cuando la situación personal y laboral lo requiera.

¿De dónde viene esta nueva forma de entender y concebir el mundo educativo y el mundo del trabajo?

La Unión Europea, a raíz de la cumbre de Lisboa (2000) persigue como objetivo crear un mercado de trabajo dinámico y con empleos de calidad para convertirse así en una economía competitiva en la sociedad del conocimiento y la información. Diversos estudios sobre educación, formación, economía, mundo laboral y situación demográfica en Europa, aportan datos que indican que la mejor estrategia política para lograrlo es promover el aprendizaje de las personas a lo largo de toda la vida. Se establecen así distintas estrategias operativas en materia de educación y formación que se irán desarrollando progresivamente hasta el año 2010.

A partir de los consejos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) los responsables de educación de los distintos países se comprometen a trabajar para lograr sistemas educativos y formativos de calidad. Con la Declaración de Copenhague (2002) se inicia la cooperación conjunta en materia de educación y formación entre los estados miembros y se da un gran impulso a la FP al trabajar en el reconocimiento de competencias y cualificaciones entre los países y en el desarrollo de principios que sirvan para la validación de aprendizajes no formales e informales.

En 2003 el Consejo de Bruselas establece los umbrales de referencia para el seguimiento de los objetivos en educación y formación (2000-2010) centrándose, entre otros aspectos, en mejorar la competencia lectora de los jóvenes, reducir el porcentaje de abandono escolar prematuro y potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida buscando una mayor participación de la población adulta en actividades formativas.

El Consejo de Educación (Bruselas, 2004) refuerza la orientación, la calidad y la identificación y validación del aprendizaje informal y no formal.

El Comunicado de Maastricht (2004) revisa los objetivos de Copenhague y establece como prioritario elevar la calidad e innovación en los sistemas de FP a nivel nacional y comunitario a la vez que se potencia la valoración social de la FP; se observa el mercado de trabajo (niveles de

cualificación y cambio demográfico) y se establecen políticas económicas, de empleo y de desarrollo sostenible e integración social que refuerzan la cohesión social.

A raíz de la Decisión número 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias, se crea Europass un sistema de ayuda al ciudadano que le permitirá presentar sus capacidades y cualificaciones personales de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa (Curriculum Vitae CV Europass, Pasaporte de Lenguas Europas, Suplemento Europass al Título/Certificado, Suplemento Europass al Título Superior, Movilidad Europass) facilitando así la movilidad profesional por toda Europa.

En el año 2005 a través de la revisión de la estrategia de Lisboa se integran las directrices para combinar crecimiento económico y empleo. Se decide invertir más en capital humano y en adaptar la educación y la formación a los requerimientos de los mercados, incluido el laboral.

En diciembre de 2006 (Helsinki) se hace una nueva revisión de los objetivos establecidos atendiendo a la evolución de Copenhague y Maastricht. Las líneas de intervención se centran en establecer puentes y conexiones entre la FP y la Educación Superior, potenciar una FP más conectada al mercado laboral, facilitar la integración social de las personas desfavorecidas, y en aumentar la inversión en educación y formación, ya que cómo muestran los análisis de la OCDE los países más competitivos son los que más han invertido en educación y consecuentemente obtienen mejores resultados.

Para actuar ante estas directrices se crean el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y los programas y medidas específicas para promover la movilidad de los europeos.

El EQF se centra en la interpretación y comparación entre las cualificaciones sirviendo de apoyo a la transparencia, transferencia y reconocimiento de los resultados de aprendizaje. Asimismo, introduce ocho niveles europeos de referencia, cada uno de ellos basado en el uso del concepto de competencia y diseñados sobre resultados de aprendizaje: conocimientos, competencias, autonomía y responsabilidad.

El trabajo desarrollado en el año europeo de la movilidad de los/as trabajadores/as (2006) se centró en incrementar la información sobre derechos a la libre circulación y en analizar los aspectos que han frenado esta movilidad, considerada herramienta clave para mejorar el funcionamiento de los mercados en Europa.

En Europa el marco de actuación está definido. Se cuenta con el apoyo de diversos organismos e instituciones pero aún queda mucho para lograr los objetivos europeos. Como señala GALVIN (2006) “la disparidad entre las políticas de educación y formación de los estados y las diferencias económicas de las regiones (en las que se refleja el desajuste entre la pujanza y/o el declive de las actividades económicas y la capacidad de retención de capital humano cualificado) juega un papel fundamental para entender mejor las barreras que imposibilitan alcanzar resultados más brillantes hasta el momento”.

¿Cómo se concretan las directrices europeas en las políticas educativas y en la legislación educativa española?

Tomando como referencia las directrices europeas y el momento histórico, económico y político en el que nos encontramos, cabe resaltar en el ámbito educativo dos leyes: la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La **Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional** se apoya en dos artículos de la Constitución Española uno de ellos vinculado al área educativa (artículo 27) y otro a principios

rectores de la política social y económica (artículo 40). El artículo 27 recoge el derecho a una educación que fomente el pleno desarrollo de la personalidad humana, y el artículo 40 el derecho al trabajo, fomentando la formación y readaptación profesionales, la libre elección de profesión u oficio o la promoción a través del trabajo.

La formación profesional, tal y como recoge el artículo 9, comprende “el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”.

Contempla la adaptación de la oferta formativa a grupos con especiales dificultades de integración laboral: jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y en general, personas con riesgo de exclusión social.

En este marco, regula la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional cuyas acciones serán evaluadas bajo criterios de calidad para garantizar la integración de las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y la adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

La información y orientación profesional (artículo 14) tendrá la finalidad de “informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida” e “informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo”.

Los servicios de información y orientación dependientes de Administraciones educativas y laborales, de la Administración local y de los agentes sociales, cooperarán y se coordinarán para garantizar un mayor servicio a la sociedad. A los servicios dependientes de las Administraciones públicas (artículo 15) “les corresponde proporcionar información al alumnado del sistema educativo, las familias, los trabajadores desempleados y ocupados y a la sociedad en general”.

La realidad en Galicia es que, a pesar de algunas iniciativas desarrolladas al respecto, en la práctica la mayoría de los servicios de orientación (que dependen de distintas administraciones) funcionan de forma independiente y aislada y, salvo iniciativas puntuales, no hay conexión entre ellos.

Esta ley establece un importante vínculo entre educación-formación y trabajo extendiendo su acción mucho más allá de las enseñanzas de la formación profesional reglada y potenciando una formación permanente. La formación profesional (artículo 2) “estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida”.

La **Ley Orgánica de Educación (LOE)** fomenta la flexibilidad del sistema educativo mediante el establecimiento de conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas facilitando el paso de unas a otras y permitiendo la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. Regula las enseñanzas de: educación infantil, primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, las enseñanzas de régimen especial y la educación de personas adultas. Organiza estas enseñanzas enfocándolas al aprendizaje a lo largo de la vida señalando (artículo 5) la necesidad de que “todas las personas tengan la posibilidad de formarse, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos habilidades aptitudes y competencias para su desarrollo personal y

profesional”. Asimismo, corre a cargo de las Administraciones Públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas, lo que necesariamente exige una mayor conexión y colaboración entre los orientadores/as que trabajan en el ámbito educativo y los/as que desarrollan su labor profesional en el ámbito laboral. Se da gran importancia a la orientación educativa y profesional como medio para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. En el artículo 5 se señala también que “las Administraciones públicas promoverán ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y en su caso las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación”.

Se introduce en esta ley el concepto de equidad para lograr que las personas puedan recibir una educación y una formación de calidad sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales.

Entre los fines de la educación se recogen aspectos clave en orientación profesional, como son:

- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos y alumnas
- El desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales
- La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Potencia la participación activa de los distintos agentes educativos en los centros y reconoce el derecho de los padres y madres a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos y/o hijas, y el derecho de los discentes a recibir orientación educativa y profesional y una formación integral que contribuya al desarrollo de su personalidad.

Asimismo, en el artículo 140 señala entre las finalidades de la evaluación del sistema educativo la de “proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea”.

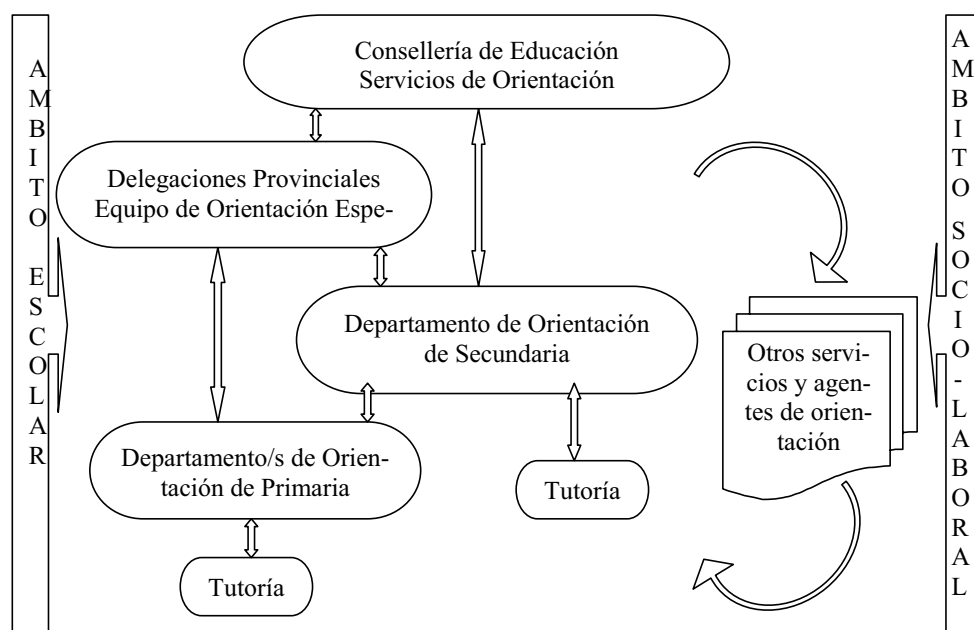
Vivimos una etapa de tránsito de un sistema educativo regulado por la LOGSE a una educación emanada de la LOE y son muchas las disposiciones legislativas, estatales y autonómicas, (en continua evolución) que conviviendo en paralelo hacen posible la práctica educativa actual. Una vez mencionados los puntos centrales de la Ley de Cualificaciones y de la FP y de la Ley de Educación voy a hacer referencia tan sólo a la regulación de los servicios de orientación educativa y profesional de la comunidad gallega y a los reales decretos y decretos del currículo nacidos de la LOE por su carácter relevante teniendo en cuenta el tema que nos ocupa.

¿Cómo se debe concebir la orientación en nuestro sistema educativo? ¿La orientación se vincula exclusivamente a los servicios de orientación o hay otros agentes implicados en su desarrollo?

La orientación profesional tiene como tarea primordial potenciar la autoorientación del discente para que conozca sus aptitudes, motivaciones, intereses, posibilidades y limitaciones, y el mundo que le rodea. Se le proporcionará información y asesoramiento sobre las ofertas educativas y los itinerarios formativos, las oportunidades laborales, las posibilidades de adquisición y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales, y del progreso de las mismas a lo largo de toda la vida. Se facilitará su inserción y reinserción educativa y laboral así como la movi-

lidad profesional ayudando al ajuste persona/trabajo mediante la aplicación de las medidas de información, asesoramiento y apoyo necesarias. En el ámbito educativo este concepto de orientación tiene que ir necesariamente vinculado a la orientación personal y escolar. No debe limitarse a proporcionar información académica y laboral sino que debe además trabajar en el desarrollo del autoconcepto, los valores y en enseñar a la persona a tomar decisiones.

En nuestro sistema escolar existen los denominados servicios de orientación con unas características y funciones específicamente reguladas en el Decreto 120/1998, de 23 de abril (DOG, 27 de abril de 1998) y la Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en Galicia (DOG, 31 de julio de 1998). Su labor es fundamental y su introducción en el ámbito escolar contribuye a personalizar la educación teniendo en cuenta los intereses y necesidades de cada alumno y alumna, y al acercamiento de la escuela al entorno social y laboral. Sirven de ayuda a los distintos agentes educativos contribuyendo al desarrollo de la formación integral del alumnado y a su preparación para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas en el ámbito social y laboral.



Sin menospreciar el importante trabajo desempeñado por los profesionales que integran estos servicios de orientación (de los que yo formo parte), quisiera hacer patente la necesidad de resaltar que los verdaderos protagonistas de la orientación son los maestros/as y profesores/as que día a día desarrollan su labor en el aula y también los padres y madres junto con otros agentes sociales. La orientación cobra sentido en vinculación directa con la educación y la formación y es a través de los contenidos escolares y formativos (sin añadir más contenidos al currículo – no existen contenidos específicos de la orientación–) desde donde se desarrolla la orientación-autorientación de la persona.

Potenciar el desarrollo integral exige necesariamente trabajar desde la prevención y con un modelo de intervención sociopsicopedagógico que implica en la acción orientadora a toda la comunidad educativa (padres y madres, profesorado, alumnado y centro escolar) y tiene que tener en cuenta a la sociedad “unas veces como sujeto-objeto de orientación y otras como facilitadora

de la misma aportando los medios de que dispone para que los agentes puedan asumir su rol con más facilidad”(MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 1998).

Orientación profesional y enfoque de competencias ¿Qué vínculo hay entre orientación y currículo?

El mundo laboral y ocupacional está en constante evolución y por ello cada vez es más necesaria una formación académica y profesional polivalente que a la vez que dota a los/as futuros/as profesionales de unas competencias técnicas les aporta una formación flexible y unas competencias personales y profesionales vinculadas con:

1. Las nuevas tecnologías de la información
2. La rápida capacidad de reacción y respuesta ante problemas y situaciones nuevas
3. La inquietud e interés por la formación permanente para actualizarse y adquirir nuevos conocimientos
4. El trabajo en equipo, la capacidad de comunicación y relación interpersonal, la capacidad de organización del trabajo, la autonomía e innovación, la responsabilidad en el trabajo, el respeto a los demás y los principios éticos.
5. La disponibilidad para moverse tanto geográfica como laboralmente.

No queremos que la orientación profesional quede reducida a informar sobre las oportunidades de acceso a determinados estudios, sobre optativas, itinerarios formativos, vinculación entre estudios y posibilidades de acceso al empleo, posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales, etc. En el ámbito educativo, la orientación profesional debe utilizar como principal estrategia el currículo de las distintas enseñanzas (constituido por un conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) y potenciar la cooperación de todos los agentes educativos y del entorno social en el que se ubica el centro, para trabajar en una formación flexible dirigida al desarrollo de competencias.

El enfoque de competencias planteado en la legislación educativa vigente, modifica los puntos de vista convencionales sobre enseñanza y aprendizaje, pues el eje central no es la acumulación de conocimientos sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo mediante fórmulas de “saber” y de “hacer” contextualizadas.

La competencia (NAVÍO GÁMEZ, 2005) se puede definir como “un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, aptitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.”

“La competencia no puede entenderse al margen del contexto por varias razones:

- a) porque el contexto cambiante (especialmente el profesional) demanda constantemente nuevas competencias o la redefinición de las mismas.
- b) Porque es preciso preparar en competencias transferibles (a otros contextos) y en competencias específicas (de cada contexto)”.

Se puede hablar de distintos tipos de competencias dentro del enfoque holístico, basta con tener en cuenta las clasificaciones de LE BOTERF (1991), ISFOL (1995), BUNK (1999) y ECHEVERRÍA (2002). En este documento voy a centrarme en los conceptos *competencia básica* y *competencia profesional* por ser los que aparecen en la legislación educativa.

En los currículos de las distintas enseñanzas (infantil, primaria y educación secundaria obligatoria) se recogen ocho competencias denominadas *competencias básicas* que se enmarcan en la propuesta realizada por la Unión Europea. En los decretos que establecen los currículos se dice que su finalidad es:

- Integrar los diferentes aprendizajes, formales, informales y no formales.
- Permitir al alumnado integrar sus aprendizajes poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizándolos de forma efectiva en distintos contextos y situaciones.
- Orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología, la organización de los centros educativos, las relaciones personales y la participación de toda la comunidad educativa.

No existe correlación directa entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de ciertas competencias, sino que todas las áreas –y también la acción tutorial– contribuyen al desarrollo de las distintas competencias. Y no se trabaja sólo desde el currículo explícito sino también desde el oculto. Si tenemos en cuenta su finalidad, se puede ver claramente que la adquisición de competencias supone, tal y como señala NAVÍO GÁMEZ (2005), “acciones muy diversas que escapan incluso a lo intencional y sistemático”. Además, la consideración del contexto es muy importante porque “ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto”.

Estas competencias básicas aparecen definidas en los currículos de las distintas enseñanzas y son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

¿Cómo se establece la relación entre estas competencias básicas y los contenidos de la orientación profesional? ¿En qué etapas educativas se trabajan? ¿Quiénes son los agentes implicados en su desarrollo?

Estas competencias básicas se trabajan a través de los contenidos de las distintas etapas educativas. Cada comunidad educativa debe reflexionar para establecer en su proyecto de centro el enfoque y la orientación que van a dar a cada una de las competencias. Posteriormente, en el proyecto curricular se establecerá la vinculación entre las competencias básicas y las áreas de conocimiento desde las que se van a trabajar, clarificando distintos aspectos y potenciando la reflexión del profesorado en relación con estas competencias. Sólo así se hará realidad un desarrollo curricular basado en competencias básicas que pasarán de estar inmersas en un currículo oculto a estar presentes en un currículo explícito.

También es necesario determinar la relación entre estas competencias y los contenidos del plan de orientación educativa y se podrá ver la vinculación entre orientación profesional, competencias básicas, currículo y responsables en el proceso orientador.

Veamos un ejemplo:

ETAPA: Primaria			
ORIENTACIÓN PROFESIONAL	COMPETENCIAS BÁSICAS	AREAS MÁS RELACIONADAS	RESPONSABLES
Autoconcepto	Comunicación lingüística	Lengua Gallega y Literatura Lengua Castellana y Literatura Lenguas Extranjeras Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	Ámbito educativo: Profesorado Tutores/as Departamentos Orient. Familia Sociedad
			

En los currículos de la formación profesional no están recogidas (aunque podrían estarlo) estas *competencias básicas* pero se define el perfil profesional en base a las capacidades profesionales (técnicas, para afrontar contingencias, para la dirección de tareas, y para la adaptación al medio), la responsabilidad y autonomía en las situaciones de trabajo, las unidades de competencia y las correspondientes realizaciones y dominios profesionales, la posición en el proceso productivo, y la evolución de la *competencia profesional*. Esta última contempla los cambios en los factores tecnológicos, organizativos y económicos, los cambios en las actividades profesionales y los cambios en la formación.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y de Formación Profesional

Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil

Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas de primaria

Decreto 130/2007 de 28 de junio, currículo de la educación primaria en Galicia

Real decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria

Decreto 133/2007 de 5 de julio, establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en Galicia

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en Galicia

Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en Galicia regulada por el Decreto 120/98 de 23 de abril

Decreto 79/2004 de 2 de abril, por el que se establece el currículo del ciclo de grado medio de técnico en buceo a media profundidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aneas Alvarez, A. (2003). "Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional". *Seminari permanent d'Orientació Professional*. Universidad de Barcelona.

Galvin, J.M. (2006). "Educación y formación 2000-2010: los nuevos retos del aprendizaje a lo largo de la vida en Europa". *I Congreso Internacional de Formación Profesional* (10, 11, 12 de mayo). Santiago de Compostela. XUNTA DE GALICIA-UNIÓN EUROPEA.

Martínez González, M.de C (1998). *Orientación escolar*. Sanz y Torres. Madrid

Navío Gámez, A. (2005). “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”. *Revista de Educación*. núm. 337. pp. 213-234

Xunta de Galicia (2003). *As tendencias do emprego*. Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais. Servicio Galego de Colocación. Editorial Gárgola.

El portafolios de competencias como recurso orientador en el ámbito universitario

M^a Cristina Ceinos Sanz
Beatriz García Antelo

crceinos@usc.es // bgantelo@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La Orientación Profesional en el ámbito universitario debe concebirse como una vía básica e imprescindible de cara a favorecer el proceso de toma de decisiones en el alumnado universitario, por lo que podemos afirmar que dicha disciplina debe concebirse como fundamental dentro de este nivel educativo, tomando como referente la concepción actual de la Orientación, que ha de poseer un carácter continuo, es decir, a lo largo de la vida de las personas.

Dentro de este ámbito de intervención, son múltiples las técnicas y recursos a emplear con el propósito de subsanar y dar respuesta a las necesidades de orientación profesional del colectivo de alumnos/as universitarios/as, ya que nos encontramos inmersos en un mercado laboral caracterizado por continuas y constantes mutaciones: aparición de nuevas profesiones, nuevas formas de producción y de organización, etc. Por tanto, el principal cometido a afrontar en este trabajo se centra en ofrecer una propuesta de orientación profesional destinada a orientar al colectivo de universitarios/as en su proceso de inserción laboral a través del portafolios de competencias, entendiendo dicho recurso no de forma exclusiva, sino como uno más que ha de ser complementado por otros.

Palabras clave: Orientación profesional, Universidad y Portafolios de competencias.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento, se caracteriza por el cambio y las transformaciones de carácter constante producidas en las diversas esferas y sectores de la vida. El ámbito laboral y profesional no permanece ajeno a la totalidad de mutacio-

nes producidas, ya que tienen lugar cambios de enorme repercusión para los sujetos que buscan su inserción laboral, por lo que podemos afirmar que dicho ámbito de intervención ha de enfrentarse a factores como los siguientes: importancia del aprendizaje permanente, el tránsito de un mercado laboral basado en puestos de trabajo a otro fundamentado en competencias, problemáticas asociadas a la igualdad de oportunidades e inserción profesional, nuevas formas de producción y organización del trabajo, aparición de nuevas profesiones en detrimento de otras mucho más tradicionales, nuevos modelos de organización y producción, la concepción del trabajo para toda la vida tiende a desaparecer, existencia de grandes dificultades para insertarse profesionalmente, mayor número de transiciones a lo largo de la vida de las personas, etc.

Dentro de este nuevo entramado social, no debe perderse de vista el papel que ha de desempeñar la Orientación Profesional, que debe evolucionar paralelamente a los acontecimientos sociales, económicos, políticos, culturales, ... que se vayan produciendo. Ante un panorama como el que acaba de ser descrito, son necesarias acciones orientadoras acordes con esta nueva realidad, por lo que no deben concebirse como acciones puntuales, sino como un proceso continuo y permanente a lo largo de la trayectoria personal, formativa y profesional del sujeto.

En consecuencia, dentro del ámbito de actuación de dicha disciplina, han de adoptarse nuevas metodologías, herramientas, instrumentos y recursos que favorezcan una respuesta adecuada a las nuevas necesidades y demandas que la sociedad actual plantea. Entre la enorme variedad de técnicas y herramientas a emplear, debemos destacar el enorme potencial que el portafolios de competencias posee de cara a favorecer los procesos de orientación, aspecto central de la presente comunicación, por lo que nuestro principal cometido es presentar las principales consideraciones que dicho recurso ofrece de cara a favorecer la inserción laboral del colectivo de alumnos/as universitarios/as.

1. ORIENTACIÓN PROFESIONAL: CONCEPCIÓN ACTUAL

La concepción actual de la orientación profesional es el resultado de una trayectoria experimentada de forma paralela a los condicionantes y acontecimientos que se han ido produciendo en el ámbito social, económico, político, cultural, etc. Hoy en día, tomando como referente a diversos autores, dicha disciplina presenta como principal finalidad favorecer el desarrollo integral de las personas, para lo que es necesario, a un tiempo, tomar en consideración determinantes personales y sociales, de forma que el sujeto sea capaz de elegir las alternativas más adecuadas y las decisiones más acordes para su persona.

Hoy en día, son varios los aspectos que pueden considerarse rasgos característicos de dicha disciplina. Algunos de ellos son los siguientes:

- La *Orientación Profesional* ha de concebirse como *proceso continuo*, que ha de iniciarse en las edades más tempranas del sujeto y hacerse extensible a lo largo de la vida de las personas: durante el proceso de escolarización en la educación formal, en el tránsito del mundo educativo al mundo laboral y profesional, así como a lo largo de toda la vida adulta, con el propósito de afrontar los diferentes momentos “críticos” que tienen lugar a lo largo de toda la vida. En síntesis, podemos afirmar que la Orientación Profesional ha de adoptar una concepción en la que prime el carácter permanente y continuo de dicha disciplina, ya que, contrariamente, a lo que sucedía en momentos anteriores, no ha de centrarse exclusivamente en la transición del mundo educativo al laboral, sino que ha de ser un proceso integral y continuo de acompañamiento a las personas a lo largo de las múltiples y diversas transiciones que éstas afrontan durante toda su vida, independientemente del contexto en el que éstas tengan lugar.

- El *individuo como sujeto activo* de su propio proceso orientador, dejando de ser, tal y como sucedía en momentos anteriores, receptores pasivos.
- Las finalidades del proceso orientador deben referirse a múltiples y diversos destinatarios, acciones, lugares y metodologías de intervención, ya que cada sujeto planteará y formulará demandas específicas de información, asesoramiento y/o de orientación, por lo que la Orientación Profesional ha de ofrecer respuestas “únicas” adaptadas a cada una de las demandas y necesidades formuladas.
- *Adopción de nuevos recursos y herramientas*, favorecedoras de los procesos de orientación demandados en la actualidad. Cobran especial relevancia las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, resultado de una auténtica revolución tecnológica experimentada en la totalidad de ámbitos y sectores.

2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El replanteamiento de los objetivos de la Universidad, superando las tradicionales funciones de creación y transmisión de cultura y capacitación de profesionales, se hace imprescindible de cara a dar respuesta a las necesidades de los universitarios en su proceso de toma de decisiones, planificación del proyecto profesional e inserción laboral en un mercado laboral que ha sufrido un gran número de cambios en los últimos años. Para la consecución de estos objetivos, se hace imprescindible establecer estrategias concretas de actuación, entre las que adquiere su máximo sentido la orientación universitaria. El actual movimiento de la orientación universitaria española se ha iniciado precisamente bajo la influencia del viejo problema del desempleo, junto con las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales (Echeverría, B., 1997); como una respuesta a este problema social. De este modo, aunque ésta no se establece como un principio fundamental de los sistemas universitarios, se deriva de sus funciones, como un medio que facilita la consecución de dichos fines. Echeverría, B. (1997), habla no sólo de necesidad sino de “urgencia” a la hora de afrontar a través de la intervención orientadora estos cambios que progresivamente se han ido generando en las universidades de nuestro país.

Veamos algunas de las contribuciones que la orientación universitaria puede desempeñar de cara a la adaptación a los cambios producidos a nivel social y viceversa, cuál es la repercusión de dichos cambios en el papel que tradicionalmente desempeñaba la orientación que se ofrecía a los universitarios.

- El incremento en las posibilidades de elección de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios, han constituido uno de los factores decisivos en la creación de servicios de orientación en las universidades con el objetivo de ayudar a los alumnos, asesorándoles y facilitándoles la toma de decisiones en estos procesos de elección, que afectan tanto al ámbito académico como al profesional y personal.
- La amplia y creciente disponibilidad de canales de información, que hace patente la demanda de acciones orientadoras que desarrollen tanto estrategias para el uso de la información (búsqueda, asimilación, organización, análisis, resolución de problemas,...) como competencias sociales y comunicativas.
- El Espacio Europeo de Educación Superior conlleva diversos elementos de cambio como la mayor autonomía del alumnado o el previsible aumento de la movilidad, que hace necesario nuevas estructuras de apoyo al estudiante: servicios de información y orientación y apoyo tutorial que favorezcan, por un lado, la difusión y potenciación de las posibilidades de intercambios académicos y laborales; y por otro, la acogida e integración de los estu-

tes visitantes y que a la vez sirvan de apoyo a los estudiantes de la propia universidad que se desplazan.

- La reestructuración en la organización del aprendizaje hace que el centro de atención se ponga especialmente en el alumnado y su formación. Estamos siendo testigos de una serie de cambios en relación a la labor docente: cambio en el enfoque de las actividades educativas, los métodos docentes, el modo de organizar las clases, el modo de supervisar el trabajo que realiza el alumno,... En este marco de actuación, la función tutorial cobra una gran relevancia, convirtiéndose en la referencia clave para alcanzar una enseñanza más personalizada y profesionalizadora.
- Las exigencias de formación continua (long life learning): Cada vez es más importante la formación continua, la formación pensada para ser recurrida a lo largo de toda la vida. El nuevo trabajo exige a las personas la disposición a aprender a lo largo de toda su vida (long life learning), por lo que el punto central del desarrollo del individuo estará pues, en el desarrollo de esta capacidad. En este sentido, un papel imprescindible deberá jugarlo la orientación académica y profesional, ya que en la sociedad del conocimiento será necesario conseguir en el sujeto las capacidades de construcción de su propio proyecto de desarrollo, de inserción profesional y adaptabilidad a los cambios (Rodríguez Moreno, M^a. L., 2002).
- El replanteamiento de las competencias de empleabilidad demandadas por la sociedad: la nueva configuración de las profesiones obliga a los estudiantes a prepararse para asumir estos cambios derivados de las grandes transformaciones de la sociedad post-industrial. Hablamos de:
 - Competencias técnicas: incluye SABER (conocimientos generales o específicos, teóricos, especulativos o científico-técnicos) y SABER HACER (dominio de los métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales).
 - Competencias sociales: incluye SABER APRENDER (capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones), SABER ESTAR (actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar) y HACER SABER (posibilitar que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes, como resultado de la intercomunicación personal).

Tradicionalmente se han establecido tres metas de la intervención orientadora para cubrir las diferentes necesidades de orientación que se plantean en los universitarios (Rodríguez Diéguez, A., 2002): el autoconocimiento y las relaciones interpersonales; la exploración y planificación de la carrera y el desarrollo educativo y ocupacional. La orientación ha de favorecer la consecución de estas metas y estimular en sus universitarios la capacidad de exploración del entorno sociolaboral, mediante la recogida selectiva de información, la elaboración de la misma, el análisis crítico y el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Estos objetivos deberían culminar además con la elaboración del Proyecto Profesional que puede entenderse como *“un proceso de construcción activa que, como parte del proyecto personal, implica una actitud de reflexión sobre sí mismo, sobre su propio entorno y sobre los intereses profesionales, con vistas a poner en juego los medios y recursos necesarios para realizarse profesionalmente”* (Rodríguez Diéguez, A., 2002:179). Para ello, la orientación universitaria debe establecer mecanismos de cara a facilitar lo siguientes objetivos:

- Conocer las diferentes ocupaciones y los cambios de roles masculinos y femeninos.
- Tomar conciencia de las interrelaciones de los diferentes roles de vida.
- Conocer el mundo de trabajo y sus relaciones.
- Valorar el trabajo como fuente de satisfacción personal y servicio a la sociedad.

- Comprender el proceso de planificación de la carrera.
- Adquirir destrezas de toma de decisiones.
- Capacitar para afrontar la planificación de carrera.

En el ámbito de la orientación profesional es donde se vuelcan la mayor parte de las demandas de los universitarios reflejadas en los diversos análisis de necesidades que se han sucedido en diferentes universidades españolas y en donde se aglutinan asimismo las mayores iniciativas de las Universidades en este campo. Podemos decir por tanto que es el ámbito más desarrollado, predominando las siguientes actividades (Vidal, J. y otros, 2001:21): *bolsas de trabajo, gestión de prácticas en empresas, información sobre salidas profesionales, desarrollo de habilidades para la búsqueda de empleo y, en menor medida, orientación para el desarrollo de la carrera y para la elección de estudios desde una perspectiva de género.*

3. EL PORTAFOLIOS DE COMPETENCIAS COMO RECURSO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

En este nuevo entramado social en el que nos encontramos, la Orientación Profesional ha de afrontar diversos y diferentes cometidos, debiendo destacar la importancia que en dicho proceso posee el ofrecer asesoramiento y/o ayuda de cara a favorecer la inserción laboral de los alumnos/as universitarios/as, siendo preciso, en consecuencia, que estos logren un conocimiento lo más exhaustivo posible de sí mismos que ayude a identificar aquél ámbito profesional y la ocupación más adaptada a su perfil. En consecuencia, podemos afirmar que el sujeto ha de ser capaz de asumir un papel activo en el proceso de búsqueda e identificación de datos sobre sí mismo, por lo que deberá desarrollar, de acuerdo con Ibarra y Sánchez (1999), habilidades y actitudes concretas: observación, planificación, reflexión sobre uno mismo, interés, curiosidad, tolerancia, etc.

De este modo, en dicha tarea de identificación y análisis del perfil profesional de cada persona, son de utilidad diferentes técnicas y recursos, destacando, entre ellos, el portafolios de competencias, ya que favorece la identificación de sus competencias, haciendo especial hincapié en aquéllas para las que no posee ninguna acreditación que las certifique.

Existen diversas definiciones para conceptualizar el término de portafolios de competencias, aunque existe cierto consenso en considerarlo como “una colección de archivos y de informaciones documentales organizadas de un modo funcional y ordenado, que informen lo mejor posible sobre la formación académica de una persona, sobre el trabajo que realizó hasta entonces o sobre las experiencias de vida pertinentes.” (Rodríguez Moreno, 2003: 94).

Definida dicha técnica, debemos apuntar que el portafolios de competencias como recurso de orientación en el ámbito universitario, debe entenderse como aquella herramienta que, entre sus finalidades, favorece un papel protagonista al sujeto en la búsqueda e integración de datos sobre sí mismo y sobre todo aquello que le rodea, potenciando, a un tiempo, su saber hacer y su responsabilidad ante la vida (Ibarra y Sánchez, 1999). Igualmente, esta herramienta ha de ser concebida como un recurso de cualificación, el cual servirá para desarrollar nuevas competencias, actualizar las ya existentes y mejorar, en definitiva, sus capacidades técnicas y de cualificación, posibilitando, de este modo, un mejor posicionamiento de los/as universitarios/as en el actual mercado laboral.

El portafolios de competencias, en líneas generales, presenta dos grandes finalidades. Por una parte, una de carácter sumativo o acreditativo, en la que el sujeto ofrece información a algún organismo o agente externo con el propósito de que, en base a unos criterios preestablecidos, emita un juicio de valor. Mientras, por otra parte, existe una finalidad formativa en la que la persona ha

de recoger datos sobre su actuación profesional con el propósito de reflexionar sobre la misma y realizar las mejoras oportunas.

A pesar de la existencia de dos finalidades básicas, claramente diferenciadas entre sí, desde un punto de vista personal, ambas han de coexistir, ya que aunque de cara a la inserción laboral el principal propósito del portafolios sea sumativo, éste ha de elaborarse desde un punto de vista formativo, ya que el sujeto en su propio proceso de formación y desarrollo personal y profesional construye su conocimiento, dotándolo de significado en la finalidad que éste puede asumir en los diferentes contextos a los que puede ser transferido. De este modo, construido de manera continua, llegado el momento de hacer uso del mismo con finalidad acreditativa, éste estará actualizado y en condiciones de ser empleado.

Llevar a cabo el portafolios de competencias puede resultar una tarea ardua y compleja, pero al mismo tiempo enriquecedora, ya que su elaboración implica un análisis y reflexión sobre la trayectoria personal y profesional experimentada por el sujeto, lo que supone un progreso y avance significativo que favorecerá el diseño de un proyecto profesional acorde y coherente con el conocimiento que el sujeto adquiere de sí mismo, así como del mundo laboral que le rodea, por lo que pueden establecerse diferentes alternativas o itinerarios a seguir de cara a un futuro inmediato, a medio y/o a largo plazo. En otras palabras, podemos afirmar que el sujeto, a través de la elaboración de este instrumento, ha de identificar y reflexionar sobre los conocimientos, habilidades y destrezas que ha adquirido a lo largo de toda su trayectoria formativa y profesional, lo que, con posterioridad, le permitirá diseñar e implementar un proyecto profesional coherente consigo mismo y con el mundo laboral propio del momento actual en el que nos encontramos.

En síntesis, tomando como referente lo apuntado hasta el momento acerca del portafolios de competencias, éste posibilita, de cara a favorecer la inserción laboral del alumnado universitario, los siguientes aspectos:

- Descripción de los itinerarios formativos y profesionales experimentados por la persona.
- Búsqueda y recogida de información personal, profesional, formativa y social.
- Identificación de las competencias adquiridas a través de la formación y de la experiencia.
- Autoconocimiento.
- Registro de pruebas acreditativas de sus capacidades y competencias.
- Identificación de la ocupación o ámbito laboral más acorde con su perfil.
- Toma de decisiones.
- Diseño de un proyecto profesional a medio, corto y largo plazo.
- Desarrollo de nuevas competencias y actualización de las ya existentes.
- Mejora de sus capacidades técnicas y de cualificación.
- Mejor reconocimiento social y profesional.

Como síntesis, debemos apuntar que son varias las potencialidades que el portafolios de competencias nos ofrece de cara a favorecer el proceso de inserción laboral, debiendo destacar el autoconocimiento que la elaboración de dicho recurso proporciona a los sujetos, aspecto que, con posterioridad, permitirá identificar la ocupación o campo profesional más acorde con el perfil profesional de cada uno. Complementariamente, en dicho dossier tendremos a nuestra disposición todas aquellas pruebas que acreditan las competencias y capacidades adquiridas a lo largo de nuestra trayectoria personal, formativa y profesional, las cuales nos servirán de referente para

llevar a cabo la elaboración de determinados documentos, como por ejemplo, el Currículum Vitae, así como para afrontar diversos procesos selectivos.

4. CONCLUSIONES

La orientación profesional se constituye como una vía fundamental en la construcción del proyecto profesional de los alumnos y el portafolios de competencias se rebela como un instrumento que facilita esta tarea, posibilitando la identificación de las competencias y el análisis del perfil profesional, imprescindibles para la toma de decisiones que han de llevar a cabo nuestros universitarios entorno a su formación e inserción laboral.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Cano García, E.** (2005). El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional. Barcelona: Octaedro.
- Echeverría Samanés, B.** (1997). Los servicios universitarios de orientación. En P. Apodaca y C. Lobato (eds) *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Ibarra, M. y Sánchez Rojas, C.** (1999): "Posibilidades del portafolios en auto-orientación profesional." En Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 10 (17), pp. 63-82.
- Rodríguez Diéguez, A.** (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.171-194). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M^a. L.** (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ed. Universitat Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L.** (2003). Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Struillou, M.** (2004). "Evaluación y Balance de Competencias". En Sobrado Fernández, L. (2004): *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Barcelona: Editorial Estel.
- Vidal, J. y otros** (2001): *La oferta de servicios de orientación en las universidades españolas*. Consultado en: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2001/orientacion_leon/Servori.pdf. Fecha de consulta: 03/07/06.

Análisis de las actividades de fomento del autoempleo en las Universidades Públicas Españolas

**María Cristina Ceinos Sanz,
Beatriz García Antelo**

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN.

La Orientación Profesional entendida, hoy en día, como proceso de carácter continuo que ha de favorecer a los sujetos los diversos momentos de transición que deben afrontar a lo largo de sus vidas, no debe quedar limitada, como sucede en múltiples ocasiones, a la puesta en marcha de acciones informativas.

Entre las múltiples iniciativas que pueden llevarse a cabo desde dicho ámbito de actuación, cabe destacar el autoempleo como proceso que ha de favorecer, entre otros aspectos, la inserción laboral. Dentro de este tipo de acciones, deben destacarse, básicamente dos de ellas por el carácter trascendental que presentan: 1. Fomentar el interés por la iniciativa empresarial y 2. Facilitar la información necesaria para llevar a cabo un proyecto de empresa.

Aclarados estos aspectos, el objetivo principal del presente trabajo se centra en realizar un análisis de las diferentes iniciativas de apoyo al autoempleo llevadas a cabo desde los Servicios de Orientación de las Universidades Públicas Españolas.

Palabras clave: Orientación Profesional, Universidad y Autoempleo.

INTRODUCCIÓN.

La Universidad se encuentra inmersa en un contexto de continuo cambio, derivado de las numerosas transformaciones que en todos los campos (económico, social, cultural, político...) se han ido sucediendo. Ante esta nueva realidad, las instituciones de Educación Superior deben ofrecer una respuesta eficaz a las nuevas necesidades y demandas culturales, sociales, profesionales y científicas (Merino Fernández, J.V., 2002). El replanteamiento de los objetivos de la Universidad, superando las tradicionales funciones de creación y transmisión de cultura y capacitación

de profesionales, requiere de estrategias concretas de actuación, entre las que adquiere su máximo sentido la orientación universitaria. No olvidemos que el actual movimiento de la orientación universitaria española se ha iniciado precisamente bajo la influencia del viejo problema del desempleo, junto con las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales (Echeverría, B., 1997); como una respuesta a este problema social. De este modo, aunque ésta no se establece como un principio fundamental de los sistemas universitarios, se deriva de sus funciones, como un medio que facilita la consecución de dichos fines.

El progresivo aumento de los servicios de orientación en las universidades españolas en los últimos años (Echeverría, 1997; Sánchez, 1998 y Vidal y otros, 2002) es un claro indicativo de la preocupación de las instituciones de educación superior por dar respuesta a las necesidades de los universitarios en su paso por este nivel educativo. Nuestro estudio se centra en la última de las dimensiones antes mencionadas, la toma de decisiones a nivel profesional, y más concretamente, en las iniciativas de información, orientación y apoyo que desde las universidades públicas españolas se ponen en funcionamiento de cara a asesorar a los estudiantes para llevar a cabo proyectos empresariales emprendedores: la creación de su propia empresa. El informe "Iniciativas emprendedoras en la Universidad española" publicado recientemente por la Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa, define los programas de creación de empresas que se llevan a cabo desde las universidades de la siguiente forma: *...Los programas de creación de empresas e iniciativas extra-curriculares constituyen servicios de animación, apoyo y/o acompañamiento que se llevan a cabo en las universidades españolas dentro del marco de políticas de creación de empresas o de fomento del espíritu emprendedor. Se trata de actuaciones que pueden revestir diferentes modalidades (de gestión, metodológica, de financiación, etc.) y atienden a distintas fases del proceso de creación de empresas (sensibilización, animación, acompañamiento, apoyo, financiación, alojamiento)* (Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa, 2006: 20)

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO Y APOYO A LA CREACIÓN DE EMPRESAS.

En el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, se define la educación en el espíritu emprendedor como el motor para una cultura empresarial más dinámica. Del mismo modo, la Carta Europea de las pequeñas empresas, adoptada en junio de 2000, incluye entre los compromisos de los países miembros, la promoción del espíritu emprendedor. Y en esta misma línea, un año más tarde, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea de febrero de 2001, señaló entre los objetivos futuros de los sistemas educativos, el refuerzo de los vínculos entre instituciones educativas y empresas, así como el desarrollo del espíritu de empresa en la educación y en la formación.

No debemos obviar que el apoyo y el fomento a la creación de nuevas empresas tienen una incidencia directa positiva en la generación de puestos de trabajo y consecuentemente, en el crecimiento económico, hecho por el que debe recibir una especial atención y por el que se ha convertido en las últimas décadas en uno de los objetivos de la Administración Pública. Urbano, D. y Veciana, J. M. (2001), en un análisis de las investigaciones más relevantes que describen y analizan el marco institucional formal de las medidas de apoyo a la creación de empresas, consideran los siguientes factores institucionales formales:

- Medidas gubernamentales, tanto en el ámbito más general de las normas y legislaciones que regulan el entorno de la creación de empresas, como en el ámbito más específico de los incentivos fiscales y los trámites administrativos en la creación de una empresa.
- Servicios y programas no económicos de asistencia a los nuevos empresarios en el proceso de creación de la empresa (información, asesoramiento, formación, etc).

- Ayudas y programas económicos de apoyo en el lanzamiento de la nueva empresa (préstamos, subvenciones, financiación, avales, etc.)

Se considera por tanto, que además de otras medidas de carácter económico y político, *la educación y la formación deberían contribuir a impulsar el espíritu empresarial, fomentando una actitud favorable, la sensibilización hacia las salidas profesionales como empresario y las competencias* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). Debería dejar de entenderse la alternativa del autoempleo, por tanto, como una posibilidad de inserción a probar si han fallado todas las demás.

A pesar de estas declaraciones de intenciones y de las medidas adoptadas a nivel europeo, de acuerdo con datos obtenidos a través de la encuesta del Eurobarómetro (2002)¹, recogidos en el Libro verde *El espíritu empresarial en Europa* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003), los europeos prefieren ser empleados a trabajadores independientes. Del mismo modo, respecto a la participación en *nuevas* iniciativas empresariales, el 4,5% de los ciudadanos de la UE están dando los pasos necesarios para crear una empresa, han creado una empresa o la han adquirido en los tres últimos años, mientras que la tasa estadounidense, del 13 %, es considerablemente superior (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

FOMENTO DEL AUTOEMPLEO: ETAPAS

La Orientación Profesional, en el momento actual, ha de considerarse como un proceso de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida del individuo, lo que implica que deba estar inmersa en diferentes contextos: educativo, organizacional y laboral, de tiempo libre,... Entre las diferentes acciones y programas que han de llevarse a cabo desde los Servicios de Orientación, debe destacarse el fomento del autoempleo, puesto que la idea de crear una empresa o negocio puede surgir como una alternativa a la situación de desempleo en la que se encuentra la persona, pudiendo considerarse a un tiempo dicha idea como el resultado del deseo de querer cambiar de ocupación por determinadas motivaciones profesionales (horario mucho más flexible, mayor autonomía, elección de la actividad a desempeñar, ...) a pesar de que el sujeto se encuentre en activo. Por tanto, puede considerarse una vía de inserción laboral, o bien una vía de promoción o mejora laboral.

La principal finalidad de las acciones de fomento de autoempleo que se pongan en marcha debe centrarse en ofrecer a las personas interesadas la posibilidad de empleo por cuenta propia, información y orientación sobre las diferentes cuestiones que pueden favorecer la creación y consolidación de una empresa. En base a este objetivo general, otros de carácter más específico son los siguientes:

- Difusión de la importancia, en el momento actual en el que nos encontramos, de la cultura empresarial.
- Potenciar proyectos que supongan la creación de empresas, al tiempo que se favorece la creación de nuevos puestos de trabajo.
- Favorecer la aparición de nuevos emprendedores, así como la creación de nuevas iniciativas empresariales.

Algunas de las etapas y acciones que deberían llevarse a cabo en este proceso de creación de la propia empresa, son las siguientes:

a. Idea de negocio.

¹ Flash Eurobarómetro 134 *Entrepreneurship*, noviembre de 2002.

En primer lugar, de forma previa a la aparición de la idea de negocio, debería ofrecerse información acerca de la importancia que, hoy en día, adquiere el trabajo por cuenta propia, así como concienciar al futuro empresario de todo lo que la puesta en marcha de este tipo de iniciativas conlleva. Llevada a cabo esta acción de carácter informativo, deberían llevarse a cabo acciones centradas en el fomento de cualidades personales y conocimientos profesionales necesarios para llevar a cabo la creación de una empresa. Por una parte, dentro de las cualidades personales que debe reunir la persona, destacan algunas como las que se enumeran a continuación: capacidad de dirección y organización, creatividad e innovación, originalidad, responsabilidad, autoexigencia, capacidad para tomar decisiones, capacidad de coordinación, confianza y seguridad en uno mismo, motivación, iniciativa, adaptabilidad y flexibilidad, constancia, perseverancia, intuición, planificación, capacidad para asumir riesgos, adaptación al cambio continuo... Este tipo de actividades pueden llevarse a cabo a través de pruebas de autodiagnóstico (tests, por ejemplo) a través de los cuales el sujeto comprobará las capacidades y actitudes que posee como empresario.

Entre los conocimientos profesionales que el candidato ha de poseer, debe destacarse la importancia de que el sujeto adquiera conocimientos sobre el funcionamiento real de una empresa o negocio, el comercio, las fuentes de financiación, por lo que algunas de las temáticas a abordar serían las siguientes: estudio de la evolución del entorno (de este modo conoceríamos qué posibilidades se nos ofrecen, valorar las nuevas oportunidades de mercados y productos,...) y conocimientos comerciales y técnicos respecto al producto o servicio que se pretende desarrollar (es fundamental, conocer bien el mercado y orientar la producción o la prestación del servicio).

Se trataría, en síntesis, de que el sujeto conozca sus limitaciones, sus potencialidades y desarrolle sus conocimientos al máximo. Todo proyecto empresarial surge y se desarrolla en torno a una "idea", que surge como consecuencia de la detección de oportunidades de negocio en la producción de bienes o servicios demandados por la sociedad. Por tanto, la idea puede considerarse el eje fundamental sobre el que se asentará, con posterioridad, el futuro de la empresa. Es necesario, en consecuencia, que dicha idea, desde un principio, asegure cierta viabilidad del proyecto así como el futuro del mismo.

Con el propósito de ofrecer asesoramiento en el surgimiento de ideas empresariales, las entrevistas con el sujeto facilitarían la indagación en aquello que sea innovador y pueda servir como idea, es decir, desde el servicio de orientación, el principal propósito consistirá en hacer reflexionar al sujeto sobre aquellas fuentes de oportunidades de las que pueden surgir ideas. Dichas fuentes de oportunidades podrían ser las siguientes: cambios y transformaciones producidas en un sector económico, aficiones y hobbies propios, deficiencias en aquello que ya existe, las carencias existentes,... Realizado este tipo de tareas, es fundamental que el sujeto lleve a cabo un análisis de las experiencias empresariales similares que existen en relación con su idea de negocio, por lo que deberá recopilar información sobre la evolución de las experiencias puestas en marcha a través de proyectos similares. De este modo, el sujeto podrá conocer los errores más habituales, los problemas que suelen surgir,... aspectos todos ellos que le permitirán estar preparado para afrontarlos con la antelación suficiente, de modo, que se elimine cierto grado de incertidumbre.

b. Elaboración del proyecto empresarial.

Desde los servicios de orientación, debe ofrecerse información y asesoramiento sobre los diferentes aspectos que han de incluirse en la elaboración del proyecto de empresa. En primer lugar, el asesoramiento iría destinado a crear un anteproyecto donde se recojan elementos relativos a:

- Resumen del proyecto: donde se incluyan, de forma sintetizada, los principales aspectos que implica poner en marcha la idea de empresa.
- Definición de promotores: quiénes son las personas que van a constituir la empresa, de qué sector proceden, nivel académico cursado,...

- Definición del producto o servicio a ofrecer: en qué consiste, quiénes son los destinatarios a los que se dirige,...
- Plan de producción y comercialización: recursos materiales y humanos necesarios, infraestructuras, proceso de elaboración del producto, forma de distribución de los productos, equipo de ventas, estrategia de precios a seguir,...
- Plan de marketing: cómo se va a promover y potenciar el consumo del producto, proceso de publicidad,...
- Plan económico-financiero: elaboración de balances, control de gastos e ingresos, administración de la empresa, rendición de cuentas,...
- Plan de organización: estructuración de la empresa, departamentos,...; es decir, configuración del organigrama correspondiente.
- Localización: lugar de ubicación de la empresa. Deben tenerse en cuenta aspectos como los siguientes: proximidad del mercado potencial y suministradores, existencia de mano de obra cualificada, infraestructuras de la zona, posibilidades de expansión,...
- Plan de puesta en práctica.

Realizado este anteproyecto empresarial y de forma previa a su puesta en marcha, debe llevarse a cabo el estudio de la viabilidad de dicho proyecto. Se deberán ir concretando una serie de aspectos, por lo que habrá que realizar estudios centrados en:

- El producto: donde determinaremos el producto o servicio a producir y/o a prestar, analizando sus características comerciales, económicas y técnicas (duración, calidad óptima,...)
- El mercado: intentando obtener toda la información necesaria sobre la demanda real o potencial de un producto o servicio y sobre la oferta que existe del mismo, pudiendo, así, tomar decisiones fundadas. De este modo, se puede orientar la empresa hacia el mercado y sus necesidades.
- Desarrollo del perfil de negocio: determinar aspectos como los siguientes: número de empleados y clasificación de los trabajos; proveedores esenciales para las operaciones a realizar; instalaciones y servicios necesarios.
- Recursos humanos: se establecerán las necesidades de personal que el ejercicio de la actividad proyectada requiera, definiendo las características de cada puesto de trabajo y los perfiles personales y profesionales que deberán reunir las personas que los ocupen.
- Estudio económico-financiero, donde analizaremos aspectos como: inversiones necesarias (maquinaria, equipo y espacio necesario para cubrir los objetivos de producción), capacidad financiera (recursos para hacer frente las inversiones necesarias, posibles fuentes de obtención de los recursos necesarios: capital, préstamos bancarios,...) y previsión de ventas (lo que supone hacer una estimación de los posibles ingresos en un futuro inmediato).

Realizado el estudio de la totalidad de aspectos que han sido mencionados, el siguiente paso será la redacción del propio proyecto de empresa, el cual nos conducirá a adoptar alguna de las siguientes conclusiones: abandono del proyecto por no viabilidad de la idea; modificación de la idea inicial o viabilidad de la misma. Sólo las dos últimas opciones son válidas para apoyar al cliente o destinatario del servicio a iniciar el proceso de puesta en marcha de la idea, es decir, la creación de la empresa. En caso de que el estudio no ofrezca una viabilidad, se propondrá al sujeto, si éste así lo desea, volver a comenzar el proceso, escogiendo, en este caso, una idea que presente mayores posibilidades de llevarla a cabo.

c. Puesta en marcha del proyecto de empresa.

En esta etapa, se debe ofrecer el máximo de información posible en relación con la puesta en marcha de una actividad empresarial, una vez conseguida la viabilidad de la idea inicial. Son múltiples los aspectos a tener en cuenta, así como los trámites a realizar llegado el momento de emprender la puesta en práctica del plan de negocio y que, en su mayoría, son desconocidos para el futuro empresario. Por tanto, es en esta etapa, donde deberemos ofrecer información sobre los diferentes aspectos:

- Formas jurídicas que puede adoptar una empresa: empresario individual, cooperativas, Sociedades Anónimas Laborales, Sociedades de Responsabilidad Limitada, Sociedad Colectiva,...
- Trámites para la puesta en marcha de la empresa: concepto de la forma jurídica adoptada, documentación a presentar, plazo o validez, lugar en el que presentar la documentación, solicitud de autorizaciones,...
- Ayudas y subvenciones: información sobre todo tipo de ayudas económicas a las que las empresas pueden optar: a nivel nacional, a nivel autonómico, diferentes asociaciones, para autónomos, contratación del primer empleado, centros especiales de empleo para discapacitados,...
- Información generalizada sobre los diferentes tipos de contratos existentes: modalidades de contrato, duración, tipo de cotización, requisitos a cumplir por el trabajador, requisitos de la empresa, modalidad de tramitación,...

MÉTODO

Partiendo de una intencionalidad descriptiva y exploratoria, los objetivos se centran en la identificación y análisis de las actuaciones de información, orientación y apoyo al autoempleo en las universidades españolas de titularidad pública. Para ello se ha hecho uso de la red Internet y de la información que sobre los diferentes servicios de fomento del autoempleo existen en sus páginas web institucionales. La muestra está compuesta por 47 universidades del total de las 48 universidades públicas españolas. Para la recogida de la información se elaboró una plantilla para facilitar el proceso, se localizaron los servicios de las universidades que componen la muestra y se procedió al vaciado de la información y posterior análisis de contenido.

RESULTADOS

El 60,87% (n=28) de las 46 Universidades que disponen de servicios u programas de orientación profesional cuentan, según la información extraída de las páginas web, con actividades para fomentar el autoempleo entre los jóvenes titulados. De estas 28 universidades, en 6 de ellas no se especifica qué tipo de actividades desarrollan en relación al autoempleo, por lo que el análisis de las iniciativas se hará partiendo de las 22 Universidades restantes en las que sí especifica. Los resultados son los siguientes:

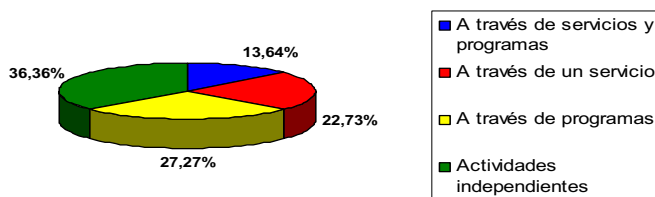


Gráfico nº 1: Fomento del autoempleo

Un total de 22,73% de estas Universidades realizan su intervención a través de un servicio de orientación destinado al fomento del autoempleo, mientras que un 27,27% lo hace a través de programas. Sobre el total de las Universidades, un 13,64% combina esta intervención a través de servicios con otros programas. El mayor porcentaje (36,36%) lo acaparan las Universidades que no disponen de servicios ni programas para este cometido, pero sin embargo, organizan actividades puntuales para fomentar el autoempleo, mayoritariamente cursos de formación.

Analicemos ahora pormenorizadamente cuáles son las acciones concretas que se desarrollan para fomentar el autoempleo entre nuestros jóvenes universitarios:

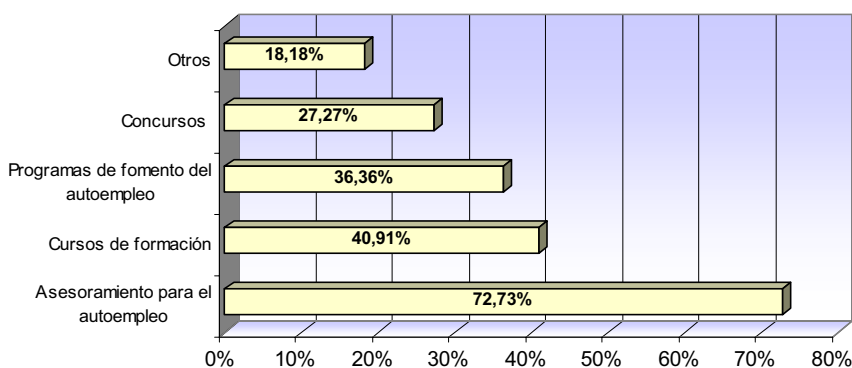


Gráfico nº 2: Actividades de autoempleo

El 72,73% de las Universidades analizadas, realizan actividades de asesoramiento en autoempleo que incluyen información y asesoramiento individualizado para el desarrollo de Proyectos empresariales y la elaboración del Plan de Empresa. El 40,91% lleva a cabo cursos de formación que abordan temas relativos a: el autoempleo como salida profesional, la creación del propio negocio, seminarios de planificación empresarial,... mientras que los concursos de ideas empresariales están también presentes en el 27,27% de los casos. Dentro del apartado de otros se englo-

barían aquellas actividades puntuales que se generan desde algunas universidades. Podemos hacer referencia en relación a estas últimas al Foro Virtual de Emprendedores de la Universidad Pablo de Olavide; Campus Emprende de la Universidad de Burgos que consiste en un campus virtual de empleo específico para universitarios; o el Fórum de Ocupación y Emprendedores que organiza la Universidad de Illes Balears.

BIBLIOGRAFÍA.

- CONSEJO DE LA UE Y COMISIÓN EUROPEA (2000): Hacia una Europa de la innovación y del conocimiento. Consultado en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm>. Fecha de consulta: 22/10/2007.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Carta Europea de las pequeñas empresas*. Consultado en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/n26002.htm>. Fecha de consulta: 22/10/2007.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): Libro verde *El espíritu empresarial en Europa*. Consultado en: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green_paper/green_paper_final_es.pdf. Fecha de consulta: 22/10/2007.
- DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA DE LA PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA (2006): *Iniciativas emprendedoras en la Universidad española*. Consultado en: <http://www.ipyme.org/NR/rdonlyres/C6A4591A-AC7B-42B9-9D9A-C71678149C59/0/EstudioIniciativasEmprendedoras.pdf>. Fecha de consulta: 22/10/2007
- ECHEVERRÍA SAMANÉS, B. (1997): Los servicios universitarios de orientación. En P. Apodaca y C. Lobato (eds) *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- MERINO FERNÁNDEZ, J.V. (2002): Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la Universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y la información?. En ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A. (coord.): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, (pp. 25-48). Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (1998): Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- URBANO, D. y VECIANA, J. M. (2001): *Marco institucional formal de la creación de empresas en Catalunya: oferta y demanda de servicios de apoyo*. Consultado en: <http://www.recercat.net/bitstream/2072/167/1/UABDT01-9.pdf>. Fecha de consulta: 22/10/2007.
- VIDAL, J. y otros (2002): Oferta de los servicios de orientación en las Universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.

Jogos de Interesse(s): Uma experiência de desenvolvimento de competências vocacionais no contexto da Universidade Júnior

Ana Ramos,^{*}
Ana Mouta,^{**}
Lucinda Saldanha,^{***}
Inês Nascimento^{****}

RESUMO:

Ao longo do percurso vocacional os indivíduos defrontam-se, recorrentemente, com a necessidade de “optar” e de “rejeitar”. Nessas ocasiões, o confronto com a diversidade de alternativas de escolha requer a mobilização de um conjunto alargado de recursos pessoais entre os quais se destacam as competências de exploração (de si próprio e da realidade externa) e a capacidade de assumir autónoma e flexivelmente compromissos que favoreçam a construção de um projecto vocacional satisfatório e realista. A vivência espontânea de experiência(s) constituiu uma base essencial para a estruturação de representações cognitivo-afectivas sobre o *Self* e sobre o mundo que servem de ponto de apoio à tarefa de escolher. Todavia, quando organizadas de modo intencional e sistemático, tais experiências adquirem um maior potencial no que se refere à capacitação dos indivíduos para a adaptação às transições e para a criação, selecção e gestão de projectos e oportunidades vocacionais de forma coerente e significativos. Neste sentido, reflecte-se acerca

* Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (ana.oliveira.ramos@gmail.com).

** Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (anamouta@fpce.up.pt);

*** Psicóloga Monitória no projecto “Jogos de Interesse(s)”. (lucindasaldanha@hotmail.com);

**** Coordenadora Executiva do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCE-UP. Assistente Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto-Portugal. (ines@fpce.up.pt)

do contributo de um ciclo de actividades de exploração vocacional intitulado “Jogos de Interesse(s)” (implementado pelo Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto no contexto do programa “Verão em projecto” da Universidade Júnior 2007 promovida pela Universidade do Porto) para o desenvolvimento da competência vocacional de jovens a frequentar o 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade, provenientes de diversas áreas geográficas do país. Efectivamente, pretendeu-se ajudar os participantes a identificar, avaliar, desenvolver e atribuir um significado pessoal às competências de exploração e de escolha, reflectindo-se em torno da centralidade que essas competências assumem no compromisso com a tarefa pessoal de “orientar-se”. De igual modo, foi aproveitado o facto das actividades decorrerem nas instalações de uma Faculdade para rentabilizar os momentos informais da intervenção e da relação monitor-participantes para a exploração directa dos vários espaços do próprio contexto universitário (centros de investigação, associação de estudantes, espaço de convívio, anfiteatros, biblioteca, livreria, bar/cantina) através da oportunidade de observação e de interacção com os vários actores nele envolvidos e da participação nas rotinas da vida académica. Promoveu-se assim a projecção dos participantes no papel de estudante universitário tendo sido amplamente estimulada a reflexão acerca das competências actuais dos participantes e as requeridas no meio universitário à luz dos desafios, dinâmicas e possibilidades inerentes à vivência estudantil no ensino superior, presenciadas e antecipadas pelos participantes.

Palavras Chave: Exploração directa, Competências, Universidade.

1. O DESENVOLVIMENTO (DA COMPETÊNCIA) VOCACIONAL

Ao longo do tempo, cada indivíduo confronta-se com a necessidade de desempenhar diferentes papéis de vida consoante os contextos de vida em que se integra e participa e a natureza das relações que neles estabelece. A vivência em contexto torna inevitável o contacto e a experiência directa da realidade constituindo este, para os indivíduos, um meio fundamental à construção de conhecimento acerca de si próprios e acerca do mundo. Da extensão e qualidade das experiências vividas dependem as oportunidades de questionamento e de transformação dos significados que os indivíduos constroem para o vivido e para a realidade que os rodeia (Campos & Coimbra, 1991). No que diz respeito ao desenvolvimento vocacional, a relação que ao longo da vida os indivíduos mantêm com o aprender e com o trabalhar comporta recorrentemente a necessidade de questionarem o valor e o interesse que as formações e as profissões disponíveis têm para si e de se comprometerem com escolhas. Ainda que se reconheça o potencial das vivências espontâneas no que diz respeito à exploração do mundo vocacional, são também inestimáveis as vantagens associadas à possibilidade de planear intencionalmente, actividades estruturadas de exploração vocacional. A criação de um dispositivo formal de intervenção psicológica não só permite optimizar o comportamento exploratório como favorece o processo de integração dos resultados dessa exploração ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que configuram a competência vocacional dos indivíduos. No contexto da intervenção ocorre assim a aprendizagem de um método que capacita os indivíduos a lidar de forma autónoma, adaptativa e criativa com todas as transições e situações de escolha que venham a pontuar o seu percurso vocacional.

Na presente comunicação, apresentar-se-á e reflectir-se-á acerca das potencialidades de um dispositivo de intervenção psicológica específico, um ciclo de actividades de exploração vocacional intitulado “Jogos de Interesse(s)”. Trata-se de um projecto de intervenção proposto e implementado pelo Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que constituiu um dos projectos integrantes do programa “Verão em Projecto” da Universidade Júnior 2007 (uma iniciativa da Uni-

versidade do Porto). Numa breve contextualização da iniciativa “Universidade Júnior”, importa salientar que toda a sua programação está orientada para a iniciação dos jovens (a frequentar o 9.º, 10.º ou 11.º anos de escolaridade) na vida universitária através da exploração directa das actividades desenvolvidas nos vários contextos e domínios de formação do Ensino Superior. No que respeita ao projecto “Jogos de Interesse(s)”, pretendeu-se, de uma forma geral, promover o desenvolvimento vocacional dos jovens participantes, apoiando-os no processo de construção autónoma de um projecto vocacional pessoalmente gratificante, coerente e significativo através de estratégias facilitadoras do desenvolvimento da sua competência vocacional. De um modo mais concreto, os objectivos específicos do ciclo de actividades foram os seguintes: (1) promover a adopção de atitudes e significados mais flexíveis relativamente à escolha vocacional e à formação/trabalho, desafiando-se determinadas representações/estereótipos socialmente veiculados; (2) explorar dimensões psicológicas relevantes para a tarefa pessoal de “orientar-se” e para o compromisso com um plano pessoal de acção (e.g., papéis de vida, influências ecológicas, interesses, valores, competências); (3) estimular a reflexão em torno da importância dos valores enquanto dimensões que dão substância às escolhas e permitem explicar sentimentos positivos e negativos na vivência de uma dada situação, nomeadamente de natureza vocacional, favorecendo-se a construção/organização do sistema pessoal de valores; (4) explorar o sistema de oportunidades de ensino em Portugal ao nível do Ensino Secundário, do Ensino Profissional, do Ensino Artístico Especializado, do Ensino Tecnológico e do Ensino Superior, bem como do sistema de oportunidades de emprego/trabalho; (5) explorar as competências actuais dos participantes e as requeridas para o prosseguimento de estudos e para o desempenho de possíveis actividades profissionais, visando o desenvolvimento de competências transferíveis e generativas; (6) identificar estratégias de exploração directa do mundo das formações (tendo por base um contexto real de observação – a Faculdade), do trabalho e das profissões e incentivar à implementação das mesmas, de forma autónoma, por parte dos jovens; (7) promover a projecção no futuro e o compromisso com o investimento num projecto pessoal; e (8) promover a transferibilidade das aprendizagens realizadas durante o projecto para os contextos naturais de vida. Com efeito, a metodologia adoptada durante a implementação do ciclo de actividades enquadra-se na estratégia da exploração reconstrutiva do investimento vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

2. O CICLO DE ACTIVIDADES DE EXPLORAÇÃO VOCACIONAL “JOGOS DE INTERESSE(S)”

O ciclo de actividades “Jogos de Interesse(s)” visou, de forma especial, o desenvolvimento de competências de exploração e de “escolha”, de cerca de 28 jovens, (distribuídos em quatro grupos de sete elementos), tendo sido definidos como objecto de exploração as influências interpessoais, os interesses, os valores, as competências, o sistema de oportunidades de formação e de trabalho e o contexto e vivência universitários na Faculdade onde semanalmente as actividades tinham lugar. Neste último caso, a oportunidade de se relacionarem com o espaço, as rotinas e os actores que fazem parte da vida da faculdade parece, não só, ter favorecido o desenvolvimento de competências gerais da ordem do “saber-ser” e de “saber-estar” (Pires, 1994), como terá promovido o desejável confronto com uma realidade diferente daquela a que os jovens estavam habituados desencadeando o questionamento e um conjunto de acções autónomas de exploração das várias dimensões e figuras do contexto académico.

As características do contexto de intervenção permitiram que as relações construídas (e.g., entre jovens, entre estes e as monitoras-psicólogas e entre estes e os diferentes actores da faculdade) se pautassem por uma significativa informalidade e espontaneidade o que, permitiu que cada jovem se sentisse livre para conhecer o meio ao seu redor através da experimentação e conversação

directas, numa abordagem mais sensorial e relacional que relegou para segundo plano as estratégias mais clássicas de transmissão de informação ou conhecimento. Esta opção tornou a intervenção mais capaz de promover o desenvolvimento pelos jovens de competências genéricas (Pires, 1994). Uma vez que as competências técnicas e específicas, por si só, parecem já não possuir o poder de diferenciar os indivíduos em termos da sua eficácia nem constituir garantia – como acontecia no passado – de integração profissional, questiona-se se não nos encontramos perante a necessidade de redireccionar a ênfase colocada no domínio de conhecimentos para o desenvolvimento de competências e de diversificar as estratégias pedagógicas de ensino e os modos de orientação. Com esta intervenção, julga ter-se contribuído para a tomada de consciência, para a valorização e para o estímulo ao desenvolvimento de certas competências generativas aqui entendidas como aquelas que permitem aos indivíduos tomar nas suas mãos a autoria do seu projecto vocacional e a orientação do seu destino.

Desta forma, proceder-se-á à reflexão em torno do modo como a exploração de um contexto universitário, neste caso, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – designadamente no que respeita (1) aos espaços da Biblioteca, dos Centros de Investigação, da Associação de Estudantes, dos Anfiteatros e Salas de Aula, dos Espaços de Convívio ou (2) dos grupos académicos, como as Tunas, o Grupo de Teatro e a Praxe – constituiu um estímulo à transformação da relação dos jovens com a Universidade e promoveu o desenvolvimento de competências vocacionais dos jovens.

3. A EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS DA FACULDADE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS VOCACIONAIS

3.1. A EXPLORAÇÃO DA BIBLIOTECA

A entrada numa **biblioteca universitária** permitiu aos jovens questionar as diferenças entre esta e outras bibliotecas escolares que conheciam. Uma das primeiras reacções foi a de surpresa perante a considerável quantidade de informação disponibilizada, as várias fontes de informação (e.g., artigos científicos, trabalhos e teses de investigação) e o fácil acesso dos utilizadores à consulta e leitura de livros, jornais e revistas e outros tipos de documentação, acessibilidade essa que, desde logo, constituiu um desafio em termos do sentido de autonomia. Pelo contacto directo, foi possível que os participantes desenvolvessem um maior conhecimento acerca da organização de uma biblioteca em contexto universitário, nomeadamente acerca de meios de pesquisa, da organização de materiais bibliográficos e de instrumentos e dispositivos de acesso bem como acerca da diferenciação e categorização das várias áreas de saber. Este conhecimento parece ter-lhes permitido compreender que uma biblioteca universitária integra um vasto conjunto de domínios conceptuais e que a Psicologia, como área de conhecimento, também se organiza em diferentes núcleos temáticos e pode ter interfaces com uma pluralidade de outras áreas do saber (e.g., medicina, economia, arte). É de salientar, que se verificou, por parte dos jovens, a tomada de consciência acerca da forma como as várias áreas de saber se encontram integradas, ultrapassando o conceito pré-universitário de que existem áreas de conhecimento estanques e compreendendo que o contexto universitário procura realizar uma integração das mesmas. A observação de estudantes universitários a estudar e a realizar trabalhos de grupo, durante o mês de Julho (período de férias para os jovens), suscitou nos participantes questões acerca da forma como se organizam o estudo e o trabalho académico. Os jovens tiveram a oportunidade de reflectir acerca das competências mínimas associadas ao papel de estudante universitário, nomeadamente (1) competências de estudo e hábitos de trabalho autónomos; (2) competências de consulta, pesquisa, tratamento e produção de informação, tais como seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; (3) desen-

volver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, por solicitação do professor ou de sua própria iniciativa, utilizando estratégias e métodos diversos.

3.2. A EXPLORAÇÃO DOS CENTROS DE INVESTIGAÇÃO

A exploração dos vários **centros de investigação** existentes no espaço da faculdade permitiu aos participantes compreender que esta integra, no seu espaço, um conjunto de serviços e que a sua missão não se centra exclusivamente no ensino e na preparação de profissionais, mas que se constitui como um pólo de produção de conhecimento, que coordena, promove e desenvolve projectos de investigação científica, estimula activamente a difusão do conhecimento científico e intercâmbio de conhecimentos e disponibiliza recursos humanos e materiais, organizando e promovendo actividades de prestação de serviços à comunidade, assim como a realização de seminários, conferências, colóquios, congressos, semanas de estudo e outras reuniões, no âmbito das actividades de investigação desenvolvidas ou com estas relacionadas. A exploração deste espaço facilitou a compreensão do significado do que representa ser investigador, tendo estimulado o questionamento activo de “mitos” e representações acerca das actividades profissionais do “cientista” e das competências inerentes ao funcionamento de um centro de investigação. A título exemplificativo, os jovens exploraram e transformaram a ideia estereotipada de que os investigadores “usam bata branca e trabalham num laboratório”, compreendendo o que implica ser investigador na área das ciências sociais e humanas (comparativamente ao investigador da área das ciências naturais), bem como se mostraram capazes de integrar a dimensão psicológica dos valores, explorando em que medida alguns deles estariam associados a esta actividade profissional (e.g., trabalho em equipa, oportunidade de aprender, diversidade).

3.3. A EXPLORAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES

Através da exploração da **associação de estudantes**, e pela possibilidade de contacto directo com estudantes e dirigentes associativos, os jovens tiveram a oportunidade de se confrontarem e questionarem as representações que haviam construído acerca do que é “ser estudante”. Concluíram que esta representação pode sofrer alterações de significado e pode evoluir ao longo do tempo e em diferentes contextos. Assim, compreenderam poder ser várias as competências associadas ao papel de estudante universitário, em comparação com o significado que atribuem ao papel de estudante que actualmente e no passado assumem ou assumiram, nomeadamente a capacidade de liderança, de tomada de decisão, de gestão do tempo, de capacidade crítica, de participação em contextos de socialização diversificados, num crescendo de responsabilidade, autonomia e compromisso quando comparadas com a sua própria experiência estudantil. A associação de estudantes, em comparação com outras organizações de estudantes conhecidas pelos jovens nos seus contextos escolares ou mesmo por associações de estudantes de estabelecimentos de ensino secundário que frequentaram (e.g., nas quais a motivação principal para o desempenho de funções de presidência se prendia com a “popularidade”/prestígio inerente ao papel), foi experienciada como um contexto de socialização e de participação activa na vida e decisões da faculdade, sendo percebida como um espaço que poderá reunir condições propícias à reflexão, debate e crítica sobre a realidade universitária e pólo integrador e estimulador de experiências de acção no contexto social envolvente.

3.4. A EXPLORAÇÃO DAS SALAS DE AULAS E DOS ANFITEATROS

A exploração das **salas de aulas** e dos **anfiteatros** permitiu aos jovens uma aproximação às características específicas das unidades lectivas/curriculares, em contexto universitário, nomeadamente, o número de alunos presentes na aula e a ausência de toques de aviso para entrada, constatação que contribuiu para que tivessem a oportunidade de reflectir sobre a necessidade de competências como a autonomia, organização, flexibilidade, para enfrentar com sucesso as exigências da universidade. De uma forma espontânea, os jovens simularam e ensaiaram o papel de alunos universitários (sentando-se nas cadeiras dos anfiteatros, assumindo uma postura “madura” e apresentando gestos e expressões de “orgulho”) e o papel de professor universitário (questionando e reflectindo sobre a postura destes profissionais, a dificuldade de estar perante uma grande audiência, as suas estratégias e metodologias educativas e dinâmicas de relacionamento com os alunos). Esta experiência parece ter permitido aos jovens consciencializar-se acerca das competências indispensáveis a um bom desempenho académico e a uma mais fácil integração no contexto universitário.

3.5. A EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS DE CONVÍVIO E DE LAZER

A participação activa nos **espaços de convívio e recreativos**, frequentados pelos estudantes universitários, permitiu aos jovens observar e reflectir acerca da atitude de um estudante universitário e das características e dinâmicas das relações entre os estudantes. Tal implicou a tomada de consciência da centralidade que assume o desenvolvimento de competências de “saber ser” e de “saber estar” ajustadas às expectativas e características destes espaços recreativos e de socialização. Ao mesmo tempo, conjugando todas estas experiências de exploração, reuniram-se condições para que pudessem reconstituir a rotina de um estudante universitário e compreender as suas “formas de estar” em determinados contextos, nomeadamente através das diferentes funções e finalidades que atribuem aos contextos de convívio e lazer (e.g., era frequente observar estudantes a trabalhar no bar ou na sala de convívio ao mesmo tempo que outros estudantes, por exemplo, jogavam “matrecos”). Através da observação directa da interacção entre estudantes nos espaços de socialização, foi possível reflectir acerca: (1) dos aspectos a ter em conta para o bom funcionamento e relacionamento entre colegas pertencentes a um mesmo grupo de trabalho (e.g., flexibilidade, comunicação aberta e clara, responsabilidade, coesão), (2) da necessidade de reajustar estratégias pessoais e organização temporal em termos de trabalho e de estudo (e.g., compatibilidade de horários entre colegas, locais de estudo trabalho preferidos), (3) da “substituição” dos cadernos pelo computador portátil (em muitos casos) enquanto meio de realização de trabalhos académicos, pela versatilidade que este imprime ao trabalho (e.g., podendo produzir texto, por exemplo, em qualquer lugar) e pela facilidade de acesso à informação (e.g., Internet) e 4) da capacidade de alternar momentos de concentração e de trabalho com pausas para descontração e lazer entre colegas.

3.6. A EXPLORAÇÃO DAS ACTIVIDADES DOS GRUPOS ACADÉMICOS

Uma aproximação aos vários **grupos académicos** foi propiciada pela exploração do espaço das **tunas universitárias** (feminina e masculina) e da sede do **grupo de teatro universitário**. O contacto com tais espaços, criou oportunidades de reflexão em torno das diferentes actividades extracurriculares passíveis de serem desempenhadas em contexto académico e da importância de gerir o tempo livre com alguma responsabilidade. A interacção com elementos do grupo de teatro, parece ter estimulado uma maior integração de dimensões pessoais relevantes para a escolha vocacional, sobretudo no que dizia respeito às dimensões dos valores e interesses vocacionais,

pela identificação da articulação entre dimensões no discurso do jovem actor. Este expôs a sua opinião, transmitindo que o seu envolvimento no grupo de teatro, simultâneo ao investimento numa formação superior, lhe permitiu, por um lado, uma exploração sistemática dos seus interesses e, por outro lado, teve impacto ao nível do desenvolvimento de competências que considera úteis e essenciais para a actividade do Psicólogo e, por isso, são transferíveis ao seu contexto de formação e de trabalho (e.g., capacidade de tomar iniciativa, de lidar com o imprevisto, de empatizar). Os jovens também contactaram directamente com elementos da tuna feminina e tiveram a oportunidade de assistir a uma actuação deste grupo universitário, o que favoreceu a reflexão sobre o significado simbólico da pertença a uma faculdade (e.g., a tradição, a história e os valores da instituição) através da interpretação das letras das músicas apresentadas, da exploração do significado da cor atribuída aos diferentes cursos e da exploração da história do uso do traje académico. O contacto com os estudantes universitários, neste contexto, parece ter estimulado a partilha activa e a troca de experiências sobre o significado da vivência do “espírito académico” (e.g., as saídas nocturnas, as festas e jantares académicos, cortejo académico, “queima das fitas”, cerimónias e rituais iniciáticos) e a sua importância na integração e construção de uma ligação afectiva a um curso, a uma faculdade, a uma universidade e a uma cidade. Acresce a este facto que a possibilidade de questionar e de reflectir acerca dos rituais de **praxe** (e.g., ouvindo diferentes opiniões acerca dos mesmos) parece ter estimulado a capacidade de reflectir e questionar diversas alternativas de integração dos estudantes no contexto universitário tendo permitido ultrapassar receios existentes em relação a este processo. O conhecimento do “código de praxe”, da hierarquia estabelecida entre os colegas de anos mais avançados (e.g., “doutores”) e dos alunos do primeiro ano (e.g., “caloiros”) incentivou os jovens a reflectirem acerca das semelhanças encontradas entre a integração no contexto universitário (nomeadamente através da participação na praxe) e a inserção profissional. Este exercício promoveu a exploração e a tomada de consciência de que algumas competências adquiridas ao longo do processo de integração académica poderão, no futuro, ser mobilizadas e transferidas para os seus contextos de trabalho, nomeadamente no que respeita à aprendizagem e questionamento: de uma estrutura hierárquica, de um sistema de punições e promoções e dos diferentes papéis e estatutos a desempenhar. Com efeito, esta experiência permitiu aos jovens desafiar alguns “mitos” e representações veiculadas na sociedade no que respeita à vida académica, questionar as suas próprias percepções acerca dos espaços e contextos de socialização universitários e desenvolver competências de análise, síntese e posicionamento crítico acerca da realidade universitária, bem como de adaptação a novos contextos, suas exigências e desafios.

4. QUE APRENDIZAGENS E MUDANÇAS? ALGUMAS NOTAS CONCLUSIVAS SOBRE OS RESULTADOS DA EXPLORAÇÃO REALIZADA

Com base no que tem vindo a ser explicitado, talvez seja oportuno proceder a uma sistematização daqueles que parecem apresentar-se como os principais contributos da exploração do contexto universitário no que respeita ao desenvolvimento vocacional dos jovens. Desde logo, é possível afirmar-se que a exploração activa da instituição, a compreensão da sua estrutura e procedimentos, parece ter favorecido a tomada de consciência da Universidade enquanto organização integradora de uma multiplicidade de projectos, entre os quais se encontram o ensino, a investigação e o serviço à comunidade (UNESCO, 1998). É importante referir, igualmente, que esta experientiação contextual assentou numa multiplicidade de estratégias – e.g., entrevista, visita, conversa informal, pesquisa bibliográfica – e no contacto directo com os diferentes intervenientes – e.g., estudantes, docentes, investigadores, funcionários. Tal permitiu uma compreensão aprofundada das características e das dinâmicas subjacentes à vivência académica universitária sob as perspectivas dos diferentes actores deste cenário acima mencionados ao mesmo tempo que lhes terá permitido aprender alguns dos métodos de exploração que futuramente poderão usar.

Um outro aspecto pertinente prende-se com a exploração do significado que os jovens atribuíam ao estatuto de “estudante” e do próprio papel do “estudante universitário” – designadamente no que diz respeito à organização/gestão entre os tempos de trabalho e de lazer, à atitude/postura a adoptar na Universidade e aos padrões de interacção e relacionamento entre agentes da comunidade académica, ao estilo de vida, à autonomia exigida – através da exploração e da observação directas em torno das dinâmicas e dos “ambientes” de socialização dos estudantes universitários. Pensa-se poder afirmar-se com significativa segurança, que os jovens tomaram consciência da evolução/transformação de que vai sendo alvo o significado atribuído ao “ser estudante” ao longo da vida e dos desafios com os quais se vão deparando (e.g., do Ensino Básico para o Secundário e deste para o Ensino Superior).

A este respeito, parece interessante analisar-se um aspecto que, no início do projecto, foi antecipado como um factor de dificuldade para a equipa de monitores. Com efeito, receava-se que a heterogeneidade dos grupos de jovens em termos escolares pudesse interferir negativamente na qualidade da interacção intra-grupo e afectar a própria qualidade da intervenção. Na medida em que o ciclo de actividades “Jogos de Interesse(s)” permitia a participação simultânea de jovens a frequentar o 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade e em diferentes fases de desenvolvimento foram acautelados diversos cenários como (1) a existência de discrepâncias a nível das necessidades específicas de cada participante (e.g., enquanto alguns jovens desejavam explorar o sistema/estrutura de ensino secundário, outros, os mais velhos, centravam a sua atenção na exploração as oportunidades de ensino ao nível do Ensino Superior) e (2) a necessidade de fazer variar as estratégias/meios de respostas a estas diversas necessidades por parte da equipa de monitores. Todavia, a experiência de trabalho com jovens da mesma faixa etária a frequentar anos de escolaridade diferentes constituiu um contexto enriquecedor e desafiante para todos os intervenientes. Os jovens mais novos (que transitariam do Ensino Básico para o Ensino Secundário) puderam usufruir da experiência dos colegas a frequentar o Ensino Secundário e contactar directamente com a realidade escolar com base nos seus testemunhos reais – indubitavelmente mais ricos em termos de significados pessoais do que a informação passível de aceder através da exploração indirecta. Por seu lado, os jovens mais velhos (a frequentar já o Ensino Secundário), ao servirem de modelos para os mais novos e ao apoiá-los no processo de exploração, puderam (1) tomar consciência das suas próprias vivências e responsabilidades, (2) integrar os diferentes significados atribuídos às suas experiências numa narrativa com sentido, estruturante e estimuladora da acção e da construção do seu projecto vocacional e (3) desenvolver competências generativas.

Numa vertente de natureza mais instrumental, foi possível aos jovens compreender e tomar consciência da pluralidade de actividades profissionais implicadas e necessárias ao bom funcionamento de uma instituição universitária, permitindo, através da constatação da diversidade de serviços existentes (e.g., reprografia, biblioteca, sala de computadores, secretaria), antecipar necessidades com as quais poderão confrontar-se futuramente enquanto estudantes universitários. Desta forma, foi crucial a reflexão e a exploração em torno das competências actuais dos jovens, das exigidas e valorizadas no contexto universitário bem como da importância da transferência das mesmas para contextos reais de trabalho. Com efeito, esta oportunidade de exploração vocacional possibilitou aos jovens participantes reflectirem e darem sentido aos projectos para o futuro, nomeadamente através da antecipação de desafios, possibilidades e oportunidades com os quais se defrontarão enquanto estudantes universitários, criando-lhes a necessidade e abrindo espaço ao planeamento apoiado de acções para o futuro.

Finalmente, justifica-se um apontamento acerca da relação estabelecida entre a equipa de monitores e os jovens participantes enquanto meio de promoção bilateral de competências. Caracterizado pela informalidade e pela proximidade etária, o relacionamento monitor-jovens constituiu ele próprio uma “ferramenta” de mudança, destes últimos, na medida em que gerou um sentimento de confiança e de segurança que os estimulou a encarar e a lidar com os desafios subjacentes.

tes às tarefas de exploração e de integração autónomas, comparáveis, em pequena escala, aos desafios inerentes a um futuro pautado pela incerteza e pela instabilidade (Pires, 1994; Parada & Coimbra, 1999/2000; Coimbra & Fontes, 2005).

A condução de um processo de consulta psicológica de orientação vocacional (como o que aqui se descreve) assente numa relação com características que ultrapassam os limites formais (e temporais) da relação psicólogo-cliente promoveu um profundo questionamento e uma reflexão aturada por parte dos psicólogos/monitores. Importa salientar que o monitor permanecia com o grupo de jovens durante um dia completo incluindo as horas das refeições e as deslocações até aos locais de transporte ou alojamento o que, naturalmente, tornava a relação monitor-jovem distinta da relação psicólogo-cliente. O desafio que tal constituía para os monitores/psicólogos traduziu-se num desafio à evolução dos próprios jovens, já que a presença permanente de uma figura-líder pouco mais velha que eles próprios, possibilitou o desenvolvimento de competências como a criatividade, a capacidade de lidar com o imprevisto (face a situações deste tipo as suas questões foram cada vez mais pautadas pela complexidade e maturidade), de comunicação, relacionamento e gestão de fronteiras (pelos contornos de paridade e mútuo desafio e aprendizagem que a relação tomou); e de liderança. No que se refere a este último ponto, importa referir a tomada de consciência pelos jovens mas sobretudo pelos monitores, de que a assumpção da liderança de um grupo de jovens deve promover a compreensão do papel do monitor, neste caso, enquanto agente efectivo de desenvolvimento vocacional, que aproveita todos os momentos (mesmo os lúdicos) para levar os jovens a dar sentido a esses momentos e experiências de uma forma que lhes permita deles derivar pistas relevantes ao compromisso com um projecto de vida pessoalmente gratificante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Campos, B. & Coimbra, J. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, (pp.11-19).
- Coimbra, J. L. & Fontes, M. (2005). Empreendedorismo e Gestão de Carreira. [Versão Electrónica]. *Revista Formar*, 51, pp. 3-8.
- Coimbra, J.; Campos, B. & Imaginário, L. (1994). *Career Intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid. July.
- Parada, F. & Coimbra, J. (1999/2000). 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*, 15/16, (pp. 47-57).
- Pires, A. (1994) As novas competências profissionais. [Versão Electrónica]. *Revista Formar*, 10, pp. 4-16.
- UNESCO (1998). *Final Report, UNESCO World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First Century, Vision And Action*. UNESCO. Paris, France.
[<http://www.unesco.org/education/wche/>]

O Papel da Orientação Profissional na Promoção da “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos Trabalhadores Seniores

Marta Sousa Ribeiro, *
Joaquim Luís Coimbra **

As metas fixadas pela Iniciativa Novas Oportunidades revelam-se ambiciosas e o seu cumprimento depende de uma concertação de esforços das diversas instâncias, instituições e agentes dos domínios da educação, formação e emprego, e da sensibilização e motivação da população em geral para o investimento na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). A presente comunicação pretende reflectir sobre os desafios colocados pela actual conjuntura aos profissionais de orientação vocacional e sobre qual o seu papel na promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida junto dos trabalhadores seniores, que apresentam especiais vulnerabilidades na relação com um mercado de emprego caracterizado por uma crescente instabilidade, incerteza e imprevisibilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Novas Oportunidades; Trabalhadores Seniores; Orientação Profissional

* Conselheira de Orientação Profissional no Instituto do Emprego e Formação Profissional; Doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Investigadora no Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida. marta_s_ribeiro@sapo.pt.

** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Coordenador do Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida

O MUNDO DO TRABALHO E A NATUREZA DAS CARREIRAS EM MUDANÇA

A ideia de que o mundo do trabalho está em profunda e permanente transformação é actualmente inquestionável, e tem vindo a ser repetidamente referida em inúmeros documentos de natureza política e académica, principalmente desde o início da década de 90.

A (re)evolução dos sistemas socio-económicos mundiais foi marcada por rápidas transformações tecnológicas que afectaram todas as formas como o trabalho estava estruturado e organizado (Arnold & Jackson, 1997; Centeno, 2000). As deslocações dos sectores primário e secundário da economia (onde a concentração de trabalhadores seniores era elevada) para os sectores terciário e quaternário (Jackson *et al.*, 1996), ou a rápida passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação afectou a forma e conteúdo das actividades profissionais disponíveis e os conhecimentos e competências por elas requeridas (Schaie & Willis, 2002). Novos perfis profissionais emergiram, enquanto que outros se tornaram obsoletos, e o mundo do trabalho caracteriza-se, agora, por ser aberto, instável e imprevisível, ao contrário do ambiente estático e previsível do passado (Arnold, 1997). Ao indivíduo já não caberá a definição de um grande projecto de vida, mas sucessivas construções de pequenos projectos, que se reformulam conduzindo a outros (Coimbra, 1997/98), numa constante integração de experiências de aprendizagem, trabalho e formação. Neste sentido, refira-se que, há quase duas décadas, Handy (1989) introduziu o conceito de “carreiras portfólio”, que pressupõem o desenvolvimento contínuo de competências, conhecimentos e capacidades “transportáveis” para múltiplos contextos de trabalho. Arthur (1994) define *boundaryless career* (carreira sem fronteiras) como uma sequência de oportunidades de trabalho que vai para além dos limites de um único contexto profissional e Hall (1996, 2004) refere-se às novas carreiras como “carreiras *protean*” (numa referência ao deus grego Proteus, que conseguia mudar de forma sempre que o desejava), considerando que no contexto actual os indivíduos terão de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da própria carreira e de a “reinventar” sempre que os próprios ou o contexto onde estão integrados sofrerem transformações. Para este autor, a palavra-chave para descrever as novas competências de carreira é a “adaptabilidade”, *i.e.*, a capacidade para lidar com a mudança e tolerar as ambiguidades da incerteza.

A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (*LIFELONG LEARNING*), EM TODOS OS DOMÍNIOS DA VIDA (*LIFEWIDE LEARNING*) E COM A VIDA

No âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. Trata-se então de aprender durante uma vida, em qualquer fase da mesma, contínua ou periodicamente. Nesta definição, a aprendizagem não é associada exclusivamente à promoção da empregabilidade. Tal como é referido no “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, publicado em 2000: “(...) a empregabilidade é, sem dúvida, um resultado fundamental de uma aprendizagem bem sucedida, mas a inclusão social assenta em outros aspectos que não apenas a garantia de um trabalho remunerado. A aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação de emprego de um indivíduo.” (p. 10).

A expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide learning*) chama a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões da vida, lembrando que a aquisição de conhecimentos decorre em instituições de ensino e formação (aprendizagem formal), mas também, por exemplo, no local de trabalho e através de actividades de orga-

nizações ou grupos da sociedade civil (aprendizagem não-formal) e não menos importante, no seio da família e na vivência quotidiana (aprendizagem informal).

A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

No que diz respeito aos níveis de qualificação escolar e profissional, Portugal encontra-se numa situação extremamente débil em relação aos outros países da UE, com o nível médio de escolaridade mais baixo da população em idade activa (a par de Malta). Segundo dados do EUROSTAT relativos a 2005, apenas 27% da população activa tinha o nível de ensino secundário ou superior, muito longe da média europeia (dos 25) - 67%. O nº médio de anos de escolarização da população adulta em Portugal era de 8,2, enquanto a média dos países da OCDE se situava nos 12 anos (OCDE, *Education at a Glance*, 2005). A estes dados, acresce a reduzida taxa de participação da população adulta portuguesa em acções de educação/formação (em 2005 situava-se em 4,6%), contrastando com os 11% nos 25 países da União Europeia. Portugal está, assim, ainda distante do ideal da aprendizagem ao longo da vida para todos.

Tendo em consideração que “a qualificação é chave para mais crescimento económico, melhores salários, mais emprego, menos desemprego, mais cidadania e mais coesão social”, e sob o lema “Aprender Compensa”, a Iniciativa Novas Oportunidades¹ surgiu no final de 2005, integrada no âmbito do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (PNACE, 2005-2008), traduzido no Plano Nacional de Emprego (PNE, 2005-2008). Esta iniciativa pretende elevar a qualificação dos portugueses, sendo o objectivo orientador a escolarização geral da população ao nível do ensino secundário, proporcionando-se nesse sentido uma oportunidade nova para os jovens e uma nova oportunidade para os adultos.

No momento da sua apresentação pública fixaram-se para 2010, entre outras, as seguintes metas: aumentar a taxa de participação da população dos 25 aos 64 anos em acções de educação e formação de 4,8% em 2004, para 12,5% em 2010; e qualificar 1 milhão de activos até 2010, dos quais 435 mil até 2008, através de cursos de educação e formação de adultos de dupla certificação (escolar e profissional), ou de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

OS TRABALHADORES SENIORES, O MERCADO DE EMPREGO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Como foi já referido, a população activa portuguesa apresenta graves défices nos níveis de qualificação escolar e profissional. A situação dos trabalhadores seniores é ainda mais frágil, pelo menos no que respeita às habilitações escolares reconhecidas e certificadas: segundo dados do EUROSTAT relativos a 2002, 85,4% dos portugueses entre os 45 e os 54 anos e 92% dos portugueses entre 55 e os 64 anos possuem habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade, enquanto que no conjunto dos 25 países da União Europeia (U.E.) as percentagens eram de 39,1 e de 50,4 respectivamente. A par das menores habilitações escolares e qualificações profissionais que muitos apresentam, acresce-se a inadequação e obsolescência de competências, o desaparecimento de inúmeros perfis profissionais nos quais iniciaram e desenvolveram a sua actividade profissional (não raras vezes durante duas ou três décadas, com expectativas de nela continuarem até ao momento da reforma) e, não menos importante, o não reconhecimento e certificação de toda uma panóplia de saberes adquiridos pela via da experiência (profissional e de vida). Apesar disso, os trabalhadores mais velhos (em situação ou não de desemprego) estão sub-representados

¹ Para mais informações, consultar <http://www.novasoportunidades.gov.pt>

na população aprendente: segundo dados do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) relativos a 2006, apenas 14% do total de indivíduos integrados em acções de formação profissional promovidas por esse organismo tinham 45 ou mais anos, e de acordo com o Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional (DGEFP, 2003), os trabalhadores com idade igual ou superior a 55 anos representavam só 5% do total dos activos que frequentaram acções de formação profissional promovidas pelas empresas.

O grupo dos trabalhadores seniores deverá, assim, ser alvo de especial atenção, tanto mais que vêm sendo apontados como um grupo estratégico nos próximos anos, face ao rápido envelhecimento demográfico. No entanto, e apesar da crescente centralidade do tema “envelhecimento activo” na agenda política europeia, esta nem sempre se tem repercutido no desenvolvimento de intervenções efectivamente promotoras dessa mesma actividade. Na verdade, os trabalhadores seniores encontram-se numa situação de extrema vulnerabilidade no que respeita à sustentabilidade do emprego, que advém não só das baixas habilitações escolares e qualificações profissionais mas também da discriminação baseada na idade, que dificulta a manutenção e/ou o recesso ao emprego por parte desta população. A discriminação baseada na idade acontece principalmente no despedimento (através da prioridade dada à saída dos trabalhadores seniores aquando dos processos de reestruturação organizacional), no recrutamento e selecção (através da imposição de um limite de idade como condição restritiva do acesso a um emprego) e no acesso à formação, e prende-se em muitos casos com a existência de estereótipos negativos relativos ao desempenho profissional, capacidades de aprendizagem e motivação para a formação dos trabalhadores mais velhos. Esta forma de discriminação foi proibida na directiva sobre igualdade no emprego (2000/78/CE)² - transposta para a Legislação Portuguesa com a Lei do Código do Trabalho 99/2003 e a Lei 35/2004 regulamentando o Código do Trabalho. A promoção do envelhecimento activo não poderá fazer-se sem o reconhecimento e o combate efectivo a esta forma de discriminação, pois apesar da legislação existente, a discriminação baseada na idade continua a verificar-se e a constituir talvez a forma de discriminação mais aceite por todos (incluindo as próprias vítimas), vista como um “sinal dos tempos modernos” (palavras dos próprios), quase como que uma inevitabilidade contra a qual nada há a fazer. Acrescente-se que a legislação deveria ser divulgada junto dos trabalhadores seniores, potenciais vítimas desta discriminação e que revelam pouco conhecimento relativamente aos seus direitos nesta área.

Formar os trabalhadores seniores não deverá no entanto ser considerado um desperdício, quer sejam avaliadas a sua capacidade para aprender, quer os anos que poderão ainda permanecer na vida activa e utilizar as competências entretanto adquiridas ou desenvolvidas. A investigação sugere que são muito poucas, senão inexistentes, as diferenças no nível de aprendizagem de novas competências profissionais (Forte & Hansvick, 1999; *Age Concern England*, 2004) por parte dos trabalhadores mais velhos. Particularmente no que concerne a competências informáticas, a partir do momento em que são adquiridas, não se verificam diferenças no desempenho relativas à idade (Bee & Boyd, 2003). Por outro lado, dadas as rápidas transformações tecnológicas, a necessidade de (re)qualificação ou actualização de competências é frequente, e o retorno do investimento na formação para a empresa é quase imediato (*Age Concern England*, 2004).

² Para mais informações, consultar a campanha “*Pela diversidade. Contra a discriminação*”, uma iniciativa da União Europeia que está disponível no site <http://www.stop-discrimination.info>

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”

É actualmente de consenso geral que a economia, a sociedade e as pessoas têm a ganhar com o investimento de energia, tempo e dinheiro na aprendizagem ao longo da vida, hoje uma prioridade na agenda política nacional, e que implica a partilha de responsabilidades por parte de todos os actores sociais. Aumentar a representatividade dos trabalhadores seniores em acções de educação/formação deverá assim passar pela promoção, reforço e valorização de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos próprios indivíduos e dos intervenientes nos domínios do emprego, educação e formação (em particular empresas, entidades formadoras e formadores).

O desenvolvimento da carreira ocorre actualmente não em pontos de decisão isolados, mas em diversos momentos na vida dos indivíduos (Donohue & Patton, 1998) e, deste modo, a orientação vocacional deverá estar disponível ao indivíduo em todos esses pontos de decisão (Jackson *et al.*, 1996; Watts, 1997). Afirmar-se que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, em todos os domínios da vida e com a vida pressupõe que a orientação também deva acontecer ao longo da vida (*lifelong guidance*), *i.e.*, pressupõe que o cidadão, não só quando está desempregado ou em crise, tenha a oportunidade de recorrer, ao longo da sua vida e sempre que sinta necessidade ou deseje construir novas alternativas escolares e profissionais, a apoio na procura e exploração sobre si próprio e o mundo do trabalho e da educação/formação, facilitando-se assim uma resignificação dos seus investimentos no trabalho e/ou reformulação do seu projecto.

Nesta intervenção, deverá ser menor a preocupação de fornecer respostas e de transmitir conteúdos “pré-fabricados” e maior a de proporcionar o questionamento, a construção de significados pessoais e a integração das experiências vividas com a antecipação de outras futuras, para desta forma, desejavelmente, se promover a (re)construção dos projectos de vida do indivíduo.

A relação estabelecida entre a pessoa e o profissional de Orientação deverá ser significativa e configurar-se como um contexto seguro para o indivíduo, e a intervenção com os trabalhadores seniores, independentemente do seu estatuto face ao emprego deverá ter em consideração que estes, na sua grande maioria formalmente pouco escolarizados, são aprendentes “não tradicionais”, que frequentemente não se revêm no estatuto formal de “alunos”, “aprendizes” ou “formandos”. A sua identidade como aprendentes pode ter sido fracturada por experiências escolares anteriores pouco gratificantes e por vezes, auto-penalizantes (Crossan *et al.*, 2003; Imaginário, 2004) que poderão ter conduzido ao desenvolvimento de uma atitude de hostilidade, desconfiança e até de defesa relativamente ao investimento pessoal em educação e formação (Crossan *et al.*, 2003). Estas questões precisam de ser consideradas quando se pretende promover a integração de trabalhadores seniores em acções de aprendizagem formal, na medida em que se deverá partir da valorização de toda uma experiência acumulada, de todo o capital que o indivíduo possui e que muitas vezes é desvalorizado pelo mercado e pelo próprio.

O desenvolvimento de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos potenciais aprendentes, e particularmente junto do grupo dos trabalhadores seniores, implica que se promova a sua motivação para a educação/formação, sendo para tal fundamental que se compreendam quais as variáveis preditoras dessa mesma motivação.

O estudo “A Vivência do Desemprego na Meia-idade e as suas Consequências Psicossociais” (ainda em curso), desenvolvido por Sousa Ribeiro e Coimbra (2006), junto de desempregados com idade igual ou superior a 40 anos, com habilitações iguais ou superiores ao 4º ano de escolaridade em cinco Centros de Emprego e dois Centros de Formação de Gestão Directa do IEFP tem, entre outros, por objectivo estudar o investimento pessoal em actividades de confrontação com a situação de desemprego, uma das quais a intenção de vir a frequentar formação profissio-

nal a curto-prazo. De entre as variáveis estudadas estão a *auto-eficácia para a aprendizagem* [definida por Lim & Chan (2003) como o grau em que o indivíduo está confiante de que será bem sucedido numa situação de aprendizagem], a *percepção da utilidade de frequência de formação profissional* (que se refere à percepção que os indivíduos têm de que a frequência de um curso de formação profissional terá benefícios futuros) e a *orientação para a aprendizagem ao longo da vida* (os indivíduos orientados para a aprendizagem desejam compreender os novos conceitos ou acontecimentos e integram voluntariamente os cursos de formação profissional com o objectivo de desenvolver ou aperfeiçoar os seus *skills* e conhecimentos (Maurer *et al.*, 2003) e aprender a ser competente em novas tarefas (Chillarege *et al.*, 2003)). Foram também consideradas neste estudo cinco variáveis socio-demográficas: género, idade, duração do desemprego, qualificação profissional (qualificado/não qualificado) e anos de escolaridade. Apesar do tamanho da amostra não ser muito grande (178 sujeitos), a análise preliminar dos resultados parece indicar algumas “pistas” interessantes sobre esta questão, consistentes com outras investigações realizadas nesta área.

De entre os motivos apresentados para a *não intenção de frequentar formação profissional a curto-prazo*, salientam-se os seguintes: “Não sente necessidade de frequentar nenhum curso”, afirmado por 25% dos participantes; “Quer frequentar mas ainda não se candidatou”, afirmado por 23%, e “Ainda está a pensar se quer ou não frequentar”, afirmado por 19% dos participantes.

Não se verificaram diferenças significativas quanto ao género dos participantes nas variáveis em estudo. Relativamente à idade, os participantes mais novos (entre os 40 e 50 anos) manifestaram maior *intenção de frequentar formação profissional a curto prazo*, maior *auto-eficácia para a aprendizagem*, maior *percepção da utilidade de frequência de formação profissional* e maior *orientação para a aprendizagem ao longo da vida*. Estes resultados indicam que a idade (mesmo quando falamos especificamente dos “trabalhadores seniores”) é uma variável a considerar na intervenção com esta população, sendo necessário dar especial atenção aos mais velhos “dentro dos mais velhos”. A variável duração do desemprego não teve efeitos significativos. Quanto à variável qualificação profissional, os participantes mais qualificados reportaram maior intensidade na *intenção de frequentar formação profissional a curto prazo*, maior *auto-eficácia para a aprendizagem* e maior *orientação para a aprendizagem ao longo da vida*. No que diz respeito aos anos de escolaridade, os indivíduos com o 4º ano de escolaridade (precisamente aqueles que mais precisariam de educação/formação) reportaram menor *auto-eficácia para a aprendizagem* e menor *orientação para a aprendizagem* do que quase todos os restantes grupos. Estes resultados são consistentes com diversos estudos sobre as atitudes e motivações de adultos desempregados formalmente pouco escolarizados, que têm demonstrado que estes são altamente ambivalentes no que respeita à aprendizagem estruturada, na qual muitos só investem, se não tiverem outra opção. A sua identidade foi desenvolvida no pressuposto de que nem tudo na vida é possível, mas que a estabilidade do emprego e tarefas desenvolvidas no contexto de trabalho podia ser esperada. Num contexto de drásticas mudanças no mercado de emprego e condições de trabalho (das quais muitos só se aperceberam no momento em que perderam o emprego), esta continuidade foi fracturada. Uma responsabilidade pessoal é agora exigida num futuro em que tudo é teoricamente possível, mas em que realisticamente muito não o é. Para estes indivíduos, a necessidade de aprender pode não ser óbvia, na medida em que a aprendizagem envolve desafios às suas identidades em circunstâncias psicologicamente vulneráveis (Illeris, s.d., in Cedefop, 2004a). Como refere Alberto Melo (2004, p.13), “(...) é um facto repetidamente comprovado que, perante uma determinada oferta de educação-formação, a procura é sempre mais forte por parte de quem já está mais qualificado e se encontra melhor integrado na sua sociedade. No que se refere a pessoas e grupos marginalizados, a oferta por si só não gera a procura”. Neste sentido, diversos autores (por exemplo, Rubenson, s.d., in Cedefop, Eurydice, 2001) alertam para a ênfase excessiva que o discurso em torno da *Aprendizagem ao Longo da Vida* coloca na ideia de que os indivíduos deverão assumir inteira responsabilidade e autonomia no que diz respeito ao seu futuro, sob o risco de, ao contrário do que se pretende, se aumentar ainda mais o *gap* entre os que

frequentam e os que não frequentam formação, promovendo-se uma “desigualdade ao longo da vida”.

As pessoas só planearão actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se *quiserem* aprender (Comissão Europeia, 2000), e os profissionais de orientação poderão desempenhar nesta questão um papel fundamental, pois a disponibilidade para aprender poderá ser “provocada”, induzida, ou estimulada (Imagínario, 2004). Noe (1986) sugere que características como a motivação e atitudes são factores individuais maleáveis que desempenham um papel central no sucesso da aprendizagem, e, no mesmo sentido, Colquitt *et al.* (2000) referem que os efeitos das variáveis motivacionais da aprendizagem são mais fortes do que os da capacidade cognitiva dos aprendentes no que respeita ao sucesso das suas aprendizagens.

No estudo realizado junto dos desempregados seniores portugueses já referido anteriormente, as variáveis preditoras da intenção de frequentar formação profissional foram, por ordem de importância: (1^o) a percepção da utilidade de frequência de formação profissional e (2^o) orientação para a aprendizagem ao longo da vida. Mais uma vez os resultados encontrados neste estudo vão no sentido do que é discutido pela literatura neste domínio. Por exemplo, Noe e Wilk (1993) mostram que quantos maiores os benefícios que os aprendentes encontram na participação em actividades de aprendizagem, maior a sua taxa de participação nessas actividades. No estudo “O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências ao Longo da Vida”, realizado pelo CIDEF para a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV, 2004), entre os motivos que estiveram na origem da participação e na conclusão do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências encontra-se frequentemente o desejo de valorização / realização pessoal (20%). Cerca de 17% dos adultos certificados que participaram nesse estudo referiram a melhoria da empregabilidade e a progressão na carreira como factores de motivação para o investimento neste processo, e o prosseguimento de estudos é também apontado como motivo por cerca de 10% dos participantes. Os resultados do Eurobarómetro “*Lifelong learning: citizens' views*” (Cedefop, 2003) sobre as perspectivas dos cidadãos relativamente à Aprendizagem ao Longo da Vida mostram que a motivação para aprender parte do domínio pessoal e social, e só depois do domínio instrumental ou profissional. Segundo Imagínario (2004), a Andragogia pressupõe que a motivação para aprender, da parte dos aprendentes adultos, depende de factores externos (como a obtenção de um emprego ou a progressão salarial ou profissional) mas depende principalmente de factores internos (auto-estima, reconhecimento social, autoconfiança, qualidade de vida).

Tendo em consideração o papel que as variáveis *percepção de utilidade de frequência de formação profissional* e *orientação para a aprendizagem ao longo da vida* desempenham na motivação para a aprendizagem e os motivos que levam uma pessoa a aprender, a promoção de uma cultura de *Aprendizagem ao Longo da Vida* junto dos potenciais aprendentes deverá passar por perceber qual o significado que a aprendizagem tem para os indivíduos, e por tornar a aprendizagem aliciante, salientando-se as suas possíveis vantagens pessoais, sociais e económicas, *i.e.*, o seu papel na promoção da realização pessoal, do bem-estar, auto-estima, de uma cidadania mais activa, da motivação para continuar a aprender, e/ou empregabilidade, considerando-se todos estes possíveis atractivos em conjunto, e não apenas o da promoção do último. De facto, dada a conjuntura actual, não favorável aos trabalhadores seniores (por razões já amplamente discutidas ao longo deste texto), poderá não fazer sentido, para o indivíduo, investir na formação, se esta for exclusivamente ligada às questões da empregabilidade. Apesar de este ser um resultado esperado e importante que decorre da participação continuada em aprendizagem durante a vida activa, uma excessiva “colagem” da aprendizagem à empregabilidade poderá não ser a forma mais promissora de “vender” a aprendizagem ao longo da vida aos cidadãos, especialmente aos mais velhos e formalmente menos escolarizados.

Illeris (s.d., *in* Cedefop, 2004a) refere que uma aprendizagem bem sucedida só acontecerá se a pessoa quiser aprender, sendo para tal, principalmente no que respeita aos trabalhadores mais

velhos formalmente pouco escolarizados, fundamental que sejam ultrapassadas a ambivalência e a ansiedade face às situações de aprendizagem formal. De facto, a análise dos resultados do estudo realizado junto dos desempregados seniores mostrou a existência de um modelo de mediação, no qual a orientação para a aprendizagem desempenha um papel mediador na relação entre a auto-eficácia para a aprendizagem e a intenção de frequentar formação, *i.e.*, quanto maior a auto-eficácia para a aprendizagem, maior é a orientação para a aprendizagem, e como resultado, maior a intenção de frequentar formação. No caso dos trabalhadores seniores formalmente pouco escolarizados, que abandonaram precocemente o ensino formal obrigatório, acompanhados muitas vezes por um sentimento de fracasso pessoal, baixos níveis de auto-eficácia para a aprendizagem não podem ser ignorados, na medida em que podem bloquear o envolvimento dos indivíduos em projectos de aprendizagem, simplesmente pelo receio de não serem capazes de aprender ou de voltarem a fracassar. A variável “auto-eficácia para a aprendizagem” (passível de ser trabalhada) parece, pois, uma variável a ter em consideração na intervenção de orientação que vise a promoção da construção e investimento em projectos de vida que contemplem a valorização e a integração em oportunidades de aprendizagem formal.

A disponibilização de informação relevante e adequada sobre as oportunidades de aprendizagem existentes é fundamental, a as fontes de informação baseadas na Tecnologias de Informação e Comunicação/Internet abriram novos horizontes para melhorar a variedade e a qualidade dos serviços e da própria intervenção de orientação. No entanto, a superabundância de informação disponibilizada pelas bases de dados e pela Internet precisa de ser interpretada no contexto de cada indivíduo, e como tal os serviços de orientação devem ajudá-los a explorar, perceber, dar sentido e utilizar a informação e ser reconhecidos como uma *interface* essencial entre as necessidades individuais de aprendizagem e a informação relativa à oferta de aprendizagem. A função mediadora da intervenção de orientação constitui-se como um eixo central da construção das dinâmicas e dos percursos formativos dos adultos (Pires, 2007), sendo também cruciais para que os aprendentes se possam inserir em sistemas de aprendizagem cada vez mais numerosos, diversificados, atípicos e complexos. Esta não é uma função que possa ser desempenhada por qualquer aplicação informática, pelo que colocar a informação na Internet não significa que se possa dispensar o papel dos profissionais da orientação (Cedefop, Eurydice, 2001).

A promoção eficaz da percepção de utilidade do investimento em acções de educação/formação que integrem trabalhadores seniores passa obrigatoriamente pelo reconhecimento e combate à discriminação baseada na idade através da desconstrução de estereótipos relativos aos trabalhadores seniores e promoção das suas mais-valias junto das empresas e entidades formadoras.

Porque o grupo dos trabalhadores seniores apresenta vivências, características, necessidades, expectativas face à aprendizagem e formas de aprender que se distinguem de outros grupos, será mais adequado utilizar-se, com estes aprendentes, estratégias mais inclusivas, numa abordagem andragógica da aprendizagem. A andragogia, “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Imaginario, 2004, p. 3) pressupõe que a aprendizagem seja centrada no aprendente, reconheça e valorize a experiência de vida dos adultos, o saber acumulado ao longo da vida, adquirido pela diversidade de papéis e contextos da sua existência, partindo deste para a própria formação. Esta abordagem implica que todas as formas de aprendizagem sejam passíveis de identificação, avaliação, valorização e reconhecimento e, é claro, reforça a necessidade de planos de formação mais individualizados e flexíveis – os sistemas de educação e formação deveriam adaptar-se às necessidades e exigências daqueles que os utilizam enquanto aprendentes, e não o contrário (Comissão Europeia, 2000). Ao formador caberá a responsabilidade de, acima de tudo, ser um facilitador da aprendizagem, através da criação de um clima de formação que seja propiciador do investimento dos aprendentes nas aprendizagens, *i.e.*, saudável, de respeito mútuo, cooperação, confiança recíproca, de apoio e ajuda, envolvendo os aprendentes e apoiando-os ao longo de todo o processo

de aprendizagem - desde o planeamento da formação, até à concretização desses planos e a avaliação das aprendizagens (Imaginario, 2004). Formandos e aprendentes serão, desta forma, cooperantes de um projecto comum de acção-investigação-formação-acção (Melo, 2004). Para isso ser possível, é crucial que os formadores estejam preparados e tenham apetência para trabalhar com a população sénior, não se limitando a reproduzir o modelo escolar e as estratégias utilizadas com os aprendentes mais jovens. Uma forma de sensibilizar estes profissionais para as especificidades dos adultos mais velhos poderá ser a participação em cursos de aperfeiçoamento ou actualização pedagógica de formadores que foquem as especificidades deste público-alvo, à semelhança do que acontece com outros grupos.

No quadro de uma cultura de "Aprendizagem ao Longo da Vida", as empresas deveriam ser encorajadas a tornar-se verdadeiras organizações qualificantes e aprendentes, desenvolvendo e/ou promovendo o acesso a oportunidades de aprendizagem por parte de todos os seus activos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O acesso a orientação profissional por parte dos adultos empregados deve ser facilitado, numa perspectiva de orientação ao longo da vida.

Os activos menos qualificados (e a própria empresa) beneficiam do desenvolvimento e implementação de acções de formação no próprio contexto de trabalho: por um lado, são oferecidas oportunidades de aprendizagem aos trabalhadores num contexto familiar, proporcionando-lhes um maior sentimento de confiança e segurança. Por outro, do ponto de vista da empresa, uma aprendizagem *on site*, integrada nos seus processos produtivos e organizacionais, minimiza a perda de tempos de produção e permite que os tempos de aprendizagem se organizem de acordo com os horários de trabalho (Cedefop, 2004a). Integrar a aprendizagem e o trabalho também adiciona valor à aprendizagem baseada na experiência. Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida não será considerada como uma "ameaça ao longo da vida" por pessoas com baixos níveis de educação formal ou por trabalhadores mais velhos (Cedefop, 2002).

NOVAS OPORTUNIDADES = NOVOS DESAFIOS

O relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeus sobre a implementação da Estratégia de Lisboa, "*Educação & Formação para 2010: a urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*" (Comissão Europeia, 2003), identificou a orientação como uma das quatro acções-chave no sentido de criar ambientes de aprendizagem abertos, atraentes e acessíveis, a fim de "...apoiar a aprendizagem em todas as idades e numa variedade de estabelecimentos de ensino, bem como habilitar os cidadãos a gerirem a sua aprendizagem e o seu trabalho." O comunicado de Maastricht (Dezembro 2004) estabeleceu novas prioridades e estratégias no domínio da Educação e Formação Profissional. A orientação é uma das prioridades de nível nacional, sendo os Estados-Membros convidados a: "desenvolver instrumentos, referências e princípios comuns para apoiar (...) [a] orientação ao longo da vida", que deverá passar por "uma maior sensibilização das partes interessadas a nível nacional, regional e local". Diversos documentos publicados recentemente pela União Europeia têm salientado a importância da orientação ao longo da vida e o seu papel fundamental para a concretização de uma série de objectivos políticos comuns a todos os seus membros, essencial para se atingir o propósito do Conselho Europeu de Lisboa em tornar a União Europeia "a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social". De entre esses objectivos, podemos salientar o investimento eficaz na educação e formação; a aprendizagem ao longo da vida; a eficácia no mercado de trabalho; equidade e inclusão social; e o desenvolvimento económico.

Tais responsabilidades políticas, sociais e económicas colocam aos serviços de orientação e aos seus profissionais novos desafios e tornam mais evidentes outros já existentes.

Apesar dos inúmeros aspectos positivos do investimento pessoal em aprendizagens ao longo da vida, já referidos por diversas vezes ao longo deste texto, a *Aprendizagem ao Longo da Vida* não deve ser vista como uma panaceia para todos os males sociais e económicos (Clayton, s.d.). Por outro lado, a primazia dos interesses do indivíduo é o princípio nuclear nos códigos de prática dos serviços de orientação, por razões práticas e éticas, na medida em que os profissionais de orientação só poderão servir o bem público se mantiverem a confiança e a fiabilidade por parte dos indivíduos seus clientes (Cedefop, 2004b). Parece ser, assim, claro que a razão de ser da Orientação não é a de conduzir/encaminhar os indivíduos na aprendizagem ao longo da vida mas antes dar-lhes as competências com as quais fazer escolhas – escolhas que podem, de facto, conduzir à decisão de não regressar à aprendizagem no sentido formal (Clayton, s.d.).

Os profissionais de orientação precisam, pois, de encontrar um equilíbrio entre o dar resposta a objectivos legítimos, centrados nos indivíduos (que implica a adopção de uma postura colaborativa, facilitadora da (re)construção de projectos de vida, que podem ou não passar pela aprendizagem formal, e não de especialista e de imposição) e dar resposta a objectivos políticos relevantes e também estes legítimos, como o contribuir para o cumprimento das metas definidas na Iniciativa Novas Oportunidades. Reconhecendo-se que estas metas são ambiciosas considerando o pouco tempo para as cumprir, a pressão para respostas num curto espaço de tempo não deve comprometer uma adequada e bem-sucedida promoção da motivação individual para a *Aprendizagem ao Longo da Vida* (para a qual é necessário tempo para trabalhar com a pessoa), sendo certo que apenas esta motivação conduzirá a que na maioria dos casos a concretização dos objectivos individuais e políticos caminhem no mesmo sentido, o do aumento da qualificação escolar e profissional. Haverá no entanto um número indeterminado de pessoas que não aderirão a este projecto nacional, e que deverão, em última instância, ter a liberdade para tomar essa decisão.

Por último, mas não menos importante, os profissionais de orientação enquanto agentes activos de um mundo em constante mudança têm a responsabilidade de reconhecerem a necessidade de investir na sua própria aprendizagem, de actualizarem os seus conhecimentos, de desenvolverem as suas competências e de reflectirem e questionarem as próprias práticas.

Numa sociedade globalizada, a utilização da Internet permite ou facilita a partilha de informação, experiências e pontos de vista com outros profissionais de todo o mundo. Assim, algumas bases de dados e plataformas de discussão que estão disponíveis a qualquer profissional desta área são, por exemplo: o sítio electrónico do Cedefop sobre orientação (http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/); a comunidade virtual de orientação ao longo da vida do Cedefop (http://communities.trainingvillage.gr/lifelong_guidance); o sítio electrónico do fórum europeu de investigação sobre orientação (*European guidance research fórum*: <http://www.guidance-europe.org>); o projecto Guidenet (<http://www.guidenet.org>) e o [portal sobre oportunidades de aprendizagem no espaço europeu](http://www.ploteus.org/ploteus/portal/home) (<http://www.ploteus.org/ploteus/portal/home>).

CONCLUSÃO

Este texto pretendeu contribuir para a reflexão sobre o papel da Orientação Profissional na promoção de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo da Vida” (ALV), e sobre os desafios que se colocam aos profissionais deste domínio, num momento em que a ALV é considerada central para a concretização de uma série de objectivos políticos a nível europeu, visando um crescimento económico sustentado, com maior coesão social. Constituindo um grupo estratégico nos pró-

ximos anos, face ao rápido envelhecimento demográfico, os trabalhadores seniores não devem ser ignorados na concretização dos objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades, consubstanciados no lema "Qualificar Portugal". Aumentar a participação dos seniores em acções de educação/formação passa por considerar que formar estes indivíduos não constitui um desperdício de recursos e pela promoção da sua motivação para a aprendizagem (associada mas não limitada à potencial promoção da empregabilidade), que constitui a condição-chave para que a aprendizagem possa ocorrer e contribuir, *de facto*, para a promoção do desenvolvimento pessoal dos aprendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Age Concern England Policy Unit (2004). *The economy and older people*. London: Age Concern Reports (www.ageconcern.org.uk).
- 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 & Counseling*, Vol. 25, (4), 427-433.
- Arthur, M. (1994). The Boundaryless Career: A new perspective for organizational inquiry, *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Life span development*. 3rd Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Cedefop (2002). *Innovations in lifelong learning: Capitalising on ADAPT*. Jos Janssens, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2003) *Lifelong learning: citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004a). *Getting to work on lifelong learning: Policy, practice and partnership. Summary conference report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004b). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*, Ronald G. Sultana, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop, Eurydice (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. Survey; 3 Brussels: Eurydice.
- Centeno, L. (Coord.) (2000). *Os trabalhadores de meia-idade face às reestruturações e políticas de gestão de recursos humanos*. Observatório do Emprego e Formação Profissional, Coleção "Estudos e Análises", No. 30.
- Chillarege, K., Nordstrom, C. & Williams, K. (2003). Learning from our mistakes: Error management training for mature learners *Journal of Business and Psychology*, Vol. 17, No. 3, 369-385.
- Clayton, P. (s.d.). Vocational guidance and inclusion in lifelong learning. http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/3937C33B-0000-6539-0000015700000157_PamClaytonPaper.doc.
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-28.
- Colquitt, J., De Pine, J. & Noe, R. (2000). Towards an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, p. 678-701.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* Documento de trabalho dos serviços da comissão. Bruxelas: SEC(2000) 1832.

- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão. Bruxelas: COM (2001) 678 final. Direcção-Geral da Educação e da Cultura; Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais.
- Comissão Europeia (2003). *Educação & Formação para 2010: a urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. Comunicação da Comissão. Bruxelas: COM (2003) 685 final.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 1, 55-67.
- Direcção Geral de Formação Vocacional – DGFV (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências ao Longo da Vida*. Ministério da Educação.
- Donohue, R. & Patton, W. (1998). The effectiveness of a career guidance program with long-term unemployed individuals. *Journal of Employment Counseling*, 35 (4), 179-194.
- Forte, C. & Hansvick, C. (1999). Applicant age as a subjective employability factor: A study of workers over and under age fifty. *Journal of Employment Counseling*, Vol. 36, No.1, 24-35.
- Hall, D. (1996). Protean Careers of the 21st Century *Academy of Management Executive*, Vol. 10, No. 4, 8-16.
- Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey *Journal of Vocational Behavior* 65, 1-13.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. London: Hutchinson.
- Imaginário, L. (2004). Andragogia *Revista Formar*, nº 46-50, p. 3-9.
- Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N. & Wats, A. (1996). *Managing Careers in 2000 and Beyond*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Jones, H. (2005). Lifelong learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy? *European Journal of Education*, Vol. 40, No. 3, 247-260.
- Lim, G. & Chan, A. (2003). Individual and situational correlates of motivation for skills upgrading: an empirical study *Human Resource Development International* 6 (2), 219-242.
- Maurer, T., Wrenn, K., Pierce, H., Tross, S. & Collins, W. (2003). Beliefs about ‘improvability’ of career-relevant skills: relevance to job/task analysis, competency modelling, and learning orientation *Journal of Organizational Behavior*, 24, 107-131.
- Melo, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação *Revista Formar*, nº 46-50, p. 3-9.
- Noe, R. (1986). Trainees’ attributes, neglected influences on training effectiveness *Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 4, p. 736-49.
- Noe, R. & Wilk, S. (1993). Investigation of the factors that influence employees’ participation in development activities *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78 No. 2, p. 291-302.
- Pires, A. (2007). Repensar a educação/formação de adultos: um novo paradigma educativo *Revista Formar*, nº 58, 20-24.
- Sargeant, M. (2001). Lifelong Learning and Age Discrimination in Employment *Education and the Law*, Vol. 13, No. 2, 141-153.
- Schaie, K. & Willis, S. (2002). *Adult Development and Aging*. 5th Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Sousa Ribeiro, M. & Coimbra, J.L. (2006) *Attending a Vocational Training Programme: Individual Predictors in a sample of Portuguese Older Unemployed Adults*. “AIOSP/IAEVG Conference 2006 - Cross over Guidance” <http://www.fue.dk/iaevg/gallery/forandring/Marta.htm>
- Watts, A. (1997). The changing concept of a career: Implications for career counselling. In Rich Feller & Garry D. Walz (Eds) *Career transitions in turbulent times: exploring work, learning and careers*. Greensboro: ERIC/CASS Publications.

POSTERS

El rol del orientador profesional en la evaluación de necesidades formativas y de insercción sociolaboral desde una perspectiva de igualdad

M^a Cristina Ceinos Sanz,
Beatriz García Antelo,
Raquel Mariño Fernández

Universidad de Santiago de Compostela. USC

INTRODUCCIÓN:

La consecución de la igualdad entre hombres y mujeres en los entornos formativos y sociolaborales es, hoy en día, un valor de calidad y eficacia tanto a nivel económico como sociocultural. El logro de esta equidad es pues un indicador de progreso, desarrollo y modernización de una sociedad de bienestar como la nuestra, donde la orientación profesional se convierte en una herramienta capaz de promover diversidad de acciones dirigidas al conocimiento real de dicho entorno desde una perspectiva de igualdad. El trabajo de investigación que proponemos a continuación pretende indagar sobre la nueva propuesta que la Xunta hace de programas de formación para mujeres centrados en sectores profesionales más masculinizados. Nuestro objetivo va dirigido a conocer por un lado el proceso de adecuación de la oferta de estos cursos a la demanda laboral del entorno y, por otro lado, cual es el papel que deben jugar en este proceso los orientadores laborales en la evaluación y selección de sus demandantes.

A modo de información de partida, podemos decir que la oferta de estos cursos sale a nivel comunidad autónoma gallega y con una oferta de 3.500 plazas para mujeres desempleadas. La “Consellería de Traballo” pretende con ellos incrementar la representación de la mujer en aquellos ámbitos laborales en donde hay un mayor porcentaje de hombres insertados y, a su vez, incrementar las posibilidades de inserción laboral de la mujer en aquellos sectores más masculinizados y que, casualmente, presentan una mayor oferta de empleo. Por consiguiente, estos progra-

mas formarán a mujeres inscritas en las oficinas de empleo durante un periodo de 300 horas lectivas en sectores como el naval, construcción, madera, chapistas, mecánica, soldadura, etc ... Dicha formación permitirá a las mujeres acceder a un puesto de trabajo real, facilitándoles la adquisición de cualificaciones y competencias directamente vinculadas a las ocupaciones concretas que los empresarios de estos sectores demandan y, a su vez, desde el mercado laboral mas próximo a su lugar de residencia. Podemos decir, pues, que persigue proporcionar una formación adecuada y de calidad que facilite su futura inserción laboral sin discriminación de género, a través de nuevas prácticas de aula, redefinición de los perfiles y competencias y cambios actitudinales y de gestión empresarial.

Como podemos apreciar en la siguiente tabla, en Galicia la representación de la mujer en estos sectores es mínima y, a su vez, perciben un 73% del salario de los hombres y una tasa de empleo mucho mas baja. Con este proyecto se favorecerá la reducción del desempleo femenino de la mujer en Galicia que actualmente es de 91.000 mujeres.

PERSONAS CONTRATADAS EN EL 2006

PROFESIONES	TOTAL	MUJERES	PORCENTAJE
Chapistas y caldereros	3.612	21	0,6%
Hormigón, ferrallistas, enfosadores...	6.727	42	0,6%
Soldadores y oxicortadores	4.698	54	1,1%
Maquinaria de movimiento de tierras	2.250	26	1,2%
Mecánicos y ajustadores de motor	2.635	33	1,3%
Pintores, barnizadores y empapeladores	4.095	57	1,4%
Electricistas de construcción y asimilados	4.595	78	1,7%
Montadores de estructuras metálicas	3.367	61	1,8%
Fontaneros e instaladores de tuberías	3.232	61	1,9%
Revocadores, escayolistas y estuquistas	1.565	35	2,2%
Albañiles y manposteros	26.811	611	2,3%
Parqueteros, soldadores y asimilados	1.008	25	2,5%
Capitanes y oficiales de puente	1.162	32	2,8%
Mecánicos y reparadores de equipos eléctricos	2.816	82	2,9%
Pescadores por cuenta ajena de altura	4.647	146	3,1%
Trabajadores de obras estructurales en construcción	1.256	40	3,2%
Conductores de camiones	13.520	437	3,2%
Peones de construcción	13.180	497	3,8%
Técnicos de electricidad	1.096	43	3,9%
Encargados y jefes de obra	2.007	85	4,2%
Operadores de carretilla elevadoras	1.144	60	5,2%
Oficiales maquinistas	1.191	63	5,3%
Carpinteros (madera)	7.680	512	6,7%
Mecánicos de maquinaria agrícola e industrial	2.824	209	7,4%
Operadores de grúas, montacargas y similares	2.277	209	9,2%

Fuente: La Voz de Galicia, Sabado 7 de Julio del 2007.

En definitiva, estos programas pretenden favorecer la contratación de estas mujeres beneficiando al empresario con incentivos así como impulsando la oferta de dichos cursos en los diferentes ayuntamientos en donde las posibilidades de inserción laboral sean mas acordes a la demanda de estos sectores. Como punto de partida nos hemos centrado en los ayuntamientos de Cambados y la Isla de Arosa en donde se ofertaron cursos de chapistas, carpintería, jardinería,

albañilería, fontanería y soldadura. En todos se cubrieron un total de 40 plazas, aproximadamente, y se ha registrado un alto porcentaje de mujeres que consiguieron insertarse en el sector para el cual se habían formado. Para la selección de las demandantes en algunos cursos dado el elevado número de mujeres que lo solicitaban se ha llevado a cabo un proceso de selección en donde primero la antigüedad en el paro y en otros cursos no se ha llegado a cubrir la totalidad de las plazas ofertadas. Los orientadores consideran que se trata de una buena iniciativa pero que carecen de formación en estas iniciativas, de criterios de organización y de modelos de actuación para garantizar el éxito de los mismos.

EL NUEVO ROL DEL ORIENTADOR EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA EQUIDAD.

La Orientación Profesional ha de evolucionar de forma paralela a los condicionantes y acontecimientos que tienen lugar en la totalidad de ámbitos y sectores que configuran el entramado social actual, por lo que la concepción actual de dicha disciplina presenta como principales rasgos característicos los siguientes aspectos:

- Ha de concebirse como un proceso continuo, a lo largo de la vida de los sujetos.
- El individuo ha de convertirse en sujeto activo de su propio proceso orientador.
- Han de ofrecerse respuestas “únicas” a las demandas de información, asesoramiento y orientación que cada sujeto plantee.
- Han de adoptarse nuevos recursos y herramientas que favorezcan los procesos de orientación demandados en el momento actual.

Entre los múltiples cometidos que ha de afrontar la Orientación Profesional, destaca el ofrecer asesoramiento y/o ayuda de cara a favorecer la inserción laboral de los destinatarios de sus acciones, siendo necesario, para tal fin, que cada sujeto logre un conocimiento lo más exhaustivo posible sobre sí mismo y aquello que le rodea, de modo que le ayude a identificar aquel ámbito profesional y la ocupación más adecuada a su perfil.

En consecuencia, dicha finalidad no debe estar solamente presente en las tareas puramente de carácter orientador, sino que ese ajuste entre sujeto y puesto de trabajo ha de ser el criterio clave de los procesos de selección que se lleven a cabo, aspecto que favorecerá un mayor éxito y satisfacción en el candidato.

Por tanto, tomando como referente lo apuntado hasta el momento, el ajuste entre sujeto y puesto de trabajo, desde una perspectiva personal, es el elemento que ha de servir como referente en los procesos de selección. Este proceso ha de basarse en la evaluación de competencias, criterio que consideramos fundamental en los procesos de selección de las acciones formativas destinadas a mujeres, con el propósito de conseguir una adecuación entre el perfil profesional de las candidatas y el perfil profesional de las ocupaciones en torno a las que girarán las acciones formativas a desarrollar.

De cara a lograr dicho ajuste, son varias las tareas que el orientador ha de llevar a cabo.

En primer lugar, sería necesario identificar y describir el perfil profesional de cada ocupación, entendiendo este perfil como el conjunto de tareas, obligaciones, responsabilidades y riesgos que un puesto de trabajo conlleva, así como los requisitos que se le exigirán a la persona que desarrolle dicho puesto. Por tanto, sería necesario realizar un análisis de cada uno de los perfiles profesionales con el propósito de identificar las competencias necesarias que una persona ha de poner

en juego en el desempeño de las diferentes funciones o actividades que un puesto laboral conlleva.

Realizada esta tarea, estaríamos en condiciones de elaborar el mapa de competencias propio de cada una de las ocupaciones, que debería servir, en primer lugar, como referente de las acciones formativas a desarrollar, y en segundo lugar, como instrumento de evaluación de competencias y, en consecuencia, de selección de candidatos.

Realizada esta tarea, sería necesario que cada una de las mujeres interesadas en desarrollar acciones formativas realizase un autoconocimiento lo más exhaustivo posible sobre sí mismas, lo que favorecería, entre otros aspectos, las siguientes cuestiones:

- Adquirir un papel protagonista en la búsqueda de datos sobre sí mismo y sobre lo que le rodea.
- Analizar su trayectoria experimentada (a nivel personal, académico y profesional), lo que le favorecerá el diseño de un plan profesional acorde y coherente consigo mismo.
- Fomentar su cualificación, ya que desarrollará nuevas competencias y actualizará las ya existentes, mejorando, de este modo, sus capacidades de cualificación.

Con el propósito de que estas mujeres lleven a cabo un análisis sobre su trayectoria experimentada y lograr, de este modo, un conocimiento de sí mismas, el orientador habrá de llevar a cabo con ellas una serie de tareas, entre las que destacan las que se enumeran a continuación:

- Descripción de los itinerarios formativos y profesionales que cada una de ellas ha experimentado a lo largo de su vida.
- Búsqueda y recogida de información personal, formativa y profesional.
- Identificación de las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria.
- Registro de acreditaciones y/o certificaciones de las competencias adquiridas.
- Identificación de la ocupación o ámbito laboral más acorde con su perfil
- Diseño de un proyecto profesional a corto, medio y largo plazo.

Realizadas dichas tareas, a través de las cuales se hace un análisis de las capacidades, conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades,... que la persona ha adquirido a lo largo de su discurrir personal, formativo y laboral, estaremos en condiciones de que cada uno de los sujetos elabore un dossier de competencias y diseñe un proyecto profesional coherente consigo mismo, de forma que el sujeto esté en condiciones de decidir si las acciones formativas propuestas se adaptan o no a su perfil. De este modo, aquellas mujeres cuyo perfil no se adapte a las ocupaciones sobre las que versarán las acciones formativas quedarán excluidas de dichos procesos de selección.

Entre las personas que accedan a los procesos de selección para las acciones formativas a desarrollar, éstas harán entrega al orientador del dossier de competencias elaborado a lo largo del proceso. Este dossier servirá como herramienta de evaluación, teniendo en cuenta el mapa de competencias elaborado con anterioridad y valorando, de este modo, las competencias que poseen y las que son necesarias en las ocupaciones previstas. Este proceso permitirá decidir, en consecuencia, qué sujetos poseen el perfil más adecuado para las acciones formativas a desarrollar, siendo las destinatarias últimas de dichos cursos aquellas mujeres con un perfil profesional adecuado. El proceso de selección de las acciones formativas destinadas al colectivo de mujeres, se basaría, por tanto, desde este planteamiento, en la evaluación de competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Sobrado Fernández, L. (2004): *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Editorial Estel. Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Echeverría, B (1998): “Orientación, formación y empleo” en *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Editorial Narcea, Madrid.
- Elejabertía, C. Y López, M.(2003).“Trayectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos”.Madrid: Instituto de la Mujer.
- Maruani, M. (2002). “Trabajo, un pantano de desigualdades estancadas”, en MARUANI, M.,“ Trabajo y el Empleo de las Mujeres”. Madrid: Fundamentos, 48-75.

**EL ROL DEL ORIENTADOR PROFESIONAL EN LA EVALUACIÓN DE
NECESIDADES FORMATIVAS Y DE INSERCCIÓN SOCIOLABORAL DESDE UNA
PERSPECTIVA DE IGUALDAD**

M^a Cristina Ceinos Sanz - Beatriz García Antelo - Raquel Mariño Fernández

Universidade de Santiago de Compostela USC

Introducción.

La concepción de la igualdad entre hombres y mujeres en los entornos formativos y socio-laborales es, hoy en día, un valor de calidad y eficacia tanto a nivel económico como sociocultural. El trabajo de investigación que proponemos a continuación pretende evaluar la presencia de la igualdad de género en Xanta hace de programas de formación para mujeres centrados en sectores profesionales más masculinizados. Nuestro objetivo va dirigido a conocer por un lado el proceso de adecuación de la oferta de estos cursos a la demanda laboral del entorno y, por otro lado, cual es el grado de hacer jugar en este proceso los factores de calidad que evalúa el estudio. Los datos de los encuestados, a modo de información de partida, permiten decir que la oferta de estos cursos sale a nivel comunidad autónoma de Galicia y con una oferta de 3.500 plazas para mujeres desempleadas. La "Consellería de Traballo" pretende con ellos incrementar la representación de la mujer en aquellos sectores laborales en donde hay un mayor porcentaje de hombres. El estudio de la oferta de estos cursos de formación para el trabajo de la mujer en aquellos sectores más masculinizados y, que, casualmente, presentan una mayor falta de empleo. Como podemos apreciar en la siguiente tabla, en Galicia la representación de la mujer en estos sectores es mínima (1,4%), vive, perciben un 73% del salario de los hombres y a una edad mucho más baja. Con este proyecto se favorecerá reducir la brecha de género de la mujer en Galicia que actualmente es de 21.900 mujeres.

Como punto de partida nos hemos centrado en los ayuntamientos de Cambados y la Isla de Arosa en donde ofertaron cursos de chapistas, carpintería, jardinería, albañilería, fontanería y soldadura. Los orientadores consideran que se trata de una buena iniciativa pero que carecen de formación en estas iniciativas, de criterios de organización y de modelos de actuación para garantizar el éxito de los mismos.

El nuevo rol del orientador en la evaluación de competencias desde la equidad.

PERSONAS CONTRATADAS EN EL 2001

[illegible]

Fuente: La Voz de Galicia, Sábado 7 de Junio del 2007

Entre los múltiples conocidos que se debe afrontar la Orientación Profesional destaca el ofrecer asesoramiento y/o ayuda de cara a favorecer la inserción laboral de los destinatarios de sus acciones. Siendo necesario, para tal fin, que cada sujeto logre un conocimiento lo más exhaustivo posible sobre sí mismo y aquello que le rodea, de modo que le ayude a identificar aquel ámbito profesional y la ocupación más adecuada a su perfil.

Por tanto el ajuste entre sujeto y puesto de trabajo, desde una perspectiva personal, es el elemento que ha de seleccionar los efectos en los procesos de adaptación. Este proceso ha de basarse en la evaluación de las competencias, criterio que consideramos fundamental en los procesos de selección de las acciones formativas destinadas a mujeres, con el propósito de conseguir una adecuación entre el perfil profesional de las candidatas y el perfil profesional de las ocupaciones en las que las pararán las acciones formativas a desarrollar. De una u otra forma, para lograr dicho ajuste, son varias las tareas que el orientador ha de llevar a cabo.

En primer lugar, sería necesario identificar y describir el perfil profesional de cada ocupación y elaborar el mapa de competencias propio de cada una de las ocupaciones.

Realizada esta tarea, sería necesario que cada una de las mujeres interesadas en desarrollar acciones formativas

realizase un autoconocimiento sobre sí mismas. Con el propósito de que estas mujeres lleven a cabo un análisis sobre su trayectoria experimentada y lograr, de este modo, un conocimiento de sí mismas, el orientador habrá de llevar a cabo con ellas una serie de tareas, entre las que destacan las que se enumeran a continuación:

- Descripción de los itinerarios formativos y profesionales que cada una de ellas ha experimentado a lo largo de su vida.
- Búsqueda y recogida de información personal, formativa y profesional.
- Identificación de las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria.
- Registro de acreditaciones y/o certificaciones de las competencias adquiridas.
- Identificación de la ocupación o ámbito laboral más acorde con su perfil.

Diseño de un proyecto profesional a corto, medio y largo plazo a través de un análisis de las capacidades, conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades que la persona ha adquirido a lo largo de su currículum personal, formativo y laboral, estaremos en condiciones de que cada uno de los sujetos elabore un dossier de competencias y diseñe un proyecto profesional coherente consigo mismo. De este modo, aquellas mujeres cuyo perfil no se adapte a las ocupaciones sobre las que versarán las acciones formativas quedarán excluidas de dichos procesos de selección.

Este gossier servirá como herramienta de evaluación, teniendo en cuenta el mapa de competencias elaborado con anterioridad y valorando, de este modo, las competencias que poseen y las que son necesarias en las ocupaciones previstas. El proceso de selección de las acciones formativas destinadas al colectivo de mujeres, se basaría, por tanto, desde este planteamiento, en la evaluación de competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Sobrado Fernández, I. (2004): *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Editorial Estel. Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M.I. (2003): *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- Echeverría, B. (1998): "Orientación, formación y empleo" en *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Editorial Narcea, Madrid.
- Elejabaitia, C. Y López, M.(2003): *Trajectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid. Instituto de la Mujer.

Evaluación del estudiante sobre el proceso de formación práctica en la titulación de maestro

Lorena Ramos Muguerza

Diplomada en Educación Musical.

Universidad de Vigo

Alumna de Psicopedagogía. Universidad de Vigo

RESUMEN:

El trabajo que se presenta tiene doble finalidad; por una parte, se pretende hacer una reflexión sobre las reformas educativas que la Convergencia con Europa suponen al sistema educativo universitario en cuanto al logro de competencias y participación del/a estudiante; y por otra, analizar desde la percepción del/a estudiante la contribución del Practicum en la titulación de Maestro al desarrollo de las competencias que determinarán el perfil profesional del y de la futuro/a maestro/a, según se recoge en el Libro Blanco de esta titulación.

Para ello se presentan una serie de indicadores de evaluación que servirán de guía para la elaboración de un cuestionario de autoevaluación que la universidad pasará al estudiante una vez haya finalizado el Prácticum. Las aportaciones del/a estudiante facilitarán a la universidad conocer desde otra perspectiva tanto los puntos fuertes como los débiles del proceso educativo y efectuar los cambios oportunos. Todo ello contribuirá a mejorar la calidad educativa y la orientación profesional de futuras promociones.

Palabras clave: competencia profesional, saberes.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ASPECTOS CONTEXTUALES

La enseñanza universitaria está en pleno proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esto lleva consigo toda una serie de cambios que afectan tanto a las universidades en sí como a sus miembros.

Este proceso de adaptación va unido a toda una serie de cambios importantes que influirán sobre una nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, el desarrollo de una metodología de trabajo dirigida al logro de competencias y a la utilización de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que abrirán las puertas a un modelo de trabajo centrado en el estudiante y en su aprendizaje autónomo, etc.

Se espera que este proceso de cambio universitario constituya una excelente oportunidad de aprendizaje y perfeccionamiento profesional que incidirá en la calidad de la enseñanza y proporcionará una respuesta eficaz a las nuevas demandas que la sociedad plantea.

La convergencia con Europa dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior tiene por objetivos:

1. Alcanzar una mayor compatibilidad y comparación de los sistemas nacionales de educación superior.
2. Incrementar la competitividad y hacer atractivo el sistema de educación superior europeo.
3. Alcanzar en el año 2010 una serie de objetivos específicos con miras al establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, respetando la autonomía y la diversidad.

El marco de referencia para el logro de estos objetivos estará determinado por el desarrollo del proceso de aprendizaje centrado en competencias, tanto en lo que al trabajo del estudiante se refiere como a su utilidad socio-laboral; es decir, en el logro de conocimientos (saber), habilidades, destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser y estar) que el estudiante ha de adquirir para desenvolverse correctamente en el ejercicio de su profesión.

La Declaración de Bolonia de junio de 1999 propone la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo tanto para las/os estudiantes europeos como para las/os de otros continentes y centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias académicas y profesionales y en una enseñanza más personalizada.

Entre los objetivos a conseguir establecidos en la Declaración de Bolonia(1999), podemos destacar:

1. La adopción de un sistema fácilmente comprensible y comparable de títulos.
2. La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: grado y postgrado.
3. El establecimiento de un sistema de créditos centrado en el estudiante (créditos ECTS).
4. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
5. Impulso de la cooperación europea en el control de calidad de la educación superior (criterios y metodologías comparables).
6. La promoción de una dimensión europea en la educación superior.

Posteriormente, en el año 2001 en Praga, los ministros europeos de educación, añadirían tres mas:

1. Aprendizaje permanente
2. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior
3. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

De aquí puede deducirse que la convergencia con Europa va a implicar la búsqueda de una ordenación común que afectará a:

- a. La estructura de los estudios.
- b. La cuantificación de los estudios: créditos ECTS.
- c. La comparación de las cualificaciones académicas y profesionales
- d. La gestión de los procesos académicos.
- e. La acreditación académica basada en la calidad
- f. La corresponsabilidad institucional en la puesta en marcha del proceso.

Tras el reto de Bolonia, en el año 2000 un grupo de universidades con objeto de coordinar las estructuras educativas de Europa, elaboran un proyecto piloto denominado “Tuning” cuya finalidad fundamental fue la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos, aunque también contribuía a la realización de los otros objetivos fijados en Bolonia. Este proyecto se proponía determinar los puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina tanto de primer como de segundo ciclo.

2. COMPETENCIAS PROFESIONALES

Para el profesor Zabalza (2004) las competencias son “las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión”

En el proyecto Tuning (2001) se describen como “puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios, pero al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes”.

Es de interés aclarar que las universidades a través de este proyecto no pretenden unificar sus programas ni ningún plan de estudios europeo, sino que lo único que se busca es fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua, respetando en cada momento la autonomía y capacidad de innovación de cada universidad.

En el informe Delors (1996) las competencias se clasifican atendiendo a los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En base a este criterio las competencias se clasifican en:

- a) *Competencias académico-conceptuales (saber)*: incluyen el conocer y comprender el ámbito teórico de una disciplina.
- b) *Competencias y habilidades profesionales (saber hacer y aplicar)*: se refieren a la aplicación práctica y a hacer frente a situaciones complejas.
- c) *Competencias interpersonales y actitudinales (saber estar y ser)*: relacionadas con aprender a convivir, formación integral y coherente de la persona.

El proyecto Tuning (2001) ha elaborado una metodología cuyo fin es entender los planes de estudio y hacerlos comparables; para ello establece cuatro ejes de acción:

1) *Competencias genéricas*: comunes a la mayoría de las titulaciones y profesiones. Dentro de éstas destacan: las *instrumentales* (fundamentales para el aprendizaje y la formación: saber y saber hacer); las *interpersonales* (capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás: saber ser y estar); las *sistémicas* (capacidad de tener una visión de conjunto y de gestionar una actuación: saber aplicar).

- 2) Competencias disciplinares específicas: propias de una titulación determinada.
- 3) El papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.
- 4) La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento como puntos fundamentales para garantizar y evaluar la calidad.

2.1 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO

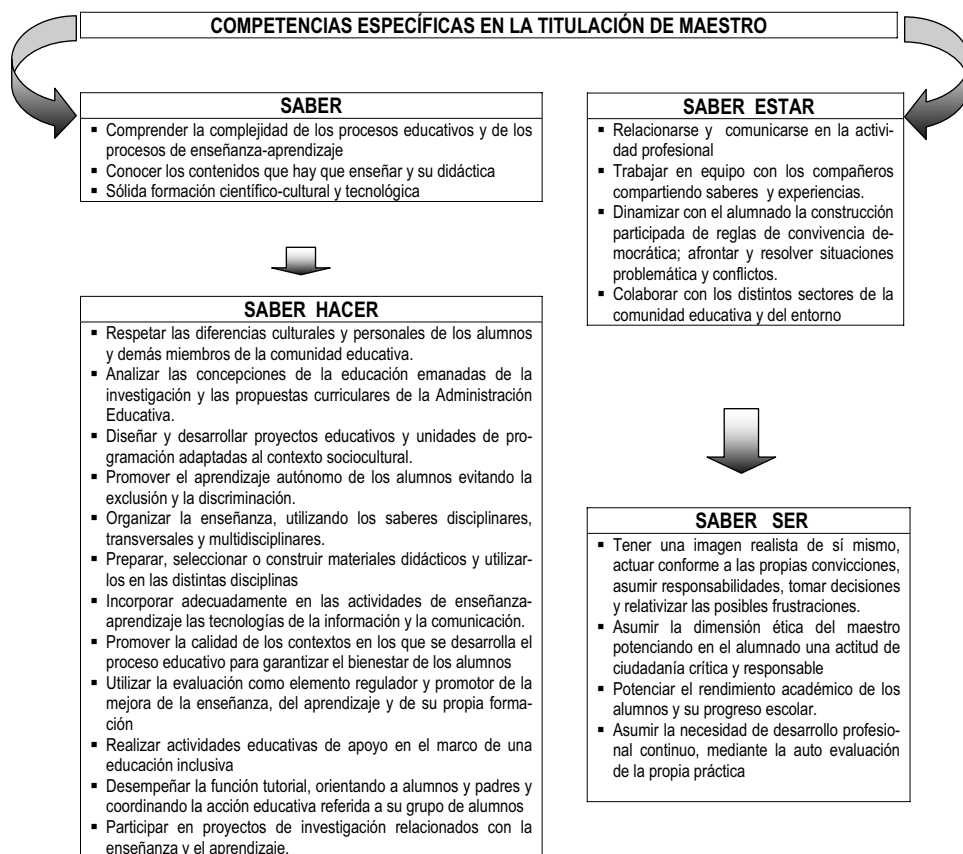
Las competencias son funciones que las/os estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar para gestionar problemas relevantes en el ámbito de su futura profesión. El Libro Blanco de la titulación de Maestro (2005) establece varios tipos de competencias:

1. Competencias cognitivas: abarcan el concepto de SABER
2. Competencias instrumentales: se relacionan con el HACER
3. Competencias actitudinales: se refieren al SABER SER/ESTAR

Asimismo, hay que considerar que las competencias pueden ser:

- a. Específicas: propias de una titulación.
- b. Genéricas o Transversales: comunes a la mayoría de las titulaciones.

El Libro Blanco de Magisterio (2005:90) recoge como competencias específicas de la titulación de maestro las siguientes:



3. EL ESTUDIANTE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DENTRO DEL NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Los cambios que la convergencia con Europa suponen para el sistema universitario español van unidos a una reconsideración sobre el proceso de aprendizaje y al desarrollo de competencias, exigiendo que las/os estudiantes participen activamente y de forma autónoma en su propio proceso de formación. Con tal objeto, es preciso que la universidad se abra a la realidad social y que el profesorado busque un nuevo modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo y experimental que vaya más allá de la mera transmisión unidireccional del conocimiento. La función docente irá dirigida a la consecución de un aprendizaje activo, interactivo y cooperativo en el que el/la estudiante sea el/la verdadero/a protagonista. Ello requerirá establecer una metodología basada en formas más individualizadas de trabajo y seguimiento del aprendizaje de las/os estudiantes a través de un sistema de tutorías, que recurra a la utilización de técnicas de trabajo o herramientas de aprendizaje como pueden ser las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que el sistema universitario se plantea es que la universidad se abra a la realidad social donde el futuro profesional desarrollará su actividad laboral, de ahí que los planes de estudio que se diseñen han de contemplar la posibilidad de introducir prácticas externas que garanticen que los títulos que se obtengan acrediten que la/el estudiante

graduado/o esté en posesión de las competencias y conocimientos adecuados para el ejercicio profesional.

4. EL PRACTICUM EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO

Las prácticas externas permiten reforzar el compromiso con la empleabilidad de las/os estudiantes y enriquecerán su formación por acercarlas/os a un entorno que les brindará la posibilidad de conocer en mayor profundidad y directamente las competencias que necesitarán en un futuro para el desarrollo profesional

El Practicum de Educación es el punto de arranque que permite al estudiante vivenciar y reflexionar sobre la práctica docente. Es la oportunidad que tiene el/la estudiante para llevar a la práctica los conocimientos y los referentes teóricos adquiridos durante los tres años de formación, al mismo tiempo que facilita experimentar las vivencias que ofrece la realidad educativa. El Practicum es una herramienta esencial que lo capacitará para el desarrollo de competencias como las de: guía, tutor, mediador de los procesos de aprendizaje, investigador activo en el aula, crítico y reflexivo con su trabajo, etc.

A pesar de que cada especialidad de la titulación de magisterio tenga sus objetivos específicos del Practicum, en líneas generales podemos señalar a este respecto una serie de objetivos comunes como:

- Acercar al alumnado a la realidad educativa así como a la del aula.
- Facilitar el conocimiento directo de la realidad educativa y sus elementos personales, materiales y funcionales.
- Relacionar la teoría con la práctica educativa. Reflexionar al respecto.
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos.
- Conocer la realidad social, cultural, educativa, etc. del centro escolar.
- Analizar, valorar y describir la estructura organizativa del centro escolar: contexto, órganos de gobierno, coordinación, personas que configuran la institución educativa, proyecto educativo de centro, etc.
- Planificar la acción docente y desarrollarla a través de métodos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos adecuados, siempre bajo la supervisión del profesor-a/tutor-a del centro y el de la universidad.
- Evaluar la propia competencia profesional.

5. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Al objeto de favorecer la participación del y de la estudiante y hacer posible que su opinión contribuya a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone que una vez que el/la estudiante haya finalizado el Practicum, reflexione y analice en qué medida el desarrollo del mismo ha contribuido al logro de las competencias profesionales que definirá su perfil profesional.

Para ello, a través del presente trabajo se plantean una serie de indicadores de evaluación a partir de los que se propone que la universidad elabore un cuestionario de evaluación que el/la estudiante deberá cumplimentar valorando por una parte, aspectos referidos a la organización del centro educativo, al tutor/a de prácticas, como al supervisor/a de prácticas de la universidad; y

por otra parte, que se autoevalúe y valore en que medida el desarrollo del Practicum contribuye al logro de las competencias establecidas.

Los objetivos de este cuestionario serían:

- Promover la participación del y de la estudiante dentro del proceso educativo.
- Considerar sus aportaciones para la mejora de la calidad educativa.
- Conocer desde la perspectiva del y de la estudiante las aportaciones del Practicum al desarrollo de competencias académico-conceptuales, procedimentales, interpersonales y actitudinales.
- Conocer la valoración del y de la estudiante sobre la organización y funcionamiento del centro educativo (instalaciones, horarios, organización del trabajo docente, etc.).
- Conocer la valoración del y de la estudiante sobre las aportaciones de la universidad al proceso educativo (consecución de los objetivos del programa de prácticas; roles y funciones profesionales, aplicación de metodologías, de técnicas de trabajo, trabajo en equipo, evaluación, etc).
- Conocer la valoración del y de la estudiante sobre el/la tutor/a de prácticas en el centro (planificación del trabajo, métodos de enseñanza, orientación y atención facilitada, implicación y acompañamiento en el aprendizaje, delegación de competencias, etc.).
- Conocer la valoración del y de la estudiante sobre el/la supervisor/a de prácticas en la universidad (orientación e información sobre el cumplimiento de la memoria de prácticas, sobre la función del alumnado en el centro escolar, facilitación de documentación y bibliografía, etc.).

SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO

- ◆ Organización y normativa: existencia del Proyecto Educativo de Centro(P.E.C.), R.R.I., P.C.C., control y establecimiento de normas.
- ◆ Organización del espacio físico-mobiliario: instalaciones, recursos, espacios adaptados a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)
- ◆ Organización del tiempo: en función de las materias, de los apoyos, de las necesidades del alumnado.
- ◆ Agrupamiento del alumnado: en función de las edades, rendimiento, de las N.E.E.
- ◆ Relaciones externas del Centro: actividades con familias, ayuntamientos, asociaciones.
- ◆ Aspectos didácticos: objetivos y contenidos, metodología, actividades del proceso enseñanza - aprendizaje, recursos materiales y sistema de evaluación.
- ◆ Atención a la diversidad: existencia de apoyos, asesoramiento e intervención, evaluación y detección de las N.E.E.

SOBRE LA UNIVERSIDAD Y EL PRACTICUM

- ★ Importancia del papel de la Universidad en la formación del futuro docente.
- ★ Grado de conexión entre la teoría y la práctica profesional.
- ★ Grado de implicación profesional de las personas participantes: estudiantes, tutores y supervisores.
- ★ Importancia del contacto con docentes en activo para aprender la cultura de la profesión.
- ★ Utilidad del prácticum de cara a la formación del futuro docente.
- ★ Importancia del Practicum de en la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para la enseñanza

SOBRE EL TUTOR

- ★ Valoración global de la atención al estudiante.
- ★ Grado de implicación, predisposición para resolver dudas, estimulación, ánimo y apoyo facilitado al alumnado.
- ★ Ayuda proporcionada para la integración en el centro, para aplicar los conocimientos teóricos a la realidad del aula, para dominar la materia correspondiente.
- ★ Explicaciones sobre el funcionamiento y organización del centro, el rol profesional y funciones y responsabilidades dentro del centro escolar.
- ★ Aspectos sobre la metodología, objetivos y modelos innovadores de comunicación didáctica

SOBRE EL SUPERVISOR

- ★ Valoración global de la atención al estudiante.
- ★ Grado de implicación, predisposición para resolver dudas, atención y orientación.
- ★ Grado de coordinación entre tutoras/es y supervisoras/es.
- ★ Cumplimiento y disponibilidad de las tutorías y utilidad de las mismas para la realización de la memoria de prácticas.
- ★ Facilitación de documentación y material para el conocimiento del campo de trabajo.
- ★ Explicación de las funciones y responsabilidades del alumnado en prácticas

AUTOEVALUACIÓN

EL ESTUDIANTE CON OBJETO DE VALORAR LA APORTACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA RECIBIDA A SU PERFIL PROFESIONAL EVALUARÁ LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

COMPETENCIAS COGNITIVAS (SABER)

- ★ Grado de conocimiento adquirido mediante las actividades realizadas.
- ★ Valoración de la información recibida para el desarrollo de las prácticas.
- ★ Aprendizaje en el uso de un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por el alumnado
- ★ Conocimiento de la organización, funcionamiento y normativa del centro.
- ★ Utilización y manejo de la documentación y bibliografía.
- ★ Conocimientos de los aspectos didácticos: objetivos, contenidos, metodología, actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, recursos materiales y sistemas de evaluación.
- ★ Conocimiento sobre la utilización de las nuevas tecnologías.
- ★ Grado de dificultad del proceso educativo y del proceso enseñanza-aprendizaje durante las prácticas.
- ★ Conocimiento de la atención a la diversidad: apoyos, asesoramiento e intervención, evaluación y detección de las necesidades educativas especiales.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES (SABER HACER)

- ★ Capacidad de autoorganización y planificación del trabajo diario.
- ★ Autonomía y capacidad de respuesta en las intervenciones.
- ★ Capacidad de análisis y síntesis de cara a la realización de la Memoria de prácticas.
- ★ Realización de análisis crítico, redefinición de las creencias y concepciones de la enseñanza.
- ★ Enseñanza de comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas.
- ★ Habilidades profesionales para la realización del trabajo.
- ★ Desarrollo de la capacidad innovadora y abordaje de actividades de manera creativa.
- ★ Nivel de análisis e interpretación del modelo didáctico que el maestro desarrolla en el aula.
- ★ Nivel del dominio de habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza.
- ★ Capacidad para transformar la materia haciéndola asequible al alumnado.
- ★ Capacidad para tratar las diferencias individuales.
- ★ Capacidad para mantener una comunicación fluida y constante con los padres del alumnado.
- ★ Aplicación de la evaluación como instrumento de valoración del rendimiento escolar.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES Y ACTITUDINALES (SABER ESTAR)

- ★ Aceptación de las funciones asignadas
- ★ Integración en el centro y en el equipo profesional
- ★ Capacidad de observación, análisis y resolución de problemas y conflictos en el aula
- ★ Valoración del trabajo en equipo con otros profesores
- ★ Grado de integración en el desarrollo de la actividad del aula
- ★ Nivel de aprendizaje en la toma de decisiones
- ★ Grado de análisis de las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro.
- ★ Grado de transmisión de actitudes y valores al alumnado
- ★ Capacidad para mantener la disciplina en clase
- ★ Grado de relación y coordinación con el tutor y el supervisor.

1

- ★ Grado de cumplimiento de los principios éticos como docente
- ★ Influencia del proceso de prácticas en la construcción del conocimiento personal acerca de la enseñanza
- ★ Interiorización del proceso de autoevaluación en la formación como docente
- ★ Capacidad para motivar y estimular el intelecto del alumnado
- ★ Contribución del practicum en el desarrollo de la responsabilidad profesional, autonomía y toma de decisiones
- ★ Valoración de la importancia de la figura del maestro en el desarrollo psicoevolutivo y educativo del alumnado

CONCLUSIONES

En la titulación de Educación, el Practicum o formación práctica en las instituciones externas es de vital importancia para la consecución de las competencias profesionales que capaciten al estudiante para un buen desarrollo y ejercicio de la profesión. El practicum facilita el contacto de la universidad con la realidad socioeducativa. Todos los agentes de la comunidad educativa que intervienen en el proceso educativo: universidad, estudiantes, profesores, instituciones escolares deben mantener una auténtica interacción que les permita consolidar el perfil profesional del y de la futuro/a maestro/a.

En cuanto al estudiante, siguiendo las directrices que la Convergencia con Europa exige, es fundamental que participe y se sienta parte activa. Su opinión y valoración sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado desde la universidad y experimentado a través del Practicum, serán fundamentales para la mejora de la calidad educativa de la titulación. El/la estudiante deja de ser únicamente objeto para a ser sujeto de evaluación y deberá tener la oportunidad de autoevaluarse y evaluar a los responsables de dirigir su formación. La universidad debe facilitar los instrumentos para que ello sea realidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Proyecto Tuning:

<http://www.uca.es/web/estudios/ees/documentos/ees034.pdf>

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html

VV.AA. (2005). Título de Grado en Magisterio. Libro Blanco. Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación URL: www.aneca.es

Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid:Narcea.

Zabalza, M.A. (2007). Programa de formación e innovación docente. Elaboración de la guía docente en el marco de proceso de convergencia al EEES. Santiago de Compostela. http://www.ti.usc.es/formacionPDI/doc/Material%20guias/Documentos/Santiago-Lugo2007_B-N.pdf

RESÚMENES

A certificação das competências profissionais adquiridas pela experiência profissional

Benjamín Constante

Instituto do Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte
Centro de Formação Profissional de Bragança

RESUMO:

A Equipa Técnica do Centro Novas Oportunidades do Instituto de Emprego e Formação Profissional de Bragança, que irá estar presente no IX Congresso Internacional Galiza - Norte de Portugal de Formação para o Trabalho pretende participar no grupo de trabalho 2: A CERTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ADQUIRIDAS PELA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, com a seguinte ordem de trabalhos:

1º - Descrição do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências:

- Fases do processo: Reconhecimento, Validação, Certificação.
- Construção do Dossier Pessoal: O que é?, Como se constrói?, Qual o objectivo do dossier? Que documentos incluirá o dossier?

Instrumentos de mediação utilizados pelas Técnicas:

- Os instrumentos de mediação são propostas de actividade a serem desenvolvidas pelo adulto, ao longo do processo de RVCC, sob orientação dos técnicos de RVCC e facilitam a identificação e demonstração que o adulto possui nos diversos contextos de vida (familiar, escolar, profissional, relacional e pessoal);
- Como são aplicados os instrumentos de mediação e de que forma devem ser explicados aos adultos, tendo em conta os Referenciais de Competências-Chave e o trabalho a ser efectuada, posteriormente, pelos formadores, durante a Formação Complementar.
- Criatividade e originalidade – liberdade e apoio para construir e organizar o dossier da forma que se adequa melhor à experiência de vida. Os instrumentos de mediação que o/a

Técnico/a propuser, poderão sofrer acrescentos ou mudanças pessoais na forma de os apresentar.

2º - Apresentação, em PowerPoint, de exemplos de dossiers pessoais construídos por adultos que frequentaram e concluíram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no CNO do IIEFP de Bragança. Pretende-se dar a conhecer a diversidade, criatividade e motivação que os adultos colocam na construção do seu dossier pessoal e profissional bem como o produto final do trabalho desenvolvido ao longo do processo.

3º - Por último, serão apresentados, também em PowerPoint, alguns registos biográficos de adultos que frequentaram e concluíram o processo e que foram questionados acerca do mesmo. Com o objectivo de demonstrar a heterogeneidade dos grupos e posteriormente introduzir os referidos registos, será necessário referir de forma sucinta:

- - O grupo onde estavam inseridos;
- - A localização geográfica do grupo;
- - As habilitações académicas do grupo;

A envolvimento dos adultos e a sua motivação para o processo (RVCC) partindo das suas entidades empregadoras

Cristina Malhão

Profissional RVCC

RESUMO:

É inevitável, presentemente, face ao crescente desejo de tentar nivelar os índices de desenvolvimento económico e social dos países da União Europeia estabelecer um paralelismo entre os níveis de escolarização do nosso país e os demais parceiros comunitários. Neste contexto, atendendo ao significativo atraso que Portugal apresenta neste domínio, tem sido desígnio nacional aumentar os níveis de qualificação dos portugueses.

A iniciativa Novas Oportunidades, orientada para jovens e adultos, abrange um conjunto de medidas e ofertas ao nível da formação e (re)qualificação escolar e profissional. Utiliza metodologias pedagógicas inovadoras que partem do sujeito e o tornam (co)autor do seu percurso educativo.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, quando aplicado à formação de adultos, pretende ser (ou deveria ser) um corte com os métodos utilizados pela escola tradicional, na medida em que se aproxima das teorias preconizadas pelos pensadores críticos do processo educacional, próximas das linhas de argumentação de Paulo Freire e outros.

No RVCC o adulto é o centro de todo o processo formativo. A riqueza do processo reside na riqueza de vida do adulto e é o próprio que (re)orienta a linha condutora do seu percurso formativo, que se mistura com o seu processo de vida.

A utilização pragmática destas metodologias na educação de adultos tem sido materializada pelos Centros Novas Oportunidades que se têm dedicado à qualificação escolar e profissional de adultos menos escolarizados. Estes centros formados por equipas multidisciplinares têm chamado a si o desafio da motivação e envolvimento dos adultos candidatos à frequência do RVCC.

Não obstante a aparente atractividade do processo e os benefícios óbvios que constituem para cada um que nele participam, a aderência ao mesmo é ainda encarado com alguma relutância por parte dos possíveis interessados, na maioria das situações por motivo de desconhecimento das linhas orientadores que constituem o rumo de acção das equipas destes Centros.

Neste sentido, urge encontrar respostas que se querem criativas no árduo trabalho de conquistar os adultos potenciais participantes no referido RVCC.

O Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Viana do Castelo tem pautado a sua actuação orientado-se pelas linhas mestras que subjazem à concepção de todo este processo mas tem-se distinguido no que concerne à angariação de adultos com necessidade de aumento das suas qualificações.

Sob o signo do aumento da produtividade e competitividade do tecido empresarial português, princípios que estão na base da criação da iniciativa Novas Oportunidades, a nossa estratégia tem residido num entrosamento mútuo entre empresa e adulto como uma equipa interessada no mesmo resultado.

O ponto de partida é sempre a empresa, uma das principais interessadas na qualificação e formação dos seus colaboradores que se torna parte activa e colaborante no sucesso de todo este percurso orientado pela equipa técnico pedagógica. Todo o processo se desenrola em contexto empresarial, nas próprias instalações da sua empresa, entre pares e em estreita colaboração entre os diferentes intervenientes.

Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências integrado

**Carla Moreira,
Carolina Carvalheiras**

Centro Novas Oportunidades do
Centro de Formação Profissional do Porto

RESUMO:

Apresentação do percurso de um candidato em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Integrado na área de Electricidade de Instalações, contemplando a certificação escolar ao nível do 9º ano e a certificação profissional na saída profissional de Electricidade de Instalações.

A comunicação versará os seguintes aspectos:

- Contextualização do processo, aludindo à sua pertinência e intervenientes;
- Apresentação das fases do processo de RVCC Integrado;
- A mais valia deste processo no âmbito da certificação das competências profissionais.

RVCC nível secundário no contexto português: reflexões críticas acerca dos seus campos de (in)exploração

Mariana Raquel Prior Santalha,
Patrícia Raquel da Silva Pinto

Universidade do Porto

Palavras-chave: RVCC nível secundário; técnico de RVCC; representações sociais; Portugal.

RESUMO:

Em Portugal, assiste-se ao alargamento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ao nível secundário, facto que tem suscitado algumas polémicas. Motivo impulsionador para a realização deste trabalho onde uma primeira contextualização do processo de RVCC em Portugal, precede uma apresentação das facticidades construídas no âmbito do referido processo, o RVCC de nível secundário. Com base, sobretudo, na significação pessoal das autoras, na literatura e recorrendo-se à metodologia de “focus group” com 4 profissionais especialistas no domínio reflecte-se sobre semelhanças e dissemelhanças entre o novo processo e o já existente, e colocam-se algumas questões quanto à influência da pressão dos números no processo, reflectindo-se ainda sobre a possível transferência para este, dos princípios orientadores do ensino secundário. Verifica-se ser consensual para os especialistas a pertinência do alargamento do processo de RVCC ao nível secundário, contudo, consensuais são também as dúvidas quanto à viabilidade do mesmo, nos moldes em que foi concebido. Quanto ao perfil do técnico de RVCC de nível secundário, discute-se essencialmente a necessidade de investimento pessoal na área da Educação de Adultos. Devido à crescente popularidade do tema, diversas são as representações sociais construídas ao redor da Certificação que analisadas parecem ora significar o processo como de extrema relevância social, ora o associar com o facilitismo.

Rol del orientador profesional ante un modelo de formación por competencias

M^a Teresa Castilla Mesa

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
mtcm@uma.es

RESUMEN:

Dar respuesta al proceso de armonización europeo en el ámbito universitario, está suponiendo una reestructuración de la formación superior y una reconceptualización de los ejes fundamentales de los currícula académicos, que se va a traducir en una concepción innovadora del aprendizaje y de su organización, en una focalización de la educación centrada en el estudiante, en una transformación de las funciones del profesor (competencias del docente, estilos de docencia, metodología), en un cambio en las actividades docentes y en la revisión de la definición y delimitación de los objetivos. En suma, una configuración innovadora en la que los perfiles académicos y profesionales juegan un papel prioritario actuando como marco referencial para un paradigma educativo en el que el conocimiento y las competencias describirán una trayectoria paralela para confluir en una planificación de la formación que optimice la cualificación de los estudiantes egresados, para favorecer su incorporación en el mercado laboral. Plantear unos enfoques educativos en la Universidad tomando como referentes las competencias que se exigirán y que deberán desarrollar en el ejercicio de una profesión, supone establecer puentes de diálogo entre la Universidad y los futuros empleadores (diversidad de contextos profesionales) para delimitar esas competencias básicas y específicas que deberán adquirirse durante el período de formación y que serán las que hagan idónea y coherente esa formación para el desempeño del empleo.

En este marco de dilemas y procesos deliberativos se precisa la figura de un profesional de la orientación que también vea reconceptualizadas sus funciones y que asuma un rol acorde con estas demandas formativas y organizativas. Sobre este rol versará el contenido del presente trabajo al que se llega tras un proceso de indagación en diversos contextos formativos tanto académicos como profesionales en aras de delimitar un modelo de formación por competencias como herramienta orientadora de los currícula académicos.

Técnicas de cociñado ao baleiro e atmosfera modificada. CIFP Compostela

Eduardo García Mosconi

Xunta de Galicia

RESUMO:

A tendencia actual na alimentación da poboación está baseada e condicionada polos horarios de traballo, os desprazamentos e as distancias. Deste xeito e cada vez máis, os tempos empregados na comida diaria son cada vez menores á vez que o consumo de produtos preparados conxelados ou refrixerados e de “fast-food” van en ascenso.

As consabidas consecuencias da mala alimentación na maioría dos casos fan que sexa alarmante o elevado índice de obesidade na poboación mundial, se cabe máis da poboación infantil, de xeito que xa se está a considerar coma a grande pandemia do século XXI.

Por outra banda, este tipo de pratos preparados e elaborados en locais de comida rápida son posuidores de un elevado número de calorías ademais de gran cantidade de conservantes, potenciadores do sabor, colorantes, etc. o cal resulta contraproducente para o organismo humano e desencadéante na meirande parte dos casos de enfermidades tales coma obesidade, hipertensión, cancro, patoloxías cardiovasculares, etc.

Cómpre deste xeito facer fincapé xa desde a escola na educación nutricional, na gastronomía ben entendida e dende a nosa posición, de formar futuros profesionais coñecedores dos procesos e técnicas axeitadas para unha futura produción industrial ou de pequenas producións coma nos restaurantes.

O obxectivo deste programa será favorecer o desenvolvemento do sector da alimentación empregando a Investigación e Desenvolvemento para a mellora da calidade e da oferta destes produtos elaborados. A investigación desde as escolas é a base da futura preparación de profesionais que sexan quen de desenvolver estas conclusións.

En síntese, os produtos de 5ª gama están baseados na cocción de alimentos envasados en bolsas plásticas crus ou preelaborados cos ingredientes que lle correspondan en ausencia de oxíxeno

nun 99% para cociñalos posteriormente en fornos de convección-vapor de xeito que a súa conservación e ausencia de patóxenos sexa óptima por espazos de tempo prolongados sempre que se respecte a cadea do frío destacando por suposto as propiedades organolépticas fronte ós tipos de cociñado tradicionais.

As tendencias actuais da restauración colectiva e de “pret a porter” amosan un camiño futuro a seguir dentro da industria agroalimentaria: os produtos elaborados conservados por distintos métodos (Baleiro e conxelado principalmente). Cómpre ter en conta as vantaxes que se supón este tipo de presentación comercial para empresas de restauración, aeroliñas, hospitais, etc.

Tecnoloxías encamiñadas á acceso no sector da automoción. CIFP Fene

Eduardo García Mosconi

Xunta de Galicia

RESUMO:

A sociedade esixe cada vez máis, investimentos en materia de seguridade para o automóbil. Unha parte importante deste desenvolvemento pódese dirixir á promoción da supresión de barreiras que impiden o dificultan la plena integración social dos discapacitados, promovendo a creación de entornas, produtos e servizos globalmente accesibles.

As adaptacións máis demandadas son aquelas que pasan por instalar los distintos mecanismos de conducción en el volante, substituíndo así los pedais dos coches tradicionais. Deste modo, unha persoa parapléxica poderá manexar coas mans o acelerador, o freo e o embrague. Así mesmo, adoita optar por un cambio de marchas automático.

Detallando aínda máis, pódese indicar que o acelerador accionase mediante un aro situado encima del volante, del mesmo tamaño que este último, o que permite ao condutor manter a velocidade que desexa sen soltar as mans da dirección. Pola súa parte, o freo, que sae dun dos lados do volante, ben o esquerdo ou u dereito, ten forma de panca.

Os elementos de adaptación máis demandados, ademais, do acelerador electrónico, que pode ser de panca, é dicir, adaptase a un dos lados do volante e ten como vantaxes o conservar o 'air-bag', o de pomo, que es el que ten a opción de programar a velocidade. Por outro lado, hai comandos nos que se aglutinan varios dispositivos, como luces, limpiaparabrisas, bucina, intermitentes, etcétera, o que contribúe a facer máis fácil ao minusválido a conducción de seu vehículo.

A finalidade de dito proxecto é desenvolver sistemas que permitan o acceso e un mellor desenvolvemento na conducción das persoas que ven minguadas algunhas das súas facultades.

O proxecto trata de mellorar tres aspectos nos que a investigación é escasa :

- Axuda ao acceso ao interior do automóbil
- Axuda ao manexo de certas funcións internas e externas
- Recoñecemento de sons no exterior do automóbil, avisando ao condutor por medio dunha pantalla.

Deseño e construción dun seguidor solar para unha instalación solar fotovoltaica. CIFP porta da auga

Eduardo García Mosconi

Xunta de Galicia

RESUMO:

Dende fai varias décadas son coñecidas as necesidades de buscar recursos enerxéticos alternativos os sistemas convencionais de produción de enerxía eléctrica. Estes sistemas convencionais no caso da enerxía hidráulica provoca fortes impactos ambientais nos leitos dos ríos e o seu aproveitamento sempre queda supeditado a que se teñan condicións favorables para poder construír un encoro, reducíndose cada vez máis as posibilidades de construción de novas centrais hidráulicas fronte a crecente demanda de enerxía por parte da sociedade industrializada na que vivimos. En canto as centrais térmicas e as nucleares, coñecidos son os problemas que presentan co entorno medioambiental, aparte de xerar electricidade con combustibles limitados e presentar problemas dos residuos xerados nas mesmas.

Fronte as anteriores formas de producir enerxía eléctrica que demos en chamar convencionais, se están a desenrolar nas últimas décadas avances na implantación das denominadas enerxías alternativas, sendo de entre todas elas a enerxía eólica e a enerxía solar as que cada vez son empregadas con grandes aproveitamentos e suplantando a formas de enerxía tradicionais en parte ou na totalidade da instalación.

Da enerxía eólica pouco vamos a descubrir que xa non sexa de sobra coñecido e palpable mesmo a calquera persoa que viaxe por Galicia onde estamos a converternos nunha das maiores potencias produtoras dentro das comunidades do Estado Español, como sen dúbida é sobradamente coñecido. Os novos proxectos de construción de parques eólicos, xunto cos que xa están neste intre en funcionamento, parecen que este tipo de enerxía acaba de converterse nunha prometedora realidade.

En canto a enerxía solar puidese parecer nun principio que en Galicia, o contrario que o que ocorre coa enerxía eólica, non se dan unhas condicións tan favorables, pero a realidade é que nesta Comunidade hai actualmente instalados unhas 10.000 m² de paneis fotovoltaicos e que segundo prevé a Consellería de Industria da Xunta de Galicia nos vindeiros 8 anos se cuadruplicará esta superficie de paneis. Para aplicacións determinadas e sempre cunha potencia limitada, bombeo de auga, sinalizacións, pequenas instalacións, alumeados, a enerxía solar parece ser moi axeitada e esta a ser empregada con verdadeiro éxito.

Os problemas que limitan o uso da enerxía solar son por un lado o relativo baixo rendemento dos módulos fotovoltaicos (entorno o 15% da enerxía radiada) o cal xunto co feito de que teñamos períodos horarios sen enerxía (noites, días escuros), fan que a enerxía solar fotovoltaica se empregue ata o de agora en aplicacións de tamaño medio, en comparación coas mesmas instalacións de enerxía eólica.

A discontinuidade no subministro de enerxía fai que nunha instalación solar fotovoltaica sexa de obrigado emprego as baterías acumuladores, de tal xeito, que sexan elas as que de forma continua subministren a enerxía a instalación, mentres que os módulos fotovoltaicos se encargan nas horas de radiación solar, de recargar a enerxía subministrada polas baterías.

Centro novas oportunidades do centro de formação profissional de chaves: a partilha de uma experiência

Ana Moreira

Centro Novas Oportunidades
Centro de Formação Profissional de Chaves

RESUMO:

A experiência portuguesa de reconhecimento, validação e certificação de competências encontra-se já numa fase de amadurecimento, quer em termos de processo, quer em termos de resultados, o que aconselha vivamente uma reflexão aprofundada sobre o caminho percorrido, mormente questionando o percurso, ainda a percorrer, no âmbito da implementação de novos e inovadores processos. Nesta intervenção, reflectiremos sobre os aspectos fundamentais de um modelo educativo para adultos baseado na competência. De uma forma mais cuidada e enquanto um dos Centros Novas Oportunidades pioneiros, em Portugal, na implementação de Processos de Reconhecimento, validação e Certificação de Competências de nível secundário, focaremos a nossa atenção em metodologias, estratégias e práticas construídas, potenciadoras da implementação de processos RVCC de nível secundário de qualidade.

Tendo como objectivo dar resposta a adultos activos e desempregados, o Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Chaves totaliza 830 adultos inscritos, encontrando-se 210 desses adultos em processo RVCC para obtenção de equivalência ao 12º ano de escolaridade.

A orientação profissional e os novos desafios da formação

Marta Castro,
Paula Almeida e Silva,
Sandra Costa

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

Palavras-Chave: orientação profissional, desenvolvimento vocacional e flexibilidade, formação de adultos

RESUMO:

Com a iniciativa Novas Oportunidades, a criação do Catálogo Nacional das Qualificações, a actual Reforma do Sistema de Formação Profissional, a formação de adultos será alvo de modificações, passando os percursos formativos a ser mais flexíveis, existindo entre eles maior articulação, permitindo ao indivíduo interrompê-los e reintegrá-los, em diversos momentos.

O papel da orientação profissional, quer no âmbito do IEF, quer noutros contextos, irá também sofrer uma mudança. Será cada vez mais importante intervir junto do indivíduo como um todo, integrando o seu desenvolvimento vocacional no desenvolvimento global, apoiando-o na gestão dos percursos formativos de forma a desenvolver as competências críticas para a prossecução dos seus projectos profissionais e de vida.

Activação de sinergias locais para uma orientação profissional concertada

Inês Pinho,
Adélia Antunes

alpefeira@gmail.com

RESUMEN

A Agência Local em Prol do Emprego (ALPE), criada no âmbito do Projecto Direitos & Desafios em Janeiro de 2006, é uma estrutura que tem como entidade promotora a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e como entidade executora a Associação Pelo Prazer de Viver. Este projecto é financiado pelo PROGRIDE (Programa de Inclusão e Desenvolvimento), do Instituto da Segurança Social.

A ALPE constitui-se como uma plataforma de integração das sinergias locais, nos domínios do emprego, educação-formação e criação do próprio emprego, com o objectivo de promover dinâmicas e respostas adequadas às solicitações da população do concelho de Santa Maria da Feira. O seu funcionamento está ancorado no estabelecimento de parcerias genuínas e efectivas com os serviços e organizações locais, designadamente com o Centro de Emprego de S. J. Madeira, os Centros de Formação Profissional de Riomeão e da Indústria do Calçado (S. J. Madeira), a Associação Nacional de Oficinas de Projectos, a Associação Nacional de Direito ao Crédito e outras entidades ligadas ao âmbito de intervenção da ALPE.

Até ao momento, a ALPE conta com mais de 1300 inscrições: esta população é caracterizada por baixos níveis de escolaridade, na sua maioria mulheres (70%) e desempregados de longa duração, sendo que a faixa etária mais representada é a dos 35-45 anos. Deste modo, a exigência em termos de articulação entre as várias parcerias tem gerado práticas inovadoras que se reflectem essencialmente na individualização da orientação disponibilizada aos utentes e numa intervenção concertada, baseada em encontros sistemáticos dos chamados “técnicos de referência” oriundos das entidades parceiras.

Tendo em conta a conjuntura actual, nomeadamente a escassez de ofertas de emprego, um dos eixos principais de intervenção da ALPE tem sido a educação-formação, desta forma contri-

buindo de forma decisiva para a elevación dos niveis de cualificación escolar e profesional do seu público-alvo.

Finalmente, este contexto implica tamén unha constante adaptación de instrumentos e estratégias de orientación profesional, que vão invariavelmente constituindo um “património” técnico local adecuado às necesidades da intervención junto desta população específica. O obxectivo desta comunicación é presentar os resultados da ALPE, bem como discutir as tensões que vão emergindo no quotidiano dos seus profissionais.

O modelo do RVCC integrado: práticas e desafios

Júlio Veloso,
Luísa Sousela,
Mónica Aguiar,
Joana Russell,
Sandra Silva,
Ivone Adão,
Carla Abreu,
Célia Martins

Profissionais de Reconhecimento, Validação e
Certificação de Competências.
Centro Novas Oportunidades do Centro de
Formação Profissional de Braga

Palavras-chave: competências escolares, competências profissionais, dupla certificação

RESUMO

Segundo o Catálogo Nacional para as Qualificações (Agência Nacional para a Qualificação, 2007), Portugal apresenta graves défices de qualificação escolar e profissional. No entanto, parte significativa desta população poderá ser mais qualificada do que as estatísticas parecem demonstrar, existindo, em muitos casos, uma impossibilidade formal de demonstração de competências, já que os profissionais não possuem os títulos correspondentes aos saberes efectivamente detidos.

Por este motivo, a par de um dispositivo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) escolar, foi desenvolvido o processo de RVCC profissional que visa contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população activa.

Na tentativa de responder a estas necessidades, o Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Braga desenvolve desde 2006 processos de RVCC integrados, que visam a dupla certificação (de competências escolares e profissionais). Nesta comunicação propomo-nos a partilhar as práticas adoptadas, explorando os objectivos, vantagens, percurso(s), metodologias, especificidades e desafios deste tipo de processo, onde se cruzam as valências escolares e profissionais.

O envolvimento familiar no processo RVCC

Mónica Trindade

Técnica Superior Unidade de Formação
Centro de Formação Profissional de Rio Meão
E-Mail: monica.trindade@iefp.pt

RESUMO:

Sendo a família o primeiro meio de socialização, importa analisar o modo como esse núcleo se envolve no processo RVCC, tendo em conta que essa participação pode assumir diferentes formas.

De facto, temos consciência da existência de núcleos familiares em que o envolvimento no processo é, sem dúvida, uma mais-valia. Integram-se aqui as famílias em que elementos de diferentes gerações participam no processo, integrados no mesmo grupo ou em grupos diferentes, resultando daí uma saudável troca de ideias e de informações e também uma partilha de experiências. Outro exemplo claro desta perspectiva é quando as gerações mais jovens se animam com a participação no processo dos seus pais, tios ou avós, e lhes ensinam uma das coisas que melhor sabem fazer: lidar com as tecnologias.

No entanto, não se pode esquecer que o envolvimento familiar pode revelar uma faceta mais negativa, quando existe a cópia de dossiês, ou seja, quando elementos da mesma família participam no processo, integrados no mesmo grupo ou em grupos diferentes, e se limitam a copiar aquilo que o outro já fez.

Assim sendo, o papel da equipa de qualquer CNO é determinante nesta questão do envolvimento familiar, devendo sempre incentivar o intercâmbio, quando ele se revela uma mais-valia, mas rejeitando claramente a cópia.

Neste sentido, será importante analisar, em primeiro lugar, as perspectivas dos formandos (quais as suas expectativas, o porquê de participarem juntos ou então o modo como “A” influenciou “B” a participar, análise que fizeram do processo, etc.), bem como as perspectivas da equipa do CNO, no sentido de entender o seu posicionamento relativamente a esta questão.

Estudo exploratório do impacto psicossocial da frequência de cursos de educação e formação de adultos em mulheres com idade igual ou superior a quarenta anos

Margarida Pereira,.
Sandra Guimarães

Centro de Formação Profissional do
Sector Terciário do Porto

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional; *empowerment*; certificação profissional.

RESUMO:

O principal objectivo desta apresentação é avaliar o impacto da frequência de acções de educação e formação de adultos B2 e B3 nas dimensões pessoais e sociais num público feminino com idade igual ou superior a quarenta anos.

A metodologia a adoptar incidirá na realização de entrevistas exploratórias a cinco participantes.

O que se espera é que se encontrem evidências de mudanças ao nível psicossocial: - na motivação para o investimento no desenvolvimento vocacional e aprendizagem ao longo da vida; - no sentido de valorização pessoal; - no *empowerment* nos sistemas familiar e social.

Este estudo exploratório permitirá intencionalizar as práticas de orientação profissional definindo momentos chave de intervenção.



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
E ORGANIZACIÓN ESCOLAR



Grupo de Investigación



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Dirección Xeral de Formación Profesional



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE TRABALLO
Dirección Xeral de Formación e Colocación