



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Una experiencia de proismo

Evaluación de un programa de orientación psicopedagógica
en una Escuela de Adultos de Cataluña

María Isabel Pereyra Despalanques



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Una experiencia de proismo

**Evaluación de un programa de orientación
psicopedagógica en una Escuela de Adultos de
Cataluña**

María Isabel Pereyra Despalanques



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

AÑO: 2023

Una experiencia de proismo

Evaluación de un programa de orientación psicopedagógica en una Escuela de Adultos de Cataluña

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Doctoranda: María Isabel Pereyra Despalanques

Directora: Trinidad Yolanda Mentado Labao

Tutor: José Luis Medina Moya

Membre de la

**LE
RU**

Reconeixement internacional de l'excel·lència

hr

B:KC

Barcelona
Knowledge
Campus

HUB^C

Health Universitat
de Barcelona
Campus

DEDICATORIAS

*A mis hijos, Emmanuel Bravo y Camila Riba, por su apoyo cariñoso
y entusiasta a todos mis proyectos vitales.*

A mis amados abuelos, por el amor, los abrazos y los valores recibidos.

AGRADECIMIENTOS

Estos años de investigación fueron posibles gracias a la ayuda y al acompañamiento de muchas personas “próximas” a las cuales les estoy muy agradecida. Las que siguen son las personas e instituciones que han hecho posible este trabajo de investigación:

Mohammed, Fátima, José Luis, Abdel, Fabiana, Manuel, Jossie, Raymond, Doris, Oriol, Ruslan, Flor, Elsa, Graham, los verdaderos protagonistas de esta tesis: gracias.

Centro de Adultos Sanfeliu (profesores, director y docentes). Mi gratitud por la oportunidad de poner en práctica una iniciativa como “¿Mi futuro es hoy!”, especialmente a la educadora Carmen Andrés y a su director Adolf Orcoyen.

Dra. Trinidad Mentado, directora de mi tesis y Dr. José Luis Medina, tutor de este trabajo, quienes me han aportado su experiencia y orientación profesional.

Dra. Pilar Figuera Gazo, quien, desde el Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona, me mostró un camino nuevo en el plano profesional.

Dra. Cristina Alonso Cano, por su apoyo emocional y su acompañamiento compasivo en momentos críticos en que me alejaba del proyecto y deseaba abandonarlo.

A mis amigas, las profesoras Assumpta Aneas y Aida Salazar, por su ternura, comprensión y apoyo en momentos difíciles.

Departamento DOE de la Universidad de Barcelona, por la oportunidad contractual, que me aporta nuevos enfoques profesionales.

Al profesor Ricardo Varela, por su mirada científica en la lectura de este trabajo.

Al profesor Josep Mascaró, por sus largas horas de dedicación a la transcripción y traducción documental.

A mis estudiantes universitarios y a todas las trabajadoras y trabajadores en formación, jóvenes y adultos, que, a lo largo de estos años, me han nutrido con sus ideas, cuestionamientos y nuevas cosmovisiones.

Esta larga experiencia ha sido un “*volver a casa*” y ese viaje se resume en las siguientes citas:



“El único viaje verdadero hacia el descubrimiento no consiste en la búsqueda de nuevos paisajes, sino en mirar con ojos nuevos”.

Marcel Proust, En busca del tiempo perdido

“... y para los que quieren cruzar el río, que sea yo el puente, el agua o el navío”.

Shantideva



“Cuanto tiempo viva no depende de mí, pero vivir plenamente todo el tiempo de mi existencia, sí”.

Memento mori. Séneca, Epístolas, 93.7

ACLARACIÓN:

Cada vez que mencionamos a profesionales, orientadores, formadores, trabajadores, alumnos, etc. hacemos referencia a los dos sexos, indistintamente.

RESUMEN

Esta tesis doctoral propone la evaluación del diseño y de la implementación de una acción psicopedagógica en una escuela de adultos, concretamente en el CFA Sanfeliu de Hospitalet de Llobregat. El trabajo se justifica ante la falta de actividades profesionales de orientación y acompañamiento psicopedagógico a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad en la formación y transición al mundo del trabajo. La acción socioeducativa fue propuesta a través de un Programa que se denomina ¡“Mi futuro es hoy!”!. El mismo, se originó a partir de la detección de necesidades reales observadas en el propio contexto del centro educativo.

El Programa tuvo varias versiones. La primera, se presentó como TFM del Máster de Psicopedagogía y estuvo centrado en la observación participante de la que investiga. La segunda, ocurrió cuando el CFA Sanfeliu solicitó el programa para su implementación. El mismo se ajustó a necesidades específicas del nuevo perfil de jóvenes matriculados para el curso 2014-2015 y a los recursos disponibles en el centro educativo. La tercera versión aconteció al momento de ser aprobado por el Departamento de Enseñanza del gobierno catalán para su puesta en marcha. En esta ocasión, fueron sugeridos nuevos criterios para la selección de estudiantes, por lo tanto, parte del claustro del CFA y la doctoranda conformaron un equipo de trabajo a fin de volver a adaptar la propuesta a los criterios exigidos.

Finalmente, el Programa “¡Mi futuro es hoy!” se puso en marcha en su tercera versión, de septiembre a diciembre de 2014. En total fueron 180 horas, distribuidas de lunes a viernes de 18 a 21 horas, durante un trimestre. Los participantes fueron 13 estudiantes de la comunidad educativa del CFA Sanfeliu, de L’Hospitalet de Llobregat. El trabajo que se presenta tiene un valor práctico real en cuanto a que el Programa que se evalúa se ha incorporado al PEC y al PAT del CFA Sanfeliu desde el curso académico 2015-2016 y hasta la actualidad.

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se utilizó una metodología cualitativa, que permite abordar la evaluación de la implementación y resultados de la acción desde una realidad compleja, considerando a sus protagonistas en un contexto concreto. Dado la naturaleza holística e integradora de las complejas situaciones en las que se encuentra la

persona adulta que transita hacia el mercado laboral, a lo largo de todo el proceso evaluativo se realizan observaciones, entrevistas y análisis de documentos, proporcionando una mirada etnográfica que enriquece el trabajo de campo.

La información recogida se sistematizó en categorías para su mejor comprensión con el programa informático ATLAS.Ti8. En cuanto a la evaluación de los resultados, se ha utilizado el Modelo CIPP. A su vez, como el contexto normativo-educativo resulta de interés para comprender el funcionamiento de las escuelas de adultos, se incorpora la metodología del análisis crítico de discursos (ACD), como herramienta de aproximación a la terminología y sus respectivas connotaciones, aprovechando la experiencia en la materia de la doctoranda.

Este aspecto de la tesis sitúa y pone el foco en los alcances y limitaciones burocráticos de dichos centros educativos, que evidencian la necesidad de visibilizarlas desde una mirada constructivista y holística. A este respecto, entonces, se han analizado las narrativas escritas de diversos documentos que proponen políticas europeas, españolas y catalanas de lucha contra la discriminación y apoyo a la inclusión, en nuestro caso: la posibilidad de que los estudiantes de escuelas de adultos cuenten con itinerarios de acompañamiento y orientación profesional.

También se destaca que la originalidad de este estudio, radica en que se analiza y cuestiona la propia naturaleza intrínseca de las escuelas de formación de adultos, también denominadas Centros de Formación de Personas Adultas (CFA) en su carácter de *“no obligatorios”*. Esta característica es uno de los argumentos sostenidos para justificar la falta de dotación de personal especializado en orientación profesional en estos centros educativos.

Sabemos que esta tesis dotará de sentido y significado la acción educativa en los centros de adultos, porque permitirá un acercamiento a la comprensión de las motivaciones que impulsan a los gobiernos en sus esfuerzos para promover la inserción laboral y el aumento de las oportunidades. Iniciará el diálogo y hallará recursos que favorezcan decisiones y acciones que aporten otras miradas a estos problemas, los cuales merecen la atención de las personas involucradas en las políticas educativas.

ABSTRACT

This PhD thesis proposes the evaluation of the design and implementation of a psychopedagogical action in an adults training center, precisely in the CFA Sanfeliu de Hospitalet de Llobregat. The lack of orientation and monitoring for young adults under vulnerable situations, who are under formation and transiting to the job market, justified the creation of this study. This socio-educational action was proposed as a program named “*¡Mi futuro es hoy!*” [My future is today!], which originates from the detection of real needs observed in the context of the training center.

The program had various versions. The first one was presented as a MSc thesis from the Master in Psychopedagogy and was focused on the observations from the researcher. The second one occurred when the CFA Sanfeliu asked for an implementation of the program. This was adjusted according to the needs of the new students for the academic year of 2014-2015 as well as the available resources. The third version was elaborated after the approval of the Department of Education from the Catalan Government. New criterias for selecting new students were established. For this occasion, the CFA academic staff and the PhD researcher formed a work team in order to adapt the program for the new needs.

Finally, the program “*¡Mi futuro es hoy!*” was carried on its 3rd version, from September to December of 2014. In total, 180 hours were distributed from Mondays to Fridays from 18 to 21h during the whole quarter. The participants were 13 students from the CFA Sanfeliu educational community, in L'Hospitalet de Llobregat. The study that is presented has a practical value in real life, as this program has been incorporated into the PEC and PAT of the CFA Sanfeliu since 2015-2016.

To achieve the goals of the research a qualitative methodology was used, allowing an evaluation of the implementation and the results of the intervention from a complex reality, considering the students in their specific context. Given the holistic and integrative nature of the complex situations in which the adult who transitions to the labor market finds himself, observations, interviews and documentary analysis are carried out throughout the

entire evaluation process, providing an ethnographic perspective that enriches the work of field.

During the evaluative process were carried out observations, interviews and documents analysis, providing an ethnographic view that enriches the research. The acquired information was systematized in categories for its better comprehension using the software ATLAS.Ti8. Regarding the evaluation of the results, the CIPP model was used. At the same time, as the regulatory-educational context is interesting to understand the performance of adult training centers, the method called Critical Discourse Analysis (CDA) was used as a tool to approximate the terminology and its respective connotations, benefiting from the experience of the researcher in this field.

Regarding this aspect, the thesis focuses on the bureaucratic scope and limitations that these centers can have, evidencing the needs to make them visible from a constructive and holistic perspective. Due to this, documents from the European, Spanish and Catalan policies regarding support to the inclusion and against discrimination were analyzed narratively, in this case: the possibility for the students of adult training centers to have monitoring services and professional orientation.

It is also highlighted that the originality of this study lies in the fact that the intrinsic nature of adult training schools, also called Adult Training Centers (CFA), is analyzed and questioned in their “non-compulsory” nature. This characteristic is one of the arguments supported to justify the lack of staff specialized in professional guidance in these educational centers.

We know that this thesis will give meaning and meaning to educational action in adult centers, because it will allow an approach to understanding the motivations that drive governments in their efforts to promote job insertion and increase opportunities. It will initiate dialogue and find resources that favor decisions and actions that provide other perspectives on these problems, which deserve the attention of people involved in educational policies.

SUMARIO

DEDICATORIAS.....	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	vi
SUMARIO	vii
INDICE DE FIGURAS	xix
INDICE DE TABLAS.....	xxiv
SECCIÓN 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	8
Sumario	8
1.0 Presentación del Capítulo 1	9
1.1 ¿Cómo se gestó esta investigación?	10
1.1.1 Fases de la elaboración de la investigación.....	10
1.1.2 Estructura de la investigación.....	13
1.2 La motivación y los propósitos de la investigación.....	14
1.3 Justificación de la investigación.....	15
1.3.1 Perspectiva contextual. Antecedentes	15
1.3.2 Perspectiva académica y personal	16
1.4 Delimitación del tema objeto de estudio. El problema de la investigación.	17
1.5 Finalidad, objetivos y preguntas de investigación.....	18

1.5.1 Finalidad de la investigación.....	18
1.5.2 Objetivos y preguntas de investigación.....	20
1.5.3 Relación de objetivos y contextos de investigación con el programa de orientación	22
1.6 El enfoque de la investigación.....	25
1.7 Oportunidad, innovación y limitaciones de la investigación.....	26
1.7.1 La oportunidad de esta investigación.....	26
1.7.2 La innovación que propone esta investigación.....	28
1.7.3 Las limitaciones de esta investigación	30
1.8 Los criterios de evaluación de esta investigación.....	31
1.9 Dimensiones educativa, social y ética de la investigación.....	31
1.10 Síntesis del capítulo 1.....	32
SECCIÓN 2: DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL	33
Introducción a la Sección 2.....	33
CAPÍTULO 2:.....	34
CONTEXTO NORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
Sumario	34
2.0 Presentación del capítulo 2:	34
2.1 Estado de la cuestión.....	36
2.1.1 Legislaciones sobre lucha contra la pobreza y la exclusión social para hacer frente a la situación de desempleo.	36

2.1.2 Indicadores de desempleo en Europa y España y su impacto en los centros de adultos.....	37
2.1.3 Legislación para “jóvenes en riesgo de exclusión social”.....	39
2.1.4 Aproximación a las normativas sobre políticas públicas.....	43
2.2 Análisis interpretativo de narrativas institucionales que enmarcan la tesis.....	45
2.2.1 La necesidad de un análisis discursivo en el contexto de la tesis.....	45
2.2.2 Características del Análisis Crítico del Discurso.....	45
2.3 Descripción discursiva de documentos de referencia.....	47
2.3.1 La legislación europea de lucha contra la pobreza.....	47
2.3.2 La legislación española para combatir la exclusión social.....	51
2.3.3 El plan de choque catalán de lucha contra la pobreza y la exclusión social.....	54
2.4 Breve recorrido conceptual en materia de inserción.....	54
2.4.1 Desde la vulnerabilidad hasta la inclusión.....	54
2.4.2 Concepto de “pobreza” asociado al de “vulnerabilidad”.....	57
2.4.3 El constructo “exclusión social”.....	59
2.4.4 Emergencia de la noción de inserción.....	60
2.5 Síntesis del capítulo 2.....	61
CAPÍTULO 3: ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	63
Sumario.....	63
3.0 Presentación del Capítulo 3.....	64
3.1 La orientación profesional. Breve reseña sobre sus orígenes.....	64

3.2 La orientación profesional. Aproximación a su concepto.....	66
3.3 Principios de la intervención orientadora	68
3.4 Enfoques y perspectivas en la intervención orientadora	69
3.4.1 Enfoque del Ciclo Vital (de desarrollo)	69
3.4.2 Enfoque Cognitivo-Conductual.....	71
3.5 Distinción entre orientación e intervención.....	73
3.6 Aproximación a los principales Modelos en orientación profesional.....	73
3.6.1 Modelo Clínico o Counseling.....	74
3.6.2 El Modelo de Programas	75
3.6.3 Modelo de Consulta Colaborativa	76
3.7 Las perspectivas que enmarcan modelos de orientación e intervención.....	77
3.7.1 La perspectiva clínica-terapéutica	77
3.7.2 La perspectiva humanista.....	78
3.7.3 La perspectiva sociológica	79
3.7.4 La perspectiva didáctica	80
3.8 Orientación profesional. Estado de la cuestión en España y Cataluña	81
3.8.1 La orientación profesional en España.....	82
3.8.2 La orientación profesional en Cataluña	87
3.9 Las competencias profesionales	96
3.9.1. Evolución del concepto “competencia”	96
3.9.2 Las competencias clave para el aprendizaje permanente.....	99

3.10 Las competencias clave para trabajar en un mercado globalizado.....	104
3.11 El Balance de competencias:	105
3.11.1 ¿Qué es el Balance de Competencias?.....	105
3.11.2 Experiencias en Italia.....	106
3.11.3 El Modelo ISFOL.....	107
3.12 El Instituto Catalán de las cualificaciones profesionales	108
3.13 Síntesis del capítulo 3.....	109
CAPÍTULO 4: APRENDIZAJES A LO LARGO DE LA VIDA.....	111
Sumario	111
4.0 Presentación del Capítulo 4	111
4.1 LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA FORMACIÓN DE ADULTOS	112
4.1.1 Antecedentes históricos	112
4.1.2 Los fundamentos de la educación permanente	115
4.1.3 Voces disidentes a la educación permanente	117
4.1.4 El retorno de los relatos referentes a la educación permanente.....	117
4.1.5 Del Informe Delors a la Conferencia de Dakar	118
4.1.6 Aprendizaje y Educación de Adultos. Estado de la cuestión	122
4.2 TRANSICIONES A LA VIDA ACTIVA.....	124
4.2.1 Surgimiento del concepto transición.....	124
4.2.2 Aproximación al concepto transición	126
4.2.3 Tipología de transiciones	127

4.2.4 Transición Formación-Inserción laboral de jóvenes y adultos.....	127
4.2.5 Fase de transición: elementos de orientación.....	131
4.2.6 A modo de reflexión sobre transiciones.....	133
4.3 LEGISLACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y CATALUÑA	135
4.3.1 La educación general en España. Breve reseña	135
4.3.2 La educación-formación en Cataluña.....	136
4.3.3 Formación de Adultos en Cataluña.....	138
4.4 ESCUELAS DE FORMACIÓN DE ADULTOS EN CATALUÑA.....	141
4.4.1 Condiciones para cursar en un Centro de Formación de Adultos	144
4.4.2 La orientación en los Centros de Adultos de Cataluña	148
4.5 Síntesis del capítulo 4.....	150
Síntesis de la Sección 2ª.....	152
SECCIÓN 3: PROGRAMA A EVALUAR.....	153
Introducción a la Sección 3	153
CAPÍTULO 5: RECORRIDO DEL PROGRAMA A EVALUAR.....	154
Sumario	154
5.0 Presentación del Capítulo 5	154
5.1 Diseño original del Programa “Mi futuro es hoy”	155
5.1.1 Resumen del Programa Piloto. Plan de acción.....	180
5.2 Segunda versión del programa “Mi futuro es hoy”.....	183
5.2.1 Diseño adaptado a necesidades del CFA Sanfeliu.....	184

5.3 Tercera versión. Criterios del Departamento de Educación.	194
5.3.1 PROGRAMA DEFINITIVO	198
5.4 COMPARATIVA DE LAS VERSIONES DEL PROGRAMA:	200
Síntesis de la Sección 3.....	202
SECCIÓN 4: DIMENSIÓN METODOLÓGICA	203
Introducción a la Sección 4	203
CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	204
Sumario	204
6.1 Tipo de investigación.....	204
6.0 Presentación del Capítulo 6	204
6.1 Tipo de investigación.....	205
6.2 El enfoque metodológico.....	206
6.3 Necesidad de evaluar todo el proceso	208
6.3.1 Sobre el concepto de “evaluación”.....	208
6.3.2 Sobre el concepto de “programa”.	210
6.3.3 La evaluación de programas.	212
6.3.4 La evaluación de la evaluabilidad.	216
6.4 La justificación de adopción del Modelo CIPP	217
6.4.1 La Evaluación del Contexto.	218
6.4.2 La evaluación de entrada o evaluación de los inputs.	219
6.4.3 La evaluación del proceso.....	219

6.4.4 La evaluación del producto.....	220
6.5 Los propósitos de evaluación del Modelo CIPP	220
6.6 Síntesis del capítulo 6: ¿Por qué el Modelo CIPP?	222
CAPÍTULO 7: ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	223
Sumario:	223
7.0 Presentación del Capítulo 7	223
7.1 Acceso al escenario	224
7.2 Observación de las interacciones	225
7.3 Los rechazos internos del centro educativo al programa	226
7.4 Detección de necesidades.....	227
7.5 Los participantes.....	229
7.6 Procedimiento de recogida de información.....	230
7.7 Justificación de los instrumentos y técnicas de recogida de información	233
7.7.1 Las entrevistas.....	233
7.7.2 La observación participante.....	237
7.7.3 Otras fuentes orales con aporte de información	239
7.7.4 Fuentes escritas.....	241
Síntesis Capítulo 7:.....	241
CAPÍTULO 8: PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	243
Sumario	243
8.0 Presentación del Capítulo 8	244

8.1 Tipos de análisis en nuestra investigación	245
8.1.1 El análisis crítico de los discursos (ACD).....	245
8.1.2 Análisis con soporte informático. Programa Atlas.ti8	246
8.1.3 Análisis desde el Modelo CIPP	246
8.2 Articulación de la información	247
8.3 Análisis de la información	248
8.3.1 La técnica SPEAKING.....	249
8.3.2 Conclusiones del análisis discursivo en materia de vulnerabilidad	250
8.3.3 Tratamiento de la información con el Programa Atlas.ti8	252
8.4 Las dimensiones del análisis.....	253
8.5 Procedimiento metodológico. Instrumentos.....	254
8.6 Fases de los procesos de categorización	256
8.7 El Informe de códigos	258
8.8 Congruencia entre objetivos del programa y categorización.	259
8.9 Congruencia entre objetivos de tesis y categorización.....	260
8.10 La triangulación y convergencia de la información.	262
8.10.1 Los vínculos	262
8.10.2 La socialización intergrupal	263
8.11 Síntesis del capítulo 8.....	264
Síntesis de la Sección 4ª.....	266
SECCIÓN 5: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	267

Introducción a la Sección 5	267
CAPÍTULO 9. LOS RESULTADOS	268
Sumario	268
Introducción	268
9.1 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	269
9.1.1 Análisis del entorno comunitario, institucional y normativo en el cual se desarrolló el Programa “Mi futuro es hoy”	269
9.1.2 Análisis de las necesidades detectadas en la comunidad educativa del CFA Sanfeliu, en materia de recursos de orientación sociolaboral.....	281
9.1.3 Análisis del diagnóstico de los problemas y posibles obstáculos que se presentarían para implementar el programa.....	286
9.1.4 Análisis de los objetivos del programa en relación con el estado de la cuestión.	289
9.2 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS INPUT	296
9.2.1 Análisis de los recursos humanos y materiales facilitados por el CFS Sanfeliu.	296
9.2.2 Análisis de las estrategias de intervención en los dos itinerarios propuestos.....	298
9.2.3 Análisis de los obstáculos que se presentaron durante la puesta en marcha del programa.....	304
9.2.4 Análisis y coherencia interna del programa, en relación a las necesidades identificadas.....	306
9.2.5 A modo de Síntesis de la evaluación de los inputs o evaluación de entrada	312
9.3 ANÁLISIS Y EVALUACION DE LOS PROCESOS	315

9.3.1	Análisis de los cambios en la estructura inicial, en razón de la adaptación a nuevas necesidades de los participantes y el reconocimiento de puntos débiles en la planificación.....	315
9.3.2	Análisis de la relación institucional para la toma de decisiones ante cambios de horarios, recursos no disponibles y flexibilización ante los obstáculos surgidos.	320
9.3.3	Comprobación de la temporalización llevada a cabo, en virtud de la calendarización propuesta.....	321
9.3.4	Valoración de las dificultades que tuvieron los participantes para asumir las actividades y procesos propuestos.	325
9.3.5	Testimonios y experiencias de los participantes a lo largo de la puesta en marcha del programa.....	329
9.4	ANÁLISIS Y EVALUACION DE LOS PRODUCTOS.....	374
9.4.1	Análisis del sistema de recopilación e interpretación de la información.....	374
9.4.2	Análisis de los logros alcanzados por los participantes a partir de su intervención en el programa.	401
9.4.3	Análisis de las limitaciones y aspectos a corregir del programa.	406
9.4.4	Análisis de la repercusión institucional del programa.....	408
	Síntesis del Módulo 9	413
	MÓDULO 10: DEBATE Y PROPUESTA DE MEJORA.....	415
	Sumario:	415
10.1	PENSAMIENTO CRÍTICO.....	416

10.1.1 Debate sobre resultados relacionados a objetivos y preguntas de investigación	416
10.1.2 Debate sobre resultados en relación a los contextos de la investigación.....	430
10.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	431
10.3 CONTRIBUCIONES, PROPUESTAS Y APORTACIONES.....	434
10.3.1 Contribuciones	434
10.3.2 Propuestas	436
10.3.3 Aportaciones.....	437
10.4 CONCLUSIONES.....	439
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	447
LIBROS Y REVISTAS.....	447
WEBGRAFÍA:.....	454

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ubicación del CFA Sanfeliu en su contexto geográfico	3
Figura 2 Mapa del Sistema Educativo en Cataluña, publicado en 2015.....	4
Figura 3 Mapa del Sistema Educativo en Cataluña:.....	5
Figura 4 Información sobre centros de formación de adultos en Cataluña:	6
Figura 5 Infografías sobre educación en centros de adultos:	6
Figura 6 Infografías sobre educación en centros de adultos:	7
Figura 7. Fases de elaboración del trabajo de campo y trabajo de investigación doctoral... 10	
Figura 8 Mapa general de la estructura de la investigación.....	13
Figura 9 Cifras de desempleo en España	38
Figura 10 Cifras de desempleo en España	38
Figura 11 Gráfico de desempleo juvenil en España 2002-2020.....	41
Figura 12 Gráfico de la evolución número de jóvenes ni-ni en España 2002-2020	42
Figura 13 Modelo de los determinantes de la conducta de elección y de carrera.....	72
Figura 14 Información institucional.....	82
Figura 15 Infografías Plan Empleo Joven.....	84
Figura 16. Infografía. Itinerarios Empleo Joven	85
Figura 17 Nuevo marco Financiero Plurianual. Período 2021-2027.....	90
Figura 18. Infografía Fondos europeos 2021-2027.....	94
Figura 19 Modelo de competencias de acción profesional.....	98
Figura 20 Tipología de competencias profesionales.....	102
Figura 21 Tipología de competencias transversales.....	103
Figura 22 Fases del Balance de Competencias	106
Figura 23 El modelo ISFOL de balance de competencias	107
Figura 24 Institut Català de les Qualificacions Professionals.....	108

Figura 25 Organigrama Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya	137
Figura 26 Estudiar en Cataluña.....	139
Figura 27 Modelo de educación para adultos ofertado por la Generalitat de Catalunya	140
Figura 28 Guía de Acogida sobre Escuelas de Adultos	142
Figura 29 Educación a lo largo de la vida y Centros de Adultos en Cataluña	143
Figura 30. Educación a lo largo de la vida y Centros de Adultos en Cataluña	143
Figura 31 Demanda de matrícula curso 2018-2019	146
Figura 32 Listado de CFA Cataluña- Curso 2018-2019	147
Figura 33 Nota de prensa sobre Escuelas de Adultos	148
Figura 34 Orientación en CFA	148
Figura 35 Orientación educativa. GENCAT	149
Figura 36 Ámbitos	149
Figura 37 Oferta formativa.....	150
Figura 38 Orientación	150
Figura 39 Portada de la versión original del programa.....	155
Figura 40 Modelo de Morril, Oetting y Hurst (1974).....	163
Figura 41 Siete cuadros de calendario.....	175
Figura 42 Programa de orientación psicopedagógica	180
Figura 43 Programa piloto. Diseño de las acciones formativas	181
Figura 44 Programa piloto. Diseño de las acciones de acompañamiento	181
Figura 45 Reunión de revisión del programa. Septiembre 2013	183
Figura 46 Propuesta de recursos y metodología adaptadas a nuevas necesidades.	189
Figura 47 Roles asignados a cada componente del equipo.....	192
Figura 48 Texto recibido por email. Claustro	191
Figura 49 Nuevos perfiles de estudiantes.....	192

Figura 50 Funciones específicas de cada componente del equipo.....	193
Figura 51 Compromisos del equipo.....	194
Figura 52 Tercera versión del programa. 2014.....	194
Figura 53 Cronograma de actividades.....	195
Figura 54 Presentación del programa.....	195
Figura 55 Documentos internos de consenso.....	196
Figura 56 Plan de trabajo.....	224
Figura 57 Guion entrevista CFA Sanfeliu. Profesores.....	232
Figura 58 Guion Primer entrevista CFA Sanfeliu. Director.....	233
Figura 59 Guion Segunda entrevista CFA Sanfeliu. Director.....	234
Figura 60 Fotografías escenas fiesta del barrio.....	238
Figura 61 Modelo SPEAKING.....	247
Figura 62 Captura pantalla. Informes Atlas.Ti.....	253
Figura 63 Fragmento de Informe de codificación.....	255
Figura 64 Fragmento Informe Atlas.Ti.....	256
Figura 65 Congruencia sistemas y objetivos	257
Figura 66 Congruencia sistemas e itinerario	259
Figura 67 Fotografías sesión de orientación	261
Figura 68 Barrios Distrito I. Hospitalet	268
Figura 69 Organigrama CFA Sanfeliu	275
Figura 70 Entrevistas 5 estudiantes en fase previa	281
Figura 71 Fotografías Sala informática y tutoría en biblioteca	294
Figura 72 Modelo de programa modular	299
Figura 73 Portada Dossier Protocolos de acción tutorial	301
Figura 74 Resumen objetivos de actividades por áreas	306

Figura 75	Calendario de actividades.....	321
Figura 76	Fotografías Itinerario sociolaboral	329
Figura 77	Fotografías clases con adultos	330
Figura 78	Fotografías “En Joan petit”	331
Figura 79	Fotografía decoración del centro	332
Figura 80	Fotografías “La paradeta de llibres”	333
Figura 81	Regalos de libros por Sant Jordi	334
Figura 82	Dedicatorias y el director del centro	335
Figura 83	Momentos de visionado	336
Figura 84	Visionado progresos lengua española	337
Figura 85	Felicitación grupal a Mohammed	337
Figura 86	Otros momentos de visionado	338
Figura 87	Primer trabajo grupal	339
Figura 88	Portada cuestionario online	348
Figura 89	Guion cuestionario online	349
Figura 90	Imágenes del cuestionario online	350
Figura 91	Plantilla ISFOL	354
Figura 92	Observación de campo	356
Figura 93	Protocolo de acogida	357
Figura 94	Protocolo de seguimiento	358
Figura 95	Protocolo de cierre	359
Figura 96	Material didáctico	360
Figura 97	Contrato de confidencialidad.....	361
Figura 98	Cuestionario de empleabilidad	362
Figura 99	Modelo de diploma	370

Figura 100 Orla	371
Figura 101 Proyecto dirección 2012-2016	379
Figura 102 Documento de la Generalitat	382

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Objetivos generales y contextos de la investigación.....	24
Tabla 2	Objetivos generales y específicos de la investigación.....	25
Tabla 3	Etapas generales de la orientación profesional.....	65
Tabla 4	Definiciones de “orientación”, desde diversas perspectivas	66
Tabla 5	Enfoques y perspectivas de la intervención orientadora	69
Tabla 6	Programa de empleo de garantía juvenil. Cataluña 2014-2020.....	89
Tabla 7	Competencias clave de la educación permanente.....	100
Tabla 8	Niveles de competencias profesionales en Europa.....	101
Tabla 9	Tipos de evaluación del programa.....	180
Tabla 10	Valoración de la viabilidad del programa	182
Tabla 11	Comparativa de las versiones del programa	200
Tabla 12	Tipos de investigación	206
Tabla 13	Los métodos en la evaluación de programas	215
Tabla 14	Fases de la evaluación de la evaluabilidad.....	216
Tabla 15	Resumen del Modelo CIPP. Versión original	221
Tabla 16	Análisis formal de las discrepancias	228
Tabla 17	Los participantes de la investigación	230
Tabla 18	Técnicas e instrumentos de recogida de información	231
Tabla 19	Recursos de elaboración propia	232
Tabla 20	Momentos e instrumentos de recogida de la información	232
Tabla 21	Documentos Programa Atlas.Ti	254
Tabla 22	Tratamiento de la información con Atlas.Ti	255
Tabla 23	Ficha del centro Sanfeliu	278
Tabla 24	Resumen Evaluación de contexto	293

Tabla 25 Congruencia necesidades y objetivos	294
Tabla 26 Beneficios del Modelo de Consulta colaborativa	299
Tabla 27 Itinerario sociolaboral. Actividades de formación	300
Tabla 28 Itinerarios de acompañamiento	302
Tabla 29 Evaluación de los Inputs	310
Tabla 30 Congruencia del programa	311
Tabla 31 Programa inicial	316
Tabla 32: Esquema relacional objetivos-dimensiones-necesidades	317
Tabla 33: Diseño de acompañamiento individual.....	318
Tabla 34: Calidad en la relación institucional. Acciones.....	320
Tabla 35: Planificación final del programa piloto	322
Tabla 36: Transcripción entrevista en Oficina SAIR.....	346
Tabla 37: Repercusiones entrevista en SAIR.....	347
Tabla 38: Acompañamiento a la toma de decisiones.....	349
Tabla 39: Primera tutoría de acogida al programa.....	357
Tabla 40: Tutoría completa de seguimiento.....	363
Tabla 41: Transcripción tutoría de seguimiento.....	367
Tabla 42: Resumen procesos	372
Tabla 43: Codificación selectiva	376
Tabla 44: Informe cuantitativo	377
Tabla 45: Lista de control	385
Tabla 46: Síntesis Modelo CIPP	413

SECCIÓN 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis se plantea como una investigación evaluativa, abordada desde el enfoque de Evaluación de Programas y con aplicabilidad desde el Modelo que evalúa los Contextos, los Inputs, los Procesos y los Productos que intervienen en un programa. En adelante, *Modelo CIPP*.

La Sección 1, está constituida por esta presentación y el Capítulo 1, en el cual se narra de forma pormenorizada los aspectos relevantes de la experiencia, que se extendió desde 2013 a 2017 en su fase previa de observación y con la cual se sentó las bases fundamentales del proceso de investigación.

La finalidad de esta tesis doctoral es **visibilizar las demandas de asesoramiento psicopedagógico en materia sociolaboral en las escuelas y centros de formación de adultos (CFA) en Cataluña, evaluando el Programa “¿Mi futuro es hoy!”, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el Centro de Formación de Adultos Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat.**

La motivación que impulsa este trabajo se centra en favorecer la toma de decisiones para futuras aplicaciones del programa, contemplando la posibilidad de incorporar en el Proyecto Educativo de las escuelas de adultos de Cataluña, la perspectiva sociolaboral focalizada en el acompañamiento emocional y el asesoramiento laboral.

Anticipamos que esta investigación se gestó en el seno de las prácticas del Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona (curso 2013), en cuyo contexto la que investiga diseñó un programa de orientación laboral, atendiendo las necesidades específicas detectadas en la comunidad educativa del CFA Sanfeliu.

Como introducción al tema central de este estudio, se hace necesario definir el tipo de entidad educativa que nos ocupa, las escuelas de formación de adultos, también denominadas Centros de Formación de Personas Adultas (CFA) que tienen carácter de “no obligatorios”.

Consultada al respecto la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña¹, en la actualidad funcionan 126 CFA de titularidad del Departamento de Educación de Catalunya, de los cuales 117 CFA tienen carácter ordinario y 9 CFA están ubicados en centros penitenciarios. Además, también existen 38 centros de formación de adultos de titularidad municipal autorizados por el Departamento de Educación para impartir enseñanzas regladas (GESO² y/o formación instrumental).

En relación a la oferta de actividades en materia de orientación sociolaboral en centros de adultos, impulsadas desde el Departamento de Educación de Cataluña, la respuesta de la Consejería es que la principal iniciativa es el proyecto “*Orientación educativa: factor clave de éxito en la educación a lo largo de la vida*” que se puso en marcha en el curso 2020-2021 con la participación de más de 30 centros, con continuidad para el curso 2021-2022 con 21 nuevos centros inscritos. Sin embargo, el proyecto no contempla la orientación sociolaboral.

Para situar al lector en el contexto de la actuación, en la página siguiente se aportan tres mapas con la localización a escala del CFA Sanfeliu y su entorno geográfico. El centro educativo recibe la afluencia de vecinos de municipios colindantes, en su gran mayoría jóvenes a partir de 16 años, oriundos y extranjeros y personas adultas de múltiples nacionalidades. Un aspecto que favorece el caudal de estudiantes potenciales es su ubicación geográfica y los medios de transporte próximos: tren (Renfe Cercanías), Metro L5 estación de Can Boixeres y numerosas líneas de autobuses urbanos.

Mapa 1 a): Indica la ubicación de la Provincia de Barcelona en relación a la Península Ibérica.

Mapa 1 b): Señala la relación del Municipio de l’Hospitalet de Llobregat respecto a Barcelona y otros colindantes: Esplugues de Llobregat, Cornellá de Llobregat y Sant Joan Despí.

Mapa 1 c): Muestra la ubicación del CFA Sanfeliu en su contexto geográfico.

¹ Fuente: *Servei d'Educació al Llarg de la Vida* de la Direcció General d'Innovació, Digitalització i Recerca Educativa del Departament d'Educació. 24/08/2021

² Graduado en Educación Secundaria Obligatoria

Figura 1 Ubicación del CFA Sanfeliu en su contexto geográfico

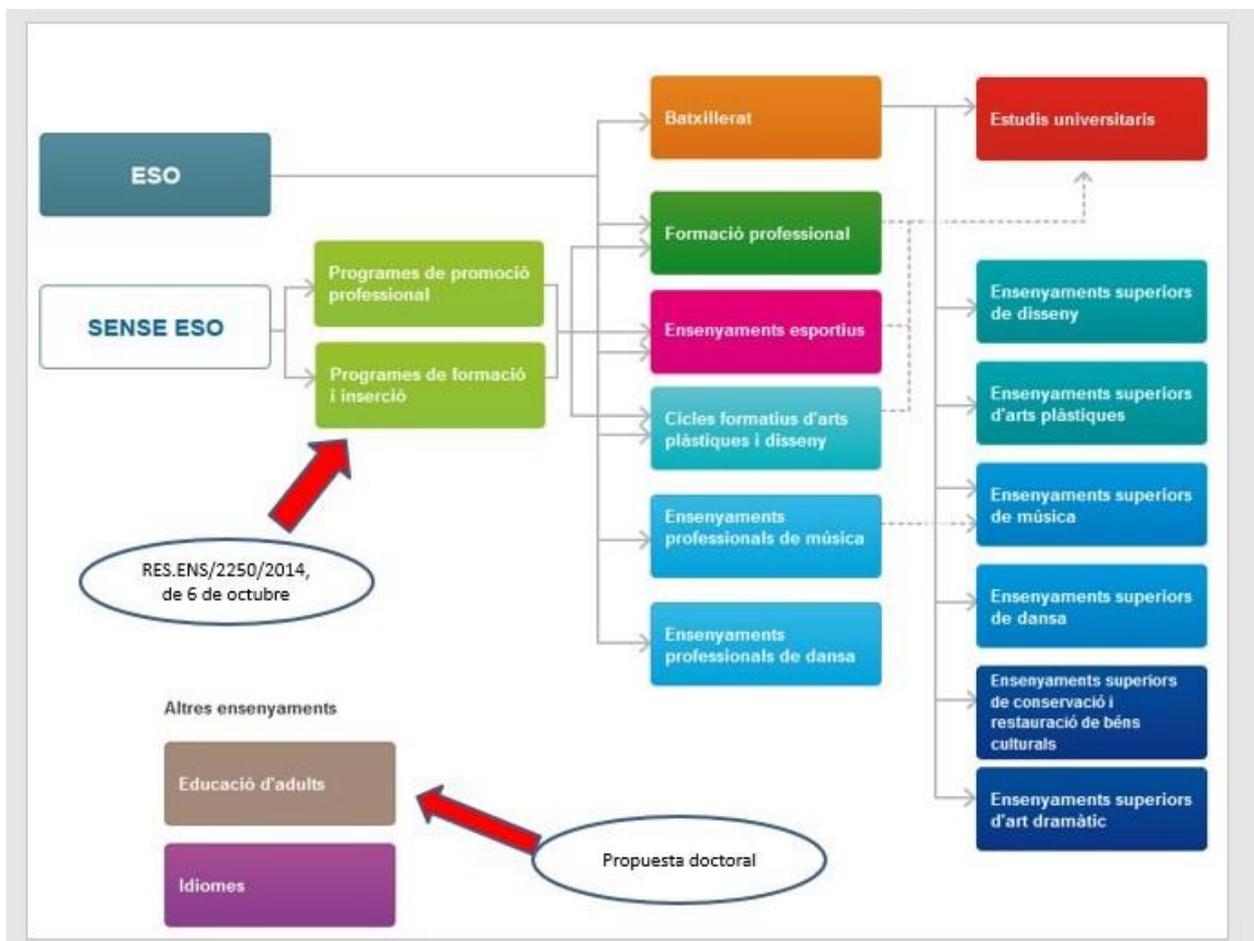


Fuente: www.Google Earth

Para ilustrar la visibilidad que tienen los centros de adultos en el mapa del Sistema Educativo de Cataluña, compartimos los siguientes infogramas, identificando nuestra área de acción, haciendo dos observaciones:

- a) Al inicio de la investigación (2014) las escuelas de adultos podían identificarse en el mapa del Sistema Educativo catalán como “*Altres ensenyaments*” (Otras enseñanzas):

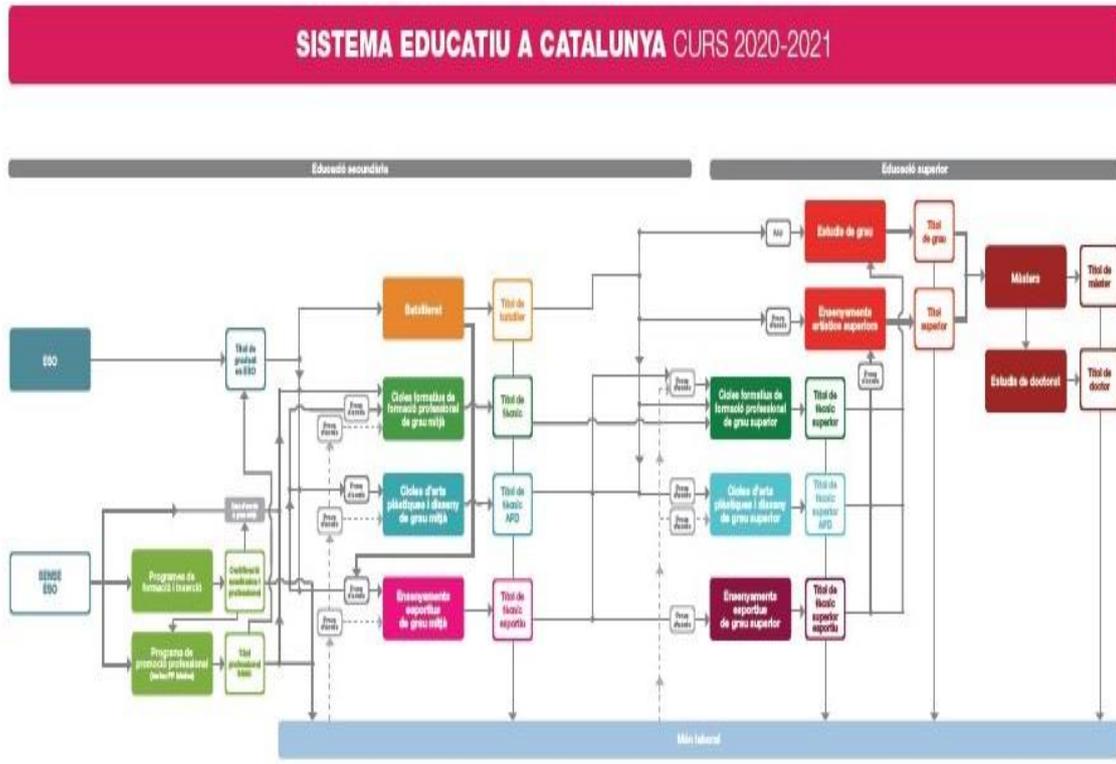
Figura 2 Mapa del Sistema Educativo en Cataluña, publicado en 2015



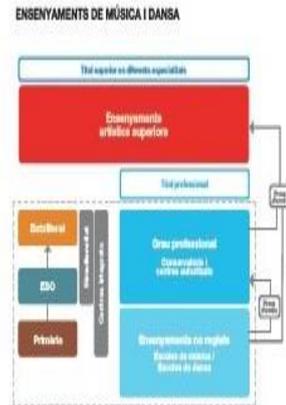
http://queestudiar.gencat.cat/ca/orientacio/itineraris/explora_mapa_destudis, consulta mayo 2015

- b) En cambio, indagando en la página Web de la Generalitat, la información sobre los requisitos para formarse en escuelas de adultos se encuentra en el apartado “Estudios”. La página ofrece un video de 2 minutos en el cual se explica el itinerario que se ha de seguir para retomar o iniciar estudios en la vida adulta, haciendo énfasis en cursar previamente un PFI (Programa de Formación e Inserción, creado en 2014).

Figura 3 Mapa del Sistema Educativo en Cataluña:



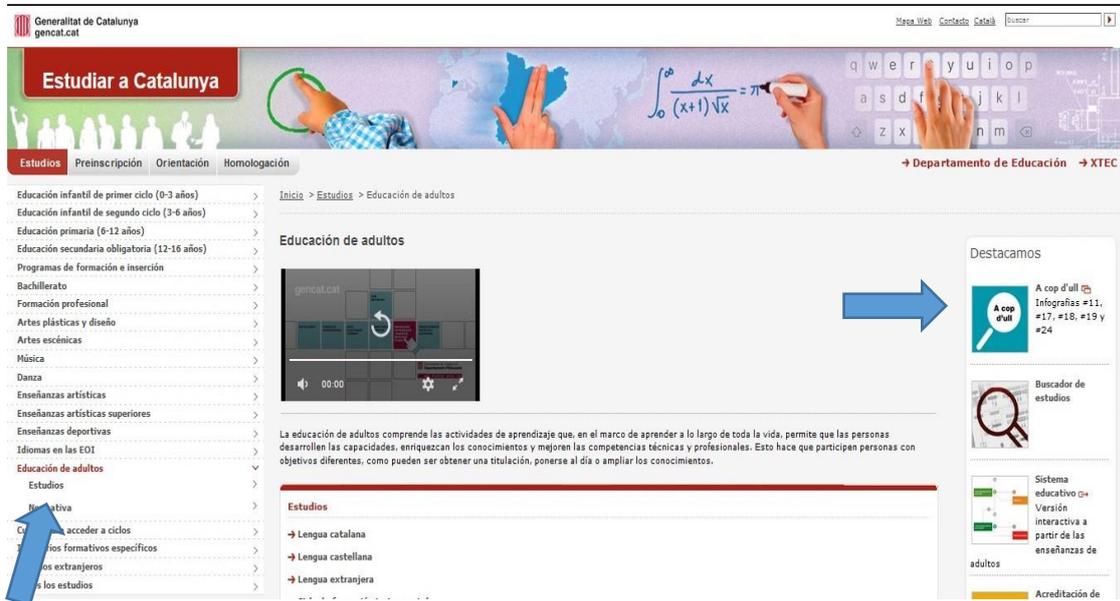

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
 el futur ets tu
 queestudiar.gencat.cat



http://queestudiar.gencat.cat/web/.content/home/portada/imatges/destacats84/sistema_educatiu_pdf/sistema_educatiu.pdf, consulta actualizada 4/03/2021

También se aporta una infografía con el recorrido al que puede optarse. Se han superpuesto dos flechas en color azul para señalar la información correspondiente:

Figura 4 Información sobre centros de formación de adultos en Cataluña:



<http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults/>, consulta 04/03/2021

Al analizar la infografía que consta en la página Web, encontramos la siguiente información:

Figura 5 Infografías sobre educación en centros de adultos:



Educació al llarg de la vida. Centres de formació d'adults. Informació general

Curs 2020-2021

#19

Març 2020

Requisits i accés

Amb caràcter general: tenir 18 anys o complir-los durant l'any natural en què s'inicia la formació

O bé tenir més de 16 anys (o complir-los durant l'any natural en què s'inicia la formació) en algun dels casos següents:

- ✓ Tenir un contracte laboral o estar en procés d'obtenir un permís de treball.
- ✓ Ser esportista d'alt rendiment.
- ✓ Haver cursat o estar cursant un PFI i voler cursar GESO.
- ✓ Voler cursar la formació per a les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà (CFGM).
- ✓ Participar en el programa "Joves per l'ocupació".
- ✓ Amb l'autorització excepcional del director dels serveis territorials o el gerent del Consorci d'Educació de Barcelona.

Acollida i orientació

Abans de matricular-se en un ensenyament, tots els alumnes han de passar per un procés d'acollida i orientació.

Entrevista personal

+

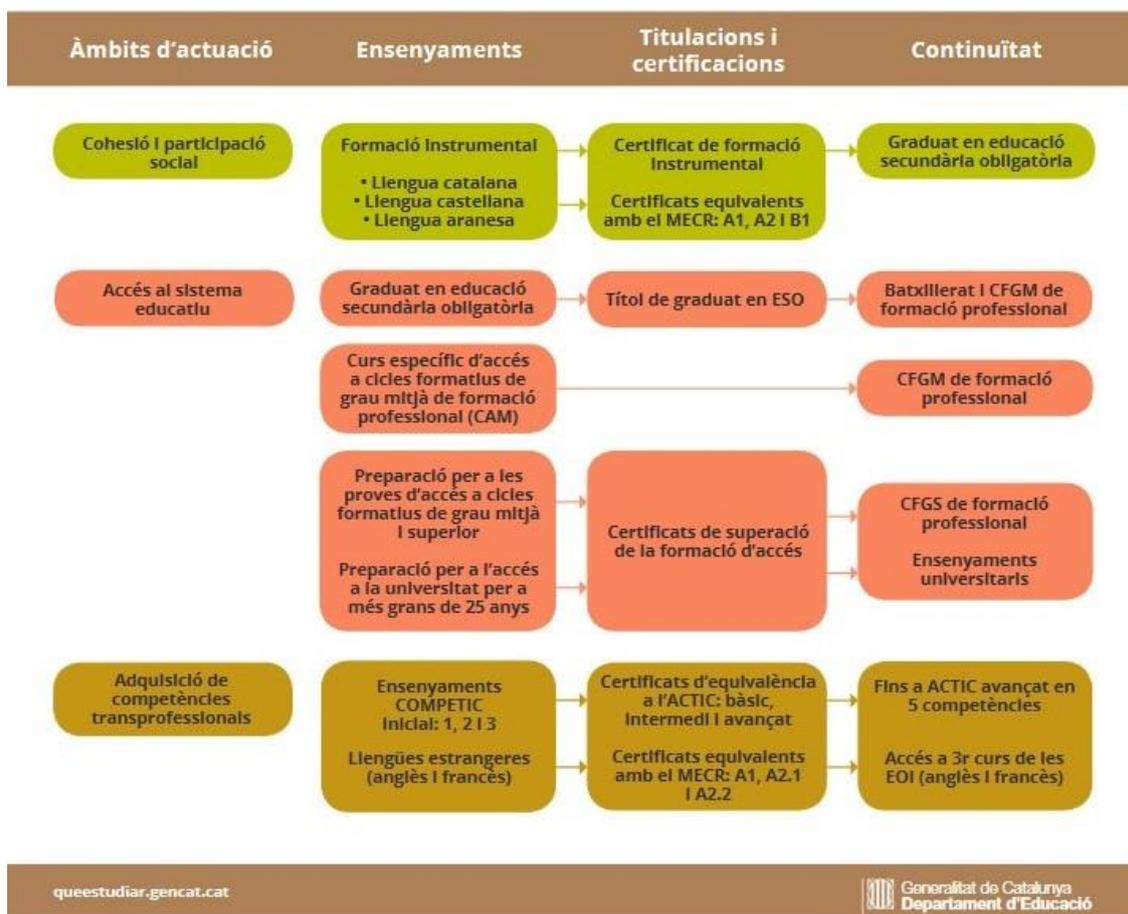
Prova escrita (si s'escau)

Quins avantatges té l'educació d'adults?

- ✓ Els títols o certificats poden computar com a mèrit o requisit en els processos selectius en l'Administració pública
- ✓ Els títols o certificats demostren les competències de la persona a l'hora de cercar feina
- ✓ Els títols o certificats permeten seguir altres ensenyaments dins del sistema educatiu de referència

Ensenyaments públics i gratuïts

Figura 6 Infografias sobre educación en centros de adultos:



<http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/19-adults-informacio.pdf>

Como puede observarse, dentro de los ámbitos de acción educativa propuestos para formación de adultos (denominada “*Formación a lo largo de la vida*”), no se encuentran itinerarios laborales, sino más bien, como se designan formalmente, **son acciones educativas instrumentalizadoras**, que sirven como puente para el acceso a la obtención de titulaciones. Incluso, si nos detenemos en el área de *adquisición de competencias transprofesionales*, éstas se enfocan en el abordaje de destrezas en lenguas extranjeras e informática.

Con lo expuesto se ilustra la motivación que nos mantiene firmes en el interés de ofrecer esta propuesta de mejora. Enfatizamos que con itinerarios de acompañamiento y orientación profesional los centros de adultos ofrecerían acciones más holísticas y ajustadas a las necesidades a su comunidad educativa.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Sumario

- 1.0 Presentación del Capítulo 1
- 1.1 ¿Cómo se gestó esta investigación?
- 1.2 La motivación y los propósitos de la investigación
- 1.3 Justificación de la investigación
- 1.4 Delimitación del tema objeto de estudio. El problema de investigación
- 1.5 Finalidad, objetivos y preguntas de investigación
- 1.6 El enfoque de la investigación
- 1.7 Oportunidad, innovación y limitaciones de la investigación
- 1.8 Los criterios de evaluación de la investigación
- 1.9 Dimensiones educativa, social y ética de la investigación
- 1.10 Síntesis del Capítulo 1

1.0 Presentación del Capítulo 1

Este primer capítulo se inicia explicando cómo se gestó esta investigación, describiendo sus orígenes y las circunstancias que se presentaron para la toma de decisiones al respecto. Para dar cuenta de ello, se hace necesario recordar la motivación y los propósitos que dieron origen a la idea inicial.

Se presenta también la argumentación con la que se justifica la investigación, la delimitación del tema objeto de estudio y la definición del problema de investigación.

En este proceso dialéctico se describen el enfoque y la finalidad de la investigación, determinando los objetivos y las preguntas de la misma, como así también la oportunidad, los elementos innovadores y las limitaciones del estudio.

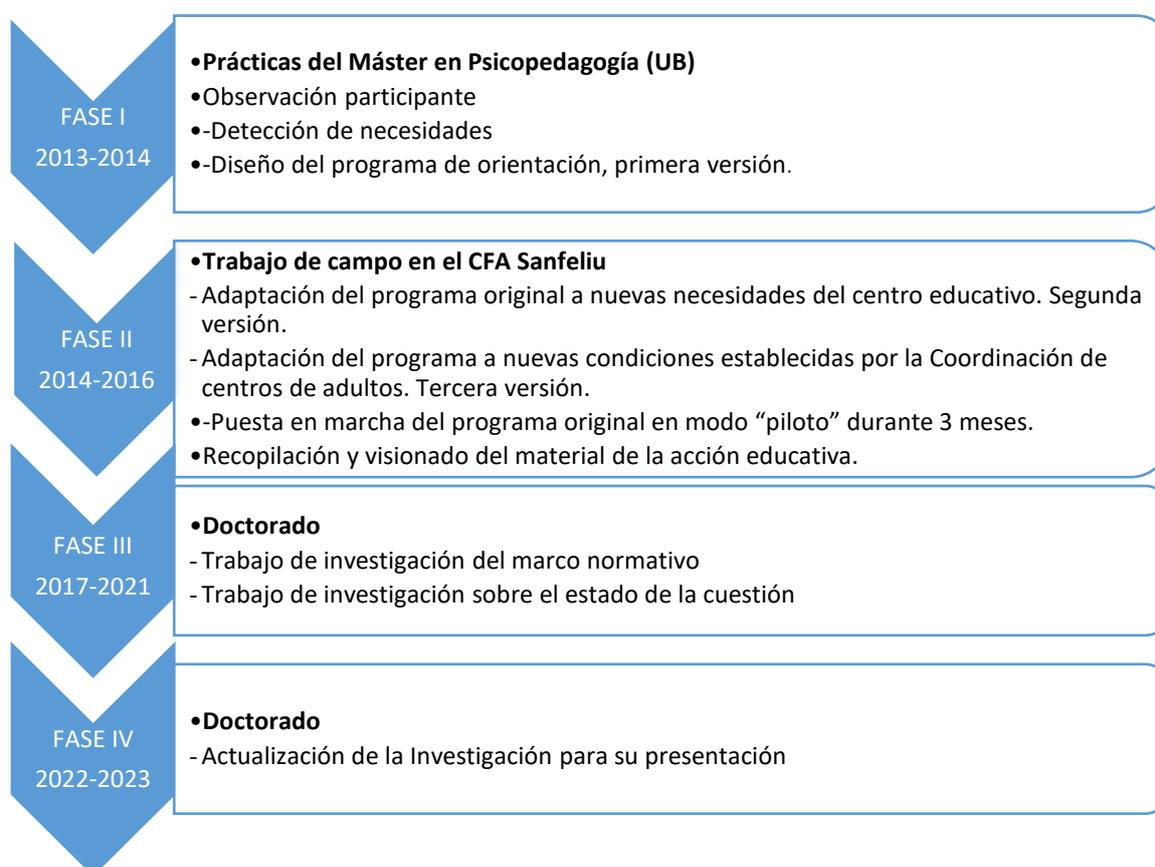
El Capítulo 1 concluye con una exposición sobre los criterios de evaluación que contempla la tesis, señalando sus dimensiones educativa, social y ética.

1.1 ¿Cómo se gestó esta investigación?

El presente trabajo fue iniciado entre los años 2013 y 2014 en el marco del Prácticum del Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona.

1.1.1 Fases de la elaboración de la investigación

Figura 7. Fases de elaboración del trabajo de campo y trabajo de investigación doctoral.



Primera fase: estuvo dedicada al trabajo de observación participante de varios grupos de estudiantes y a la valoración de los medios y procedimientos a nuestro alcance para analizar cómo satisfacer las necesidades expresadas por estudiantes y profesores del CFA Sanfeliu. En esta primera fase se realizó el 27/09/2013 la defensa pública del Trabajo de Final del Máster en Psicopedagogía (TFM) presentando el diseño del *Programa ¡“Mi futuro es hoy!”*. A partir de este acto, al que acudió parte del claustro del centro Sanfeliu, sus responsables propusieron adaptar algunos aspectos del documento a otras necesidades delimitadas por autoridades educativas del territorio, quienes, al conocer la oportunidad de un programa de orientación laboral en una

escuela de adultos, pensaron en la necesidad de autorizar su puesta en marcha, como prueba piloto en el mismo centro educativo para valorar la idoneidad de la experiencia.

A partir de estas consideraciones y hasta el 19 de diciembre de 2014, el programa fue implementado en el CFA Sanfeliu, con la finalidad de llevar a la práctica sus dos itinerarios: el de acompañamiento emocional y el de orientación laboral, con el aval de la coordinación de centros de adultos de L'Hospitalet, perteneciente al Departament d'Ensenyament (actualmente Departament d'Educació). Para dotar al programa de eficiencia, entre los meses de septiembre a diciembre de 2014 y con la aprobación de la Generalitat de Catalunya, el CFA Sanfeliu habilitó las instalaciones necesarias para poner en marcha el programa "*Mi futuro es hoy*". Los destinatarios fueron trece jóvenes y adultos de entre 18 a 45 años, seleccionados por los docentes en el marco de su Plan de Acción Tutorial (PAT).

Segunda fase: Una vez finalizada la implementación del programa, se mantuvieron sucesivas reuniones de análisis, seguimiento y valoraciones originadas a partir de la experiencia práctica, entre el claustro de profesores del centro educativo, autoridades territoriales del Departament d'Ensenyament y la doctoranda (diciembre de 2014 y 2016). Durante este período la versión original del programa experimentó modificaciones y adaptaciones ocasionadas por el surgimiento de directrices y recomendaciones de las autoridades, fruto de nuevas realidades en el perfil de los estudiantes del centro educativo.

Tercera fase: En 2017 y hasta 2021, se extendió la fase tres de la investigación, en la cual se analizaron e interpretaron los recursos diseñados y los procesos experimentados en el marco del doctorado. En este período el trabajo también estuvo orientado al estudio de la documentación audiovisual, las tutorías en audio, las entrevistas de informantes clave, los documentos de seguimiento recogidos por escrito durante las acciones de formación, orientación y acompañamiento de los trece alumnos que formaron parte de la experiencia. Se indica, asimismo, que, en estas fechas, el diseño y puesta en marcha del programa "*¡Mi futuro es hoy!*", fue presentado en varios congresos de educación y solicitado para su publicación como recurso divulgativo.

Luego de sistematizar la información obtenida de todo el proceso de intervención en el CFA Sanfeliu, se procedió a realizar entrevistas de seguimiento a los estudiantes, profesores del claustro y docentes externos con experiencia en acompañamiento de jóvenes. El análisis de la

información se realizó desde una metodología cualitativa, para lo cual se definieron unas categorías analíticas iniciales abiertas, de manera que pudieran ser ampliadas, reformuladas, matizadas o cuestionadas. Para la codificación y el análisis discursivo de los documentos que constituyen el contexto normativo de la investigación, se utilizaron dos metodologías y recursos diferenciados: a) un proceso manual no mecanizado, con la herramienta del Análisis Crítico del Discurso (ACD) para desambiguar la información oficial, y b) el programa informático ATLAS.ti8.

Otra tarea necesaria para efectivizar el trabajo fue indagar los modelos y programas vigentes especializados en orientación social y laboral de jóvenes y adultos, ofrecidos por las administraciones públicas, tanto a nivel autonómico como municipal. Se estudiaron dichos programas de acompañamiento y orientación, ofrecidos por la administración autonómica de trabajo como también por la de educación. Como la propuesta se ubica puntualmente en los centros de adultos de la Comunidad Autónoma de Cataluña, fue necesario conocer el punto de vista en materia sociolaboral de los directores de centros no obligatorios de jóvenes y adultos, pertenecientes al Sistema Educativo de la Generalitat, y se logró a través de un cuestionario a 261 centros especializados de la comunidad autónoma catalana.

A partir del tratamiento de esta información, se procedió a evaluar los aspectos sugeridos por el Modelo evaluativo CIPP: contexto, *inputs*, procesos y productos. El modelo tiene como objetivos básicos identificar, obtener y proporcionar información, no sólo al finalizar los procesos, sino a lo largo de los mismos y se sustenta sobre la base de la importancia de la toma de decisiones sobre un determinado programa, con el fin de maximizar la utilización de los resultados de la evaluación. Se enfatiza, por tanto, que se ha utilizado el Modelo CIPP con perspectiva interpretativa. En el apartado 1.6. “Enfoque de la investigación” de este capítulo se amplía este aspecto.

Cuarta fase: Comenzó a mediados de 2021 ya que, en los cursos académicos 2019 y 2020, a causa de circunstancias familiares de la doctoranda, la investigación se vio interrumpida. En esta fase, y luego del tiempo transcurrido, el trabajo básicamente consistió en actualizar la información disponible para su presentación definitiva.

1.1.2 Estructura de la investigación

Con el objeto de analizar el desarrollo de cada una de las fases descritas precedentemente, estructuramos el informe de tesis en cinco secciones:

- Sección 1: **“Presentación de la investigación”**
- Sección 2: **“Dimensión teórico-conceptual”**
- Sección 3: **“Programa a evaluar”**
- Sección 4: **“Dimensión metodológica”**
- Sección 5: **“Resultados, Discusión y Conclusiones”**

Figura 8 Mapa general de la estructura de la investigación



Para finalizar y dar cuenta de los primeros logros del trabajo, se aporta documentación del CFA Sanfeliu en la cual se muestra que, a partir de nuestra acción psicopedagógica y desde el curso académico 2015-2016, la entidad educativa ha incorporado la perspectiva sociolaboral en su

Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en su Plan de Acción Tutorial (PAT), como recurso transversal en cuatro asignaturas (catalán, español, inglés e informática). En la actualidad organiza actividades de formación para su personal docente en materia de orientación laboral.

1.2 La motivación y los propósitos de la investigación

Como ya se ha anticipado (página 1), la finalidad última que se persigue, consiste en visibilizar la necesidad de abordar la perspectiva sociolaboral y el acompañamiento a la inserción de los jóvenes y adultos que acuden a las escuelas y Centros de Formación de Adultos (CFA) de Cataluña.

La principal aportación del trabajo reside en dejar constancia sobre una situación que, según sus principales interesados, estudiantes, profesores y responsables de centros de formación de adultos, es una “*reclamación histórica*” de las entidades en el contexto catalán. En concreto, hablamos sobre la necesidad de que las escuelas de adultos dispongan de recursos para la orientación sociolaboral destinada a su comunidad educativa.

Otra aportación, de corte metodológico, la constituye la oportunidad de relacionar, no con poco esfuerzo, los puntos de inflexión entre los aspectos organizativos que propone el Modelo CIPP y la valoración de sus resultados, desde el paradigma interpretativo. Asimismo, el tratamiento de la información con dos sistemas diferenciados, el método manual aportado por el análisis crítico del discurso (ACD) y el programa informático Atlas.ti.8, dota al estudio del rigor científico esperado en toda investigación de corte educativo y social.

Se recurrió al análisis crítico del discurso (ACD) para analizar el componente discursivo de la documentación legislativa en materia de vulnerabilidad y lucha contra la pobreza. Su finalidad es comprender los efectos que, en materia de orientación y acompañamiento laboral de jóvenes y adultos, tienen dichas normativas sobre la capacidad de incorporación de nuevos recursos y estrategias profesionales en los centros de adultos.

Por otro lado, la utilización de un programa informático, el Programa Atlas.ti.8, permitió ordenar la información disponible en vídeos, audios, entrevistas, actividades formativas y de tutorías, en unas categorías susceptibles de análisis e interpretación.

1.3 Justificación de la investigación

1.3.1 Perspectiva contextual. Antecedentes

El desarrollo de la actividad profesional de la que investiga se centra en la experiencia cotidiana como docente universitaria y a la vez, como educadora y orientadora autónoma en cursos que se dirigen a personas en búsqueda activa de empleo. Además de haber ejercido su profesión de base, la comunicación social y el periodismo, en funciones de periodista de radio durante más de 15 años, su establecimiento de forma permanente en Barcelona abrió nuevos horizontes profesionales para ella, y le despertó una profunda vocación docente.

Es a raíz de esta formación y ejercicio profesional que la presente investigación puede adolecer de un estilo excesivamente etnográfico y narrativo. En ocasiones, resultará atractiva la descripción al detalle de hechos y situaciones. En otros momentos será compleja la lectura, que se presenta a partir de narraciones pormenorizadas, cuya finalidad es presentar a las y los lectores un detalle exhaustivo de los hechos para que ella misma, él mismo, pueda extraer sus propios puntos de vista y su mirada crítica sobre los fenómenos compartidos.

En este sentido la que investiga pide disculpas por complejizar la lectura y aclara que le ha supuesto un esfuerzo muy grande adaptarse a los lectores y hacer amena la narración. La perspectiva etnográfica del estudio se ha visto totalmente influida por su profesión como comunicadora social, ya que, antes de conocer la escuela de adultos, en 2012, la doctoranda poseía experiencia como docente universitaria en asignaturas relacionadas con la investigación periodística y el análisis crítico de discursos políticos. Sin embargo, desconocía la formación específica en orientación para la inserción laboral.

La experiencia en el CFA Sanfeliu la nutrió de mayor sensibilidad social y le hizo replantear su metodología en el aula y sus relaciones interpersonales con los jóvenes y adultos trabajadores que acuden a formarse para transitar hacia el mercado profesional con mayores niveles de cualificación. Profesionalmente la experiencia en el CFA Sanfeliu ha constituido una apuesta positiva a nivel de sus relaciones humanas. Ha hallado y sigue cultivando la idea de *servicio*, en el sentido de “*ir hacia el otro*” relacionada con el vocablo catalán de “*proïsmo*” (*acercarse empáticamente al semejante*), ampliado a posteriori con el alcance de la práctica del *altruismo social*.

1.3.2 Perspectiva académica y personal

La decisión de plantearse llevar a término la evaluación integral del Programa “*¿Mi futuro es hoy!*”, viene precedido por la experiencia que la investigadora, como alumna del Máster en Psicopedagogía (Universidad de Barcelona), experimentó durante los años 2012 a 2014, en las instalaciones del CFA Sanfeliu, de la ciudad de L’Hospitalet de Llobregat.

En aquella ocasión, realizó su Prácticum de 180 horas, exigidas en el plan de estudios y solicitó al centro y a la responsable del Máster en la universidad, la posibilidad de extender su experiencia, concurriendo todo el curso lectivo 2012-2013. Esta petición estuvo dirigida a tener conocimiento acabado del funcionamiento de una escuela de adultos, tipología de entidad que desconocía por completo la doctoranda, quien hasta esa fecha se dedicó profesionalmente a la formación de trabajadores en búsqueda activa de empleo en centros privados y oficiales.

Al finalizar la memoria de prácticas (2013), el director, la tutora del centro educativo y la que investiga observaron que los alumnos, especialmente los jóvenes, requerían de sus docentes orientación laboral y sociocultural. Demandaban información de los servicios y sitios para buscar y encontrar trabajo. Los docentes, para atender estas necesidades, aprovechaban la impartición de sus asignaturas, pero siempre comentaban que no disponían del tiempo oportuno ni de la especialidad profesional para orientar en materia laboral a los usuarios. Por lo tanto, el hecho de haber realizado el Prácticum del Máster en Psicopedagogía de la U.B. durante un curso académico completo permitió observar en primera persona las diversas situaciones que se plantean en el día a día en una escuela de formación de adultos.

Este hecho fue esencial porque permitió un acercamiento fluido a las problemáticas y perfiles educativo-laborales de las personas que asistían al centro, con quienes hubo interacción a través de las diversas intervenciones asignadas en el Prácticum durante el tiempo mencionado. En ese sentido consideramos una oportunidad muy valiosa, aprovechar la experiencia profesional vivenciada, para dar forma a una propuesta práctica que el CFA Sanfeliu tenía contemplada en sus objetivos académicos-institucionales, pero que “*no se ha podido concretar por motivos presupuestarios y de dotación de personal especializado*”. (Orcoyen, A. 2014. Entrevista)

Así fue como surgió el diseño del programa de orientación y acompañamiento “*¿Mi futuro es hoy!*”. Desde el punto de vista personal, la investigadora se ha visto totalmente enriquecida con la experiencia como alumna del máster, en una institución que le ha brindado el apoyo, los recursos y la asistencia humana y pedagógica que ha necesitado para cumplir con los objetivos

de sus prácticas y que luego la ha acompañado en su iniciativa, esta vez como doctoranda, de impulsar la presente investigación.

1.4 Delimitación del tema objeto de estudio. El problema de la investigación.

Este trabajo de investigación se propone visibilizar unas necesidades pedagógicas específicas en el ámbito de la formación de adultos y aportar herramientas que promuevan un cambio en la situación actual, compartiendo las diversas versiones (y la evaluación), de un programa especialmente creado para atender unas necesidades muy específicas manifestadas por estudiantes y docente. El problema observado se centró en la falta de acciones profesionales de orientación y acompañamiento psicopedagógico a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, los que se encuentran transitando hacia el mercado profesional en los centros no obligatorios de personas adultas de Cataluña. Esta situación fue constatada por la investigadora, observando y tomando contacto con otras entidades de igual naturaleza de L'Hospitalet, Barcelona y poblaciones de Cataluña, a través de una encuesta enviada a 261 centros de adultos de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Sin embargo, metodológicamente esta tesis se asocia a la situación conocida de primera mano, fruto de la actividad en la comunidad educativa del CFA Sanfeliu. También se destaca que, en el año 2018, los responsables del conjunto de centros no obligatorios de formación de personas adultas de L'Hospitalet, que dependen del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, solicitaron a la que investiga una reunión de trabajo para informarse sobre los avances del programa desarrollado en el Sanfeliu, con la intención de valorar incorporarlo en sus entidades educativas con los ajustes necesarios en respuesta a las nuevas necesidades de sus estudiantes.

Luego de contactos personales, telefónicos y por email con los directores de los ocho (8) centros de adultos de L'Hospitalet, sus inquietudes pueden apreciarse en el fragmento de la primera entrevista realizada a su director Adolf Orcoyen en 2013 y ratificada en la última entrevista de junio de 2018, como así también en las respuestas de docentes y de muchos alumnos consultados al respecto.

‘Esta es una de las peticiones de los Centros de Adultos de toda la vida. Desde hace muchísimos años es una de las peticiones que hemos hecho siempre a la Administración. En Primaria y

Secundaria existen porque es enseñanza obligatoria. En teoría como nosotros no somos enseñanza obligatoria siempre desde la Administración se nos ha dicho que no, aunque admiten que es un servicio que se valora pero que nadie ha asumido la responsabilidad de tirarlo adelante. Es indispensable. No solamente para trabajar el tema laboral sino para otras tipologías de problemáticas que tenemos.” (Anexo III 3. 8.a.Vídeo 5. Transcripción en Anexo III 3.11. 1)

Las declaraciones también han sido expresadas, a modo de opinión, por los responsables de centros de adultos consultados en nuestra encuesta.

1.5 Finalidad, objetivos y preguntas de investigación

1.5.1 Finalidad de la investigación

A partir del trabajo de campo realizado en el CFA Sanfeliu, se escucharon demandas de parte del profesorado y de los estudiantes, relacionadas con la falta de acompañamiento y asesoramiento al mercado laboral. Profundizando en el tema y apelando a la voz de los docentes del centro educativo, comprendimos que el problema radica en la denominación de los mismos, ya que, según el director de la entidad se trata de centros “no obligatorios” de formación de adultos.

Consultando la Ley 3 de Formación de adultos, promulgada en marzo de 1991 y publicada en el Boletín Oficial con fecha 16 de abril del mismo año³, compartimos el Artículo 1, según el cual:

“La formación de adultos comprende los siguientes ámbitos fundamentales de actuación:

a) La formación instrumental y la formación básica, entendidas como formación general y compensadora de una formación deficitaria en relación al desarrollo y las exigencias de la sociedad actual. Este ámbito debe permitir el acceso de la persona adulta a todos los niveles de la enseñanza reglada, hasta la universidad, y a otras modalidades nuevas que puedan surgir en el futuro.

³ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-9089>

b) La formación para el mundo laboral, entendida como el aprendizaje inicial para poderse incorporar al mundo del trabajo, y la actualización, reconversión y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades para ejercer una profesión o un oficio según las exigencias del desarrollo social y del cambio constante del sistema productivo.

c) La formación para el ocio y la cultura, entendida como una dimensión de la formación de adultos que busca el aprovechamiento, con finalidades formativas, del tiempo libre y de desocupación laboral, y la profundización en los valores cívicos, en una participación más plena en la vida social y en el conocimiento de la realidad social y cultural de Cataluña dentro de un proceso de recuperación nacional.

Estos tres ámbitos inciden desde campos de actuación distintos en la formación integral de la persona.” (páginas 11478 a 11480)

Por todo lo expuesto, la finalidad que orienta nuestro trabajo consiste en **visibilizar las demandas de asesoramiento psicopedagógico en materia sociolaboral en las escuelas y centros de formación de adultos (CFA) en Cataluña, evaluando el diseño y puesta en marcha de un programa de orientación profesional.** En este sentido, nuestro propósito se centra en dar respuesta al actual estado de la cuestión, a la vez que proponemos una herramienta de gestión de la situación, con la cual podría subsanarse la falta del recurso de orientación profesional en estos centros educativos.

Asimismo, comprendiendo desde el territorio la demanda de la comunidad educativa, y aportando el recurso para afrontar la necesidad (Programa Mi futuro es hoy) se podrá dar cumplimiento a uno de los objetivos fundacionales de la Ley 3/91. Nos referimos al Punto e) del Artículo 2 que dice:

“Posibilitar el derecho que toda persona tiene a la actualización y perfeccionamiento de sus conocimientos y destrezas, de acuerdo con las exigencias laborales, sociales y culturales de la misma sociedad, y dedicar una atención preferente a los sectores sociales con más carencias, para tratar de reequilibrar el conjunto de la sociedad catalana.”

1.5.2 *Objetivos y preguntas de investigación*

Para alcanzar la finalidad expresada precedentemente, se presenta los objetivos generales de esta tesis, que se concretan en objetivos específicos a partir de las preguntas de investigación asociadas a ellos:

Objetivo General 1: Analizar las actividades de orientación profesional en los centros no obligatorios de adultos en Cataluña, a la luz de la comprensión e interpretación del contexto normativo general sobre políticas públicas de lucha contra la pobreza y exclusión social.

Este objetivo general se alcanzará a través de la realización de dos objetivos específicos y diversas preguntas de investigación que orientan el estudio:

Objetivo específico 1.1: Conocer las políticas públicas de lucha contra la pobreza desde el contexto educativo y comunitario, analizando la terminología más significativa de la legislación en materia de vulnerabilidad, desde el enfoque y metodología del análisis crítico del discurso (ACD), para comprender su impacto institucional en las escuelas de adultos.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 1.1

- 1) ¿Por qué es necesario analizar la legislación de lucha contra la pobreza y la exclusión social?
- 2) ¿Qué documentación será sujeta al análisis?
- 3) ¿Qué información puede aportar el análisis de la terminología de documentos oficiales a la situación de las escuelas de adultos?
- 4) ¿Cuáles son las normativas que regulan el funcionamiento de los centros no obligatorios de formación de adultos en Cataluña?

Objetivo específico 1.2: Identificar las estructuras, servicios y objetivos educativos e institucionales de los centros no obligatorios de personas adultas en Cataluña, describiendo las características más significativas en materia de acompañamiento, orientación y formación para el empleo de jóvenes y adultos.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 1.2

- 1) ¿Cuáles son las estructuras que regulan el funcionamiento de los centros no obligatorios de formación de adultos en Cataluña?
- 2) ¿Qué tipo de formación se imparte en los CFA de Cataluña?
- 3) ¿Qué servicios ofrecen los CFA de Cataluña?
- 4) ¿Cómo se desarrollan las acciones de acompañamiento laboral en los CFA de Cataluña?

Objetivo General 2: Evaluar el programa “Mi futuro es hoy”, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el CFA Sanfeliu de L’Hospitalet de Llobregat, utilizando el Modelo evaluativo CIPP.

Este objetivo general se alcanzará a través de la realización de dos objetivos específicos y diversas preguntas de investigación que orientan el estudio:

Objetivo específico 2.1: Proporcionar una base valorativa sobre los recursos, procesos y estrategias de la experiencia psicopedagógica implementada en el CFA Sanfeliu de l’Hospitalet de Llobregat.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 2.1

- 1) ¿Por qué es necesario evaluar un programa socio educativo?
- 2) ¿Qué tipo de evaluación es recomendable?
- 3) ¿Con qué recursos e instrumentos ha de procederse?
- 4) ¿El programa presentado, es evaluable?

Objetivo específico 2.2: Analizar de forma crítica todas las fases del programa, a partir de la evaluación de: contexto, inputs, procesos, productos, transferibilidad y sostenibilidad, desde el soporte del Modelo CIPP.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 2.2

- 1) ¿Cuál fue el contexto en el cual se identificaron las necesidades de actuación en el CFA Sanfeliu?
- 2) ¿Cuáles fueron los inputs que dieron lugar al diseño del programa piloto en el CFA Sanfeliu?

- 3) ¿Cómo fueron los procesos desarrollados a lo largo de las actividades implementadas en los tres meses de la puesta en marcha del programa?
- 4) ¿Cuáles han sido los resultados/productos de la implementación del programa?
- 5) ¿Es necesario analizar e interpretar las categorías de transferibilidad y sostenibilidad de la acción educativa "*Mi futuro es hoy!*"?

1.5.3 Relación de objetivos y contextos de investigación con el programa de orientación

Se considera necesario, en este apartado, hacer una aclaración en relación a objetivos y contextos:

En cuanto a los objetivos que orientan este estudio, aclaramos:

- a. Si bien **los objetivos de la tesis** se centran en la evaluación de una acción psicopedagógica diseñada y puesta en marcha en un centro de adultos, creemos conveniente mencionar que en este trabajo se presenta también, otro grupo de objetivos que fueron los que guiaron la estructura del programa "*Mi futuro es hoy!*".
- b. **Los objetivos que se corresponden a la estructura del programa de acción** (y no a los que dan lugar a esta tesis), se describen y analizan en la Sección Tercera: "*Programa a evaluar*" (Capítulo 5), y también se recogen en la Sección Quinta, Capítulo 9 "*Resultados*". Los anticipamos de forma resumida de la siguiente manera:
 - Orientar a los participantes para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento.
 - Acompañar a las personas en sus diversas transiciones vitales para seleccionar, en virtud de la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana.
 - Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.

En relación al contexto aclaramos que:

- Nuestra acción se desarrolló a partir de la detección de unas necesidades expresadas por la Comunidad Educativa del CFA Sanfeliu, lo que originó la iniciativa de una propuesta de programa en materia sociolaboral.
- Este contexto lo describimos y analizamos en la Sección Quinta, con el modelo CIPP (*Evaluación del Contexto*).
- Sin embargo, en la Sección Primera de este estudio describimos el contexto en el cual enmarcamos esta investigación: las políticas públicas europea, española y catalana de lucha contra la pobreza y exclusión social.

Para despejar cualquier confusión, sobre la organización de objetivos y contextos abordados en el informe de tesis presentamos dos tablas que ilustran mejor dicha correlación:

Tabla 1 Objetivos generales y contextos de la investigación

TESIS DOCTORAL: 2017-2023		MASTER EN PSICOPEDAGOGÍA: 2013-2017			
Visibilizar las demandas de asesoramiento psicopedagógico en materia sociolaboral en las escuelas y centros de formación de adultos (CFA) en Cataluña, evaluando el diseño y puesta en marcha de un programa de orientación profesional.		Diseño y puesta en marcha de un programa de orientación psicopedagógica en el CFA Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat			
		ITINERARIO 1: ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL		ITINERARIO 2: ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL	
Ob. Gen. 1	Analizar las actividades de orientación profesional en los centros no obligatorios de adultos en Cataluña a través de la comprensión e interpretación del contexto normativo general sobre políticas públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social.	MÓD. 1	Objetivo: Conocer las competencias personales y las características que demanda el mercado	TUTORIA DIAGNÓTICA	Objetivo: Corroborar las potencialidades y necesidades de los estudiantes por medio de preguntas diagnósticas.
		MÓD. 2	Objetivo: Analizar los perfiles profesionales demandados y el encaje con el propio.	TUTORIA DE SEGUIMIENTO	Objetivo: Hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que cada alumno ha ido participando.
Ob. Gen. 2	Evaluar el Programa “ <i>¡Mi futuro es hoy!</i> ”, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el CFA Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, utilizando el Modelo evaluativo CIPP	MÓD. 3	Objetivo: Identificar oportunidades de trabajo y de creación de empresas en el ámbito comunitario.	TUTORÍA DE CIERRE	Objetivo: Valorar, conjuntamente con el participante los procesos y objetivos alcanzados.
		MÓD. 4	Objetivo: Diseñar el Proyecto profesional, con objetivos profesionales y vitales, a corto, medio y largo plazo.	TUTORÍA DE POST SEGUIMIENTO	Objetivo: Evaluar los niveles de empleabilidad y autonomía alcanzados por los participantes, en función de los procesos de acompañamiento, formación y orientación.
Contexto de la Tesis doctoral: Legislación de lucha contra la pobreza y la exclusión social: sus alcances y efectos en las escuelas de adultos en Cataluña en materia de orientación, formación y acompañamiento laboral. Estado de la cuestión en relación a la necesidad del acompañamiento sociolaboral en escuelas de adultos.		Contexto de la acción psicopedagógica: “Mi futuro es hoy”: Comunidad educativa del CFA Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat: sus necesidades en materia de orientación, formación y acompañamiento sociolaboral.			

Tabla 2 Objetivos generales y específicos de la investigación

Objetivos de la investigación		
Objetivo general 1	Analizar las actividades de orientación profesional en los centros no obligatorios de adultos en Cataluña a través de la comprensión e interpretación del contexto normativo general sobre políticas públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social.	
	Objetivo específico 1.1	Conocer las políticas públicas de lucha contra la pobreza desde el contexto educativo y comunitario, analizando la terminología más significativa de la legislación en materia de vulnerabilidad, desde el enfoque y metodología del análisis crítico del discurso (ACD), para comprender su impacto institucional en las escuelas de adultos.
	Objetivo específico 1.2	Identificar las políticas, estructuras y objetivos educativos e institucionales de los centros no obligatorios de personas adultas en Cataluña, describiendo las características más significativas en materia de acompañamiento, orientación y formación para el empleo de jóvenes y adultos.
Objetivo general 2	Evaluar el programa “<i>¿Mi futuro es hoy!</i>”, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el CFA Sanfeliu de L’Hospitalet de Llobregat, utilizando el Modelo evaluativo CIPP	
	Objetivo específico 2.1	Proporcionar una base valorativa sobre los recursos, procesos y estrategias de la experiencia psicopedagógica implementada en el CFA Sanfeliu de l’Hospitalet de Llobregat,
	Objetivo específico 2.2	Analizar de forma crítica todas las fases del programa, a partir de la evaluación de: contexto, inputs, procesos, productos, transferibilidad, impacto, eficacia, eficiencia y sostenibilidad, desde el soporte del Modelo CIPP.

1.6 El enfoque de la investigación

Explica Gairín (2009) que la evaluación deseable es la que no sólo describe la realidad, sino la que profundiza en las causas (¿por qué esa realidad?), los fundamentos de las mismas (¿para qué sirve?), y en las consecuencias (¿qué efectos tendrá?). Cada uno de estos planteamientos desarrolla, necesariamente, propuestas y alternativas diferentes respecto a instrumentos, procedimientos de evaluación y mecanismos de interpretación, para lo cual es indispensable analizar el contexto educativo y comunitario en el que se inscribe la intervención objeto de estudio y también su transferencia a la comunidad. Este es el enfoque que permite superar un tipo de evaluación denominado “superficial”, centrado sólo en la eficacia de los procesos y programas. (pp.32-33).

El enfoque metodológico que caracteriza esta tesis es la perspectiva interpretativa, en base a la cual nos situamos en el centro del análisis de los procesos de interpretación, comunicación e interacción social, observando cómo los sujetos dotaron de sentido su realidad dentro de contextos específicos, construyendo significados acerca de ellos mismos, de los fenómenos y de

su entorno.

En la primera fase de la investigación el trabajo tuvo un fuerte perfil etnográfico, concretado mediante la observación participante y el empleo de informantes clave de los cuales se obtuvo información relevante sobre las necesidades que posteriormente se analizaron. Lo característico de esta fase fue la descripción a través de la recogida de información en el estudio de campo y la elaboración de un *informe* (Trabajo de final de Máster en Psicopedagogía-2013) para lo cual la que investiga debió familiarizarse con la geografía, la historia, los contextos y las narrativas de las personas del CFA Sanfeliu. (Guasch 2002, pp. 225-226).

1.7 Oportunidad, innovación y limitaciones de la investigación

1.7.1 La oportunidad de esta investigación

Las iniciativas que se proponen en el presente trabajo pueden conducir a la obtención de mejores resultados en la calidad de los servicios que ofrecen las escuelas de adultos en Cataluña, por ello se analiza de qué manera el Programa “*¿Mi futuro es hoy!*”, puede consultarse como recurso de orientación para el trabajo, siguiendo itinerarios específicos. Las prácticas habituales, al momento de nuestra propuesta, consistían en la derivación de los estudiantes a las oficinas del Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC), perteneciente al Departamento de Trabajo de la Generalitat.

Por ello se considera relevante que los centros de adultos cuenten con herramientas propias en materia de asesoramiento sociolaboral, porque en estas entidades las personas adultas tienen un acceso más flexible y rápido a los itinerarios formativos, que, en la formación profesional o institutos de secundaria, a los que vuelven, una vez haber pasado por una escuela de adultos. Las razones son varias y de índole no sólo socioeconómica, así lo explica la profesora Carmen Andrés:

“En una escuela de adultos hay una gran diversidad, porque es un punto de encuentro con gente de diferentes trayectorias educativas: gente mayor que no había ido a escuela; otros que vienen aquí a profundizar lo aprendido; gente jubilada que el tema de la informática les ayuda a estar más conectados con el mundo actual, con sus hijos... Y, por ejemplo, sobre los adolescentes. Aunque ahora cada vez se da menos, tenemos el perfil de los de aquí que habían hecho la EGB y que se habían puesto a trabajar pero que ahora se encuentran o que se han quedado sin trabajo y que, por tanto, necesitan formación, o que ya están trabajando, pero les piden un Ciclo Formativo. Este es un tipo de perfil que desde el primer

año ha ido variando. Si este perfil cada vez va a menos porque han ido haciendo su formación, aparece un perfil nuevo con más adolescentes que no han sacado el Graduado Escolar en el Instituto y esta es su segunda oportunidad. Aquí es precisamente donde vienen más desorientados: vienen con una idea y luego pierden motivación; o que les falla el esfuerzo; o que no tienen hábitos de estudio; o que habían acabado la estancia en el Instituto sin tener el graduado escolar y han esperado un año o dos años para ver qué pasa y que se han vuelto a incorporar... aquí también hay mucha diversidad". Anexo III 3.11 Transcripción 8 y Anexo III 3.8. Video 8.

La experiencia en el centro Sanfeliu permitió observar la actitud de muchas personas, jóvenes y adultos, oriundos y extranjeros, que expresaban la necesidad de aprender para poder entrar al mercado con más recursos; en otros casos, deseaban volver a él más cualificadas y esa era su motivación más evidenciada en sus narrativas. El “para qué y el porqué del esfuerzo” estaba centrado en su necesidad de trabajar y en su ilusión por no aceptar “*cualquier cosa*”, sino en prepararse para realizar una profesión cualificada. Como lo expresaron dos estudiantes en 2012, en la fase previa al programa “*¡Mi futuro es hoy!*”:

Entrevista a estudiantes del CFA Sanfeliu

Orientadora: - *Si tuvieses que recomendar el centro, ¿qué dirías de tu experiencia como estudiante adulta?*

Estudiante: -*Mira, yo apoyo a todo el mundo a que estudien porque hoy las cosas en el trabajo están muy mal y si no tienes nada, si tú no te preocupas por tu futuro para estudiar y tal no tendrás nada en tu vida. Por eso yo a todo el mundo lo apoyo para que estudie porque no es tan difícil. Aquí no es tan difícil sacárselo porque lo que muchas veces Carmen dice: si eres constante, vienes a clase y haces los deberes, cuesta mucho menos. Con algo que tú quieres hacer hay que ser constante. Marta, 24 años.*

Orientadora: - *¿Recuerdas alguna anécdota o cosa que te haya impactado mucho y por lo que recomendarías el centro de adultos a una amiga o amigo?*

Estudiante: -*Bueno, que si te aplicas y estás atenta a todas las cosas tampoco es un esfuerzo muy grande, que si quieres tener algo más allá de unos pequeños estudios, esto es lo básico y más fácil, por así decirlo.*

Orientadora: - *¿Qué vas a hacer ahora?*

Estudiante: -*Aprobar la GES 2 y sacarme los estudios de lo que estoy trabajando, que es peluquería. Tania. 18 años*

Para adquirir esas destrezas técnicas y profesionales demandadas por el mercado, los trabajadores potenciales (es decir, en situación de desocupación o empleados sin cualificación), pueden recurrir a la formación profesional, a los institutos, a la universidad... pero hay muchas personas que, por diferentes motivos de su vida personal, no han podido alcanzar estos recursos. Pues bien, los centros de adultos facilitan esa transición a través de formación instrumental, pero, como lo dicen los docentes del Sanfeliu, *“no somos profesionales de orientación y hacemos lo que podemos”*.

“Nosotros hacemos el seguimiento de los alumnos hasta allí donde podemos. Pero sí, es cierto que tú misma has detectado que hay unas necesidades... Y has tenido experiencia de algún caso de algún alumno que necesitaba este acompañamiento. Yo sólo soy tutora y tengo experiencia, pero no soy psicopedagoga... ¿Que haría falta una? ¡Sin duda! Cuando Adolf, el director, presentó el proyecto de dirección para este curso y se creó la comisión, junto con la inspectora y el ayuntamiento, este fue un punto donde salió, esta necesidad. Y aunque no es este el mejor momento para pedir servicios añadidos, lo que es cierto es que sirve de referente para cuando se pueda. Como necesidad existe, y de manera especial para los jóvenes. Están muy desorientados. “Quiero hacer esto, pero no sé dónde hacerlo” ... y también para ver sus capacidades y poder orientarlos. Sí; sería super importante, tanto para los que lo tienen un poco claro, pero de manera especial para los que ahora piensan una cosa y luego otra y luego alguien les ha dicho no sé qué. Tú misma has visto que hay casos con una cierta dificultad y el servicio de una psicopedagoga serviría como una ayuda concreta para ellos”. Profesora Carmen Andrés, Anexo III. 3.11. Vídeo 3 y Anexo III 3.8. Transcripción 3.

1.7.2 La innovación que propone esta investigación

Al conocer la realidad descrita en el apartado anterior, la que investiga se preguntó si con la sola voluntad, el compromiso profesional y la solidaridad hacia los estudiantes alcanza para ofrecer un servicio de acompañamiento y orientación adecuado y adaptado a las necesidades de la comunidad educativa. La respuesta es no. La sola y buena voluntad no alcanzan para que un docente, formado para impartir clases de primaria o secundaria, de inglés, matemáticas, informática o música, conozca los itinerarios sociolaborales y pueda adaptarlos a las complejas realidades de las personas adultas. Al respecto el director del centro Sanfeliu nos dijo:

“Esta es una de las peticiones de los centros de adultos de toda la vida... Tenemos derivaciones de alumnos, de chicos y de chicas que nos vienen de los Institutos con situaciones de problemática familiar, de trastornos alimenticios, psicológicos... y nosotros no somos especialistas; lo hacemos con la buena fe y

las ganas que ponemos, pero debería estar en manos de personas capacitadas y tituladas para llevarlo a cabo". Anexo III 3.8. Video 3. Minutos 16.26 a 17.30 y Anexo III 3.11. Transcripción c.

En base a estas declaraciones, también expresadas por los alumnos durante la observación participante en las aulas de la entidad, varias fueron las inquietudes que inspiraron inicialmente esta investigación. Las más resonantes fueron:

¿Por qué llegan estos jóvenes a una escuela de adultos? y,

¿Qué aportación podemos hacer a los centros de adultos y a su comunidad educativa, desde la psicopedagogía, desde la universidad?

Unas primeras reflexiones indican que podríamos aproximarnos a la problemática, a través del compartir nuestras herramientas teóricas y prácticas para ayudar a los docentes de los centros de adultos a completar el ciclo de aprendizajes de sus alumnos. Los estudiantes, mediante el estudio de diversas asignaturas necesitan aumentar sus competencias e iniciar su transición al mercado laboral y en muchos otros casos, volver a él con mejores niveles de empleabilidad. Exploramos la fragilidad con que se presentan los mismos. En muchos casos estigmatizados, con la idea de haber fracasado en la escuela, con un mercado laboral que les exige un nivel de ocupabilidad elevado, con unas competencias profesionales que no han tenido la oportunidad de desarrollar.

También es oportuno tener presente en la relación entre los estudiantes, la educación y la cultura, como lo plantea Pierre Bourdieu⁴ y las observaciones de otro sociólogo de la educación, Basil Bernstein (1972) cuando indicó el análisis de las desigualdades educativas, sociales y culturales, observadas y visibilizadas en las aulas, a partir de la pervivencia de dos códigos sociolingüísticos. En este sentido, el *código restringido* está muy presente en muchos de los alumnos de las escuelas de adultos, mientras que el *código elaborado*, es ostentado por los docentes y algunos de sus alumnos,⁵

⁴ Para Pierre Bourdieu (1985) la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. Cuando escribió en su obra Sociología, "Los Tres Estados del Capital Cultural" (UAM, México, núm. 5. Pág.11-17), lo hizo, según sus palabras para "dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito "escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de diferentes clases y fracciones de clases pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clases." Este planteamiento es muy diferente del pensamiento clásico, que adjudica el éxito o el fracaso escolar a las aptitudes naturales de los alumnos.

⁵ La obra de BASIL BERNSTEIN, socio-lingüista británico, es compleja, por varios motivos. El primero, porque se nutre de ideas ya concebidas en teorías sociales. También, porque su estilo "constructivista" hace que permanentemente él mismo modifique, amplíe, mejore su idea original, refinando argumentos constantemente. Además, puede decirse que es un investigador "empírico". En 1958 publicó su primer artículo: "Algunos determinantes sociológicos de la percepción" y a partir de allí continuó su aportación científica con innumerables

1.7.3 Las limitaciones de esta investigación

La presente investigación se propone determinar si la intervención psicopedagógica y social practicada en el CFA Sanfeliu conduce a una mejoría de condiciones y resultados en los procesos de orientación profesional. Al respecto, se estima que tiene consecuencias significativas para la comunidad educativa y amplía el conocimiento en materia de asesoramiento sociolaboral. Los resultados obtenidos y ofrecidos en esta tesis pueden utilizarse para mejorar programas, procesos y futuras intervenciones (Martínez Mediano, 1996; Alvira Martín, 1996; Salmerón, 1997; Hernández, 2003; Pozo, Alonso y Hernández, 2004; Pérez Juste, 2006; Reboloso, Fernández y Cantón, 2008; Gairín, 2009; entre otros muchos).

A este respecto, entre las limitaciones profesionales afrontadas podemos mencionar en primer lugar, el hecho de que la investigadora no dispone, como formación de base, de un corpus teórico sólido en materia de psicología y/o pedagogía, con cuyos recursos le hubiese resultado más ágil su aproximación al tema. Esta situación le ocasionó la inversión de mucho más tiempo que el habitual para la comprensión de la temática y su contexto.

Otras dificultades estuvieron relacionadas con la falta de colaboración de agentes sociales y responsables de las áreas de trabajo y educación de sendas carteras administrativas, para corroborar de primera mano la situación actual de los centros de adultos en materia de orientación sociolaboral. Como también el hecho de que se hallaron pocas evidencias publicadas científicamente sobre programas de orientación profesional que se desarrollen en este tipo de centros tanto a nivel del Estado español como en las comunidades autónomas. Ha resultado sumamente complejo poder obtener evidencias o testimonios grabados en formato de entrevistas al respecto.

Sin embargo, la limitación más visible con la que nos encontramos fue la idea instalada en esferas académicas de que los cambios gubernamentales son un desafío algo utópico, que requieren

artículos en los cuales ha perfeccionado aquella primera idea original. Haciendo uso de su experiencia como profesor, y analizando las observaciones que realizó en el aula, Bernstein distingue dos tipos de habla, la pública y la privada, y con estas diferencias lingüísticas elabora la noción de código, al que entiende como *“un principio regulativo, adquirido de manera tácita, que selecciona e integra significados relevantes, las formas de su realización y los contextos que la evocan”*. Propone que el código no es una variedad de lengua, sino *“un principio de estructuración de la realidad que presupone formas sociales y lingüísticas y que posiciona a cada sujeto en su relación con el resto”*. En este posicionamiento aparece una *“jerarquía”* de formas de comunicación con la realidad: se crean un *código elaborado y un código restringido*. (Rodríguez Illera, J. y Escofet Roig, Basil Bernstein y la Sociología de la Educación. En Trilla, A. coord. *“El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”*, UB).

mucha perseverancia y esfuerzo y, salvo una motivación muy presente como en la que investiga, este trabajo hubiese quedado sin presentarse, y, en consecuencia, con el interrogante de si ha servido o no el programa de orientación.

1.8 Los criterios de evaluación de esta investigación

Debemos señalar que, para subsanar las limitaciones planteadas en el apartado anterior, especialmente en lo que atañe a la falta de estudios específicos relacionados con centros de adultos, fueron analizados programas e iniciativas vigentes dentro de organismos de trabajo y de instituciones educativas. Esta situación está en consonancia con la motivación que guía toda nuestra propuesta: *favorecer el cambio para el beneficio del mayor número posible de personas.*

Para dotar al estudio de rigor científico, nos hemos guiado por tres criterios de evaluación, planteándolos y respondiendo a los siguientes interrogantes:

- a) ¿Cómo era la situación antes de nuestro paso por el CFA Sanfeliu?
- b) ¿Cómo es la situación en otras escuelas de adultos, dentro y fuera de Cataluña?
- c) ¿Cuál es el ideal de la situación que perseguimos con este trabajo de tesis?

1.9 Dimensiones educativa, social y ética de la investigación

Los compromisos en los que se enmarca la tesis están orientados hacia la mejora de la oferta educativo-formativa de personas adultas en Cataluña, con la cual y/o a partir de la cual, podría promoverse la inclusión sociolaboral a las escuelas de adultos, que dependen del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Siguiendo a Alonso Morillejo (2003, p.29), se resumen los compromisos pedagógicos, sociales y éticos sostenidos:

- La búsqueda y comprensión de la fundamentación teórica de los programas, políticas y evaluaciones, para favorecer el rol democrático de la evaluación, acercándola a las personas, haciéndola relevante y accesible para todos los usuarios y profesionales del programa, gestores y responsables, población general que puedan beneficiarse de ella.
- La promoción del enriquecimiento entre la teoría y la práctica de los estudios a través de la evidencia empírica de los factores favorecedores y limitadores de los modelos de evaluación, aplicados a distintos contextos y situaciones.

- El afrontamiento de los compromisos éticos de objetividad, independencia y credibilidad como evaluadores, frente a los intereses y valores de los contextos políticos en los cuales se desarrolla la labor evaluativa.

1.10 Síntesis del capítulo 1

En el desarrollo de este primer capítulo justificamos el problema planteado y la finalidad del estudio. A partir del análisis de la realidad experimentada en el CFA Sanfeliu, son muchos los aspectos personales y profesionales tomados como válidos y fundamentales desde nuestra perspectiva académica, humanística y científica.

Por ello consideramos necesario dar cuenta de los compromisos educativos, sociales y éticos que nos movilizan hacia la responsabilidad y la rigurosidad en este estudio. También delimitamos muy claramente los objetivos, los diversos contextos y el enfoque de la investigación, así como el objeto de estudio, que se pretende clarificar en el desarrollo de capítulos posteriores.

Anticipamos el motivo por el cual utilizamos el Modelo evaluativo CIPP en su última versión (2002), señalando que Daniel Stufflebeam agregó, a las cuatro categorías evaluativas iniciales de su programa (Contexto, Inputs, Procesos, Productos), nuevas variables de valoración, entre ellas recogemos las de transferibilidad y sostenibilidad.

No establecemos hipótesis a priori porque abordamos esta investigación desde una metodología cualitativa y siguiendo un enfoque interpretativo. Por lo tanto, el estudio no pretende demostrar hipótesis ni llegar a conclusiones generales, sino aportar elementos para la mejora educativa a partir de la experiencia del trabajo de campo.

SECCIÓN 2: DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

Introducción a la Sección 2

La segunda sección de la tesis “Dimensión teórico-conceptual”, se estructura en 3 capítulos.

El capítulo 2 “*Contexto normativo de la Investigación*”, analiza los argumentos directrices de las políticas públicas contra la pobreza y la exclusión social, en Europa y España vigentes durante el lapso de nuestro trabajo investigativo (2013-2020), y los relaciona con la legislación que regula el funcionamiento de los centros y escuelas de formación de adultos, especialmente en Cataluña, desde la cual se enfoca la tesis. Su objetivo se centra en comprender cómo es concebida la persona a partir de las imputaciones conceptuales que se hace en las descripciones de las diferentes situaciones en tales documentos públicos.

El capítulo 3 “*Orientación profesional*”. En él se hace un breve recorrido por el concepto, los enfoques, los diferentes modelos y programas de orientación profesional. Especialmente, interesa describir el estado de la cuestión en España y Cataluña en la materia.

El capítulo 4 “*Aprendizajes a lo largo de la vida*”, se compone de tres temáticas. La primera está dedicada a las transiciones a la vida activa. La segunda, abordada las competencias profesionales, específicamente en Europa y España, como reguladoras de un mercado globalizado, incierto e inestable. La tercera se destina a las escuelas de adultos en Cataluña.

Se han relacionado los tres temas, por entender que son partes de un todo, al momento de la búsqueda de orientación profesional. El objetivo se centra en describir los procesos que realizan los jóvenes y los adultos en sus recorridos vitales tratando de encontrar respuestas a sus necesidades de formación y empleo. Consideramos valioso el hecho de poner el foco en estas transiciones y situarlas en las escuelas de adultos de Cataluña, porque responde a nuestra experiencia específica y a nuestro trabajo de campo. Estos tres capítulos focalizan el marco conceptual y teórico en relación a los propósitos y objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 2:

CONTEXTO NORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Sumario

- 2.0 Presentación del Capítulo 2
- 2.1 Estado de la cuestión
- 2.2 Análisis interpretativo de normativas institucionales que enmarcan la tesis
- 2.3 Descripción discursiva de documentos de referencia
- 2.4 Las características narrativas más notables observadas en los textos
- 2.5 Breve recorrido conceptual de expertos en materia de inclusión social
- 2.6 Síntesis del Capítulo 2

2.0 Presentación del capítulo 2:

En el presente capítulo se analiza la normativa europea y española vigente durante el lapso del trabajo (2013-2020), relacionada con las políticas públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social. Este estudio se realiza para comprender cómo es concebida la persona a partir de las imputaciones conceptuales que se hace en las descripciones de las diferentes situaciones en tales documentos públicos.

Con la finalidad de contextualizar el objeto de estudio de la tesis, se hace necesario e interesante abordar la legislación que regula el funcionamiento de los centros y escuelas de formación de adultos en Cataluña, indagación necesaria para conocer el contexto normativo, especialmente en lo que concierne a las expresiones escritas y sus connotaciones, y así aproximarse a las formas de entender el problema desde la esfera política.

Para adentrarnos en la problemática, consideramos indispensable consultar las siguientes iniciativas políticas: La Estrategia Europa 2020⁶, Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIS)⁷ y Estrategia catalana para la ocupación⁸. La finalidad de estudiar estas normativas en el marco teórico y conceptual de nuestra tesis, está motivada en dos aspectos:

- a) El primero de ellos radica en la necesidad de aproximarnos al estado de la cuestión sobre propuestas de orientación profesional y acompañamiento a la inserción de estudiantes en general y de escuelas de adultos en particular, para situar la problemática en su contexto político-educativo.
- b) En segundo término, analizamos las narrativas sobre la pobreza, con la intención de acercarnos al panorama de las acciones que impulsan a los gobiernos en sus esfuerzos para promover la inserción laboral y el aumento de las oportunidades de estudiantes, en nuestro caso, de los centros de adultos.

La línea directriz del capítulo se basa en la observación realizada sobre la población estudiada. Se detectó que uno de los objetivos movilizados para los estudiantes consistía en recibir orientación profesional y acompañamiento emocional como complementos a la formación instrumental aportada en las escuelas de adultos. A nuestro entender este propósito respondería a la necesidad del aumento de los niveles de empleabilidad del alumnado.

Concretamente este capítulo 2 se gestó en las siguientes preguntas de investigación:

¿Por qué creemos necesario recurrir a un análisis profundo sobre las normativas europea, española y catalana sobre la lucha contra la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social?

¿Cuál es realmente la narrativa política, expresada en los documentos públicos en materia sociolaboral y educativa que sitúa nuestra tesis?

¿Por qué creemos que este análisis dotará de sentido y significado a nuestra investigación?

¿Cuál es la relación entre la demanda de orientación profesional de la comunidad educativa de una escuela de adultos y este corpus de legislación sobre el tema?

⁶Comisión Europea (Bruselas, 2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents

⁷Congreso de los Diputados. España. http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/D/BOCG-10-D-417

⁸(ECO) 2012-2020. <http://xarxadl.oficinadetreball.cat/es/content/diagnosi-lestrat%C3%A8gia-catalana-locupaci%C3%B3-2012-2020>

2.1 Estado de la cuestión

Este apartado se propone señalar los documentos de políticas públicas que, a nivel de la Unión Europea se establecieron como “marcos” o “patrones” con la finalidad de que los estados miembros desarrollen sus estrategias en materia de lucha contra la pobreza, el desempleo, la exclusión social y las situaciones de desigualdad.

Se ha observado que España planificó su propia estrategia, adaptada a las características de sus niveles de desempleo y exclusión. Las iniciativas catalanas se planificaron en el mismo sentido. En ambos casos, adoptando el modelo europeo.

De igual modo, con la finalidad de establecer un lenguaje desambiguado de connotaciones ideológicas, creímos oportuno indicar qué comprendemos por políticas públicas y su necesidad de evaluación.

Para los fines de esta tesis, el **estado de la cuestión** pretende dar cuenta sobre el conjunto de normativas desde las cuales pueden hacerse propuestas de mejora.

2.1.1 Legislaciones sobre lucha contra la pobreza y la exclusión social para hacer frente a la situación de desempleo.

Esta tesis no trata sobre la evaluación de políticas públicas, sin embargo, resulta necesario hacer una breve referencia al tema, para identificar los elementos narrativos, sus contextualizaciones discursivas y las posibles relaciones de las mismas con el Programa “*¿Mi futuro es hoy!*”. ¿Por qué? Porque la significación que se otorga a las situaciones y fenómenos descritos en los documentos burocráticos-administrativos, establecen la base de sustentación de la praxis política. En ellos se encuentran los diagnósticos y se proponen las soluciones a los fenómenos descritos, en base a unas definiciones específicas, discursivas, cargadas de significado que, a nuestro entender, es necesario analizar para comprender sus enfoques y proponer ideas de mejora.

En cuanto a la necesidad de aumento de los niveles de empleabilidad de los trabajadores desocupados que acuden a las escuelas de adultos, consideramos necesario tener en cuenta lo que ocurre en relación al empleo y al mercado laboral en la documentación oficial.

Desde este enfoque tenemos presente que la Unión Europea se enfrenta a un período de transformación en materia de empleo, con la exigencia de nuevas competencias laborales, precariedad e incertidumbre profesional, a lo que se sumó, en su momento, la crisis sanitaria

provocada por el COVID-19, y su repercusión en las relaciones personales, laborales y socio profesionales. Por estos factores y por el impacto que ejercen en la población, consideramos oportuno hacer un breve recorrido conceptual para identificar aquellas medidas que pudieron tener relación con los perfiles y necesidades de orientación de los estudiantes de las escuelas de adultos.

2.1.2 Indicadores de desempleo en Europa y España y su impacto en los centros de adultos.

La *Eurostat*, oficina de estadística comunitaria, calculó que 16 millones de personas carecían de empleo en la UE en noviembre de 2020. Finalizado el primer trimestre del año 2021, España se situó como **el país con más paro de la Unión Europea. La oficina de estadística declaró que “la subida del paro en 2020, motivada por la crisis del coronavirus, ha roto con siete años de bajadas del desempleo y el peor dato que se registra desde 2009, cuando el desempleo aumentó en casi 800.000 personas, en plena crisis financiera”.**

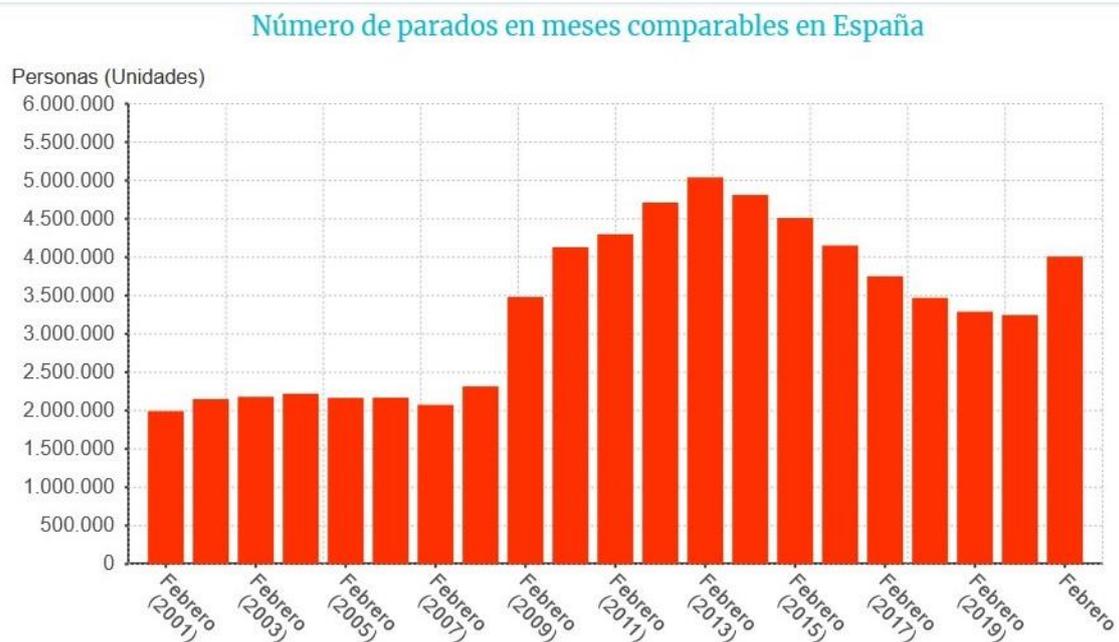
Pero la cifra real fue aún mayor, porque a estos datos hubo que agregar a los trabajadores que se encontraron en suspensión de empleo o reducción horaria como consecuencia de un Expediente de Regulación Temporal del Empleo (ERTE). En cuanto a los jóvenes, el número de desempleados en la UE alcanzó en noviembre de 2020 los 3,17 millones, de los que 2,62 millones correspondían a la eurozona. En el caso de España, **la tasa de paro juvenil se situó en noviembre en el 40,9%**, la más elevada de toda la UE, con 657.000 menores de 25 años sin empleo, un incremento de 30.000 jóvenes desempleados en un mes y de 187.000 en un año.⁹

⁹ Información del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, www.epdata.es. Link <https://www.epdata.es/datos/paro-registrado-datos-graficos/38/espana/106>, última consulta 3 de abril de 2021.

Figura 9 Cifras de desempleo en España



Figura 10 Cifras de desempleo en España



Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, www.epdata.es

Analizando las cifras de la evolución del desempleo en España en el lapso comprendido entre 2010 y 2020, período de nuestra investigación, se observó que el pico más alto de desempleo fue 2013. En aquellos momentos los estudiantes del CFA Sanfeliu, verbalizaban en las clases su

necesidad de orientación profesional. Sumado a esto, otros estudiantes de nueva matrícula, cuya situación de desempleo aumentaba, también solicitaban a los profesores orientación laboral.

Recordamos que “adulto”, en términos de mercado profesional, es toda persona en condiciones de firmar un contrato laboral. En la actualidad, pueden hacerlo jóvenes a partir de 16 años, con la autorización de madre, padre o tutor hasta personas de 67 años, edad límite para jubilarse. No obstante, en las escuelas de adultos la franja etaria se amplía a personas aún mayores de 67 años.

¿Qué relación guarda esta información con nuestra tesis? Asociando las estadísticas al impacto que ellas ejercen sobre la demanda de las escuelas de adultos, observamos que, a mayores niveles de desempleo y desprofesionalización, mayor es el número de personas que buscan ampliar sus competencias en las mismas.

2.1.3 Legislación para “jóvenes en riesgo de exclusión social”.

En el contexto de crisis social, económica y laboral que se acentuó sobre el año 2010 en toda Europa, diferentes campos del conocimiento (sociología, psicología, derecho, educación, sanidad, entre otras) comenzaron a estudiar las políticas públicas dirigidas al colectivo de “jóvenes en riesgo de exclusión social”.

Estas investigaciones afirman que las características específicas de la población en riesgo de exclusión social, no pueden ser entendidas sin relacionarlas con la noción de integración, no en el sentido de sociedad homogénea o uniforme y sin conflictos sociales, sino “es ir más allá del grado de diversidad o conflicto que exista en un grupo de personas, contemplando sus relaciones sociales, sus actos comunicativos, su posibilidad de desarrollo personal, social y laboral. La persona excluida es aquella que se encuentra fuera del espacio y tiempo común”.

La exclusión social, por tanto, es el fenómeno vivido por aquéllos que son relegados de toda posibilidad de participación social y acceso al poder. Los documentos que hemos consultado para nuestro estudio sostienen que una sociedad o colectivo generará más exclusión, cuanto

menos capaz sea de generar sentido de identificación entre sus miembros y cuanto más reduzca las posibilidades de la mayoría de influir en el poder. (FOREM, 2007, p.14)¹⁰.

En el año 2012 (05/12) la Comisión Europea publicó su “*Propuesta de Recomendación del Consejo sobre el establecimiento de una Garantía Juvenil*”¹¹.

El documento justifica la necesidad de una legislación específica para los jóvenes europeos ya que “(éstos)...se esfuerzan por incorporarse al mercado de trabajo, pero tienen grandes dificultades para hacerlo, máxime en estos años en que se han acentuado durante la actual crisis, siendo los jóvenes los primeros en ser despedidos y los últimos en ser contratados en tales circunstancias económicas”.

Surge así el concepto de “*Garantía Juvenil*” que no es nuevo. En 1981 el Consejo Nórdico lo definió como una «situación social en la que se garantiza a los jóvenes verdaderas oportunidades de educación, formación y empleo acordes, por un lado, con las aspiraciones, capacidades e intereses de la persona, y, por otro, con las necesidades y los objetivos de la sociedad», añadiendo, en estos momentos, el de la economía. El documento europeo explica que los jóvenes “*deben recibir un apoyo que les permita obtener un empleo, seguir una educación continua, una formación de aprendiz o un período de prácticas*”, que variará en función de la situación individual de los mismos. El objetivo de la Garantía Juvenil es garantizar que no se abandona a nadie a su suerte, y que todos aquellos jóvenes que no han logrado obtener una oferta laboral por sus propios medios reciban una oferta de empleo, educación continua, aprendizaje o período de prácticas en un plazo determinado.

Por consiguiente, la Comisión Europea “*invita a los Estados miembros a que adopten medidas y pongan a disposición de los jóvenes esta Garantía Juvenil en el plazo de cuatro meses tras quedar desempleados o abandonar la educación formal*”. El documento, en sus páginas 9 a 12, hace una extensa referencia a la situación y políticas de choque dedicadas a los jóvenes “*ninis*”¹², por considerar que se encuentran en situación de “*extrema vulnerabilidad*”. En sus inicios, la legislación estableció que los jóvenes beneficiarios de los alcances de la garantía juvenil comprendían de 16 a 21 años, sin embargo, en la actualidad, la franja etaria se extiende a los 29 años.

¹⁰Fundación Formación y Ocupación Miguel Escala, en la publicación del estudio “Orientación sociolaboral para colectivos en riesgo de exclusión”, 2007.

¹¹ Texto completo en lengua castellana en el Anexo I. 1.1. Documento e.

¹²El término ni-ni hace referencia a los jóvenes de entre 16 y 29 años que ni estudian ni trabajan, una situación que ha cobrado importancia en los últimos años cuando la tasa de paro juvenil se disparó. Entre los menores de 25 años, esta tasa llegó a sobrepasar el 50% entre el 2012 y el 2015. Fuente: <https://www.epdata.es/datos/nis-ninis-estudian-trabajan-espana-datos-graficos/280>

Hoy día, la garantía juvenil representa un nuevo compromiso social para ofrecer a los jóvenes una serie de recursos que facilitan la consecución de oportunidades reales de acceso a la ocupación, ya que está pensada, básicamente, para personas con falta de cualificación o de competencias profesionales para las nuevas formas de trabajo, en un mercado inestable y cambiante; desconocimiento de la lengua, desestructuración familiar o adaptación a las destrezas laborales y factores culturales del país donde se ha emigrado.

Para hacernos una idea más aproximada sobre la necesidad de atender la compleja situación de los jóvenes en general y de los jóvenes que Ni estudian Ni trabajan, en particular, aportamos dos gráficos. El primero, muestra la tasa de desempleo juvenil general en España entre los años 2002 y 2020. El pico más alto, que llegó al 56,91%, se produjo en 2013, año en que realizamos el diseño y presentación del Programa “Mi futuro es hoy” en el CFA Sanfeliu de l’Hospitalet de Llobregat. El segundo, muestra la tasa de jóvenes ni-ni, en el mismo lapso. Contabilizándose en el año 2013, 1.690.000 jóvenes en situación de no estudiar ni trabajar.

Figura 11 Gráfico de desempleo juvenil en España 2002-2020



Fuente: <https://www.epdata.es/datos/nis-ninis-estudian-trabajan-espana-datos-graficos/280>

Figura 12 Gráfico de la evolución número de jóvenes ni-ni en España 2002-2020



Fuente: <https://www.epdata.es/datos/nis-ninis-estudian-trabajan-espana-datos-graficos/280>

Presentamos esta información por considerarla relevante a los fines de nuestro estudio, ya que la situación de desocupación entre los jóvenes y la escasa capacitación educativa, especialmente entre los jóvenes *ni-ni*, reforzó su presencia en las escuelas de adultos, llegando a una matrícula de 400 potenciales estudiantes en el CFA Sanfeliu, para el curso 2013-2014

Estos hechos originaron el surgimiento del programa *Mi futuro es hoy*, como forma de aportar recursos para el profesorado en su labor orientadora y, especialmente para los estudiantes.

En línea con su política pública educativa, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, (en la actualidad Departament d'Educació), incluyó un servicio clave en la Formación Profesional Básica a partir del "Programa Formación e Inserción"¹³. La iniciativa, que amplió la oferta educativo-formativa para personas adultas, fue aprobada por la Resolución ENS/1102/2014¹⁴, cuya implementación se inició en el curso escolar 2014-2015¹⁵.

Sin embargo, a nuestro entender, continúa desatendiendo las necesidades de los alumnos de los centros no obligatorios. Desarrollaremos este programa en el Capítulo 5 del presente estudio.

Atentos a los factores enunciados, consideramos necesarios el acompañamiento y la orientación psicopedagógicas, adaptadas a los cambios en todos los ámbitos e itinerarios socioeducativos.

¹³ Resolución ENS/1102/2014. Curso escolar 2014-2015

¹⁴RESOLUCIÓ ENS/2250/2014, de 6 de octubre, de la estructura de los programas de formación e inserción.

¹⁵DOGC. 6628. http://agora.xtec.cat/pqpi/moodle/pluginfile.php/57141/block_html/content/ENS_1102_2014_programes_formacio

Con ellos se dará respuesta a las necesidades e intereses que convocan a los estudiantes a las escuelas de adultos en materia sociolaboral.

2.1.4 Aproximación a las normativas sobre políticas públicas

¿Por qué creemos necesario recurrir a un análisis profundo sobre las normativas europea, española y catalana sobre la lucha contra la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social?

Subirats et al. (2012), opina que “toda política pública apunta a la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental”. Sin embargo, no todos los problemas sociales generan respuestas gubernamentales en forma de políticas públicas. Esto es debido a la falta de visibilidad de sus consecuencias, a la falta de voz o representación política de los afectados, o porque sus efectos serán observables únicamente a largo plazo.

En el primer contacto con el CFA Sanfeliu, se detectaron unas necesidades muy específicas relacionadas con la orientación profesional. Con nuestro trabajo pretendemos visibilizarlas para favorecer el debate sobre ellas.

Catalá et al. citando a Ruiz Martínez (2015), expresa que, aunque la evaluación es una disciplina intrínsecamente unida al análisis de las políticas públicas, en los últimos tiempos ha ido ganando relevancia como área de estudio. En particular su objeto de conocimiento es la acción pública, entendida ésta como el conjunto de decisiones, el proceso por el que se adoptan y su materialización.

En este sentido, Alvira Martín (1998), advierte que el campo de la evaluación en general y el de la evaluación de políticas en particular, “está plagado de confusiones teóricas y metodológicas” (p.42). Propone esclarecer el tema destacando la naturaleza interdisciplinar de la evaluación surgida en especialidades diversas como la pedagogía, la ciencia política, la sociología y la psicología, porque cada una de estas ciencias sociales, expresa el autor, “ha ido desarrollando una terminología propia”. En este sentido, esta tesis se permite agregar el enfoque del análisis crítico de discursos, como aportación al debate.

Siguiendo el razonamiento de Alvira Martín, las “confusiones teóricas y metodológicas”, relacionadas a la evaluación, también tienen su origen en los procedimientos y modelos teóricos afines a la disciplina que la aborda; y muy especialmente a los objetos que evalúa, como, por ejemplo: programas, servicios, centros educativos, políticas públicas, entre otros.

En este punto, nos permitimos señalar que también colaboran en la confusión teórica, la terminología con la se designan los “problemas”, es decir, el componente discursivo. Expresado en términos de comunicación: los contextos en los que se expresan las ideas y principalmente las interpretaciones que se hacen de las mismas.

Sobre este tema, Stufflebeam (2000) opina que estas confusiones teóricas y metodológicas “no alcanzan para constituir una metodología distinta ni un modelo teórico contrapuesto o alternativo” (p. 209), por lo que entendemos, no resuelven de forma categórica el problema de la evaluación de políticas públicas.

Como veremos en el análisis de documentos, las narrativas escritas quedan sujetas a las interpretaciones de los estudiosos que las analizan, de los políticos que las aplican y de la población que ha de acatarlas y beneficiarse (supuestamente) de ellas.

Sobre la base de estas apreciaciones, adoptamos, para el análisis: una normativa europea, una española y una catalana. Los tres textos versan sobre la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

En cuanto a “*evaluación de políticas públicas*” adoptamos una definición ampliamente aceptada por los especialistas y aportada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE: 2002).

La evaluación es la apreciación sistemática y objetiva de un proyecto, programa o política en curso o concluido, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones de beneficiarios y donantes. La evaluación también se refiere al proceso de determinar el valor o la significación de una actividad, política o programa.

Luego de explorar la discusión conceptual en relación a la evaluación de políticas públicas, abordamos el análisis de la documentación, enfatizando sus diversos alcances a la orientación de personas adultas.

2.2 Análisis interpretativo de narrativas institucionales que enmarcan la tesis.

Como lo anticipamos en el apartado anterior, realizamos un ejercicio de desambiguación de los conceptos que abordamos a lo largo del presente estudio. Esta revisión de la terminología en materia de vulnerabilidad, pobreza, exclusión e inclusión la aplicamos a los documentos: Europa 2020, el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN), y la Estrategia Catalunya 2020 (Ecat 2020). También consultamos la bibliografía de autores sobre la materia, a fin de desarrollar una mirada amplia sobre el tema.

2.2.1 *La necesidad de un análisis discursivo en el contexto de la tesis.*

¿Por qué creemos que este análisis dotará de sentido y significado a nuestra investigación?

El objetivo del análisis es aproximarnos a los conceptos de vulnerabilidad y todos sus conceptos asociados, desde el marco normativo. Adoptamos un enfoque cualitativo de investigación y la estrategia del análisis del discurso, desde una perspectiva pragmática, para analizar documentos públicos actuales de referencia que marcan las directrices en materia de empleo, productividad, cohesión e inclusión social.

Para la organización de la información se utilizó el sistema SPEAKING¹⁶. Los resultados de este estudio reflejaron el peso que las intenciones y declaraciones políticas tienen sobre los ciudadanos, especialmente los considerados “vulnerables” y que cobran mayor sentido en las prácticas sociales (discursivas) si adoptan forma de normativa oficial, escrita y publicada por las administraciones.

2.2.2 *Características del Análisis Crítico del Discurso*

El estudio epistemológico que proponemos, desde el enfoque y metodología del Análisis Crítico del Discurso¹⁷, en adelante ACD, se asienta en dos cuestionamientos claves: 1) la realidad se crea, se construye y se recrea a través de representaciones que las personas hacemos participando en las prácticas sociales, entre ellas, el discurso; 2) las cosas que no se nombran, no existen. De ahí que, nos decidimos por la investigación de textos discursivos para conocer cómo se ha

¹⁶SPEAKING: acrónimo que se forma con las iniciales de ocho componentes en inglés: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms y Genre*. Hymes, 1972.

¹⁷ El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha consolidado como una útil y recurrida herramienta de análisis en las Ciencias Sociales, con un potencial heurístico importante. Se trata de un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan.

construido y se continúa construyendo la representación de la vulnerabilidad y la pobreza en el plano normativo y para saber cuáles son las medidas políticas y gubernamentales para responder a los desafíos sociales.

Calsamiglia y Tusón (2012) afirman “Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto lingüístico, local, cognitivo y sociocultural”. (p. 1). Cuando decimos que las prácticas discursivas se generan en todos los ámbitos de la vida social, nos referimos al hecho de que las personas, dotadas de su sistema de creencias, intenciones (manifiestas u ocultas) y objetivos, desplegamos estrategias para conseguir nuestras metas y como actores sociales, asumimos nuestra identidad, la cual se construye, se mantiene, se cambia o se perpetúa, a través de los usos discursivos.

El discurso es complejo y gramaticalmente heterogéneo, lo que permite a las personas construir piezas discursivas en cada situación de comunicación, entendiendo ésta como un proceso interactivo que incluye la continua interpretación de intenciones expresadas verbal y no verbalmente, de forma directa, indirecta o velada. Los diversos discursos que elaboramos con la asunción de nuestras diferentes identidades sociales y nuestros contextos de actuación, nos convierten en seres sociales y es precisamente a través de esas interacciones (que tienen como protagonista a nuestro discurso), que dejamos la huella de nuestras intenciones, de nuestra subjetividad y ponemos de manifiesto nuestros verdaderos intereses e ideología.

En sus estudios sobre discursos políticos, van Dijk (2006) entiende que el discurso moderno, centrado cada vez más en la finalidad que en la perfección formal, está estrechamente vinculado con las ideologías, entendidas éstas como las `creencias fundamentales` que comparte un grupo. Las ideologías son creencias sociales compartidas y no opiniones personales.

El discurso, o como hemos preferido llamar en este trabajo, “las narrativas”, se puede analizar en diferentes niveles, sin embargo, la retórica, según nuestros presupuestos, es una dimensión muy importante que apoya la función persuasiva del discurso y la construcción de la ideología y se hace visible en el discurso de tipo político. Entendemos la política en su sentido amplio como toda actividad relacionada con el ejercicio del poder y el discurso político es uno de sus instrumentos clave.

Si bien el discurso, en general, puede ser cualquier empleo del lenguaje con el fin de comunicar un mensaje, en el caso político no se trata sólo de comunicar sino de hacer reconocer una autoridad, cuyas finalidades consisten en dar a conocer proyectos (informar), imponer ideas al

oyente (convencer) y, especialmente, conseguir que actúe de acuerdo con las ideas expuestas en el discurso (persuadir).

En el discurso, los enunciados se combinan entre sí para formar textos que están constituidos por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. El ACD se caracteriza por asignar sentido al texto teniendo en cuenta los factores cognitivo y social del contexto. Son estos factores los que orientan, sitúan y determinan su significación (Calsamiglia y Tusón, 2012, pp. 3-4).

Consideramos, por tanto, que los enunciados de los documentos públicos crean la realidad y repercuten en los discursos político, social, educativo, económico, legislativo, ideológico y laboral de la sociedad, generando, en ocasiones, confusión e incertidumbre.

2.3 Descripción discursiva de documentos de referencia

Para comenzar nuestro análisis nos ubicamos, cronológicamente en 2010, año en el cual la Comisión Europea propuso un plan de acción política, cuyo plazo máximo para concretarlo fue fijado en el año 2020, exigiendo a los gobiernos europeos adoptar sus objetivos. El programa estableció siete iniciativas emblemáticas, de entre las cuales se ha seleccionado, para los fines de nuestro trabajo, la iniciativa séptima: “*Plataforma europea contra la pobreza*”.

En lo que respecta a España como Estado miembro, analizamos el *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016*, coincidente con la experiencia en el CFA Sanfeliu.

En cuanto a la administración catalana, comunidad en que se inscribe nuestra acción psicopedagógica, analizamos los documentos de la *Estrategia Cataluña 2020* (Ecat 2020) y su política pública de lucha contra la exclusión social, especialmente de jóvenes, recogidos en los 25 hitos de su *Plan de choque*.

2.3.1 La legislación europea de lucha contra la pobreza

Las políticas públicas europeas de lucha contra la pobreza y la exclusión social contemplaron como sus desafíos prioritarios hasta el año 2020, la educación permanente y la formación a lo largo de toda la vida. España y sus Comunidades Autónomas adhirieron a los mismos objetivos implementando medidas para facilitar el acceso al mercado laboral de sus trabajadores. Entre

ellas, la orientación laboral y la formación para el empleo fueron determinantes en la atención de las personas más vulnerables del sistema, cuya situación es identificada como “colectivos en riesgo de exclusión”.

Ante estas declaraciones, nos preguntamos, ¿cuál es realmente la narrativa política, expresada en los documentos públicos en materia sociolaboral y educativa que sitúa nuestra tesis?

2.3.1.1 Temáticas centrales del documento

La Estrategia Europa 2020 estableció entre sus objetivos prioritarios el de disminuir, antes de 2020, en al menos 20 millones, las personas que en la UE estaban y aún hoy lo están, en riesgo de pobreza y exclusión social. Las directrices relacionadas con la ocupación se recogen en los siguientes puntos:

- Aumentar la participación en el mercado laboral y reducir el paro estructural.
- Conseguir una población activa cualificada que responda a las necesidades del mercado laboral promoviendo la calidad del trabajo y el aprendizaje permanente.
- Mejorar los resultados de los sistemas educativos y de formación a todos los niveles e incrementar la participación en la enseñanza superior.
- Promover la inclusión social y luchar contra la pobreza.

2.3.1.2 Características de las narrativas del texto

En este documento prevalece el estilo narrativo (como secuencia dominante) y también el estilo argumentativo (como secuencia secundaria). Hay un locutor que manifiesta su manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas, con el objetivo de provocar la adhesión, convencer, persuadir a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se narra.

El relato se inicia con la primera persona del plural e inmediatamente después, el discurso se sitúa en la tercera persona del singular. Con esta estrategia discursiva el narrador permite plantear los hechos que se relatan desde un punto de vista más subjetivo al inicio y más `pretendidamente` objetivo al final.

De esta manera, la intención del narrador (en término de la Teoría de la Relevancia: ostensión) es la de resultar cercano al lector (`nosotros`) y conseguir su atención (la inferencia puede ser `habla de cosas compartidas`, `me incluye en su visión`).

- *Necesitamos una estrategia que nos ayude (...). La UE tiene que definir (...) La Comisión propone los siguientes objetivos (...) (E.2020: 3)*
- *Europa puede tener éxito si actúa colectivamente, como Unión. Necesitamos una estrategia que nos ayude a salir fortalecidos de la crisis y convierta a la UE en una economía inteligente (...) (E.2020: 3)*

Los cinco objetivos que se consignan, como estrategias de trabajo, están en el tiempo condicional del modo indicativo *debería*. Con este tiempo y modo verbal el narrador asume un relato argumentativo, más que narrativo porque ha de tratar un tema controvertido. Así, usando el condicional, reduce la resistencia a la adhesión por parte del interlocutor. A medida que avanzamos en el texto, éste vuelve a combinar las personas del verbo, como *un esfuerzo por crear un efecto de diálogo y persuadir*.

- *Estos objetivos están interrelacionados y son fundamentales para que tengamos éxito. Para garantizar que cada Estado miembro adapte la Estrategia Europa 2020 a su situación particular, la Comisión propone que los objetivos de la UE se traduzcan en objetivos y trayectorias nacionales. (E.2020: 3)*

La palabra `vulnerabilidad` que guía nuestro trabajo, no tiene presencia en el resumen del documento, por el contrario, la palabra `pobreza` aparece en tres ocasiones, ya sea para definirlo como uno de los 5 objetivos generales propuestos, como denominación de una de las siete iniciativas emblemáticas o como atributo de la tercera persona del plural de una oración subordinada.

El resto del documento se estructura en seis ítems y un anexo en los cuales el modo de organización del discurso es, especialmente descriptivo, con combinaciones de estilo argumentativo y explicativo.

En el primer ítem *Un momento de transformación* hay un subtítulo de impacto: *`La crisis se ha llevado por delante avances recientes`* y así el documento se dedica a exponer detalladamente la situación económica de los Estados miembros de la Unión Europea en 2010 y su impacto en Europa en materias económica, demográfica, financiera y productiva.

También aporta gran cantidad de datos estadísticos para ilustrar los enunciados. Después de un texto que se extiende en tres páginas, encontramos por primera vez una alusión a la *vulnerabilidad relacionada con el desempleo*, situada en el siguiente enunciado:

- *Europa debe proceder a una elección difícil pero estimulante: o nos enfrentamos colectivamente al reto inmediato de la recuperación... o continuamos con un ritmo de reformas lento..., con el riesgo de desembocar en una pérdida permanente de riqueza, una baja tasa de crecimiento («recuperación tibia»), altos niveles de desempleo y desamparo social, y un declive relativo en la escena mundial (“década perdida”).* (E.2020: 8)

Más adelante y bajo el título *Europa puede tener éxito* (E.2020: 9-10) volvemos a encontrar el vocablo *desamparo*. También notamos que el discurso se torna más inclusivo, al utilizar la primera persona del plural:

- *Durante los últimos dos años, las medidas comunes adoptadas en el momento álgido de la crisis a través del Plan Europeo de Recuperación contribuyeron a impedir el derrumbe de la economía, mientras que nuestros sistemas de bienestar ayudaron a proteger a las personas contra un mayor desamparo.* (E.2020: 10)

En el siguiente enunciado encontramos un ejemplo de texto monologado, según el cual, como opinan Calsamiglia y Tusón (2012: 297-307) las preguntas aparecen muchas veces formuladas por el mismo locutor, que se desdobra, para representar el diálogo de fondo establecido en la búsqueda de información o consenso o complicidad con su interlocutor. Es la *pregunta epistémica* y la *hallamos* en la explicación del segundo objetivo general. La pregunta se formula desde el nosotros inclusivo -Un crecimiento inteligente, sostenible e integrador *¿Dónde queremos que esté Europa en 2020?, para volver, a continuación, a la tercera del singular (Europa) y al tiempo condicional (debería):*

- *Para guiar nuestros esfuerzos y dirigir el progreso, existe un amplio consenso en el sentido de que, con vistas a 2020, la UE debería acordar comúnmente un número limitado de objetivos principales que sean representativos de la perspectiva de un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* (E.2020: 10)

Encontramos la palabra *pobreza*, como parte de uno de los objetivos y un ejemplo que refuerza el enunciado.

- *El número de europeos que viven por debajo de los umbrales nacionales de pobreza debería reducirse en un 25 %, rescatando así a más de 20 millones de personas de la pobreza (...)*

- *Por ejemplo, un mejor nivel educativo ayuda a encontrar trabajo y los avances en el aumento de la tasa de empleo ayudan a reducir la pobreza.* (E.2020: 11)

De las 7 iniciativas emblemáticas que aporta el documento, sólo en la última *Plataforma europea contra la pobreza*, nombra la reducción de la exclusión social, como su primer objetivo y encontramos el término `vulnerable` e `integración` por primera vez. Es casi al final del documento, donde se nombra, sin describir las características de cada situación, a aquellos que se entiende son los más vulnerables:

- *(...) familias monoparentales, ancianos, minorías, pueblo romaní, discapacitados y personas sin hogar.* (E.2020: 21)

2.3.2 La legislación española para combatir la exclusión social

Para poder alcanzar los objetivos fijados por la Unión Europea en materia de reducción de la pobreza y desempleo, España cuantificó que este objetivo global, a nivel nacional, supondría una reducción de entre 1,4 y 1,5 millones de personas en riesgo de exclusión social a lo largo del período 2009-2019.

2.3.2.1 Temáticas centrales del documento

De acuerdo con las recomendaciones europeas, el gobierno español sancionó el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN) cuyo enfoque estratégico fue *la inclusión activa como pilar central*. En el tema de la lucha contra la pobreza y la exclusión social, se definieron tres objetivos estratégicos:

- ✓ Impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables.
- ✓ Garantizar un sistema de prestaciones que permitan apoyar económicamente a aquellas personas con necesidades especiales.
- ✓ Garantizar la prestación de unos servicios básicos a toda la población, enfocados, de forma particular hacia los colectivos más desfavorecidos, especialmente en el caso de servicios sociales, educación, sanidad y vivienda.

2.3.2.2 Características de las narrativas del texto

El documento se inicia con una presentación, en la que puede observarse el posicionamiento político español. La organización del discurso responde al estilo narrativo (secuencia dominante)

y explicativa (secuencia secundaria). Con esta combinación de estilos se pretende lograr una objetividad (por eso cuantifica los datos).

- *El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN) responde a la decisión y voluntad del Gobierno de avanzar en la defensa del Estado del Bienestar, asegurando ...” (PNAIN 2013-2016:7).*
- *Efectivamente la Estrategia Europa 2020 establece entre sus objetivos el de disminuir, antes de 2020, en al menos 20 millones las personas que en la UE están en riesgo de pobreza y exclusión social. (PNAIN 2013-2016:7)*

Encontramos un nexos contrastivo que actúa como conector de oposición y nos sitúa en el estilo argumentativo del discurso. Esta estrategia discursiva del narrador enfatiza la diferencia entre los enunciados anterior y posterior al nexos `sin embargo`, con lo cual se establece una distancia de sentido entre ambos y cobra mayor fuerza el enunciado `los más vulnerables`:

- *Sin embargo, la actual crisis económica mundial, a la que España no permanece ajena, ha llevado consigo consecuencias negativas intensas en este ámbito, consecuencias que, afectan, en mayor medida, a las personas más vulnerables. (PNAIN 2013-2016:6)*

Así mismo, el texto incorpora y explica nuevos datos, para argumentar el estado de situación actual a través del indicador AROPE¹⁸. La finalidad pretendida del narrador es lograr aclarar una información que puede ser confusa o difícil para el interlocutor. De esta manera el éxito en su interpretación supondrá prestigio, autoridad y poder, a través de los cuales el narrador puede convencer y obtener adhesión.

Analizando la coherencia discursiva hemos constatado la presencia de dos argumentaciones opuestas. El primer bloque argumentativo (tesis) lo constituyen los párrafos iniciales, en los cuales se presenta la información, seguidamente encontramos el nexos `sin embargo` y le sigue un nuevo bloque argumentativo, formado por una serie de párrafos que constituyen la contraargumentación (antítesis). Al final de la secuencia hallamos un nuevo enunciado (síntesis), de corte netamente argumentativa, con la siguiente advertencia:

- *Todo ello es muestra de este cambio, que conlleva el peligro de convertir una circunstancia transitoria debido a la insuficiencia de ingresos, de pobreza económica, en un problema estructural de exclusión social. (PNAIN 2013-2016:6)*

¹⁸ <https://www.eapn.es/estadodepobreza/descargas.php>

Se trata de una estrategia dialéctica del narrador para justificar, defender y sostener su posición ideológica frente a la situación planteada y lograr la adhesión de sus interlocutores. Para reforzar su teoría el narrador escoge el estilo explicativo-narrativo para describir la diferenciación de los tipos de pobreza:

- *El Plan contempla como población objetivo no sólo los perfiles más tradicionales de la pobreza y la exclusión social, sino que, también, los problemas asociados a aquellas personas que se mueven alrededor del umbral de pobreza relativa, en una situación de desequilibrio y de entrada y salida de la pobreza en función de algunos factores, entre los que la situación laboral constituye un hecho decisivo. (PNAIN 2013-2016:7)*

Como estrategias discursivas, surgen nuevos significados al concepto pobreza: el `más tradicional` (que el narrador no describe y que `se da por supuesto`) y la `pobreza relativa` que sí describe para crear un nuevo sentido (connotado por los `desequilibrios en la situación laboral`), que nos sitúan en el terreno pragmático de la *implicatura*. (Teoría del principio de cooperación de Grice, 1975)¹⁹. Nuevamente nos encontramos en un proceso `ostensivo-referencial` (en términos de la Teoría de la relevancia), en el cual el narrador emite un enunciado conciso sin explicar su sentido (ostensión), confiando en que la información y experiencia compartidas con sus interlocutores le permitirán comprender al máximo posible su significado y sentido (inferencia).

Se utilizan conceptos como el de “inclusión activa” que responde a una concepción multidimensional de la pobreza (carencia de recursos para satisfacer las necesidades básicas) y el de “exclusión social” como proceso de pérdida de integración o participación de las personas en la sociedad y en los diferentes ámbitos económico, político y social.

- *A título ilustrativo, una persona en desempleo y sin recursos económicos no es, necesariamente y, en principio, excluida, solo tiene un problema laboral y económico que se resuelve facilitando recursos o mecanismos para obtenerlo. Situación distinta es la una persona en desempleo de larga duración en tanto que puede derivar en múltiples procesos asociados a la exclusión (pérdida de vivienda o del permiso de trabajo, estigmatización social, etc.). (PNAIN 2013-2016:7)*

A modo de resumen, el documento afirma que una de las causas de pobreza es la *formación*. Este nuevo elemento vuelve a resignificar el sentido que mantenía el texto hasta el momento, que

¹⁹ H. P. Grice propone, en 1975 un modelo pragmático de la comunicación definido del siguiente modo: «Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado».

adjudicaba las causas de la pobreza, principalmente al desempleo. Este nuevo elemento abre una nueva línea discursiva en el texto a través de la reinterpretación de la situación social de la vulnerabilidad, adjudicada, especialmente al desempleo y a la falta de oportunidades. Entendemos que, con la inclusión de este nuevo elemento (la formación) los esfuerzos por entender la vulnerabilidad social a la que estamos expuestas las personas, especialmente en estos tiempos de crisis global, el concepto se resignifica y adquiere un nuevo sentido.

2.3.3 El plan de choque catalán de lucha contra la pobreza y la exclusión social

2.3.3.1 Temáticas centrales del documento

Para el período 2012-2020 la administración catalana promulgó la “Estrategia catalana para la ocupación”, en la que estableció 5 ejes de actuación prioritarios de acuerdo con la diagnosis del mercado de trabajo y el despliegue de las políticas de ocupación en Cataluña, el marco normativo y estratégico fijado por el Estado español y la Estrategia Europa 2020.

- Aumentar la participación en el mercado laboral y reducir el paro.
- Adecuar y mejorar las competencias profesionales a las necesidades del mercado de trabajo.
- Promover una rápida y adecuada reinserción de las personas al mercado de trabajo.
- Promover la igualdad de género en el mercado de trabajo.
- Disponer de un servicio de ocupación con la estructura, los medios y los instrumentos adecuados para poder alcanzar los objetivos anteriores.

2.4 Breve recorrido conceptual en materia de inserción

2.4.1 Desde la vulnerabilidad hasta la inclusión

En este punto haremos un recorrido histórico sobre la evolución que han tenido, en sus usos académicos, políticos y burocráticos, conceptos como vulnerabilidad, pobreza, exclusión, inclusión e inserción. Nos interesa conocer cómo son percibidas las personas carentes de formación o con un nivel bajo de cualificación profesional, ya que estas consideraciones son las que, en su mayoría, definen los perfiles de los estudiantes de escuelas de adultos.

Saber cómo son comprendidos nos puede aportar pistas para proponer acciones de mejora. Comenzaremos por el vocablo más genérico, el de vulnerabilidad, hasta llegar al de inserción.

Indagando sobre su evolución histórica en el panorama de las normativas europeas, hallamos los siguientes momentos importantes:

En 1975 se pone en marcha el Primer Programa Europeo de lucha contra la pobreza, que consistía en la realización de micro proyectos e informes sobre la pobreza en cada país.

El Consejo de la Comisión Europea adopta, en 1981, la definición de tradición francesa “personas pobres son los individuos, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan escasos que estas personas están excluidas de los modos de vida mínimos aceptables en el Estado miembro donde viven”.

La definición que remite a la *distribución de la renta* es de tradición británica y fue expresada en 1984. Sostiene que “se consideran pobres las personas que disponen de ingresos inferiores a la mitad de los ingresos per cápita equivalentes en su país”. Esta expresión determina mejor la desigualdad de ingresos, pero no incluye los aspectos sociales, culturales y políticos.

Chambers (1989) definió la condición de vulnerabilidad como: “*La exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales*”. (p. 1).

En tanto que Bohle et al. (1994) advirtieron que la vulnerabilidad contempla tres tipos de riesgos: “el riesgo de exposición a las crisis o convulsiones, el riesgo de una falta de capacidad para afrontarlas y el riesgo de sufrir consecuencias graves a causa de ellas, así como de una recuperación lenta o limitada”. (p. 38).

Bonals y Sánchez Cano (2003) sostienen que estas situaciones se producen: “Como consecuencia de las barreras al aprendizaje y a la participación existentes en los centros que los escolarizan y en las políticas educativas establecidas; barreras que pueden interactuar muy negativamente en sus condiciones personales y llevarlos, sin ellos desearlo, a las zonas de exclusión”. (p.31).

Podría sostenerse que las situaciones de vulnerabilidad social se caracterizan por la precariedad y la fragilidad en relación al empleo y a los apoyos sociales, familiares y de los sistemas de protección social. En este sentido podríamos definir a las personas vulnerables como *aquellas que viven de un trabajo precario, que ocupan una vivienda de alquiler (de las que puedan ser expulsadas si no lo*

pagan), personas que a pesar de poseer un trabajo estable pueden perderlo porque la empresa ha decidido invertir sus capitales en otros sitios. (Castell, 2004, pp. 55-60).

El autor habla de “*zonas de vulnerabilidad*”, entre las que se encuentran el trabajo precario y todas las situaciones relacionadas que sumergen a las personas en un clima de incertidumbre y tienen un fuerte impacto en todos los ámbitos vitales de las personas. Para nuestro estudio nos hemos centrado en destacar los efectos que la misma tiene sobre el trabajo y la educación.

Por su parte Navarrete (2007) explica que las administraciones públicas comienzan a denominar en esta época como “*colectivos en situación de vulnerabilidad*” al conjunto de personas que presentan dificultades para acceder al mercado de trabajo. También llamados “*colectivos en riesgo de exclusión,*” dado que sus posibilidades de participación activa en las diferentes esferas sociales se ven reducidas y en ocasiones imposibilitadas. La condición de vulnerabilidad puede llevar a las personas que conforman estos colectivos, a ser expulsados total o parcialmente de cualquier sistema social, educativo, económico, político y/o cultural.

Mientras que Echeita y Rodríguez (2007 pp. 21-31) opinan que, en el marco del asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de una educación escolar más inclusiva muchos estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria se encuentran en esas “*zonas de vulnerabilidad*” o “*en riesgo*” como consecuencia, en parte, de sus situaciones personales de déficits, situaciones familiares y sociales, desarraigo.

Llegados a 2010, el V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, Salvá (2010, pp. 144-147) sostuvo que “*la vulnerabilidad social se está convirtiendo en la zona de organización de la cohesión social ascendente en detrimento de la de integración o inclusión social*”. En el mismo sentido, el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo la considera como el “*nivel de riesgo que afronta una familia o individuo a perder la vida, sus bienes y propiedades, y su sistema de sustento (esto es, su medio de vida) ante una posible catástrofe*”. (Pérez de Armiño, 1999, p.11).

Delante de los posicionamientos conceptuales de los autores citados, podemos concluir que la vulnerabilidad es una dimensión relativa y su reverso es la *seguridad* (seguridad del sistema de sustento, seguridad alimentaria, seguridad medioambiental). Es importante matizar que la vulnerabilidad de una familia no es lo mismo que sus *necesidades*: éstas tienen un carácter inmediato, mientras que aquella viene marcada también por factores de más largo plazo, muchos de ellos estructurales.

En este sentido, la ayuda de emergencia tradicional frecuentemente se limita a satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, pero apenas incide en los factores que causan la vulnerabilidad. Sin embargo, toda intervención que aspire no sólo al alivio puntual sino a sentar bases de desarrollo futuro debe orientarse no sólo a satisfacer necesidades sino a reducir la vulnerabilidad.

2.4.2 Concepto de “pobreza” asociado al de “vulnerabilidad”

Las nociones de *pobreza y exclusión* se conjugan en la relatividad, puesto que los que viven tanto una como otra situación son designados como tales en función de representaciones y normas que definen el bienestar material y el grado de relegación que están en vigor en cada sociedad en una época determinada (Arriba, 2002).

Antes de avanzar, creemos apropiado seguir las recomendaciones de Rodríguez (2000: 10-12) cuando ofrece la distinción entre dos formas diferentes de observar y analizar la pobreza. La autora explica que se debe distinguir entre pobreza absoluta y pobreza relativa; la primera se mide bajo el prisma de la subsistencia y de la existencia de aquellas gentes que ni siquiera poseen recursos para mantener físicamente su vida humana (nutrición, refugio, salud) e implica el estudio y detección de las necesidades humanas y culturales básicas; la segunda es la que se define desde la comparación con los estándares de una sociedad concreta en un tiempo histórico específico.

También habría que especificar si la pobreza sólo se va a definir desde términos materiales o, de manera más amplia, desde las privaciones múltiples más allá de las meramente materiales. La relación entre pobreza y desigualdad social es de tendencia positiva: en sociedades donde hay desigualdad se está rozando la frontera de la pobreza; reducir una significa eliminar la otra.

En este sentido, adoptamos la convicción de que pobreza no es solo la carencia de bienes materiales, la falta de una vivienda o el no acceso al trabajo o a la educación, sino que también lo constituyen la falta de libertades, de oportunidades y de acceso a la información. En nuestro caso concreto, las dificultades para ser acompañados y orientados en los centros de adultos, que acarrea situaciones de desigualdad y discriminación en relación al resto de estudiantes del sistema educativo.

La exclusión social puede ser entendida como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes.

Nos preguntamos ¿por qué la noción de pobreza no es tan utilizada como antes en Europa occidental y está siendo reemplazada por la de exclusión? Estivill (2003) propone dos hipótesis:

- a) El término *pobreza* ha sido el referente histórico de actitudes y medidas de corte caritativo. A menudo, ha sido contemplado como carencia de medios y se lo ha limitado al campo económico, más concretamente a los ingresos. Se le ha dado un carácter más coyuntural y pasajero. Su visibilidad entraba en contradicción con los discursos mediáticos, con visiones optimistas sobre el desarrollo económico. Es la aceptación de la frase “siempre ha habido pobres y siempre los habrá”.
- b) Mientras que el término *exclusión* ha ido generalizándose y podría responder a una innovación terminológica y conceptual, que superaría a los términos miseria, penuria, evocadores de sufrimiento y malestar. Tiene menos carga estigmatizante que pobreza.

“Pobreza” proviene del adjetivo latino *pauper-eris*. A través de los 1.044 documentos del Fondo Histórico de la Real Academia española, se han estudiado las diferentes funciones y acepciones del término que expresa tres tipos de carencia: “tener poco”, “valer poco” y “tener poca suerte”. Esta carencia puede ser estructural “ser pobre”, circunstancial “estar pobre”, excluyente “no ser rico”, voluntaria “hacerse pobre”, fingida “hacerse el pobre”.

Estivill afirma que no son palabras sinónimas, sino “complementarias que demandan un uso riguroso y copulativo, para no caer en el riesgo de, al emplear una, echar a la otra por la borda, y perder con ello capacidad de caracterización, explicación e intervención”. (pp. 20-21).

Su contrario es inclusión y en este sentido permite evacuar la cuestión de desigualdad. Antónimos como: inserción, integración, incorporación, han ayudado a extender el concepto de exclusión.

En el caso del término pobreza, nos detenemos a reflexionar sobre sus posibles sinónimos y antónimos. Los sinónimos del término pobreza son: miseria, estrechez, carencia, escasez, falta, indigencia, necesidad, penuria. En cambio, los antónimos del vocablo son: riqueza, abundancia.

¿Por qué razón traemos a nuestro estudio estas acepciones? Porque consideramos, en un intento interpretativo que, para visibilizar situaciones de desigualdad, relacionadas con la falta de oportunidades, es más “cómodo” discursivamente hablar de exclusión, ya que puede argumentarse una mejora en la situación desde sus antónimos: inserción, en nuestro caso concreto la inserción laboral, resultante de una exitosa orientación profesional.

En cambio, afrontar la palabra pobreza, con todas sus variables, situaría en un lugar incómodo a nivel terminológico, ya que haría suponer que, para superarla, las alternativas serían la riqueza y/o abundancia. Aspectos que ninguna política pública está en condiciones de ofrecer a los ciudadanos.

Entendemos, haciendo un esfuerzo interpretativo, que estas pueden ser las razones por las cuales se ha preferido, en los documentos oficiales, el término exclusión a pobreza, para designar situaciones de desigualdad.

2.4.3 El constructo “exclusión social”

“La persona en situación de exclusión queda al margen de los resultados económicos y sociales”. René Lenoir, en *“Les exclus”* (1974). Sí, han pasado ya cuarenta y siete años, sin embargo, continuamos dotando de vigencia esas palabras, aunque el término más en uso en la actualidad es el de *“invisibles”*.

García Roca (2006) sostiene que *“las representaciones sociales no son independientes de la forma en que construimos la relación con el excluido y el lenguaje que utilizamos para ello; entramos como parte de él y contribuimos a definir y construir este campo”*. (pp. 10-15).

En un mundo en el que las cosas existen cada vez más porque se las nombra y gracias a ese nombre, participamos del poder y la responsabilidad de dar nombre a los excluidos, lo cual tiene implicaciones éticas y políticas. La exclusión se inscribe en la trayectoria histórica de las desigualdades sociales, pero a su vez implica las fracturas en el tejido social. Ambos se sustancian en la precariedad del sujeto productor de sentidos para la vida.

En la medida que el modelo social olvida la capacidad del sujeto a romper el destino, convierte la exclusión en algo natural e inevitable; deja de ser una cuestión política para convertirse en un simple hecho, irreversible e irresistible, inherente a las sociedades avanzadas del siglo XXI. Por su parte, García Roca (2006), expresa que

La exclusión connota fragilidad física e incapacidad síquica para realizar elecciones autónomas; una fragilidad que se representa como un continuo que va desde la falta de autosuficiencia económica que sufren los pobres tradicionales y los jóvenes con trabajos

precarios, hasta la dependencia síquica vinculada a la edad y a determinados estados depresivos de conciencia (pp. 15-20).

Las representaciones políticas de la exclusión sobredimensionan la confianza en el poder tanto en la producción como la erradicación de la misma. Son muchos los que confían que su erradicación solo es posible en el ámbito político.

En cuanto a las medidas de los gobiernos en su lucha contra la exclusión, fue García Roca (2006, citando a Arendt) quien advirtió sobre “los límites del poder para afrontarla y señaló que “el uso del poder causa lo contrario de aquello que quiere conseguir”, cuando se reduce a técnicas de dominio”. (pp.26-27).

También la Organización Internacional del Trabajo, aborda la exclusión como pieza discursiva y la importancia de delimitar su significado y alcance, al observar:

Las palabras, al designar los fenómenos y la realidad que circunda al género humano permiten su comprensión y su diálogo, pero al mismo tiempo están llenas de trampas que enmascaran y disfrazan lo que se quiere denominar. Cuando además estos términos remiten a nociones polisémicas, la complejidad aumenta, como es el caso de pobreza y exclusión”. (Estivill, 2003, p. 9).

2.4.4 Emergencia de la noción de inserción

Siguiendo a Darmon (2002) decidimos abordar la temática desde el análisis de las representaciones mentales que supone el término inserción, enfocándonos en sus significados, funciones y práctica y no tanto pretender una definición normativa del término.

Históricamente podríamos situar la emergencia de la noción de *inserción* sobre los años '70 en Francia, en el contexto de nuevas prácticas de los profesionales del sector social, críticos con las acciones de vigilancia y control social de las instituciones del Estado. Los cuestionamientos de los trabajadores sociales se centraban en lo que entendían como *carácter opresivo de un Estado paternalista*. A posteriori se aplicó para designar políticas públicas de empleo y de lucha contra la exclusión.

Las primeras iniciativas de inserción estuvieron relacionadas con la socialización mediante el trabajo, en forma de talleres protegidos y empresas intermediarias en Francia, cooperativas

sociales en Italia, empresas de aprendizaje en Bélgica, community businesses en Irlanda y Reino Unido. En Alemania se trató de fomentar cambios sociales a partir de nuevas formas de trabajo comunitario. En España se crearon talleres de actividades para discapacitados físicos o mentales (Darmon, 13).

En cuanto a las políticas públicas, en los años 1988 y 1994 la Comisión Europea reformó por cuarta vez el Fondo Social Europeo, y adopta el concepto de *inserción*, asociándolo a los jóvenes y a los parados de larga duración, para acuñarse, definitivamente en el Tratado de Ámsterdam (1997).

En España se puso en marcha en 1985 el *Plan nacional de formación y de inserción profesional* (Plan FIP), dirigido a jóvenes poco cualificados y en situación de desempleo, contemplando la transición escuela-trabajo.

Sin embargo, al querer apartarse de la burocracia y del control social, los profesionales de la inserción creyeron en el valor socializante del mercado, con lo cual la noción de inserción se materializó en iniciativas reivindicativas del mercado laboral y en finalidades pedagógicas. De esta manera los gobiernos comenzaron a interesarse en el tema y aquella primera noción de inserción, basada en la crítica del Estado, se convirtió en el margen de diez años, en una categoría central de las políticas públicas en un contexto de desempleo masivo, que llega hasta nuestros días. (Darmon, 74).

2.5 Síntesis del capítulo 2

Abordamos el Capítulo 2 “*Contexto normativo de la Investigación*”, realizando una lectura reflexiva sobre las legislaciones europea, española y catalana de lucha contra la pobreza y la exclusión social, vigentes durante el lapso de nuestro trabajo (2012-2020). Así mismo, aportamos un recorrido semántico e histórico en materia de vulnerabilidad y pobreza, asociadas al desempleo y a la falta de oportunidades en materia de orientación profesional de las personas que asisten como estudiantes a las escuelas de adultos.

¿Cuál fue la razón por la que analizamos los discursos de estos documentos y la terminología disponible sobre pobreza, exclusión, inserción, oportunidades?

Entendemos que los conceptos (las palabras, sus significados y sus diversas connotaciones) con que se nombran las cosas y las situaciones, indican una forma de entender los fenómenos. Este es el trayecto de la concepción (comprender un concepto) a la conceptualización (interpretarlo). En esta trayectoria, los discursos crean situaciones y los relatos las visibilizan. Creemos necesario comprender cómo son concebidas las personas y sus necesidades sociales y educativas, a partir de las imputaciones conceptuales que se hace en las descripciones de las diferentes situaciones en tales documentos públicos.

La finalidad de estudiar estas normativas en el marco de la tesis, radicó en la necesidad de situar la problemática abordada en su contexto, interpretar sus significaciones y determinar el posicionamiento desde el cual se presentan las propuestas finales. Cabe destacar que los resultados sobre el análisis de los documentos nombrados, se presentan, como se ha mencionado, en el Capítulo 9, Sección 5.

CAPÍTULO 3: ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Sumario

- 3.0 Presentación del Capítulo 3
- 3.1 La orientación profesional. Breve reseña sobre sus orígenes
- 3.2 La orientación profesional. Aproximación a su concepto
- 3.3 Principios de la intervención orientadora
- 3.4 Enfoques y perspectivas en la intervención orientadora
- 3.5 Distinción entre orientación e intervención
- 3.6 Aproximación a los principales Modelos en orientación profesional
- 3.7 Las perspectivas que enmarcan modelos de orientación e intervención
- 3.8 La orientación profesional. Estado de la cuestión en España y Cataluña
- 3.9 Las competencias profesionales
- 3.10 Las competencias clave para trabajar en u mundo globalizado
- 3.11 El Balance de Competencias
- 3.12 El Instituto Catalán de Cualificaciones Profesionales
- 3.13 Síntesis

3.0 Presentación del Capítulo 3

La orientación profesional es un proceso de acompañamiento que tiene como objetivo fundamental ayudar a las personas en su búsqueda de respuestas y claves para comprender y conocer recursos a los que puede recurrir en temas de formación y búsqueda activa de empleo.

En este capítulo exploramos dos temas relacionados. El primero de ellos es la indagación sobre los procesos de orientación profesional y algunos de los modelos, enfoques y programas de orientación vigentes al momento de la investigación, 2012-2020, haciendo énfasis en el estado de la cuestión en España y Cataluña.

Otra temática que forma parte de este capítulo, es la dedicada a las competencias clave profesionalizadoras. Consideramos necesario relacionar ambas temáticas por entenderlas parte de un mismo proceso holístico de acompañamiento y orientación.

3.1 La orientación profesional. Breve reseña sobre sus orígenes

El siglo XX comenzó con la industrialización y finalizó en la sociedad de la información y la comunicación, situación que complejizó los puestos de trabajos y obligó a los trabajadores a continuar formándose para adquirir nuevas competencias tecnológicas. Este hecho y los constantes flujos migratorios, provocados por un contexto socioeconómico complejo, permitió que surgiese la necesidad de contar con servicios de orientación educativa y profesional. (Cobos, 2012, p.20). Cabe mencionar, por su importancia histórica en la materia a Frank Parsons, quién, en 1905 fundó el Breadwinnet Institute y el Boston Civic House, para asesorar en orientación profesional a inmigrantes y jóvenes desempleados. Más adelante puso en marcha la oficina de orientación vocacional (Vocational Bureau). Por lo que según Cobos (2012) la orientación quedó siempre relacionada con las políticas sociales.

Repetto (2002, p.42) indica que en Europa los primeros países en crear servicios de orientación profesional para responder a las demandas formativas y de orientación fueron Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido y España. La autora señala que la orientación profesional es una “reforma social” (citada por Cobos, 2012, p. 21). También señala que fue Bélgica la pionera, donde en 1899 se fundó el primer instituto de psicología pedagógica de Europa; en 1912 en Bruselas se creó el primer servicio de orientación profesional europeo y en 1936 se aprobó la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las oficinas de orientación escolar

y profesional. Sin pretender trazar en este capítulo una revisión histórica exhaustiva, ilustramos en la tabla siguiente las diferentes etapas sobre la evolución de la orientación profesional, aportada por Figuera (1997, pp.49-135).

Tabla 3 Etapas generales de la orientación profesional

ETAPA	AREAS DE DESARROLLO	CARACTERISTICAS	CONTEXTO
INICIAL	Centrada en la Selección y la Colocación.	Vinculada a la reforma social y el progreso científico. Transición de los jóvenes obreros. Búsqueda de la identidad.	1900-1930 Vocational guidance (orientación) americano. USA: marco educativo
	Se desarrolló paralelamente en Europa y USA	Críticas: 1-Perspectiva económico-productiva: la formación y la orientación profesional suponen un mejor aprovechamiento del capital humano. La selección es la función principal de la orientación. 2-Perspectiva personal: ayuda al sujeto a elegir el itinerario de formación profesional/ocupacional más conveniente.	Movimiento de orientación profesional europeo. Europa: tránsito al mercado laboral.
INTERMEDIA	Centrada en el Ajuste general: personal, social educativo, y profesional	Desarrollo del Counseling (asesoramiento) y del Modelo Científico de Rasgos y Factores. Emergencia de nuevos enfoques.	1930-1965 USA: Crisis 1929. II Guerra Mundial Guerra fría 1938: Creación del Servicio de orientación e Información Ocupacional (Oficina de Educación)
	Básicamente se desarrolló en USA	USA: Impulso de la orientación en la escuela de secundaria (condicionado por circunstancias económicas y sociales). Surgen estudios sobre desempleo. Expansión al sistema universitario americano.	
		Europa: Cambio de denominación: de orientación profesional a orientación escolar y profesional.	UNESCO: potencia la integración de la orientación en el ámbito escolar.
MADUREZ	Desarrollo e Intervención orientadora. Surge el concepto de empleabilidad como "cualificación": <i>planificación sobre la carrera, conocimientos laborales y técnicos.</i>	Objetivo primordial: Intervención sobre los procesos y desarrollo del estudiante. Segundo objetivo: Emerge la Transición escuela-trabajo. Cambios en el rol de los profesionales: de agentes del desarrollo personal a agentes del cambio institucional, sumando los aspectos multiculturales: " <i>perspectiva diferencial del desarrollo</i> ".	1965 - actualidad 1974 (USA): Se crea la Oficina para la Carrera. 1980-90: Se impulsan modelos comprensivos y de desarrollo en los ámbitos educativo y del empleo.
	Actualidad: Auge de los programas comprensivos y evaluación de programas de transición: Educación → Transición → Formación ocupacional y empleo		

Fuente: Elaboración propia (Figuera, 1997 – UB. Proyecto Docente pp. 49-135)

3.2 La orientación profesional. Aproximación a su concepto

El constructo “*orientación profesional*” ha sido estudiado en diferentes momentos y avalado por enfoques, modelos y teorías diversas. La revisión de la bibliografía nos revela que es frecuente asimilar varios conceptos asociados sobre el mismo. A fin de desambiguar los términos y evitar confusiones, citaremos a continuación algunos autores que nos han resultado claves para aproximarnos al tema, aunque es una tarea compleja definir terminológicamente y de forma taxativa un vocablo que puede tener diversos significados y significaciones, según su uso, aplicación y enfoques.

En primer lugar, partimos de una visión genérica de orientación profesional, entendida como “*el conjunto de servicios y actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar decisiones sobre educación, formación y profesión, así como a gestionar su trayectoria profesional*” (Soler, 2012:11). Sin embargo, la noción sobre *orientación profesional* se extiende a un “*programa sistemático de información y experiencias educativas y laborales coordinadas con la labor del orientador, planificadas para auxiliar en el desarrollo profesional de una persona*”, Rodríguez (2010, p. 21). Coincidentes, Álvarez y Bisquerra (2010, pp. 16-19), sostienen que es un proceso continuo y progresivo de ayuda individualizada, grupal y comunitaria, dirigido a todos los sujetos de todas las edades y en todos los momentos, circunstancias y crisis de su vida, abarcando todas las dimensiones de la persona.

Ante la magnitud de enfoques y propuestas de definiciones, creemos oportuno recurrir a Figuera (1997, 145-146), quien realiza un recorrido por trabajos de revisión terminológica de referentes en la materia y propone las siguientes aproximaciones:

Tabla 4 Definiciones de “orientación”, desde diversas perspectivas

Una disciplina científica	Que, apoyada en unas bases filosóficas, psicológicas y sociales incluye el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica de una serie de principios que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de la intervención, dirigida a producir cambios significativos.
Un proceso educativo	En tanto que un proceso continuado de ayuda o mediación dirigida al perfeccionamiento de la persona, desde una visión holística, con la finalidad de conseguir su máximo desarrollo y madurez social.
Una profesión de ayuda	En tanto que ejercida por unos profesionales cuya competencia científica ha sido ratificada por la comunidad social a través de las normas y leyes establecidas, y encuadrada entre las profesiones especializadas en servicios humanos que desempeñan sus funciones en base a un conocimiento especializado y a unas técnicas científicas.

Fuente: Elaboración propia (Figuera, 1997 – UB. Proyecto Docente pp. 145-146)

Romero (2013, p. 126) nos invita a pensar en un nuevo enfoque. Propone considerar a la persona como “parte de sistemas entrelazados (familiar, escolar, laboral, social...) en el presente, con vínculos a su historia (pasado) y a los sistemas posibles (futuro)”. Enfatiza que “la persona se comprende, se construye y se proyecta en su contexto único, una constelación de sistemas vinculados entre sí”. Asimismo, sostiene que es “preciso un nuevo paradigma que amplíe la mirada y ayude a la persona a comprenderse y construirse en todas sus dimensiones (cognitiva, física, emocional, espiritual) e interacción y como parte de sistemas múltiples”.

En este paradigma la persona es autora de su propia vida, crea y recrea la narración de su propia trayectoria vital comprendiéndose en el presente a partir del reconocimiento de sus raíces y proyectándose hacia su siguiente paso. Este proceso, dice Romero, “se desarrolla desde la toma de conciencia del lugar que ocupa en los diferentes sistemas a los que pertenece y ocupando, con ligereza, el que le corresponde”.

En palabras de Savickas (2012 pp.13-19) la orientación profesional, en la actualidad, constituye un nuevo paradigma que ayuda a negociar una trayectoria vital de cambios en el empleo sin perder el sentido de sí mismo y la identidad social”, en un mercado laboral incierto, imprevisible y cambiante, en el cual la persona orientada busca dar respuestas a sus necesidades para construir y diseñar su propia trayectoria vital.

Una definición a considerar desde una perspectiva aplicada es: *“Proceso técnico y sistemático de ayuda o mediación centrada en la prevención y en el desarrollo óptimo de la carrera a lo largo del espacio vital. Va dirigido a la promoción de la competencia personal y al control e implicación del contexto, con la finalidad de que las personas logren una gestión autónoma y responsable de sus carreras que contribuya al logro del pleno desarrollo personal y social.”* (Figuera, 1997, p 158).

Refiere Rodríguez Espinar que la práctica de la orientación profesional *“afrenta el reto de asumir un nuevo marco de referencia, en sus enfoques teóricos y ante las nuevas características de la realidad sobre la que actúa, cada vez más cambiante y compleja”* y propone asumir la realidad *“modificando las visiones estáticas y uniformistas de la acción orientadora”* (2013, p 9-12).

Tomando como guía estas aproximaciones, nos interesa pensar en la noción de *orientación profesional*, como el trabajo de ayuda y acompañamiento holístico a través del cual las personas participan en una serie de itinerarios específicos y especializados para la vida educativa y laboral, en sus diversas posibilidades: transición escuela-trabajo, transición trabajo-formación, transición trabajo actual-mejora laboral.

También lo es para la vida adulta en general, en tanto acompañamiento para el descubrimiento de la vocación, desarrollo de nuevas potencialidades, aumento de la calidad de vida a partir del empoderamiento personal, aumento de los niveles de empleabilidad a partir de itinerarios sociolaborales y profesionales.

En síntesis, podemos concluir que la contribución de la orientación profesional se materializa en una intervención social centrada en la prevención de posibles desajustes y en la consecución de un desarrollo de la carrera, en base a favorecer la adquisición de competencias clave de las personas orientadas.

3.3 Principios de la intervención orientadora

Desde la dimensión operativa de la intervención, es necesario definir unas mínimas bases conceptuales sobre sus principios, sus funciones y sus modelos, con la finalidad de situarnos en nuestra propuesta psicopedagógica en el CFA Sanfeliu. Para ello seguiremos a Figuera (1997, pp. 160-173), en la delimitación de tres principios básicos que definen la norma de la acción orientadora, a saber: la prevención, el desarrollo y la intervención social.

1. **Prevención:** es uno de los ejes fundamentales de la intervención para prevenir o evitar la aparición de problemas. Este enfoque se materializa con fuerza en la perspectiva del *empowerment*, que es la acción de dar poder o fortalecer. El mismo va más allá del incremento individual de poder interpersonal e involucra la intervención sobre el contexto de la persona, su radio de acción, su comunidad.
2. **Desarrollo:** Implica identificar las necesidades de cada persona orientada y proporcionarle los medios apropiados. Un ejemplo claro es ayudar a la persona a pensar en sus competencias para que realice su CV profesional. La intervención orientadora desde este enfoque implica asumir un proceso continuo de acompañamiento con el fin de favorecer el desarrollo integral de la persona frente a sus transiciones vitales.
3. **Intervención social:** Este principio se basa en los efectos de la persona interactuando en su contexto social. La persona se mueve en su espacio ecológico (contexto) y es tanto un producto como un productor de cambio.

En síntesis, concluimos que los tres principios enunciados determinan la naturaleza educativa del proceso de intervención orientadora, en el cual tan importante es la persona como su contexto, en un proceso continuo e interactivo de aprendizajes.

3.4 Enfoques y perspectivas en la intervención orientadora

En el marco teórico de la orientación e intervención profesional, encontramos innumerables perspectivas, entre las que destacan cinco: rasgos y factores, psicodinámica, de desarrollo, cognitivo-conductual, socio-estructural. Cada enfoque toma diferentes aspectos en las tareas de orientación e intervención social. Presentamos de forma sintética las valoraciones de cada perspectiva, según el estudio de Figuera (1997, pp. 213-287) sin entrar en su análisis, el que dejaremos para próximos estudios. Sin embargo, por la pertinencia que tienen para nuestra tesis, dedicaremos una breve descripción a dos de los enfoques presentados: el enfoque de desarrollo y el enfoque cognitivo-conductual.

Tabla 5 Enfoques y perspectivas de la intervención orientadora

Enfoque	Valoración del enfoque
Rasgos y factores	Se le señalan varias limitaciones, entre ellas, la estabilidad de los rasgos individuales desde la adolescencia y los ambientes laborales. La no inclusión del autoconcepto, la autoestima, el liderazgo y los estereotipos sexuales. Los instrumentos de medición tienen efectos discriminatorios hacia los grupos minoritarios.
Psicodinámico	Se le señalan falta de estructuración de procesos aplicables en la orientación. La intervención es individual que exige una exhaustiva formación en el orientador. Se tienen muy en cuenta las relaciones familiares como facilitadoras o inhibidoras en la formación de la identidad y el progreso de la carrera.
De Desarrollo	Propone planificar programas de orientación desde la educación infantil y a lo largo del ciclo vital. Este modelo ha contribuido a la elaboración de numerosas técnicas e instrumentos de evaluación de constructos relacionados con el desarrollo de la carrera que permiten optimizar la intervención.
Cognitivo-conductual	Este enfoque es el que más énfasis ha puesto en el desarrollo de modelos centrados en el aprendizaje de destrezas de carrera. La intervención preventiva por programas es fundamental. Sus aplicaciones son útiles en procesos de inserción.
Socio-estructural	Las variables socio estructurales mediatizan y/o condicionan los resultados que se obtienen en los itinerarios de carrera. Los procesos de inserción laboral son elementos centrales del enfoque. Las vías de actuación van más dirigidas al cambio macrosocial y no tanto en el individuo.

Fuente: Elaboración propia (Figuera, 1997 – UB. Proyecto Docente pp. 213-287)

3.4.1 Enfoque del Ciclo Vital (de desarrollo)

El enfoque asume que la persona, más que elegir profesiones construye y crea carreras. La figura más representativa es Donald Super, cuyo estudio es considerado el más comprensivo y global, aportando dos modelos explicativos: a) el de madurez vocacional o adaptabilidad, que consiste en la habilidad de una persona para afrontar las tareas de desarrollo y adaptación propias de cada estadio y, b) el modelo de importancia de rol, a través del cual cada persona es capaz de asumir diferentes roles relevantes, según el momento y situación.

Debido a que su aplicación implica identificar las necesidades de desarrollo de cada estadio y proporcionar los medios para asegurar la adquisición de las tareas propias de cada etapa, contribuye a un mayor grado de madurez de la carrera. El principio que rige este enfoque está fundamentado en dos grandes tendencias del concepto de desarrollo. La primera, es la concepción organísmica o madurativa, según la cual el desarrollo es un proceso universal independiente de la cultura en la que se desarrolla y de su contexto histórico. Uno de sus críticos más prominentes es Vygotsky, quien entiende que el proceso de desarrollo siempre tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos concretos (Concepción socio-cultural)²⁰.

Siguiendo el razonamiento de Figuera (1997 p.170), asumimos un planteamiento constructivista e interaccionista del desarrollo, en el cual la persona transita un proceso interactivo constante con su medio, que le permite identificar los cambios experimentados en las diversas etapas de su vida. Estos cambios, desde esta perspectiva no organísmica, están vinculados a numerosos factores ambientales, interpersonales e intrapsíquicos y no a la edad biológica de la persona. Desde esta perspectiva, se considera el desarrollo como un proceso acumulativo y secuencial, en el cual los cambios y transiciones están interrelacionados en las diferentes esferas del desarrollo vital de la persona.

Asumir este principio tiene implicaciones directas sobre las prácticas de orientación e intervención profesionales. La primera de ellas es considerarlas como un proceso educativo de acompañamiento continuado, dirigido al desarrollo integral de la persona, a través del cual se pueden activar cambios específicos a lo largo de la vida y hacer frente a las transiciones vitales o crisis de desarrollo. La segunda, consiste en estimular a la persona a ser más autónoma en la gestión de su carrera, convirtiendo a la intervención en el eje principal de ese proceso educativo secuenciado.

Para cerrar las generalidades del enfoque de desarrollo cabe destacar la importancia que tiene la **intervención social** y el peso que adquiere el **contexto** como factor explicativo de primer orden en el desarrollo de una persona. A esta perspectiva, que forma parte del enfoque constructivista y de prevención, situado bajo el paraguas del enfoque del Ciclo Vital, se le llama *enfoque ecológico-sistémico*.

La hipótesis del *enfoque ecológico-sistémico* es que la carrera de una persona es un proceso de desarrollo que ocurre en un contexto cultural sistémico, conformado por la familia, la escuela,

²⁰Regader, B. (2015). Revista Psicología y mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

el trabajo, la comunidad y los contextos socio-culturales, en el que los cambios hacia el desarrollo y sus resultados no dependen únicamente de la persona sino de su interacción en un contexto.

Sin entrar en la rica historia de estas teorías y sus precedentes, cabe destacar que las raíces teóricas cronológicas de este principio fueron desarrolladas por el interaccionismo de Lewin (1951), la psicología ecológica de Barker (1968), la teoría de la ecología humana de Bronfenbrenner (1979), la Teoría de la red ecológica de Attneave (1990) y el Modelo del *empowerment* propuesto por Rappaport (1987).

Concluimos con la observación de Figuera (1997, p.168-172), cuando afirma que los contextos (sociales y físicos) ejercen una poderosa influencia sobre el desarrollo de la carrera de las personas, y ha sido precisamente este aspecto el que ha articulado nuestra acción orientadora en el CFA Sanfeliu, a partir del Programa de orientación “Mi futuro es hoy”.

3.4.2 *Enfoque Cognitivo-Conductual*

En 1977 Bandura planteó la Teoría del aprendizaje social y en 1987 hizo lo propio con la Teoría sociocognitiva (actualizada en 1990). El planteamiento de la Teoría del aprendizaje social se basa en que el elemento social puede dar lugar al desarrollo de un nuevo aprendizaje entre los individuos, especialmente a través de la observación entre las personas. Es decir, la conducta es aprendida desde el medio ambiente a través del proceso de aprendizaje por observación, así, **las consecuencias del comportamiento de otro** se conocen como *refuerzo vicario*.

La Teoría sociocognitiva afirma que los factores sociales y cognitivos, además de la conducta, desempeñan una función importante en el aprendizaje. Los factores cognitivos pueden incluir las expectativas de éxito que tiene la persona en sus procesos vitales. El énfasis de la teoría está dado en la auto instrucción, el diálogo interno y el aprendizaje por autorregulación, que permiten un cambio importante desde el aprendizaje controlado por otros hacia la responsabilidad por el propio aprendizaje. La teoría contempla tres factores que pueden interactuar para influir en el aprendizaje: el conductual, el personal cognitivo y el ambiental.

El principio que rige el enfoque cognitivo-conductual es que el individuo es un agente activo que crea y forma su ambiente. Desde esta perspectiva Lent y Hackett (1994) identifican el desarrollo de la carrera como una *empresa cognitiva*. Con esta metáfora los autores explican que las personas perciben, sopesan e incorporan información selectivamente acerca de ellos mismos y del ambiente cuando consideran varios patrones de carrera, formulan metas personales y

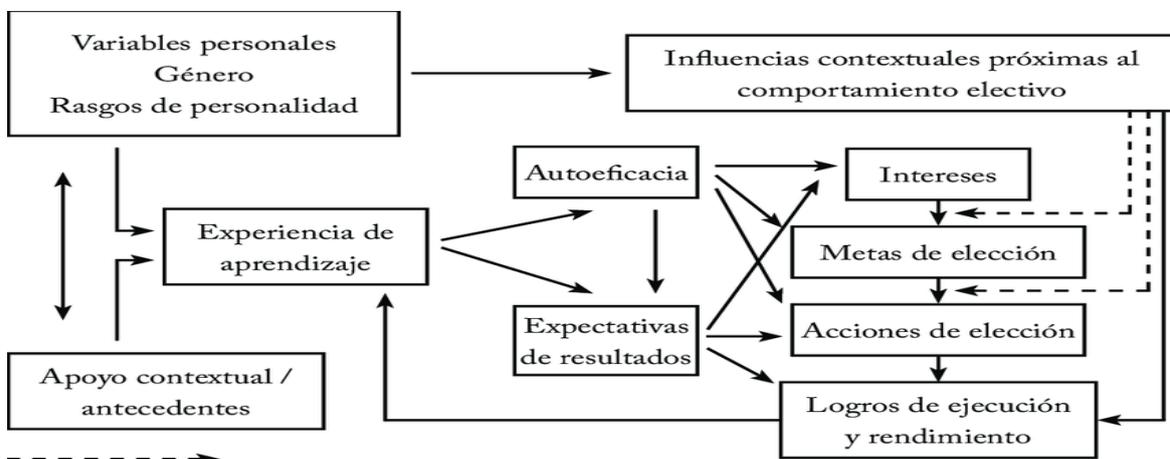
profesionales que motivan su conducta de carrera en base a sus creencias acerca de sus capacidades, a los recursos aportados por su ambiente y a los resultados de su experiencia vital. Este proceso está influido por el contexto, a través del proceso de socialización de la persona.

A partir de ambas teorías, surgen dos planteamientos diferenciados: el enfoque de la toma de decisiones, propuesto por Krumboltz y colaboradores que parte de la Teoría del aprendizaje social y el enfoque sociocognitivo del desarrollo de la carrera, cuyo mayor exponente es el equipo de Lent y colaboradores, que adopta los principios de la Teoría sociocognitiva de Bandura. El elemento común de ambos planteamientos es la interacción entre los factores personales y contextuales con las experiencias de aprendizaje que guían el desarrollo de la carrera y reconocen el impacto de los procesos cognitivos sobre la conducta de carrera.

Sin embargo, entre los elementos diferenciadores de ambos planteamientos se encuentra principalmente el enfoque de Lent y colaboradores respecto a las mediatizaciones cognitivas que tienen las experiencias de aprendizaje, constituyendo una mirada más amplia a la conducta de toma de decisiones de la posición de Krumboltz. Debido a la importancia que tiene el enfoque sociocognitivo del desarrollo de la carrera de Lent y colaboradores para los fines de nuestra tesis, destacamos la cita de Figuera (1997, p. 251):

“El modelo se presenta como un conjunto de segmentos (formación de intereses, formulación de elecciones y establecimiento de metas y resultados) que conforman un marco explicativo global del desarrollo de la carrera, centrándose en la influencia de mecanismos autorreguladores en el desarrollo, pero tomando en consideración las influencias contextuales y personales directas o indirectas (a través de las experiencias de aprendizaje). La representación del modelo pone de manifiesto la integración y secuencia de todas las influencias (Lent y Hackett, 1994; Lent, Brown y Hackett, 1994; Lent y Brown, 1996).

Figura 13 Modelo de los determinantes de la conducta de elección y de carrera



Fuente: [https://www.researchgate.net/profile - Eduardo Fidel Héctor Ardisana](https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Fidel-Héctor-Ardisana) (Lent et al. 1994)

3.5 Distinción entre orientación e intervención

Bisquerra y Álvarez (2010) establecen una distinción significativa entre los términos “orientación” e “intervención psicopedagógica”, con la finalidad de no incurrir en errores conceptuales que llevarían a confusión en los procedimientos. Los autores consideran ambos términos como un proceso continuado de ayuda a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida y ubican la **orientación** (que inicialmente se desarrollaba en los ámbitos vocacional y profesional), en el contexto educativo y como *un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con objeto de potenciar el desarrollo de la persona integralmente.*

En cuanto al concepto de **intervención psicopedagógica** señalan que tiene un sesgo hacia la atención de necesidades especiales pero no se limita a ellas, sino que se extiende hacia acciones especializadas que buscan la prevención y el desarrollo; por lo que se concluye en el carácter redundante de las expresiones **orientación e intervención psicopedagógica** y recomiendan utilizar, en su lugar, la expresión **orientación psicopedagógica**, constructo que adoptamos para describir nuestras acciones durante el trabajo de campo. (Bisquerra y Álvarez, pp.16-19).

3.6 Aproximación a los principales Modelos en orientación profesional

En relación a los múltiples modelos de orientación que sirven de base para planificar intervenciones socioeducativas, haremos una breve reseña de las características de los modelos clásicos, tomando como referencia a Rodríguez Moreno (2000), Santana Vega (2003), Bisquerra y Álvarez (2003, 2010), Figuera (2012), Savickas (2012).

Los modelos de orientación son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso cuyas características primordiales están centradas en el *proceso de ayuda* dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida. El objetivo es potenciar el desarrollo de la personalidad integral, para el caso de orientación, y también la concepción de proceso especializado de ayuda o *proceso de orientación traído a la práctica, para el caso de la intervención.*

Además, la intervención se lleva a cabo siempre de la mano de un profesional cualificado, o un para profesional que esté estrechamente supervisado. Su finalidad es la ayuda a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, que los prepare para la vida adulta. Según Bisquerra y Álvarez (2010, p. 55-56)

Santana Vega (2003) destaca que un modelo de intervención se define por los supuestos en los que se asienta respecto a clientes y consultores, por sus metas, por los pasos o fases de realización, por las modalidades de intervención, que puede ser directa (Counseling) o indirecta (a través de la potenciación y capacitación de los sujetos y/o instituciones) propiciada por el consultor/asesor, y también por el tipo de responsabilidades asignadas a los sujetos. (p.95)

En todo caso, los modelos de orientación sirven de guía para la acción, proponen líneas de actuación concreta y práctica. Por ello son prescriptivos-normativos, sugieren procesos y procedimientos cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica.

Diversos autores señalan tres modelos básicos, el Modelo Clínico, el Modelo de Programas y el Modelo de Consulta Colaborativa, enmarcados en diferentes perspectivas o enfoques: la perspectiva clínica-terapéutica, la perspectiva humanista, la perspectiva sociológica y la perspectiva didáctica. Detallamos de forma resumida sus elementos distintivos. En primer lugar, describimos las características más sobresalientes de los tres modelos básicos para, a continuación, hacerlo con las perspectivas.

3.6.1 Modelo Clínico o Counseling

Centrado en la entrevista, se trata de un modelo de atención individualizada. Se caracteriza por ser una relación terapéutica que ayuda a satisfacer unas necesidades personales, en materia educativa, formativa y/o socio profesional de la persona orientada. En ocasiones, este modelo es utilizado con objetivos preventivos y de desarrollo personal. Se basa en los estudios de rasgos y factores y, metodológicamente se inicia a partir de la demanda del cliente, se realiza un diagnóstico y un seguimiento del tratamiento.

3.6.2 El Modelo de Programas

El Modelo de Programas surge como respuesta superadora al modelo de servicios. Presenta unas características especiales, por el que nos interesa adoptarlo para el diseño de nuestra propuesta, por considerar que está orientado a las perspectivas humanista y sociológica. Básicamente podemos sintetizarlo en los siguientes caracteres, resumidos de Bisquerra y Álvarez (2010, p. 61-62)

- Es planificado y a la vez flexible. Se estructura como un conjunto de fases generalizables a todos los programas. Cada uno se concreta de diferente manera en función de la demanda y los objetivos.
- Es global. Tanto si se interviene con grupos como con una persona, los destinatarios finales son un grupo.
- Es interno y colaborativo. El abordaje temático se realiza dentro del mismo centro y el asesor se integra en la institución y se establece el proceso de colaboración.
- Es preventivo y enriquecedor. Debido a su carácter grupal se favorece que la intervención alcance a todos los miembros.
- Es formativo y reflexivo. Favorece el desarrollo profesional de los miembros de la institución, impulsa el crecimiento de las organizaciones y propicia las tareas asesoras de los profesionales del ámbito psicopedagógico.

La estructura básica de las intervenciones psicopedagógicas a partir del Modelo de Programas, responde a las siguientes fases: a) Análisis del contexto para detectar necesidades, b) Formulación de objetivos de intervención y de orientación, c) Planificación de actividades, d) Realización de las actividades, e) Evaluación del programa.

Cabe destacar que el Modelo de Programas se inscribe en las generalidades de la orientación comprensiva, que hace referencia a cuatro características básicas que determinan el tipo de intervención.

- a) En referencia al tiempo, es continuada o articulada a lo largo del espacio vital de la persona.

- b) En referencia al contenido, la intervención está diseñada para equipar a la persona con actitudes, conocimientos y habilidades con las que pueda planificar su proyecto vital y profesional.
- c) En referencia a los destinatarios, atiende las necesidades de diferentes poblaciones diferenciadas por edad, estatus educativo-profesional, género, etnia, etc.
- d) En referencia a la actuación, está planificada y/o programada. Es sistemática. Utiliza múltiples modelos de intervención: directa-indirecta, individual-grupal.

Distinguimos que, el Modelo de Programas se inscribe en la tipología de *modelos comprensivos de intervención orientadora*, cuyos elementos son la flexibilidad, la adecuación de los objetivos del programa a las necesidades específicas y la incorporación de los factores contextuales de los grupos en la intervención orientadora. (Figuera,1997, pp.180-182). Para los fines de esta tesis resulta muy significativo llegar a este apartado del marco teórico-conceptual, porque permite dar cuenta del modelo psicopedagógico escogido para la propuesta de intervención en el CFA Sanfeliu, que ha sido un modelo comprensivo de programa. Las características del mismo se desarrollan en el Capítulo 5.

3.6.3 Modelo de Consulta Colaborativa

Uno de los pioneros de la consulta colaborativa fue Pryzwansky (1977) en cuya propuesta el consultor y el consultante asumen una relación basada en la responsabilidad compartida en todas las fases del proceso: ambos definen el problema, acuerdan unos objetivos, desarrollan un plan de acción y se hacen corresponsables en la puesta en marcha y evaluación del mismo.

Para los estudiosos en la materia (Parsons y Meyers, 1984; Idol et al., 1986; Rosenfield, 1987; Graden, 1989; Brown et al. 1995; citados en Bisquerra, 2010), se trata de un modelo de resolución conjunta de problemas que permite la solución colaborativa para lo cual se hace imprescindible el trabajo en equipo. Por lo tanto, “en los procesos de orientación e intervención, cuando el consultor y consultando asumen esa responsabilidad compartida hablamos de consulta colaborativa”. (pp. 62-63)

Las fases del modelo consisten en que ambas partes, a) parten de una información y clarificación del problema; b) diseñan un plan de acción; c) ejecutan y evalúan ese plan de acción; d) se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta.

Adelantamos que, en nuestra propuesta de intervención “*Mi futuro es hoy*”, hemos estructurado nuestro trabajo en base a una combinación de las fases del Modelo de Programas y del Modelo de Consulta Colaborativa. Lo explicamos detalladamente en la Sección 3, capítulo 5 *Reseña del programa evaluado*.

3.7 Las perspectivas que enmarcan modelos de orientación e intervención

Resumimos sucintamente las perspectivas que sirven de marco referencial a los modelos históricos (básicos) de orientación e intervención psicopedagógica, siguiendo a Álvarez (2003, pp. 121-122), a Santana Vega (2003, pp. 95-122) y a Bisquerra (2010, pp. 60-130).

3.7.1 *La perspectiva clínica-terapéutica*

Este modelo, conocido como **Counseling** (Shetzer y Stone, 1972, p. 46; Katz, 1969; Patterson, 1972; Hansen, 1982; Rodríguez Moreno, 1986, entre otros muchos) o atención individualizada para Bisquerra (2010, p. 60), se centra en la entrevista y en la relación personal. El Counseling fue concebido como una intervención eminentemente terapéutica y especializada entre orientador-orientado, tutor-alumno, y tiene como objetivo satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo. Es decir, la perspectiva clínica-terapéutica encuentra su vía de ejecución mediante el contacto personal y recurriendo al “Counseling”.

Sin embargo, luego de un cambio epistemológico (Selvini y col., 1987, p. 52, citado por Álvarez, 2003), la visión mecanicista de los fenómenos, observados y tratados desde las variables intrapsíquicas individuales, base de las intervenciones desde el counseling giró hacia la observación y tratamiento del sistema relacional de las personas. Esta nueva perspectiva aporta el estudio de los síntomas desde un contexto relacional-comunicacional en el marco relacional de las personas. (p. 100). De esta manera el counseling se convierte en una relación de ayuda que se aplica a las actividades educativas (Roger, 1982, Álvarez, 1995; Hargreaves, Earl y Ryan, 1999), cuyos asesores enfrentan su trabajo “investidos de sus creencias, valores y mitos” para lo cual se abre un nuevo debate sobre si los asesores han de transmitir o no sus sistemas de creencias al asesorado.

Otros autores, como por ejemplo Rogers (1982) entienden la aceptación, por parte del asesorado, a verse influido por el sistema de valores, ideas y creencias de su asesor como “una consideración cálida del asesor, como persona que le provee un valor incondicional, un respeto

y una disposición favorables hacia él en cuanto individuo que le aporta ayuda, apoyo y asistencia”. (p. 37).

3.7.2 *La perspectiva humanista*

En palabras de Santana Vega (2003) este enfoque trabaja como un *imperativo pedagógico: humanizar las escuelas*. Su principal preocupación reside en potenciar el aprendizaje a partir de la creación de entornos libres de fricciones, favoreciendo la cultura de paz y el respeto a la diversidad. “La función de los docentes se convierte así en una intervención de naturaleza orientadora, mientras que el especialista (en orientación e intervención) es considerado como un agente que apoya al educador en sus tareas de orientación”. (p. 121).

Entre los autores más representativos de esta corriente, Dinkmeyer y Carlson, (1976) sostienen que el reconocimiento del ambiente social que rodea a las instituciones educativas es un tema central para comprender las problemáticas de los alumnos y hallar recursos para la orientación y la intervención responsables. También encontramos en esta perspectiva humanista a Carl Rogers (1982) y otros autores como Joyce y Weil (1985), quienes enfatizan la necesidad de tener en cuenta, por parte de los orientadores, de las variables contextuales del centro educativo, que permita a sus alumnos sentirse libres y estimulados para aprender.

Santana Vega señala a Purkey, 1971; Knapp, 1974; Schumacher, 1983; Postman, 1999, como los estudiosos que distinguen las características de prácticas humanizadas y deshumanizadas que tienen lugar en el interior de las escuelas, cuyo reconocimiento por parte de los orientadores es vital para *humanizar el aula* a través del diálogo, la participación, las relaciones auténticas, la consideración del otro, el compromiso y la mente abierta, entre otros muchos elementos.

También reconoce a Edgar Morin (2001) como el investigador que incorpora al debate la necesidad de que “el vínculo entre asesor-asesorado se revista de comprensión, ética y bien pensar, elementos que, junto a la empatía reforzarán la atención consciente y reflexiva, respetuosa y eficaz entre ambos”. Así mismo la autora destaca especialmente a Glasser (1972) quien instala, junto a Roger la necesidad de trabajar el autoconcepto, constructo bien acogido por la Psicología Cognitiva. Por esta razón este enfoque concede tanta importancia a las relaciones humanas y, a nuestro entender, privilegia las relaciones dialógicas. (Santana Vega, 2003, pp. 74-121).

3.7.3 *La perspectiva sociológica*

Este enfoque sostiene que no es posible la existencia del ideal igualitario en un mundo que se muestra básicamente desigual. Esta perspectiva, de corte crítico, adjudica a las variables socioeconómicas y culturales la responsabilidad de la determinación sobre la elección profesional y los estudios. Ante este contexto, la corriente social-crítica concibe al orientador como un promotor de cambios, en los planos personal, social e institucional. Son exponentes de este modelo, pensadores como Suchodolski (1971) para quien “el valor del sistema escolar depende de su significación social y debe medirse de acuerdo a la misma” y propone a los profesionales de la orientación trabajar por la justicia social para alcanzar la equidad social.

También hallamos en la corriente social-crítica al etnógrafo Willis (1988) quien nos habla de la *cultura contraescolar* y el fenómeno observado en su investigación sobre el enfriamiento de las expectativas de un grupo de estudiantes británicos de clase obrera que mostraban un bajo rendimiento académico, frente a otro grupo de estudiantes, que han interiorizado los valores y propósitos de la escuela y que sacrifican su tiempo presente con la esperanza de ver recompensados sus esfuerzos con mejores logros sociolaborales.

Desde el campo de la sociología se entiende la orientación como promotora o impulsora del cambio social y cultural (Weimberg, 1972; Menacker, 1976; Drapela, 1983; Zabalza, 1984; Selvini, 1986; Bingham, 1991; Santos Ferreira y Chávez, 2001). Estos autores proponen aplicar el análisis sociológico al terreno de la orientación tratando de dilucidar las funciones, disfunciones (aquellos resultados que se vuelven nocivos para la escuela) y funciones latentes de la orientación (mantenimiento de elementos y pautas culturales aun cuando ya no parecen ser funcionales en el plano individual, grupal o institucional).

Según el modelo social (Thelen y Dewey, investigación en grupo; Massiales y Cox, investigación social, citados por Joyce y Weil, 1985) la conducta individual es un producto de la interacción social, por lo tanto, en las funciones de orientación deben ofrecerse explicaciones sociales a los problemas de los estudiantes superando la visión clásica de la orientación, centrada históricamente en las variables intrapsíquicas individuales. (Santana Vega, p. 81-123).

3.7.4 La perspectiva didáctica

Nacido en la década de los '80, este enfoque trata de resituar a la orientación dentro de la corriente educativa, alejándola de los enfoques psicométricos y clínico-médico, por entender que los mismos limitaban las posibilidades de intervención de los profesionales. Desde esta perspectiva se hace una defensa de la figura del orientador como facilitador de procesos, que colabora con los otros agentes significativos de su entorno profesional en las funciones educativas. (Santana Vega, p.122).

Los referentes de esta corriente (Novak, 1977; Zabalza, 1984; Escudero, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1991; Carr, 1996; Connell, 1997; Meirieu, 2001), defienden la necesidad de incardinar el proceso orientador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo presentes las variables intrasistémicas del espacio-aula y también las suprasistémicas que relacionan el aula con su contexto institucional, político y socioeconómico. En palabras de Santana Vega (2003): “Sin la existencia de voluntad política las medidas encaminadas a reforzar el apoyo y atención al alumnado, profesorado, familias estarían carentes del aliento necesario para su vertebración en la realidad educativa”. (p. 85).

Zabalza (1984) confronta el modelo tradicional de actuación en orientación con su *modelo alternativo* en el cual plantea que el mismo está centrado en: a) el análisis de la estructura de interacción situación-sujeto-proceso didáctico; b) son “clientes potenciales del proceso de orientación, no sólo los alumnos, como en el modelo tradicional, sino también los docentes, padres y agentes sociales; c) existe total colaboración entre toda la comunidad educativa y su contexto institucional y político. (p.39).

Escudero (1986) completa el modelo alternativo de Zabalza, ofreciendo un nuevo marco desde el cual visualizar la orientación educativa. Propone hacer un giro de 180 grados en la naturaleza de la relación entre los expertos (orientadores) y los prácticos. En este sentido enfatiza la necesidad de actitudes de participación y colaboración entre ambos, superando la relación jerárquica existente entre ellos. (p. 575).

De esta manera el apoyo entre profesionales de la orientación se fundamenta en una teoría de la acción educativa para cubrir la inexistencia de una teoría comprensiva capaz de ofrecer una visión completa de los procesos curriculares y de las prácticas educativas. En definitiva y concluyendo con las ideas de Santana Vega (2003) la perspectiva didáctica considera al

orientador como un agente implicado con las dinámicas de cambio e interesado en dinámicas activas centradas en el diálogo, la apertura a nuevas ideas y la consideración de los diferentes contextos en los que se enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. (pp. 88-89).

3.8 Orientación profesional. Estado de la cuestión en España y Cataluña

Para situarnos en el tema, interesa recordar que el gobierno español, publicó en el Boletín oficial de enero de 1998, la Orden por la que se establecieron las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo²¹. Su objetivo fue mejorar la posición de los demandantes de empleo en el mercado de trabajo a través del diseño de itinerarios profesionales. Estos debían ajustarse a las particularidades de los demandantes y serían ejecutados por entidades colaboradoras. El tipo de acciones quedó determinado también por la Orden ministerial de la siguiente forma:

a) Aquellas que, mediante la información, orientación, acompañamiento u otros procedimientos, faciliten la mejora de la posición en el mercado de trabajo del demandante de empleo y la búsqueda de empleo por cuenta ajena.

b) Aquellas que, mediante información, motivación, asesoramiento u otros procedimientos, faciliten la detección y dinamización de iniciativas de autoempleo en demandantes de empleo.

En cuanto al desarrollo de las acciones de orientación, podían ser individuales o colectivas, ponderándose los métodos, las instalaciones, el material necesario para su realización. Se especificaron requisitos básicos para los profesionales que impartiesen las acciones, como titulación y experiencia laboral en el sector. Asimismo, el Instituto Nacional de Empleo, propuso subvenciones para la implementación del programa. Esta normativa es importante porque sigue vigente actualmente y se menciona en la página web del Ministerio de Trabajo, en la Sección Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), Agenda 2030:

²¹ Para más detalles, consultar el link: [https://www.boe.es/eli/es/o/1998/01/20/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1998/01/20/(1))

Figura 14 Información institucional

OPEAS (Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia al Autoempleo)

La Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia al Autoempleo (OPEAS) se realiza a través de entidades colaboradoras. Estas entidades reciben subvenciones para reforzar las actuaciones de orientación según la legislación vigente, actualmente la establecida en la Cartera de Servicios Comunes del SNE.

Los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas pueden considerar estas actuaciones como programa común, incluyéndolas en su correspondiente plan anual de empleo y comunicando, a través del SISPE (Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo) los beneficiarios y presupuesto previsto y realizado. En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se sigue lo establecido en la base normativa de las OPEAS.

La base normativa de la Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia al Autoempleo, OPEAS, es la [Orden de 20 de enero de 1998, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo.](#)

Fuente: <https://www.sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/orientacionprofesional.html>

En el año anterior al inicio de nuestra investigación (2012), Cobos presentó un estudio sobre los servicios de orientación profesional y empleo a los que podía acudir un o una joven que finalice su formación. Se trataba de:

- Departamento de orientación del centro educativo donde ha cursado su educación obligatoria o formación profesional.
- Servicios de empleo de la comunidad autónoma.
- Servicios municipales.
- COIE: Centros de orientación e información en la universidad.
- Programas específicos para mujeres.
- Programas específicos para jóvenes.

En su trabajo explicó la autora que la necesidad en España de crear servicios de orientación nació en torno a la inserción laboral en la década de los años '70, con la creación de los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV), que sirvieron de modelo para el actual servicio español de orientación. (Cobos, 2012, p. 22-23)

3.8.1 La orientación profesional en España

Tomando como base la información precedente, indagamos, en el siguiente ítem sobre la situación actual en España en relación a los servicios de orientación profesional. Aclaremos que

se han seleccionado los programas generalistas que impulsa, para todo el territorio español, el gobierno central. Sin embargo, también reconocemos que cada comunidad autónoma dispone de programas propios, ajustados a las necesidades formativas, educativas y de orientación de sus usuarios y a las características de su mercado laboral.

1. La Garantía Juvenil

Garantía Juvenil es una iniciativa europea que pretende facilitar el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo. Está dirigida a **jóvenes en búsqueda de empleo que no se encuentren en situación de estudiar o formarse, ni trabajando por cuenta propia o ajena**, y quieran lograr su inserción plena en el mercado laboral.

Es decir, que está enfocada a que todos los jóvenes no ocupados ni integrados en los sistemas de educación o formación, puedan recibir una oferta de empleo, educación o formación, incluida la formación de aprendiz o periodo de prácticas, tras acabar la educación formal o quedar desempleados.

A tal fin, en la administración española, se creó el Sistema Nacional de Garantía Juvenil²², que consiste en un fichero en el que las personas jóvenes, se inscriben de forma voluntaria y pasan a constituir una lista única de demanda. La lista permite el acceso de las entidades responsables, con el objeto de ofrecer formación y orientación a los jóvenes.

Los requisitos para participar en el programa son:

- Estar empadronado en cualquier localidad del territorio español.
- Tener más de 16 años y menos de 30 años.
- No haber trabajado en el día natural anterior a la fecha de presentación de la solicitud.
- No haber recibido acciones educativas en el día natural anterior a la fecha de presentación de la solicitud.

2. ***Plan de Choque por el Empleo Joven (2019-2021)***, cuyos destinatarios son jóvenes pertenecientes a colectivos especialmente vulnerables, como lo son los migrantes, parados de larga duración, abandono escolar, personas con discapacidad, entre otros. Entre las metas más ambiciosas, el Plan pretende reducir en tres años la tasa de paro juvenil hasta el 23,5 %,

²² Link de entrada a la plataforma: <https://garantiajuvenil.sepe.es/login.action>

incrementar la tasa de actividad hasta el 73,5 % y reducir en un 20% la actual brecha de género. Ilustramos con partes de la infografía con la cual el gobierno español divulga la iniciativa.

Figura 15 Infografías Plan Empleo Joven



Fuente: link: <https://www.sepe.es>

Observamos que el Plan de choque por el empleo joven (2019-2021)²³, se compone de seis itinerarios o ejes profesionales,

- ✓ Eje 1: Orientación, compuesto por doce medidas estratégicas.
- ✓ Eje 2: Formación, centrada en la adquisición y desarrollo de competencias clave.
- ✓ Eje 3: Oportunidades de empleo, con catorce medidas de empleo y formación.
- ✓ Eje 4: Igualdad de oportunidades en el acceso al empleo, con tres medidas de apoyo especialmente a la mujer.
- ✓ Eje 5: Emprendimiento, con tres medidas de impulso a la Economía Social.
- ✓ Eje 6: Mejora del marco institucional, con ocho medidas entre las que se encuentra **“el fomento a la creación de proyectos piloto sobre la integración de los jóvenes”**.

²³ Para más información, dirigirse al link: <https://www.sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/plan-de-choque-empleo-joven-2019-2021.html>

También resulta interesante observar las medidas que se propone el gobierno español para combatir el desempleo entre los jóvenes, especialmente el de aquellos que no tienen finalizada la Enseñanza Secundaria Obligatoria:

Figura 16. Infografía. Itinerarios Empleo Joven

EJE	#	MEDIDAS
1. ORIENTACIÓN	1	Programa ORIENTAJOVEN dotado de una Red de 3.000 personas técnicas responsables de orientación
	2	Diagnóstico e itinerarios personalizados de Inserción
	3	Programa Red SIJ-INJUVE de atención a jóvenes vulnerables
	4	Apoyo a la Red SIJ-INJUVE con 110 mediadores juveniles
	5	Apoyo en prosectores
	6	Orientación Integral para personas jóvenes migrantes
	7	Atención integral en Materia de Inserción Laboral a personas jóvenes menores migrantes no acompañados
	8	Colaboración con Federación Española de Municipios y Provincias
	9	Colaboración con las universidades y CIPES
	10	Participación y colaboración con los Servicios Sociales de cada CCAA
	11	Lanzaderas de empleo
	12	Participación de las Entidades Locales en Programas de Orientación y Atención personalizada
2. FORMACIÓN	13	Programas de formación en competencias clave
	14	Programas de Formación en competencias digitales
	15	Programas de Formación en competencias en lengua extranjera y movilidades de estudio y trabajo
	16	Programas de Formación orientada a la cualificación en sectores estratégicos
	17	Programas de Formación orientados a la cualificación agraria y del desarrollo local
	18	Programas de Formación con compromiso de contratación
	19	Programas de segunda oportunidad con becas
	20	Modelos innovadores en formación y empleo. Escuelas de segunda oportunidad
	21	Cadena formativa intergeneraciones
	22	Formación personal de oficinas de empleo y oficinas de prestaciones para atender a inmigrantes

| PLAN DE CHOQUE POR EL EMPLEO JOVEN (2019-2021)

Fuente: link: <https://www.sepe.es>

3. REINCORPORA-T: plan trienal (2019-2021).

En cuanto a la orientación profesional de adultos, el SEPE ha creado el plan REINCORPORA-T, para prevenir y reducir el paro de larga duración de personas adultas. Este plan es interesante, ya que nuestro trabajo de investigación situó el marco legislativo de referencia en el documento Europa 2020, con el cual los países miembros se proponían construir oportunidades profesionales, a través de la formación y la orientación de su población económicamente activa. Observamos cómo es de pertinente y relevante volver a insistir en la lectura y análisis de la normativa, recogida en la actualidad, en este nuevo plan trienal.

En líneas generales, el plan REINCORPORA-T²⁴, propone:

- ✓ Considerar y reconocer, a través de las políticas activas de empleo, el potencial laboral de la población activa que queda relegada a situaciones de paro de larga duración o de precariedad laboral, resituando los postulados de la **"Estrategia Europa 2020"**.
- ✓ Integrar en el mercado de trabajo a las personas excluidas y especialmente vulnerables, como parte de la **lucha contra la exclusión** social y el empobrecimiento de los hogares.
- ✓ Mejorar los **diagnósticos de empleabilidad**, de identificación y caracterización de situaciones de **vulnerabilidad** ante el empleo.
- ✓ Ofrecer el **apoyo adecuado en recursos y necesidades de atención** a cada persona.

Según la información oficial, el Plan para prevenir y reducir el paro de larga duración engloba 63 medidas, divididas en 6 ejes, diseñadas bajo una perspectiva integral y sistémica, que permiten su combinación y ajuste a cada perfil y a las necesidades existentes en cuanto a inserción.

A través de los ejes se definen, en línea con los objetivos establecidos, los ámbitos de actuación considerados prioritarios en los próximos 3 años: reducir el paro de larga duración, luchar contra la brecha de género en el empleo y recuperar la calidad del empleo.

Se recogen medidas de apoyo a las empresas socialmente responsables con la inserción de Parados de Larga Duración y otros colectivos vulnerables.

4. Programa Europeo de Empleo e Innovación Social (EaSI)²⁵.

También en línea con los postulados del documento Europa 2020, se trata de un instrumento financiero de la Unión Europea cuyo principal objetivo es promover el empleo sostenible y con protección social, que permita combatir la exclusión social y la pobreza. Este programa (EaSI) está gestionado directamente desde la Comisión Europea y tiene tres ejes:

- ✓ Eje PROGRESS: que busca la modernización de las políticas de empleo y sociales
- ✓ Eje EURES: que potencia la movilidad profesional
- ✓ Eje Micro financiación: que permite el acceso al emprendimiento social.

²⁴ Fuente: <https://www.sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/plan-reincorpora-T.html>

²⁵ Fuente: <https://www.sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/Programas-e-Instituciones-Europeas/easi-programa-europeo-empleo-innovacion-social.html>

3.8.2 La orientación profesional en Cataluña

Para dar inicio a este apartado, se hace necesario y oportuno, citar parte del trabajo de María Luisa Rodríguez Moreno, quien diseñó una cronología de la actividad orientadora en Cataluña, desde inicios de 1900 hasta 2013, año de su publicación (en Figuera, 2013, pp. 193-201).

3.8.2.1 Un poco de historia

Si bien en 1907 se creó el Museo Social, dirigido por J.M. Tallada, con la finalidad de favorecer las iniciativas de las clases obreras y populares en términos de orientación profesional, para los fines de nuestra tesis, nos situaremos a partir de 1950, no por desmerecer el trabajo productivo de años anteriores, sino para destacar los esfuerzos realizados en los últimos 70 años y ubicarnos en el contexto actual. En el mes de mayo de 1953 se creó el Servicio de Orientación Escolar y Profesional del Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

Entre los años 1955 y 1968 la Universidad de Barcelona diseña los Planes de estudios Universitarios, incluyendo asignaturas e itinerarios de Orientación Educativa y Profesional.

En los años '70 El Servicio de Orientación Escolar y Profesional del Instituto Municipal de Educación inició una actividad centrada en la creación de recursos para la orientación escolar. En 1973, la orientación quedó adscrita al Departamento de Ciencias experimentales y Diferenciales de la Educación, que actualmente es el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En este año se incluyeron materias específicas de orientación. Se creó, por primera vez en España el Prácticum en Orientación Escolar y también los Equipos Psicopedagógicos Municipales. Asimismo, desde los Institutos de Ciencias de la Educación se crearon las Divisiones de Orientación.

En el año 1976, surgió el Servicio de Asesoramiento Universitario (SAU), para dar acogida y orientación al alumnado; y en 1977 se crearon los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). 1978 es el año en el cual se instauró el Primer Seminario Permanente de Orientación Educativa, con continuidad hasta la fecha. Por su parte, el Colegio de Psicólogos de Cataluña dinamizó, entre los años 1982 a 2000 el Grupo de Trabajo de Orientación.

1983 marcó un hito importante, ya que se crearon los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPS) y se inició el Programa de Orientación e Información Profesional para estudiantes de Bachillerato.

También el período de 1985 a 2013 (fecha de publicación de la cronología), estuvo marcado por la actividad de asociaciones y fundaciones dedicadas a la orientación. Tal fue el caso de la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP) actualmente ACO, con numerosas publicaciones en la Revista de Orientación Escolar y Profesional (REOP), como también la Fundación Bosch Gimpera, convocante del Primer Postgrado en Organización de los Servicios de Orientación escolar e Inserción laboral.

Así mismo, las administraciones locales y autonómicas tuvieron y siguen teniendo a la orientación profesional, entre uno de sus objetivos prioritarios al momento de programar jornadas, congresos, guías para estudiantes y profesionales, entre otros recursos y actividades.

3.8.2.2 Programas y recursos de orientación profesional en Cataluña

La administración catalana dispone de programas propios y de otros, diseñados a partir de la normativa española y/o europea y adaptados a las características intrínsecas de su mercado laboral y de los perfiles educativos-formativos de sus ciudadanos. En líneas generales, el *Programa de orientación y acompañamiento a la inserción*²⁶ es definido por el Servicio Público de Empleo de Catalunya (SOC), como el instrumento capaz de gestionar los servicios de información y orientación integral a las personas. Estos servicios se articulan, por una parte, a través de la red de Oficinas de Trabajo del SOC, y de la otra, en colaboración con entidades privadas.

En este contexto, el programa de orientación y acompañamiento a la inserción promueve una línea de ayudas a entidades para subvencionar actuaciones de orientación, información y motivación para posibilitar la mejora de la posición en el mercado laboral de las personas demandantes de empleo y para facilitar la detección y dinamización de iniciativas de autoempleo. Incluye, a) servicios de orientación e información para el empleo y el autoempleo, b) servicios para la mejora de las competencias personales. Las personas que pueden utilizar este servicio son las demandantes de empleo no ocupadas inscritas al SOC y las que necesiten definir o mejorar su objetivo profesional.

²⁶Fuente: <https://serveiocupacio.gencat.cat/es/soc/ambits/orientacio-professional/programa-dorientacio-i-acompanyament-a-la-insercio/>

Al igual que en apartado anterior, aclaramos que se han seleccionado los programas generalistas que impulsa la administración para todo el territorio catalán. Reconocemos, asimismo, que cada ayuntamiento y territorio comarcal, disponen de programas propios, los que se articulan a las necesidades formativas, educativas y de orientación de sus usuarios y a las características de su mercado laboral. A continuación, presentamos una reseña de los programas más generalistas que ofrece la Generalitat, a través de su página oficial por Internet²⁷.

Programas específicos vigentes al cierre de esta investigación:

1. La estrategia de ocupación juvenil en Cataluña.

Bajo el nombre de “*Bases per a l’estratègia d’ocupació juvenil a Catalunya. Garantia Juvenil 2014-2020*”²⁸, se definen los objetivos, finalidades, actividades y procesos de funcionamiento, seguimiento y evaluación del Programa de Garantía Juvenil para Cataluña. El Consejo de Dirección del Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC) considera la Garantía juvenil como un único programa que se implanta progresivamente y tenderá a concentrar todas las medidas y programas tanto los de nueva creación como los ya existentes, para favorecer la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo.

Compartimos a continuación el documento de la administración catalana en el que se consignan sus elementos clave:

Tabla 6: Programa de empleo de garantía juvenil. Cataluña 2014-2020

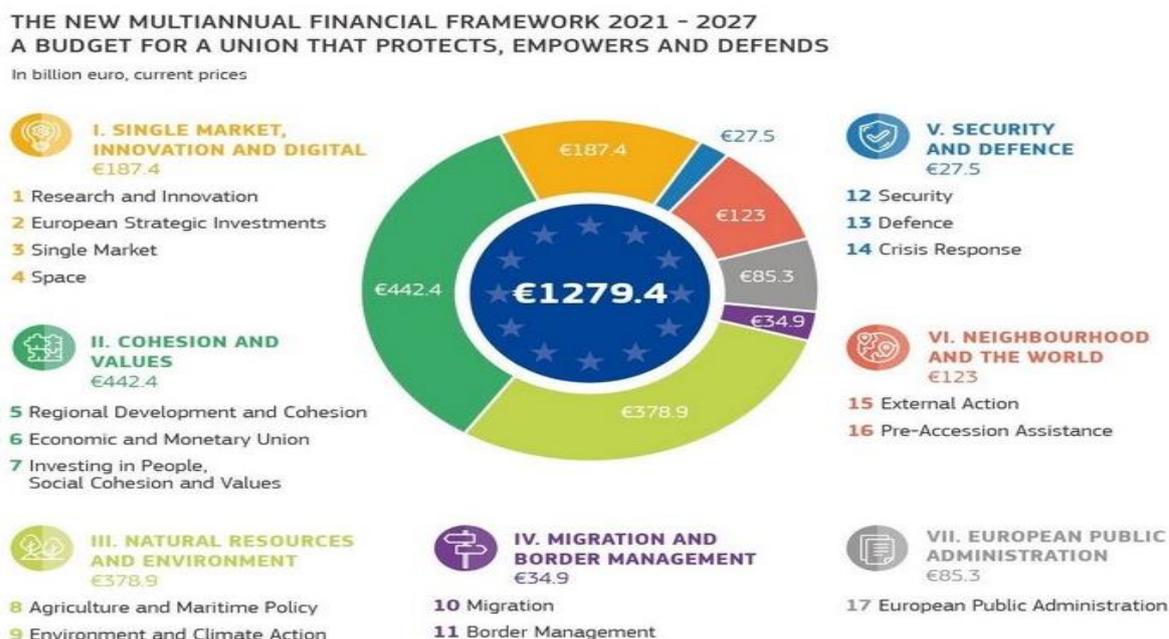
1.	Es una oferta universal a todas las personas comprendidas entre 16 y 24 años, o a los menores de 30 años en el caso de personas jóvenes con un grado de discapacidad igual o superior al 33% que no estén trabajando, ni estudiando.
2.	Es una oportunidad de trabajo, unas prácticas en empresas o una formación que desarrolle competencias profesionales.
3.	Favorece la colaboración y participación de todos los actores del territorio para sumar el máximo de esfuerzos y recursos.
4.	Está orientada a resultados concretos para hacer efectiva la primera incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo.
5.	Se desarrolla en espacios incentivados de actividades y recursos flexibles para adaptarse a la situación, capacidades e intereses personalizados de los jóvenes.

Fuente: <https://serveiocupacio.gencat.cat/es/soc/qui-som-que-fem/fons-social-europeu/programes-operatius-periode-anterior/programa-operatiu-docupacio-juvenil-2014-2020/index.html>

²⁷ <https://serveiocupacio.gencat.cat/es/soc/ambits/orientacio-professional/index.html>

²⁸ Programa d’Ocupació Juvenil a Catalunya. Garantía Juvenil 2014-2020. Aprobado el 10/9/2014 por el SOC. Consultar texto completo en lengua catalana. Anexo I, 1.1. Documento g.

Figura 17 Nuevo marco Financiero Plurianual. Período 2021-2027



Fuente: https://exteriors.gencat.cat/ca/ambitsdactuacio/afers_exteriors/ue/fons_europeus/actualitat

2. Programas de Formación e Inserción.

Los “Programas de Formació i Inserció” (PFI), se crearon por Resolución ENS/1102/2014, para el curso 2014-2015. Su finalidad es, básicamente, favorecer la posibilidad de mejorar la calificación y las oportunidades de incorporación al mundo laboral de jóvenes de entre 16 y 21 años, que no hayan finalizado la educación secundaria obligatoria. Otro de sus objetivos es la de facilitar el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), como otras ofertas formativas. Dentro de los estudios de formación profesional los PFI constituyen el primer nivel de cualificación. Estos programas de formación y orientación laboral, son voluntarios y su duración es de un curso académico con mil horas (1.000). Los estudiantes de un PFI reciben acompañamiento y tutorización permanentes, a lo largo del curso académico, recursos esenciales para alcanzar los objetivos del programa. Se estructuran en módulos que incluyen formación específica, adquisición de competencias transversales y prácticas empresariales. Los PFI mantienen su vigencia en la actualidad.

3. Plan de Transición al Trabajo.

Otra acción del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, para el curso 2015-2016 fue el *Plan de transición al trabajo*. Se trató de un programa dirigido a jóvenes (de entre 16 y 21 años de edad) que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que tienen una finalidad formativa y profesionalizadora en un perfil profesional concreto. El *Plan de transición al trabajo* se ofreció, en su momento, como un curso que se estructuró en los siguientes contenidos:

- 1) Módulos de formación general para la adquisición de competencias instrumentales básicas que tienen que facilitar el logro de las competencias profesionales: operaciones matemáticas básicas, comunicación oral y escrita (catalán, castellano e inglés). Habilidades en Tecnología y Comunicación (TICs.), entorno social e incorporación en el mundo profesional.
- 2) Módulos de formación profesional para el logro de las competencias profesionales, que incluyen un módulo de prácticas en empresas.
- 3) Acciones de seguimiento y orientación del alumnado.

4. Programas Integrales para personas mayores de 30 años en situación de desempleo de larga duración²⁹

El Servicio Público de Empleo de Catalunya crea en el 2016 una línea de subvenciones para el desarrollo de programas integrales que incluyan la realización de actuaciones de orientación y acompañamiento a la inserción laboral dirigidas a personas mayores de 30 años en situación de paro de larga duración que, por diferentes circunstancias, requieren de un proceso de reflexión y de orientación para redirigir sus trayectorias profesionales.

El objetivo de estos programas integrales es, a través de un proceso personalizado de acompañamiento y apoyo, trabajar las potencialidades de cada persona mediante actuaciones de tutorización, de orientación, de conocimiento y de exploración para conocer cuáles son los intereses y motivaciones de las personas participantes en el ámbito laboral, de la formación y la inserción.

Los programas integrales para personas mayores de 30 años desocupadas de larga duración ofrecen un itinerario personalizado para los participantes, que se desarrolla en las fases

²⁹Fuente: <https://serveiocupacio.gencat.cat/es/soc/ambits/orientacio-professional/programes-integrals-per-a-persones-majors-de-30-anys-desocupades-de-llarga-durada/>

siguientes: a) Acogida, orientación y diseño de la hoja de ruta del itinerario personal. b) Ejecución de la hoja de ruta personal. c) Inserción laboral.

Las actuaciones de las acciones subvencionadas se destinan a personas en situación de desocupación de larga duración, inscritas como demandantes de empleo al Servicio Público de Empleo de Catalunya y de edades comprendidas entre 30 y 54 años prioritariamente.

5. Programa Ubicat

En 2017 el SOC creó una nueva línea de subvenciones para llevar a cabo proyectos que desarrollen actuaciones de orientación, acompañamiento a la inserción y apoyo ocupacional de las personas desempleadas, inactivas, o personas trabajadoras, preferentemente aquellas que se encuentran en una situación de precariedad laboral.

Este programa aún está en vigencia. Las actuaciones ocupacionales que se pueden desarrollar a través de él son:

1. Actuación de orientación sociolaboral.
2. Actuación de conocimiento del entorno productivo, de acercamiento a las empresas y de prospección laboral.
3. Recursos para la capacitación del personal técnico.

Se priorizan la atención de los colectivos con especiales dificultades de inserción laboral:

- Personas en situación de riesgo de exclusión social, en situación de paro de larga duración y con baja cualificación profesional.
- Personas trabajadoras mayores de 45 años en situación de paro.
- Personas con discapacidad física, psíquica, mental o sensorial, con o sin tratamiento de salud mental.
- Mujeres que han sufrido o sufren situaciones de violencia de género.
- Personas recién llegadas en situación de desventaja laboral.

6. Programa referente de empleo juvenil

Ante el aumento del paro juvenil, en 2018, el SOC puso en marcha un nuevo programa, con el objetivo de facilitar y acompañar la transición de personas jóvenes desde el sistema educativo al sistema laboral y ocupacional. A través del trabajo en red y transversal de los diferentes

dispositivos que trabajan con el colectivo de las personas jóvenes, se ofrecieron los recursos más adecuados en función de las casuísticas personales y/o sociales de cada persona, mediante la constitución de unas unidades especializadas en cada territorio. En la actualidad el SOC subvenciona las unidades especializadas de empleo juvenil durante un periodo de 12 meses y a tiempo completo. Este proyecto está dirigido a entidades públicas, como los ayuntamientos y los consejos comarcales de Catalunya, incluidos en la distribución territorial de las provincias catalanas.

7. Programa Orienta

En fecha 3 de septiembre de 2018 el Diario oficial de la Generalitat de Catalunya, dispone la entrada en vigor de las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a la realización de acciones de orientación y acompañamiento a la inserción de personas en situación de desempleo. El documento es la ORDEN TSF/151/2018.

En su justificación, la decisión se argumenta desde los considerandos de la legislación europea: *“La estrategia Europa 2020 fija cinco objetivos que se tienen que alcanzar tanto en el conjunto de la Unión Europea como en cada uno de los estados miembros, que hacen referencia al empleo, la investigación y el desarrollo, el cambio climático y la energía, la educación, y la lucha contra la pobreza y la exclusión social; en este marco la estrategia Cataluña 2020 (ECAT 2020) integra las actuaciones de los planes sectoriales de los departamentos de la Generalitat con que se transpone la estrategia Europa 2020 en Catalunya”*. Asimismo, el documento enfatiza que, *“La Ley 13/2015, del 9 de julio, de ordenación del sistema de empleo y del Servicio Público de Empleo de Catalunya, establece que los servicios ocupacionales deben cubrir, entre otros ámbitos, el de la orientación profesional”*.

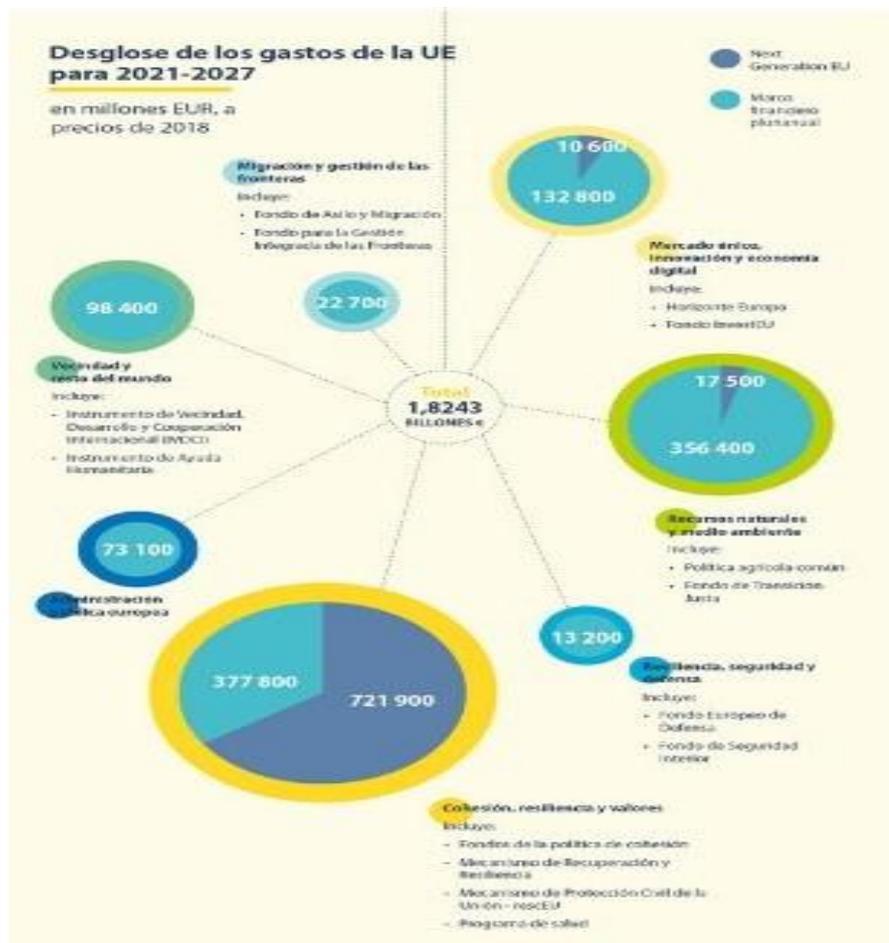
Esta última iniciativa, que consiste en el acompañamiento y la orientación profesional para facilitar la inserción de personas en situación de vulnerabilidad, se desarrolla en el contexto del Servicio público de empleo en Catalunya. Las actividades son gestionadas en su red de oficinas de Trabajo (OTG), básicamente en las cuales se ofrece información a las personas demandantes de empleo y se desarrollan en un segundo nivel complementario y especializado en colaboración con entidades privadas, en el marco del Programa Orienta.³⁰ **Sin embargo, y en el contexto de los intereses de nuestra tesis, estas acciones no se desarrollan en los centros de adultos.**

³⁰ <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=826192>

8. Fondos europeos que invertirán en las personas en el período 2021-2027³¹

Figura 18. Infografía Fondos europeos 2021-2027

En mayo de 2018, la Comisión Europea publicó el Marco Financiero Plurianual (2021-2027). Este presupuesto incluyó una partida global de 139.500 millones de euros, dedicada a invertir en las personas, la cohesión social y los valores, poniendo especial énfasis en la juventud.³²



Fuente: <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/eu-recovery-plan>

Según la última información recabada al respecto, los fondos europeos para el impulso de las iniciativas se verían simplificados y se reestructurarían los siguientes programas vigentes:

- El Fondo Social Europeo,
- La iniciativa De ocupación juvenil (Garantía Juvenil),
- El programa de ayuda a las personas más desfavorecidas (FEAD),
- El programa Ocupación e Innovación Social (EaSI),
- El programa de Salud.

³¹<https://www.consilium.europa.eu/en/eu-budget-story/>

³²<https://www.consilium.europa.eu/es/infographics/mff2021-2027-ngeu-final/>

Deseamos concluir este apartado citando a Solé y Martín (2011), cuando explican el papel que cumple la orientación en el contexto de la exclusión. Las autoras conciben el asesoramiento o la orientación como un proceso de construcción conjunta entre orientado y orientador, enfatizando, especialmente los factores emocionales de ambos, surgidos a partir de su vínculo. Desde la perspectiva del modelo educativo de orientación, no se prescribe lo que hay que hacer ni como hay que hacerlo en cada caso concreto, pero sí se establece un marco para la identificación de los problemas y la caracterización de las situaciones que son objeto de atención. (pp. 19-26)

Precisamente porque los factores contextuales están allí presentes y condicionan el marco de actuación de la persona, conviene no olvidar que las situaciones críticas y los factores de riesgo están relacionadas con la disponibilidad, la accesibilidad y la adecuación de los recursos a sus necesidades, demandas y dificultades. De hecho, el proceso de exclusión social viene definido por la pérdida o la incapacidad de las personas de conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forman parte (Ballester y Figuera, 2000).

La acción de los diferentes agentes orientadores no puede, pues, quedarse al margen del propio entorno, sino que ha de intervenir para facilitar el proceso. Es por eso que los recursos se entienden en un sentido amplio, incluyendo tanto las habilidades, las estrategias de afrontamiento y las actitudes, como los soportes familiares, sociales y económicos para poder satisfacer sus necesidades de afrontar las situaciones vitales más significativas. Al mismo tiempo, los recursos comunitarios, organizativos y de soporte social, han de ser competentes para amortecer el impacto de las situaciones críticas y de los factores de riesgo. (Figuera, 2012).

En síntesis, analizando las iniciativas nombradas, que se aprobaron y pusieron en práctica durante el período del diseño, implementación y evaluación de nuestro programa “Mi futuro es hoy” en el CFA Sanfeliu de Hospitalet (2012-2020), reflexionamos que:

- Las nuevas disposiciones y políticas educativas de la administración catalana en materia de orientación y acompañamiento sociolaboral son importantes y necesarias, sin embargo, no están pensadas para dar respuesta a las necesidades de orientación profesional que tienen los estudiantes de las escuelas de adultos.
- A nuestro entender, estas personas continúan quedando excluidas de las normativas y programas vigentes.

- Los alumnos trabajadores que acuden a los centros y aulas de formación de personas adultas (formación no obligatoria) con la finalidad de favorecer su inclusión sociolaboral continúan adoleciendo del acompañamiento, tutoría y orientación que se ha instrumentado para otro sector de la población estudiantil.

Fue en este estado de cosas, y ante la constatación de que la situación permanecía sin mayores modificaciones en 2016 para los centros de personas adultas, decidimos dar nuevo impulso a nuestro trabajo. El claustro del centro educativo apoyó la iniciativa, también los estudiantes que participaron en la experiencia piloto y la Universidad de Barcelona, desde la dirección del presente estudio.

3.9 Las competencias profesionales

La orientación profesional, definida como el proceso continuo a lo largo de la vida, tiene como finalidad ayudar a las personas a tomar decisiones sobre su formación, educación y profesión. En este contexto toma relevancia la cualificación profesional, determinada a partir del componente competencial de cada persona. Cuando nos preguntamos *¿en qué consiste ser competentes?* las respuestas pueden surgir apelando a la titulación, a la experiencia laboral contractual, o a las habilidades.

3.9.1. Evolución del concepto “competencia”

El concepto de competencias clave o competencias de acción profesional ha ido evolucionando a lo largo de los años. Para poder comprender, hoy en día, en que consiste un “trabajador competente”, es necesario recurrir a las diversas conceptualizaciones que se han hecho de este término. Entre los años 60 y 70 el que hoy entendemos como “competencia”, podría relacionarse con el concepto de “capacidad”. Prevalecía la noción de “tarea” sobre la de “función” integrada al sistema de la empresa. Las organizaciones, en su visión de tarea segmentada y aditiva, utilizaron una metodología de transmisión y aprehensión de las capacidades. En relación a las acciones de aprendizaje, estas estaban diseñadas sobre la prescripción y la instrucción.

A partir de los años 80, el mercado laboral, inmerso desde los años 60 en una gran transformación, empezó a demandar “calificaciones”. Es decir, empezó a gestarse la idea que,

para asumir que un trabajador estaba calificado, este tenía que reunir no sólo conocimientos técnicos, sino también disponer de destrezas para asumir una amplia gama de actividades laborales. Se incluyó, en esta conceptualización, el factor de la movilidad, necesario para poder desarrollar un elemento clave en este periodo: la adaptabilidad del profesional a la amplia *gama de actividades que se le presentaban en el puesto de trabajo, debido de al cambio constante de las funciones laborales.

El signo más diferenciador entre los dos periodos señalados consiste en la valoración de las competencias individuales (las propias de un trabajador) dentro de un contexto estructural e institucional, el de la empresa, y teniendo en cuenta el marco de la oferta y la demanda del mercado de trabajo. En la década de los 90 la evolución de la conceptualización del término “competencia” dejó de pertenecer al ámbito exclusivamente personal o estructural y se enmarcó en un proceso integrador, el de las “competencias de acción”, vocablo técnico creado por los franceses para describir los resultados del proceso de aprendizaje. Esta nueva perspectiva terminológica creó un puente entre los sistemas educativo y formativo, no tanto en función de los conocimientos y habilidades, sino en las competencias adquiridas a partir de estos.

Echeverría (1996 y 1998) definió entonces la tipología de las competencias de acción profesional; “¿cuáles son?”. Las clasificó siguiendo el orden del paradigma conceptual de Bunk (1994) en: competencias técnicas (dominio experto en un saber); competencias metodológicas (dominio del método, como se desarrolla este saber; competencias participativas (entendimiento interpersonal, cooperación y comunicación eficaz); competencias personales (importancia del autoconcepto, comprensión realista del propio ser).

Iniciado el año 2000, comenzó a tratarse la competencia desde un enfoque holístico, desde una visión más amplia y compleja. La importancia del enfoque holístico es que, según Echeverría (2002, p.8) en él se contemplan tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficiencia, así como los requerimientos del contexto socio-organizativo en que se lleven a cabo, a diferencia de modelos basados en las grandes tendencias en la tipificación de competencias que hicieron Gonzi y Athnasou en los años '90.

Los modelos del enfoque holístico con mayor impacto en el ámbito de la formación (Aneas, 2015, p.168), han sido planteados por: Alex (1991), Le Boterg (1991), Bunk (1994), El Instituto per lo Sviluppo della Formaciones Professionale dei Lavoratori (ISFOL) (1995), Echeverría (1996).

A partir de estas aportaciones, Echeverría (2002, pp. 7-43), revisa su propia obra, enfatizando: “Se asume que la realidad a analizar es, por encima de todo, una estructura cuyos elementos se encuentran funcionalmente correlacionados entre sí, por lo que al abordar los mismos se ha de poner mayor énfasis en sus relaciones que en su disposición”.

El autor concluye que, para ser un profesional con perspectivas de futuro no sólo se necesita “saber” (competencia técnica) y “saber hacer” (competencia metodológica), sino también, “saber estar” (competencia participativa) y “saber ser” (competencia personal), destacando el carácter “constructivista” de los procesos formativos, para lo cual tendrían que participar no sólo las empresas, las instituciones formativas y los agentes sociales que promueven la formación, sino también las propias personas, constructoras de su trayectoria vital y profesional.

Figura 19 Modelo de competencias de acción profesional



Visión holística de la competencia de acción profesional. Echeverría (2002:11)

En los momentos actuales este último grupo de competencias, las personales, se ha ampliado con los conocimientos de la teoría de la inteligencia emocional y la neurociencia. Ambos campos del conocimiento aportan herramientas para el autoconocimiento y, con él los trabajadores pueden potenciar sus puntos fuertes (en clave de competencias profesionales) y detectar sus puntos a mejorar. Cabe entonces, hacer una distinción entre los conceptos de **competencia laboral** y **competencia profesional**. El primero se refiere a los trabajos realizados que aportan experiencia y desarrollo competencial en el lapso dado. El segundo, más amplio y permanente, es el conjunto integrado de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y comportamientos laborales, que se ponen en juego ante la ejecución de una determinada actividad laboral.

Con el objetivo de crear un marco regulatorio para todo el Estado Español, se promulgó, en el año 2002, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y Formación Profesional que estableció

el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. Surgió, a partir de la Ley 5/2002 el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que constituye, hasta hoy, el **Modelo de Orientación por Competencias**. Este *modelo metodológico* permite la identificación y desarrollo competencial de los trabajadores para mejorar sus niveles de empleabilidad y favorecer su inserción. Dicho lo cual, la normativa propone inicialmente, una definición del término competencia como: “*Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo*”. Sin embargo, en su práctica, el concepto de competencia se expresa en términos de comportamientos y no solo de capacidades personales.

3.9.2 Las competencias clave para el aprendizaje permanente

En 2006, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea publicó *el Marco de referencia europeo* en el que se establecieron las Competencias clave para el aprendizaje permanente. Sus recomendaciones fueron que, como la sociedad es cambiante, las competencias también tienen que ir cambiando con ella. Por lo tanto, para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, las personas adultas y jóvenes que inician sus transiciones vitales tienen que desarrollar las siguientes competencias para lograr unos aprendizajes rentables para su futuro educativo, laboral y profesional.

En el documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales y también para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Por su importancia, compartimos el texto completo en que el documento las define: “*Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos*”. (2006, p.5).

El marco de referencia establece ocho competencias claves: 1) Comunicación en la lengua materna; 2) Comunicación en lenguas extranjeras; 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) Competencia digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competencias sociales y cívicas; 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8) Conciencia y expresión culturales. Las describimos en el siguiente cuadro:

Tabla 7: Competencias clave de la educación permanente.

Comunicación en lengua materna y extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el mundo • Relacionarse • Comunicación oral y escrita • Desarrollo en y para situaciones y contextos diversos • Diálogo crítico y constructivo • Apreciación de la diversidad cultural
Matemáticas, ciencia y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y aplicar el conocimiento matemático para problemas de la vida cotidiana. • Modelos matemáticos de pensamiento y representación. • Conocimientos para aplicar el método científico a la vida y a las necesidades humanas. • Entender la ciencia en la sociedad.
Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Uso seguro y crítico de las TIC (trabajo, ocio, comunicación) • Texto, datos, cálculos. Internet • Comunicación. Interactuar en la sociedad red • Creatividad, conocimiento de la actualidad • Actitud crítica y reflexiva
Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Persistir en el aprendizaje, organizarlo y gestionarlo. • Adquirir procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades. • Apoyarse en los aprendizajes anteriores para aplicar los nuevos a contextos diferentes. • Conocer las necesidades formativas para la ocupación. • Autonomía personal, curiosidad, motivación y confianza. • Capacidad de participación en grupos heterogéneos. • Compartir los aprendizajes.
Competencias sociales y cívicas	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias personales, interpersonales e interculturales. • Participación activa y democrática. • Participar en la vida social y profesional. • Comunicación constructiva, tolerancia, negociación, comunicación. • Democracia, conocimiento de la realidad social, participación constructiva en el entorno y en todos los niveles. • Respeto y promoción de los derechos humanos. • Responsabilidad respecto a la comunidad. • Transformar las ideas en actos, planificar proyectos. • Creatividad, innovación, riesgo. • Funcionamiento de la economía y ética económica. • Planificación, organización, gestión, liderazgo, delegación, análisis, comunicación, evaluación...
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión creativa de las ideas, experiencias y emociones a través de las artes. • Conciencia de la herencia cultural • Apertura a la cultura popular y la diversidad cultural. • Goce del arte y valoración.
Conciencia y expresión culturales	

Elaboración propia, inspirado en Marco de referencia europeo (2006)³³

³³ Link de consulta: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competencias clave.pdf? documentId=0901e72b80685fb1>. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.

3.9.2.1 Niveles de competencias en Europa y España:

Uno de los aspectos del Modelo de Competencias, es establecer el nivel de las mismas. Europa distingue cinco niveles, de los cuales España sólo considera los tres más básicos (Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3).

Tabla 8: Niveles de competencias profesionales en Europa

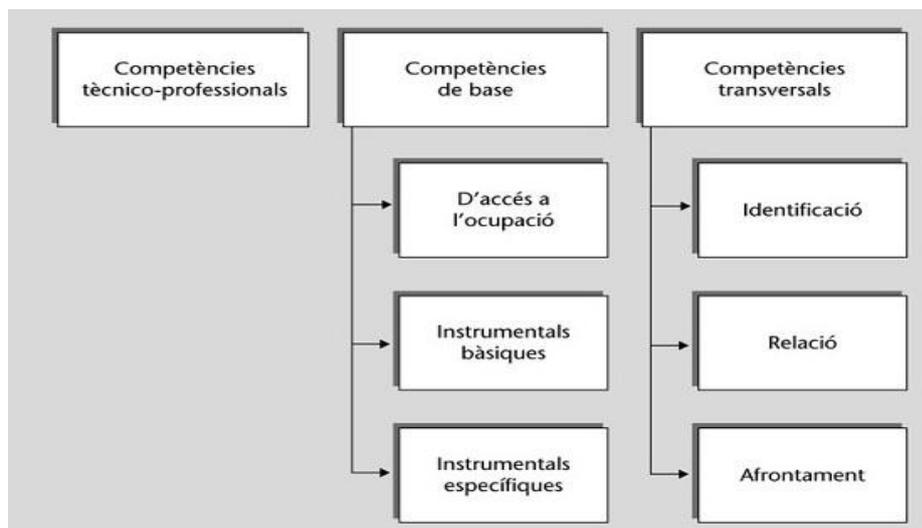
Nivel de competencia 1:	Competencia en la realización de actividades rutinarias y previsibles.
Nivel de competencia 2:	Competencia en actividades laborales, realizadas en diferentes contextos, algunas son complejas. La persona demuestra cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo se requiere la colaboración con otras personas dentro de un equipo o grupo de trabajo.
Nivel de competencia 3:	Competencia en tareas realizadas en diferentes contextos, generalmente complejas y no rutinarias. La persona demuestra un elevado nivel de responsabilidad y autonomía.
Nivel de competencia 4:	Competencia en una amplia gama de actividades complejas (técnicas o profesionales) desarrolladas en contextos muy diversos, con un alto nivel de responsabilidad y autonomía, con responsabilidades sobre el trabajo otras personas y, ocasionalmente, sobre la asignación de recursos.
Nivel de competencia 5	Competencia que implica la aplicación de una gama significativa de principios fundamentales y de técnicas complejas en una gran variedad de contextos, a menudo imprevisibles. La persona demuestra mucha autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnosis, diseño, ejecución y evaluación de la actividad.

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo ISFOL. Servei d'Ocupació de Catalunya 2017

3.9.2.2 Tipología de competencias

El conjunto de competencias se organiza en tres grandes bloques: competencias técnico-profesionales, competencias de base y competencias transversales. Para actuar de manera competente habrá que activar y combinar todo el conjunto de estas competencias que son necesarias para la ocupación concreta que se tiene que desarrollar. De la elección y utilización adecuada de éstas, dependerá el nivel de éxito de la acción de la persona. Por lo tanto, el capital competencial será, pues un factor clave de la ocupabilidad de una persona.

Figura 20 Tipología de competencias profesionales.



Fuente: Colomé, (2010, p. 14)

Describimos sintéticamente, las características de cada grupo de competencias, según la clasificación aportada por el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) en el marco del Modelo I.S.F.O.L. (Colomé, pp. 14-20)

▪ **Competencias técnico-profesionales**

Hacen referencia a los conocimientos teóricos y técnicos específicos necesarios para el desarrollo de una determinada actividad laboral y se definen a través del análisis funcional de una profesión o puesto de trabajo o a través de un certificado de profesionalidad. Estas competencias se podrán desarrollar en la práctica laboral de la ocupación concreta o a partir de formaciones técnicas específicas. Algunas opciones de formación técnico-profesional son: Ciclos Formativos de Grado Medio, Grado Superior, Formación ocupacional y Formación continuada.

• Competencias de base

Hacen referencia a los conocimientos instrumentales relacionados con el mercado laboral, como el conocimiento básico de su funcionamiento y la gestión de los recursos necesarios para poder tener acceso a una ocupación. Los tipos de competencias de base son:

- Competencias de acceso a la ocupación: Conocer los derechos y las obligaciones básicas en las relaciones laborales. Tener un conocimiento general de las condiciones laborales

que ofrecen los sectores más cercanos al propio perfil profesional. Saber planificarse y conocer y utilizar las técnicas de investigación de trabajo adecuadas. Conocer y saber utilizar los recursos de ocupación, orientación y formación de su territorio.

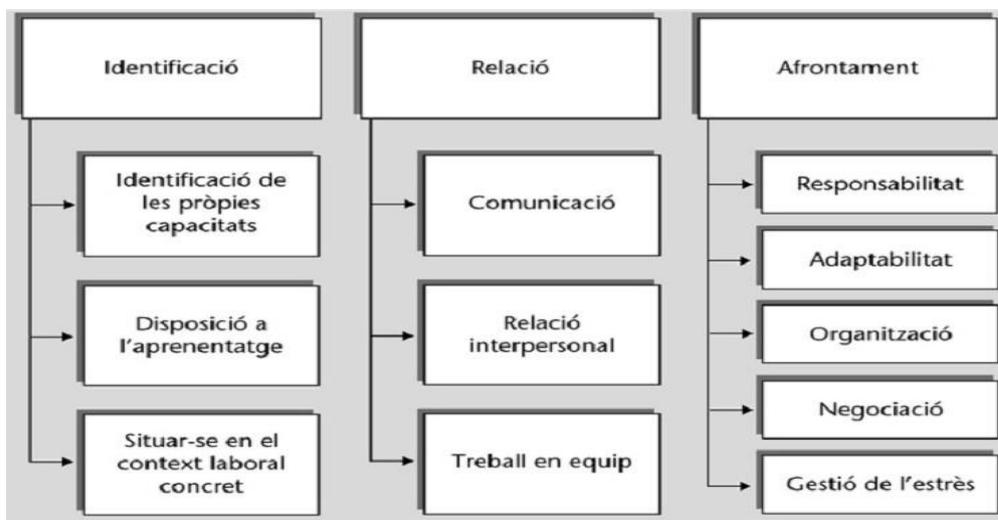
- Competencias instrumentales básicas: Conocer el entorno laboral y social del territorio. Tener la capacidad requerida de lectoescritura y cálculo funcional. Tener la capacidad requerida de comprensión oral. Tener la capacidad requerida de destrezas psicomotrices.
- Competencias instrumentales específicas: Informática y nuevas tecnologías de la comunicación. Idiomas. Carnet de conducir.

Se puede decir que estas competencias se adquieren a través de los estudios secundarios obligatorios, pero también se pueden desarrollar a partir de la experiencia laboral, la investigación de trabajo y a través de formación básica instrumental y específica. En todo caso, como ya se ha indicado, dependiendo del contexto cultural se pueden dar variaciones en este sentido, puesto que habrá competencias que a pesar de que aquí pueden ser consideradas instrumentales, básicas y aprendidas en la secundaria, en otros lugares no tiene por qué ser así.

- Competencias transversales

Hacen referencia al conjunto de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Estas competencias tienen carácter transversal en muchas ocupaciones y contextos y un elevado componente cognitivo.

Figura 21 Tipología de competencias transversales



Fuente: Colomé, M. (2010)

3.10 Las competencias clave para trabajar en un mercado globalizado

El análisis del componente competencial es clave, en los momentos de crisis laboral, para orientar a las personas a descubrir en sí mismas otras potencialidades, otras capacidades que, por varias razones, hasta el momento de la orientación, no tuvo la oportunidad de descubrir.

A partir del momento en que la persona se encuentra en disposición de poder ser ella misma la creadora de su perfil profesional, acepta la realidad del mercado de trabajo y adapta sus competencias de acción profesional a los requerimientos del lugar, formándose si lo cree necesario y oportuno para “Aprender a hacer”.

En la actualidad las competencias transversales, también denominadas personales, se ha ampliado con los conocimientos de la teoría de la inteligencia emocional, la cual aporta herramientas para el autoconocimiento y, con él, el trabajador puede potenciar sus puntos fuertes (en clave de competencias profesionales) y detectar sus puntos a mejorar.

A partir de la orientación y el acompañamiento los trabajadores cuentan con herramientas de acción para adaptar sus ideales profesionales a la realidad laboral en la cual se encuentran.

Uno de los puntos clave para que una persona incremente sus niveles de competitividad y adaptabilidad al mercado profesional es someterse a la adquisición y desarrollo de competencias. Para ello, se hace necesario recurrir a la orientación. Esta sirve de nexo entre los profesionales, que aportan su potencial, sus expectativas y conocimientos, y el mercado de trabajo, con sus propias dinámicas y exigencias.

En este proceso, la orientación contribuye a la identificación y el desarrollo del talento de cada persona, siempre que el acompañamiento se enfoque desde una visión integral de la misma. En este arduo trabajo el recurso disponible para comenzar con los itinerarios personalizados de inserción se recurre a las competencias personales y profesionales.

A partir del fenómeno de la globalización se ha acentuado la exigencia hacia los trabajadores para que reúnan una serie de cualidades (competencias) con el argumento de no quedar fuera de los alcances del mercado profesional.

Por todo lo dicho se deduce que, para actuar de manera competente habrá que activar y combinar todo el conjunto de competencias (técnico-profesionales, de base y transversales) que sean necesarias para la ocupación concreta que se tiene que desarrollar. De la elección y

utilización adecuada de éstas dependerá el nivel de éxito de la acción de la persona. Por lo tanto, el capital competencial será un factor clave de la ocupabilidad de una persona.

3.11 El Balance de competencias:

3.11.1 *¿Qué es el Balance de Competencias?*

El Balance de Competencias nació en Francia en los años 80 como práctica para el desarrollo de las profesionalidades y la administración de las carreras de los trabajadores, en relación estrechada con la formación profesional a lo largo de la vida. De todos modos, sus orígenes ya se encuentran en los Estados Unidos y en el Canadá el día siguiente de concluir la Segunda Guerra Mundial. Nace, en un contexto en el cual era muy importante la necesidad de encontrar las competencias específicas de cada individuo para hacerlas más cercanas a las exigencias del mercado laboral.

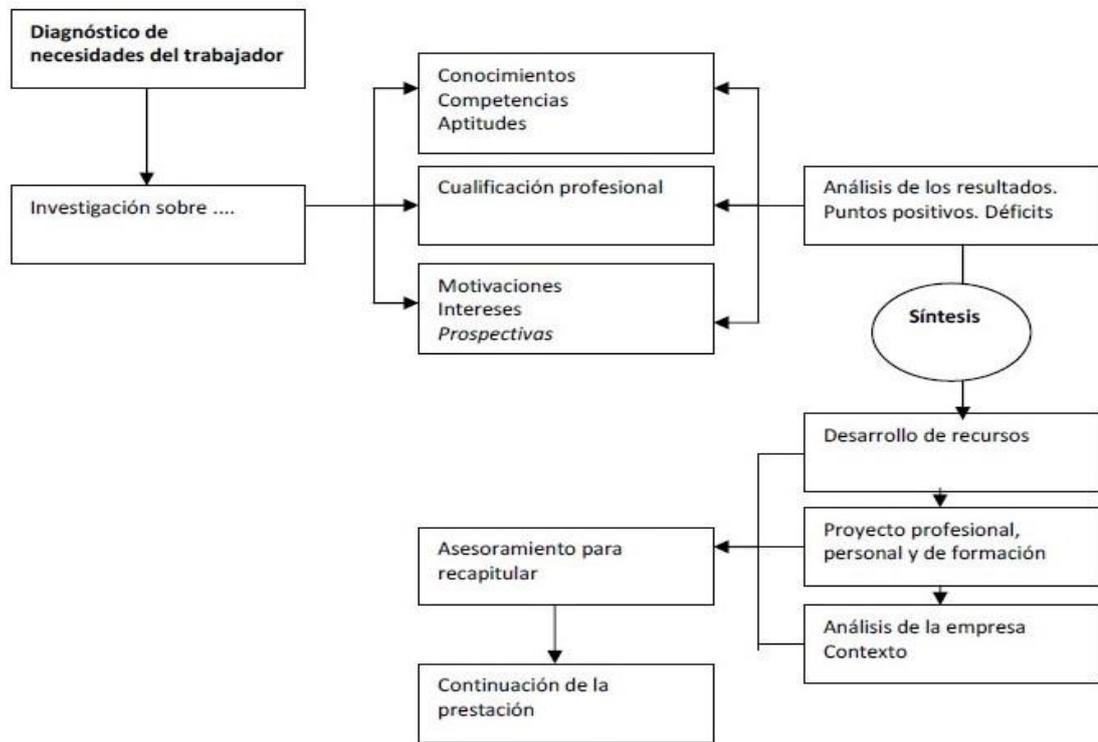
Según Rodríguez et al. (2010, pp. 57-64), constituye un importante debate entre expertos de las organizaciones y políticas del trabajo, entre autoridades públicas responsables de las políticas formativas y de la orientación, y también entre quien se dedica a la formación y de competencias de las personas trabajadoras.

Algunos de sus exponentes son Jacques Aubret et al. (1990), Lévy-Leboyer (1995), Yatchinovsky y Michard (1997), Saint-Jean, M. (2002), Lemoine, C (2002), Alberici y Serreri (2003), entre otros muchos. Cabe destacar los hallazgos de Ruffini y Sarchielli (2004, p 54), quienes aseguran que el balance de competencia permite a las personas la oportunidad de conocerse a sí misma y a los contextos sociales en los que se desarrolla. Esta mirada holística le permite pensar en un proyecto profesional realista para afrontar diversas transiciones vitales.

La práctica del balance de competencias tiene el papel, en la pluralidad de realizaciones que a lo largo del tiempo ha tenido a nivel internacional y luego a nivel nacional, de “memoria consciente, activa y dinámica” de las competencias adquiridas para hacerlas funcionales a la hora de construir un nuevo proyecto formativo y profesional. (Loiodice, 2012, p.7)³⁴.

³⁴ Artículo disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790002.pdf>

Figura 22 Fases del Balance de Competencias



Fuente: Rodríguez Moreno, M. (2006, P.113)

3.11.2 Experiencias en Italia

En el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de Foggia, desde el año 2004 está activo el Laboratorio de Balance de Competencias para los estudiantes adultos inscritos en cursos universitarios. El Laboratorio se asoció en Julio de 2007 a la Federación Europea de Centros para el Balance de Competencias y la Orientación Profesional (FECBOP).

Sostiene Loiodice (2012, pp. 8-9) que se llevaron a cabo experiencias y metodologías didácticas en estudiantes universitarios que permitieron:

- a) Empezar con la biografía personal, profesional y formativa del sujeto para construirla y recuperarla de nuevo, y además leerla a la luz del presente y dirigirla hacia su nueva inversión en el futuro.
- b) Utilizar el enfoque fuertemente localizado del proceso del balance para insistir con la actividad de autoanálisis y de toma de conciencia, por parte del sujeto, de sus capacidades, para facilitarle al mismo sujeto la idea que “puede tener éxito” y aumentar el sentido de su propia autoeficacia.

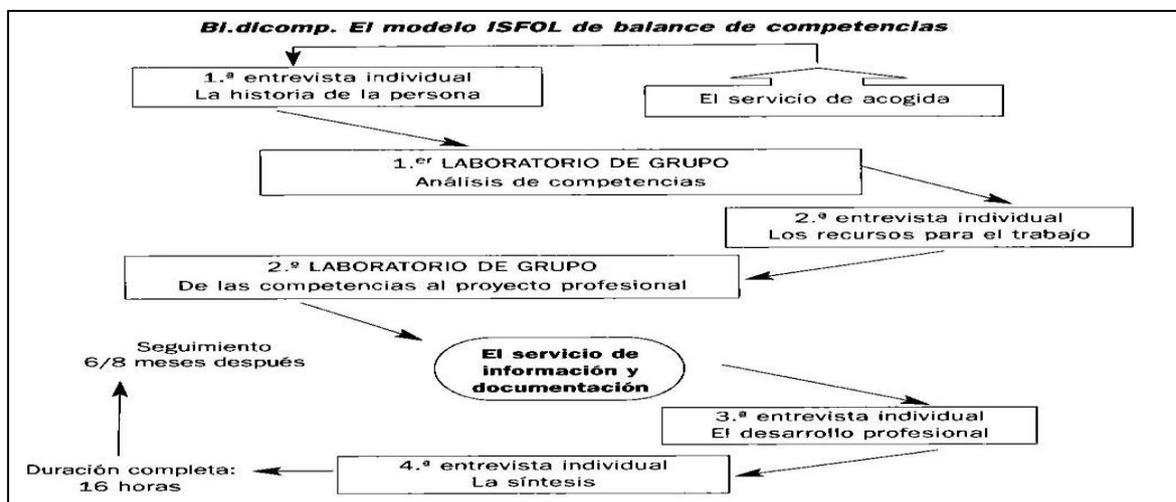
- c) Promover el empoderamiento o “empowerment” del sujeto.
- d) Dar un sentido a la vida de cada individuo a partir de su propia biografía para plantear un proyecto de vida (adultos jóvenes) o dibujar de nuevo el propio recorrido profesional y de vida (adultos que vuelven a formarse).

3.11.3 El Modelo ISFOL

El Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional de los Trabajadores (ISFOL) es un organismo público de investigación, fundado en 1973, que promueve y lleva a cabo actividades de estudio, investigación, pruebas y documentación, información, evaluación, asesoramiento y asistencia técnica en relación con dos temas macro: el mercado laboral, las políticas sociales y las políticas de formación. Aneas (2015, p.181) sostiene que el modelo de ISFOL se considera adecuado tanto en lo que respecta a las competencias base, eje sobre el que puede articularse el conjunto de capacidades para la inserción y transición laboral del trabajador extranjero, como en las competencias interculturales que pueden afectar a su desempeño profesional y social en una organización concreta.

El Modelo ISFOL lo hemos utilizado en los procesos del programa de orientación realizado en el CFA Sanfeliu, que facilitó la toma de decisiones para concretar los resultados del análisis y la reflexión en un plan de acción como camino a recorrer. Para conseguir el objetivo profesional planteado, cada participante dispuso de acciones grupales y del apoyo individualizado en forma de tutorías.

Figura 23 El modelo ISFOL de balance de competencias



Fuente: Rodríguez, Serreri y Del Cimmuto (2010: p. 61)

3.12 El Instituto Catalán de las cualificaciones profesionales

Figura 24 Institut Català de les Qualificacions Professionals.

The screenshot shows the website for 'Avaluació i acreditació de competències professionals'. At the top, there is a header with the logo of Generalitat de Catalunya and gencat.cat, along with navigation links like 'Web A-Z', 'Mapa Web', 'Contacte', 'Castellano', and a search bar. Below the header, the main navigation menu includes: 'Informació i orientació general', 'Què és l'avaluació i acreditació', 'Requisits de participació i documentació justificativa', 'Preus públics', 'Consulta de resultats', and 'Convocatòries actuals d'acreditació de competències'. The main content area features a large banner with the text 'Si tens experiència laboral però no tens reconeixement oficial que ho certifiqui' and an illustration of people. Below the banner, there is a section titled 'Avaluació i acreditació de competències professionals' with a sub-header 'Avaluació i acreditació de competències professionals' and a paragraph explaining the process. A list of services is provided with red circular icons: 'Informació i orientació general', 'Què és l'avaluació i acreditació', 'Requisits de participació i documentació justificativa', 'Preus públics', 'Consulta de resultats', 'Convocatòries actuals d'acreditació de competències', and 'Què suposa tenir un certificat d'acreditació'. On the right side, there is a 'Destacats' (Highlights) section with three items: 'Convocatòries actuals' (with a calendar icon), 'Consulta de resultats' (with a warning icon), and '174 graus' (with a graduation cap icon).

Fuente: https://guia.barcelona.cat/es/detall/institut-catala-de-les-qualificacions-professionals_99400224333.html

El *Institut Català de les Qualificacions Professionals* (ICQP), se creó en el año 2003, orgánicamente adscrito al Departamento de Educación. Su objetivo fue definir en Cataluña el sistema integrado de cualificaciones y de formación profesional. Oroval et al. (2007, pp. 89-91) resumen las principales funciones que desarrolla el Instituto, tales como la definición y actualización permanente de un sistema integrado de cualificación y formación permanentes. También el ICQP define las convalidaciones, el reconocimiento y la certificación en los procesos de acreditación de competencias.

Es pertinente, en este punto, destacar que el mecanismo de evaluación y acreditación de competencias profesionales permite a los trabajadores optar a que se les reconozca su conocimiento empírico a partir de participar en un proceso específico, estructurado en tres fases: asesoramiento, evaluación y acreditación de su saber y hacer profesional. El procedimiento se definió en la promulgación del Real Decreto 1224/2009. La normativa describe el desarrollo del mismo, que ha de ser flexible y personalizado de acuerdo a las necesidades de los trabajadores.

La orientación se realiza durante todo el período destinado a tal fin, especialmente en una etapa previa, para que el trabajador pueda decidir su participación en el mismo. Al finalizar se propone al candidato un plan de formación adecuado a sus expectativas.³⁵

Un acompañamiento a las personas desempleadas o a trabajadores en activo requiere una visión integral, para tener en cuenta en todo momento las dos variables que intervienen. Por una parte, el individuo en toda su complejidad, con sus intereses, sus competencias, estudios, expectativas, vocación y características. En este aspecto, asegura Figuera (2012), la orientación contribuye a la identificación y el desarrollo del talento de cada persona por lo que resulta fundamental analizar el entorno económico en el que se mueve cada persona, con sus cambios constantes y perspectivas futuras.

Asimismo, los cambios tecnológicos, sociales y, especialmente los efectos de la globalización sobre el mercado laboral más la nueva realidad sociosanitaria provocada por el COVID19, han ocasionado mayores niveles de incertidumbre en las y los trabajadores que se ven expuestos a la precariedad contractual. A esto se suma la necesidad de ampliar las competencias profesionales como así también adquirir otras, exigidas por un mercado profesional en constante cambio. Este es el caso del teletrabajo, que, a partir de la nueva realidad laboral, ofrece a los trabajadores de todas las áreas productivas, poner más firmeza en las competencias de adaptabilidad, autonomía y nuevos aprendizajes tecnológicos.

3.13 Síntesis del capítulo 3

Según Cobos (2012, p.20-21) existe un consenso refrendado por distintos autores en que “los orígenes de la orientación, tanto educativa como profesional, se sitúan en los comienzos del siglo XX”. Desde Parsons, quien en 1905 fundó un servicio para asesorar en orientación profesional a personas inmigrantes y jóvenes desempleados, hasta nuestros días, “la orientación quedó para siempre relacionada con las políticas sociales”. La orientación profesional es un proceso de acompañamiento que tiene como objetivo fundamental ayudar a las personas en su búsqueda de respuestas y claves para comprender y conocer recursos a los que puede recurrir en temas de formación y búsqueda activa de empleo. En este proceso, las personas aceptan transitar por unos itinerarios formativos y/o laborales, a través de los cuales se amplían,

³⁵ Sistema Aragonés de evaluación y acreditación de competencias profesionales. Recuperado de: <https://servicios.aragon.es/eac/webpeac/>, consultado el 21/05/2018

descubren y adquieren diferentes competencias personales y sociolaborales. A estos procesos también se le llaman “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (tema central que desarrollaremos en el capítulo 4).

La inserción profesional es, de alguna manera, la finalidad última en términos de orientación sociolaboral, por este motivo, los modelos y programas son esenciales para analizar qué recursos aportan para que las personas encuentren en ellos la guía idónea para lograr ampliar los niveles de empleabilidad. En este capítulo nos propusimos ahondar en las características de los diversos modelos de orientación e intervención educativa y psicopedagógica. También hemos relacionado la orientación con la transición hacia el mercado laboral, a partir del desarrollo y aumento del caudal competencial de los estudiantes jóvenes y adultos.

Sabemos que uno de los puntos clave para conseguir un incremento de la competitividad, así como para identificar oportunidades profesionales, es la orientación profesional. Los Servicios Públicos de Empleo, en Cataluña, el Servicio de Ocupación (SOC), tienen que ofrecer itinerarios personalizados de la mano de un sistema de orientación adecuado. Así, la orientación profesional resulta el nexo entre los profesionales -que aportan su potencial, expectativas y conocimientos- y el mercado de trabajo, caracterizado por sus propias dinámicas y tendencias.

También creímos oportuno tratar en este capítulo de orientación, los modelos y procedimientos vigentes para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales y el Modelo ISFOL, recursos utilizados por las administraciones para reconocer el caudal competencial de las personas en búsqueda activa de empleo que transitan hacia el mercado profesional

CAPÍTULO 4: APRENDIZAJES A LO LARGO DE LA VIDA

Sumario

- 4.0 Presentación del Capítulo 4
- 4.1 La educación permanente y la formación de adultos
- 4.2 Transiciones a la vida activa
- 4.3 Las escuelas de adultos en Cataluña
- 4.4 Síntesis

4.0 Presentación del Capítulo 4

El capítulo se compone de tres temáticas. La primera está dedicada a conocer los posicionamientos históricos sobre *la educación permanente y sus debates en torno a la formación de adultos*. La educación permanente a lo largo de la vida y la formación de adultos no son lo mismo, a pesar de que en algunos ámbitos se utilicen como sinónimos. Por este motivo, presentamos una síntesis sobre investigaciones y debates relacionados con el tema y su aplicación a las prácticas educativas. Abordamos, también, el estado de la cuestión en Europa y España.

La segunda temática versa sobre *las transiciones a la vida activa*, especialmente el acompañamiento a la transición entre la formación y la inserción laboral de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. La aproximación a diversos conceptos y situaciones profesionales, como lo son las transiciones que experimentan las personas en su recorrido vital y profesional, resulta interesante para situarnos en el mercado laboral y observar sus características generales, los requisitos que se les exige a las personas que hacen su transición al mundo laboral, a los trabajadores que retornan luego de un período de inactividad, y a los que desean permanecer en él con mejores niveles de empleabilidad.

En tercer término, se analiza la situación de *las escuelas de adultos en Cataluña*. En este apartado analizaremos la documentación producida por la Generalitat de Catalunya, en la que establecen las pautas a seguir para ser admitido como estudiantes en algunos de los servicios educativos y de formación de personas adultas, para valorar las alternativas ofrecidas a los estudiantes adultos en temas de acompañamiento y orientación sociolaboral, que refuercen la formación adquirida.

4.1 LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA FORMACIÓN DE ADULTOS

4.1.1 Antecedentes históricos

La educación permanente tuvo una amplia acogida a mediados del siglo XX, por parte de grupos sociales e instituciones de renombre entre las que destacan la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE). En los años setenta, sus reivindicaciones giraron en torno al derecho a la formación para todas las personas y no a un grupo selecto y privilegiado, derecho que se traduce en un “*volver a aprender*” o, en términos más actuales “*aprender a aprender*”.

“La idea de ‘educación permanente’ no pretende crear un sistema paralelo al sistema escolar o universitario sino englobar todas las formas de educación, la totalidad de la población y las diferentes edades de la vida”. (Requejo, 2003: 10)

En 1976 el Instituto UNESCO publicó, en Hamburgo, uno de los libros básicos para entender el proceso de educación permanente: “*Foundations of Lifelong Education*”. En 1979 se dieron a conocer las líneas vertebradoras de la formación permanente, con la pretensión de adquirir claridad y profundidad sobre el concepto y sus múltiples implicaciones. Dada la importancia que tiene esta temática para nuestra investigación, a continuación, aportamos un resumen que sintetiza un extenso análisis realizado por Requejo (2003, pp. 13-61).

1. Desde la perspectiva filosófica, aportada por Suchodolski en el Informe Unesco, se sostiene que la sociedad del aprendizaje depende de la educación permanente y no a la inversa. Desde este enfoque socio-humanístico, la educación permanente presenta tres tareas importantes: a) debe adaptarse a grados crecientes de madurez porque corresponde a todas las etapas vitales de las personas; b) debe definir los procedimientos, métodos y medios del proceso educativo; c) dado que su objetivo se centra en el desarrollo integral de la persona, debe constituir el factor más importante de liberación para ella.
2. El enfoque histórico-social de Ettore Gelpi indicó, en 1994, que la educación permanente es un proceso natural que se ha dado en todas las culturas como principio revolucionario, demostrado por los historiadores occidentales, quienes recuerdan que es

a finales del siglo XVIII cuando aparece por primera vez lo que hoy llamamos “educación permanente” tomando como referencia el Informe de Condorcet³⁶.

3. La “educación coextensiva” comprende la totalidad del ser. Si bien el término *educación permanente* aparece en 1919 en un informe de Lloyd George³⁷ sobre educación de adultos, en 1955 el concepto toma relevancia a partir de la obra de H. Kempfer, y más tarde, en 1960, en la Conferencia Mundial de Montreal, celebrado por *la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos* (CONFINTEA), por primera vez se sitúa la educación de adultos en un contexto más global de educación. Sin embargo, no es hasta 1976, en la Conferencia de Nairobi, donde se proclama que, ***en el contexto de la educación permanente se reconoce a la educación de adultos como un elemento específico indispensable de la educación.***

Durante la década de los '70 los educadores aceptaron que la educación de adultos forma parte de la educación permanente. Esta idea que venía siendo estudiada por los investigadores, como lo hemos señalado en los puntos anteriores se acuñó y tomó mayor relevancia gracias a las publicaciones científicas publicadas por expertos en la materia. Algunas de ellas, de alto impacto en el ámbito educativo fueron:

- a) Los estudios del Consejo de Europa (1967 a 1971), a través de los cuales se intentó redefinir el concepto de educación permanente en el marco de una política educativa integrada, con un sistema flexible de unidades de estudio que abarca la educación general, profesional, cultural y social.
- b) Los estudios de Paul Legrand. Propuso la distinción entre educación de adultos y educación permanente, concibiendo a ésta como un proceso unitario y global que exige un planteamiento integral de todo el sistema educativo.

Lo hizo, primero en el artículo “*El significado de la educación permanente*” (1969) y luego en su obra más conocida “*Introducción a la educación permanente*” (1970). Además, veinte años más tarde (Legrand, 1993), reconsideró la necesidad de incorporar la educación de adultos en un sistema dedicado al aprendizaje permanente. El mismo debe integrar la “dimensión vertical”, entendida como la cadena de aprendizajes que una persona inició en el pasado y se amplía ininterrumpidamente hacia el futuro a lo largo de su ciclo vital, y la “dimensión

³⁶ Condorcet, J.: Filósofo y político francés quien presentó en 1792, ante la Asamblea Nacional Francesa, un documento, donde se afirma que la instrucción debería abarcar todas las edades, pues no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender.

³⁷ Lloyd George presenta, en 1919 al Ministerio de la Reconstrucción (Unesco, París) un informe sobre educación de adultos.

horizontal”, que comprende aprendizajes postescolares y no necesariamente en el contexto de las instituciones tradicionales.

- c) La contribución de B. Schwartz, que analizó los informes del Consejo de Europa, desde 1967 hasta 1978. Concluyó que la propia educación permanente es una manera de enfocar la educación de adultos ya que ésta última se define por una doble tipología: 1) *educación globalizada*, que significa que la educación tiene que estar en conexión con la vida cotidiana y no puede desarrollarse fuera de ella; 2) una educación que otorgue los medios para actuar sobre el ambiente, para ofrecer una conexión con la acción política y social en busca de una *promoción colectiva*. (Schwartz, B. y Blignieres, A., 1981: 8).
- d) El Informe Faure **“Aprender a ser”** (1972) es un texto clave para comprender las revisiones conceptuales sobre la temática, ya que en él aparece como primer principio, el derecho de todo individuo a tener la posibilidad de aprender durante toda su vida y determina que la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y de cada una de sus partes. El informe aborda, de forma específica, la elaboración del concepto de educación permanente, que quedará definido así:

Actualmente la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe realmente como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar el mundo y a devenir cada vez más él mismo”. (Faure, 1972: 220-226)

Destacamos también la revisión de las propuestas realizadas durante el siglo XX, que hace Mayordomo (2000: 199-219), observando que las ideas rectoras de las políticas educativas en aquella época estuvieron centradas en la educación permanente y la diversificación de las actividades e instituciones educativas, la pretensión de asociar educación y trabajo con la optimización de la movilidad profesional y el papel formativo de las empresas, el afán por democratizar la gestión de la educación, entre otras cuestiones centrales.

En los inicios del año 2000 comenzó una nueva etapa científica en torno a las barreras y conexiones entre educación de adultos y educación permanente. Fue entonces cuando la educación comienza a concebirse como extensiva a toda la duración de la vida humana; se

enfatisa en las ideas de que el final de la educación obligatoria no es el final de la educación y que debe haber una interacción entre la educación misma y la vida concreta.

4.1.2 Los fundamentos de la educación permanente

Siguiendo una cronología hemos seleccionado los hitos considerados importantes por los pronunciamientos sobre la materia:

- 1) **Modelo de educación recurrente**, presentado por Olof Palme (1969) en Suecia. Este modelo pretendía la toma de decisiones políticas y de estrategias socioeconómicas necesarias, sobre los cambios que han de efectuarse en el sistema educativo. Su objetivo consistió en flexibilizar el sistema educativo sueco, fomentando la igualdad de oportunidades educativas para armonizar las demandas de formación con las necesidades de un mercado laboral en transformación. Las diferencias entre la “educación recurrente” y la “educación permanente” radica en que, mientras esta última era entendida como un conjunto de procedimientos financieros, organizativos, administrativos, didácticos y legales para fomentar el aprendizaje sistemático durante toda la vida, la educación recurrente tenía un alcance más limitado y utilitarista, al servicio del mercado laboral.
- 2) La OCDE, a partir de 1973 asume el Modelo de educación recurrente sustentada en los siguientes principios operativos, que dieron origen a la actual **“formación continuada”**:
 - Diseño de un Currículo en los últimos años de la educación obligatoria que permita una alternativa real entre continuación de los estudios y el trabajo.
 - Acceso a la educación postobligatoria en períodos adecuados durante el ciclo de vida.
 - El trabajo y la experiencia sociales deberían ser un elemento básico de admisión y de diseño de esta formación.
 - Alternancia de estudio y trabajo que facilite realizar cualquier carrera de forma intermitente.
 - Currículum y metodología adaptada a los diferentes grupos afectados.
 - Los títulos y certificados no deberían ser el “resultado final” de los estudios sino etapas de un proceso de educación permanente, de una carrera de por vida y del desarrollo personal.

- Períodos de permiso para la educación, otorgados al final de la escolaridad obligatoria para mantener el empleo y la seguridad social.
- 3) ***El modelo de ciudad educativa*** (1970), que parte del principio de que la educación debe entrar en todas las actividades humanas, porque forma parte de la vida de las personas y no circunscribirse sólo a las escuelas. Esta idea supuso un “desafío para el mañana”, que el Informe Faure (mencionado anteriormente en este apartado) desarrolló en 21 principios. Los tres principios que consideramos centrales para razonar y aplicar a la tesis son:
- “La idea de la formación permanente es la clave del arco de la ciudad educativa”, ya que es el principio en el cual se funda la organización global de un sistema.
 - “Restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y en el espacio”, para lo que las instituciones deben hacerse más accesibles.
 - “El resultado normal del proceso educativo es la educación de adultos”, porque tiene: “carácter sustitutivo” de la educación primaria; “carácter de complemento” de la educación elemental y profesional para las personas que han recibido una enseñanza incompleta; “carácter de prolongación” para las personas que deseen afrontar las exigencias del medio ambiente; y “carácter de perfección” para aquellos que poseen una formación de alto nivel.

Según Requejo (2003, pp.22-24) el modelo de ciudad educativa tiene su fundamentación en la idea de “*educación abierta*”, cuyas características esenciales se nuclean en torno a no separar a la persona de su contexto social ni de su trabajo, que pueden convertirse en fuentes de aprendizaje; y en la idea de educación permanente que se proclama como clave del arco de la ciudad educativa. Para lograrlo, dice el autor, es necesario transformar los estímulos que la ciudad emite en educativos: la ciudad debe convertirse en agencia educativa que tratará de integrar el “sistema formal” con los otros sistemas “no formal e informal (trabajo, medios de comunicación, tradiciones, historia, espacios, etc.).

Referenciando a Nadeau (1985), el autor define a la “ciudad educativa” como un sistema social dotado con objetivos educativos para los cuales es necesario crear un marco de relaciones sinérgicas entre los ciudadanos y los subsistemas políticos, sociocultural, escolar y económico, para lo cual han de aprovecharse y confiar en el poder y en el potencial educativos que tienen las ciudades: grupos, asociaciones, sindicatos, empresas, colectividades.

4.1.3 Voces disidentes a la educación permanente

Si bien son muchos los defensores de la educación permanente, también hay opiniones disidentes a la misma. Entre ellas, encontramos las críticas realizadas por Paulo Freire (en Gadotti, 1977), para quien desde su perspectiva de “utopía educativa”³⁸, sostiene que la educación no necesita el término de permanente porque es una redundancia, por la propia naturaleza inacabada del ser humano que lo obliga a estar “en permanencia”.

El pedagogo propone una educación “sin adjetivos” consistente en la formación integral en el trabajo y no en el entrenamiento de la persona para conseguir destrezas laborales en el menor tiempo posible. Por su parte Gadotti (1977), basa su crítica a la propuesta de la educación permanente a la que tilda de “ideologizante”, argumentando que su objetivo real es proporcionar un excedente de formación profesional para hacer a las personas más rentables y mejor adaptadas a las exigencias del mercado.

En la década de 1980 merman los debates y divulgación de informes, especialmente de organismos educativos por varias razones. A estos posicionamientos se les llama “*década del silencio*”:

- Motivos socioeconómicos. La agenda política dejó de contemplar el debate sobre la educación permanente, debido a la crisis del Estado de Bienestar y los cambios económicos, determinantes de la reducción de los gastos/inversiones en educación, salud y bienestar.
- Cambios sociales. Surgen nuevos movimientos sociales que reivindican el “derecho a no aprender”, para no estar integrados en una cultura dominante, propugnada por el “discurso único”.
- Crítica posmoderna. Es un movimiento anti global que se refugia en “lo local” frente a “lo universal” y promueve la deslegitimación y desmantelamiento de los servicios públicos.

4.1.4 El retorno de los relatos referentes a la educación permanente

“La educación encierra un tesoro” o más conocido como el Informe Delors, en 1996, significó el regreso de los debates sobre la educación permanente, denominada por el

³⁸ Gadotti, M. (1977) Tesis doctoral dirigida por Paulo Freire: A Educação contra a Educação. Paz e Terra. Prólogo de Freire “Ideología e Educação”.

documento ***“educación a lo largo de la vida”***. Se convirtió en la estrategia educativa a medio plazo para la Unesco para cubrir el período 1996-2001; y también fue adoptada por la OCDE bajo el slogan ***“aprender a todas las edades”***.

El Parlamento Europeo no fue indiferente a la iniciativa y declaró a 1996 como el ***“Año europeo de la educación a lo largo de la vida”***. En la Comisión de las Comunidades Europeas de dicho organismo en Bruselas, se elaboró el ***“Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva”***.

A partir de estos documentos comienza un nuevo marco de análisis y relación: la educación y la formación serán los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. Ambas se podrán adquirir a través del sistema educativo institucional, en la empresa y en contextos más informales. De esta forma se creó un nuevo paradigma, centrado en un discurso que invitaba a las administraciones a dotarse de medios para desarrollar el “apetito de la educación y de la formación a lo largo de toda la vida”, a través de las cuales las sociedades aumentarían su competitividad global, desarrollarían más rápidamente el empleo y conservarían las conquistas sociales.

La década de los '90 se vio envuelta por dos discursos sobre la educación permanente: *“Uno, que la demanda y justifica por los desajustes entre los cambios económicos-sociales concibiendo al proceso educativo de forma estática, limitada. Otro, que la vincula a intereses productivos y alienantes al olvidar los motivos más antropológicos y humanísticos de la educación”*. (Requejo, 2003: 28-30).

En síntesis, desde el paradigma de la complejidad, la educación permanente y la educación de adultos pueden considerarse un único espacio interdisciplinario. En el mismo se produce una interacción constante entre la utopía de la liberación de las fuerzas creadoras y productoras (Belanger, 1998, p. 166), y la praxis de una formación centrada en el componente sociocultural (trabajo, ocio, formación) y el componente económico (desarrollo de competencias profesionales que exige el mercado laboral).

4.1.5 Del Informe Delors a la Conferencia de Dakar

4.1.5.1 “La educación encierra un tesoro”. Repercusiones del Informe Delors.

En la actualidad, y a una distancia temporal de 25 años del Informe Delors, la sociedad y muy especialmente la comunidad educativa, continúa enamorándose de la metáfora *“la educación encierra un tesoro”*, tal vez, como modo de afrontar las adversidades de un mercado incierto y

precario que no siempre premia el esfuerzo, la dedicación y la vocación; o tal vez porque esta metáfora es un estímulo que resuena con más fuerza en estas épocas de crisis económica, política y social, donde las personas que amamos la educación necesitamos mantener viva la convicción de que en ella reside la llave de la autonomía personal, la liberación de los prejuicios y el respeto genuino por las personas.

Hemos entrado en el siglo XXI interesados en la búsqueda de alternativas y envueltos en las aportaciones discursivas de diferentes teorías, paradigmas e investigaciones. Nos encontramos, en el presente trabajo de investigación, en una especie de cruce de caminos, confiados de que en el debate de ideas hallaremos nuevas sinergias, nuevas señales que nos guiarán hacia el cambio y mejora de acompañamiento y orientación que necesitan las personas que optan por la educación a lo largo de la vida y acuden a los Centros de Formación de Adultos.

Compartimos con los autores del Informe Delors la certeza de que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social y que es un derecho que ha de disfrutarse en todas las etapas de la vida, porque ofrece a las personas la capacidad de dirigir su destino y la posibilidad de adquirir medios para lograr un equilibrio entre trabajo, aprendizaje y vida activa.

Su carácter pluridimensional que combina conocimientos formales y no formales, permite a las personas desarrollar aptitudes innatas, ampliar el talento, adquirir nuevas destrezas y ampliar las competencias. Como lo indica el Informe Delors (1996:115), *“la educación debe permitir a los sujetos tomar conciencia de sí mismos, y de su entorno, y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública a través del saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir”*.

4.1.5.2 “Una educación para todos”. Conferencia de Dakar

En el año 2000 la UNESCO celebró la Conferencia de Dakar. El objetivo principal del encuentro fue el de evaluar las propuestas originales de la Conferencia mundial *“Una educación para todos”*, celebrada en 1990 en Tailandia y, así mismo, hacer una evaluación de los resultados obtenidos.

La importancia de las conclusiones y acuerdos que se alcanzaron en el encuentro fueron muy relevantes, porque establecieron un marco de acción que rigió hasta 2015. Ese marco de acción determinó principios fundamentales que rigieron tanto las políticas educativas como la formación para trabajadores en el puesto de trabajo y en búsqueda activa de empleo.

Los principios de la educación permanente impulsados en Dakar son: a) respeto de la diferencia y la diversidad, b) flexibilidad en la transmisión de conocimientos, c) reconocimiento de la compleja naturaleza de la vida de las personas adultas, d) sensibilidad frente a resultados cognitivos y afectivos, e) conciencia de que el saber existe en todos los hombres y mujeres del mundo, f) el conocimiento debe compartirse en un espíritu de respeto mutuo.

Por todos estos principios y razones, se apeló a la responsabilidad social que históricamente tiene la universidad, para colaborar con la educación permanente en su nueva misión. Para ello se hizo necesario concebir un enfoque holístico, capaz de contemplar, promover e impulsar las siguientes acciones:

- Apoyar a las instituciones para que ellas mismas se transformen en comunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Integrar eficaz y eficiente los elementos académicos, financieros y administrativos.
- Proveer de estructuras responsables de desarrollo organizativo, de equipos y de estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de planes de estudio impulsados y apoyados en el compromiso con la comunidad.
- Ajustar los sistemas académicos de información, acceso a bibliotecas y tecnologías de aprendizajes.

Como síntesis de esta etapa podemos afirmar que la década de los '90 se vio envuelta por dos discursos sobre la educación permanente: *“Uno, que la demanda y justifica por los desajustes entre los cambios económicos-sociales concibiendo al proceso educativo de forma estática, limitada. Otro, que la vincula a intereses productivos y alienantes al olvidar los motivos más antropológicos y humanísticos de la educación”*. (Requejo, 2003: 28-30).

Por su parte, Rodríguez, Serreri y Del Cimmuto (2010, pp. 33-34), explican que el concepto tradicional de educación permanente cambia de signo según una óptica que desplaza la atención desde la dimensión institucional prevalente del itinerario escolar al sujeto y a sus necesidades formativas. Por esta razón, enfatizan, *“el *lifelong learning*³⁹ puede considerarse como el aspecto constitutivo de la educación permanente y de la educación de personas adultas”*.

³⁹ Aprendizaje a lo largo del recorrido vital, término acuñado por Kempfer, H, en 1955.

4.1.5.3 Normativas en España

Todas las iniciativas que hemos nombrado tuvieron su impacto a nivel mundial. En España, por ejemplo, en 2013 se sancionó en España la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE). En ella se mantuvo el artículo 5 de la Ley Orgánica 2/2006, dedicado enteramente al aprendizaje a lo largo de la vida. En el párrafo primero de dicho artículo encontramos el siguiente reconocimiento:

“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, 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”.

En 2015, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, publicó el *Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida* con el objetivo de potenciar la educación y la formación a lo largo de la vida de los ciudadanos españoles. Para ello, se seleccionaron las siguientes líneas estratégicas en consenso con las administraciones educativas (2015, p. 31):

1. Generalizar el acceso a la información, orientación y asesoramiento para que todos los ciudadanos puedan participar en la formación permanente.
2. Mejorar la calidad de la formación permanente.
3. Fomentar la innovación en educación permanente.
4. Adaptar la oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de los ciudadanos.
5. Flexibilizar y conectar los sistemas e itinerarios formativos.
6. Incrementar el porcentaje de ciudadanos que participan en actividades formativas de formación permanente, así como los niveles de cualificación de estos.
7. Propiciar la permanencia efectiva de los ciudadanos en las distintas modalidades de formación.

No obstante, a pesar del reconocimiento a este derecho, y el apoyo de las administraciones educativas, los datos revelan que la participación en actividades formativas a partir de los 18 años ha sido del 15,1% en 2016. (Eurostat, 2017). Según lo interpreta Belando-Montoro (2017, pp. 12-13) este bajo índice de participación se debe en gran medida a falta de tiempo ya que,

entre las obligaciones laborales y familiares, apenas se tiene tiempo para participar en procesos formativos.

Concluimos este apartado destacando que el organismo que ha contribuido en mayor medida a impulsar y desarrollar el concepto holístico de aprendizaje a lo largo de la vida ha sido la UNESCO. Entre sus conferencias internacionales más significativas, destacan las celebradas en: Elsinor (Dinamarca, 1949), Montreal (Canadá, 1960), Tokio (1972), Nairobi (1976), París (1985), Hamburgo (1997), Sofía (2002) y Bangkok (Tailandia, 2003). A continuación, presentamos un resumen de los postulados más destacados realizados por la institución en los años de trabajo de la presente investigación.

4.1.6 Aprendizaje y Educación de Adultos. Estado de la cuestión

Beltrán (2015) indica que la promesa de la educación a lo largo de la vida es un horizonte de sentido cercano y lejano a un tiempo; no obstante, su misma visión nos invita a la acción, a ponernos en camino. Las políticas y las prácticas de educación a lo largo de la vida, que están cobrando vez más relieve en la agenda internacional, son una muestra del paso de la retórica a la acción. Este paso no está exento ni de dificultades ni de contradicciones, pero también resulta inspirador. (pp. 10-11)

Para dar cuenta del estado de la cuestión en Europa recurrimos a la información ofrecida por Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), tomando como punto de partida el año 2015, fecha en que se celebró la 38ª Conferencia, en el Marco de Acción Educación 2030 y que coincidió con el inicio de la fase evaluativa de nuestra tesis doctoral.

En su Preámbulo, el documento se propone que las líneas de acción que se plantean, “*sirvan de guía para transformar y aumentar la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje equitativas para los jóvenes y los adultos*”. También se adoptó una nueva *Recomendación* (denominación del documento) sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos que se convirtió en el instrumento normativo más actualizado e importante del ámbito político educativo, porque sustituyó la *Recomendación de 1976 sobre el Desarrollo de la Educación de Adultos*.

Esta *Recomendación* recurre al concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* y subraya el *objetivo general del aprendizaje y la educación de adultos*, que consiste en garantizar la participación de todos los adultos en la sociedad y en el mundo laboral. Del mismo modo, tiene en consideración los

tres ámbitos clave del aprendizaje y la educación de adultos: a) alfabetización y habilidades básicas; b) educación continua, formación y desarrollo profesional; d) oportunidades de educación y aprendizaje, con el fin de promover la ciudadanía activa.

En septiembre de 2016 el UIL publica el Primer Informe GEM⁴⁰, bajo el lema *“La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos”*. En él se advierte que si no se realiza una transformación profunda de la educación no se podrá dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad la humanidad y el planeta. El documento enfatiza que, *“de mantenerse la tendencia actual, la educación primaria universal en el mundo se conseguirá en 2042, el acceso universal al primer ciclo de la educación secundaria se alcanzará en 2059 y, al segundo ciclo de la educación secundaria, en 2084. Esto significa que habría medio siglo de retraso con respecto al plazo fijado en la agenda 2030.*

En 2020, el IUL acogió un foro de consulta en línea con expertos internacionales de diferentes campos de investigación. En el marco de la iniciativa *Los futuros de la educación*, de la UNESCO⁴¹, y bajo el lema *“Aprender a transformarse”*, el objetivo de la consulta consistió en fomentar el debate sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Más concretamente, se analizaron los cambios drásticos y rápidos que están aconteciendo y afectan a las sociedades contemporáneas, como por ejemplo la migración, la digitalización y la transformación del mercado laboral.

En junio 2021 dio lugar la publicación del informe *“Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida”⁴²*, con el aporte de 12 prestigiosos expertos de diferentes disciplinas y países. El informe sostiene que la creación de una cultura mundial de aprendizaje a lo largo de toda la vida será fundamental para hacer frente a los retos a los que se enfrenta la humanidad, desde la crisis climática hasta el cambio tecnológico y demográfico, sin olvidar los que plantean la pandemia del COVID-19 y las desigualdades que ha exacerbado.

El documento presenta diez mensajes clave para crear una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida: 1) Reconocer el carácter holístico del aprendizaje a lo largo de toda la vida, 2) Promover la investigación interdisciplinaria y la colaboración intersectorial, 3) Situar a los grupos vulnerables en el centro de la agenda, 4) Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida un bien común, 5) Garantizar un acceso mayor y equitativo a la tecnología del aprendizaje, 6)

⁴⁰ GEM: Es un informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM por sus siglas en inglés). Se trata de un reporte independiente, acreditado y con base empírica que publica la UNESCO. Fuente: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1279>

⁴¹ Fuente: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>

⁴² Fuente: <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/adoptar-cultura-aprendizaje-lo-largo-toda-vida>

Transformar las escuelas y universidades en instituciones de aprendizaje a lo largo de toda la vida, 7) Reconocer y promover la dimensión colectiva del aprendizaje, 8) Fomentar y apoyar las iniciativas locales, incluidas las ciudades del aprendizaje, 9) Rediseñar y revitalizar el aprendizaje en el lugar de trabajo, 10) Reconocer el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un derecho humano.

4.2 TRANSICIONES A LA VIDA ACTIVA

4.2.1 Surgimiento del concepto transición

La concepción del fenómeno *transición a la vida activa*, ya sea desde la formación o desde el propio trabajo, recibe varias denominaciones. Figuera (1996, pp. 77-84), rememora la aproximación al concepto de transición que hace Schlossberg (1990), quien la define como un proceso de cambio individual, biográfico, en respuesta a diferentes demandas, como lo son el cambio de nivel educativo, el ingreso al trabajo, la situación de divorcio, entre otros.

Conlleva un reajuste o adaptación de la persona y una movilización de recursos adicionales. En definitiva, supone una nueva etapa dominada por la incertidumbre. Generalmente se habla de “*transición*” cuando el paso se da desde el campo escolar; en cambio se designa “*integración sociolaboral*” cuando se da el paso desde el campo de la educación especial y desde la educación social; y se habla de “*inserción*” cuando se produce en un contexto laboral. (Figuera, 1996, pp. 15-25).

En palabras de Padilla, (1999) *la transición es “el proceso de reevaluación y de reformulación constante en el que la persona vuelve a plantearse su yo interior, su sistema de referencia, su posición en el mundo en referencia a las decisiones tomadas”*.

En este último ámbito, el laboral, nos encontramos con dos especificaciones terminológicas importantes: inserción profesional e inserción laboral. La inserción profesional implica el tránsito de la persona a la vida profesional, a través de un proceso personalizado de su carrera, a la vez que el estudiante se desarrolla personal y profesionalmente. Mientras que, en la inserción laboral el estudiante se fija la meta clara de conseguir un contrato laboral, por eso se indica que es una transición hacia el empleo.

Tal y como analizó Figuera (1996, pp. 30-31), la inserción laboral empezó a consolidarse a partir de los años setenta, en los que los problemas de desempleo motivaron un reencuadre en el análisis y estudio del fenómeno. En este contexto, el enfoque psico evolutivo que abordaba hasta entonces el desarrollo de la carrera tanto desde el punto de vista descriptivo, es decir, desde los patrones de carrera y como explicativo dando cuenta sobre los modelos de desarrollo de la carrera, comenzó a desplazarse desde una psicología centrada en la carrera profesional a la psicología del desempleo.

También el concepto de empleabilidad surge en esta época asumiendo no sólo la adquisición de habilidades para ejercer una ocupación, sino, incluyendo educación y experiencia laboral, entre otros aspectos clave. Estos aspectos se cristalizaron en Estados Unidos en 1974, con la creación de la Oficina de Educación para la Carrera, por la Ley 93-380. Su objetivo principal fue relacionar el programa escolar con las necesidades futuras del alumno como trabajador, lo que supuso, principalmente, una fuerte intervención orientadora con la finalidad de acompañar en la transición escuela-mercado laboral.

En 1987 y luego de unos años de escasas iniciativas debido al cambio de políticas (en 1980 asume en Estados Unidos un gobierno de corte conservador), y aparecen en escena proyectos que proponen promover la adquisición de habilidades generales de empleabilidad de estudiantes y adultos (Hoyts, 1984, pp.148-157). El autor sostiene que ningún otro grupo de especialistas es más relevante para conseguir las metas que los especialistas en orientación profesional. Se establece así un tipo de intervención orientadora en dos movimientos que se retroalimentan, por un lado, la orientación y por otro la educación global. Ambos movimientos encuentran su base de acción en las conductas de cada etapa y períodos de desarrollo, determinando, de este modo, los objetivos correspondientes en cada momento de la carrera.

Estas discusiones sobre la tipología de modelos más adecuados cobran su punto álgido llegados a mediados de la década de los años '90, época en que cobran relevancia los programas comprensivos y de desarrollo, con las aportaciones de Gysbers y Henderson (1994), Paisley y Hubbard (1994) y Wittmer (1993), entre otros.

Para nuestra investigación es necesario relacionar estas teorías del desarrollo al ámbito del empleo, ya que los destinatarios del programa *Mi futuro es hoy*, son jóvenes sin experiencia laboral y adultos desempleados de larga duración. Su mayor motivación para participar fue beneficiarse con la orientación profesional y tener un plan de carrera a medio y largo plazo.

4.2.2 Aproximación al concepto transición

Siguiendo a Figuera (1996) entendemos las transiciones como los procesos que se inician en el curso de la etapa anterior, donde se cristalizan actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo y finaliza con la integración en un nuevo contexto. (pp. 38-39)

Actualmente se considera el fenómeno de la inserción desde su doble naturaleza: por un lado, individual y biográfica y por otro lado considerando su perspectiva social, en un marco caracterizado por las transiciones educación-trabajo. En palabras de Gimeno, (dice Figuera) “la transición implica siempre una cierta ruptura en la experiencia personal, pero la experiencia de resolver el proceso contribuye a incrementar la autonomía”.

Se convierte en un proceso acumulativo caracterizado por la interacción constante entre la persona y los diferentes contextos por los que transita y cuya resolución responde a una interacción compleja de factores personales, sociales y contextuales. En el mismo sentido Romero (1999) afirma que, “la transición es una concepción holística y psicopedagógica que, a diferencia de la de inserción, adquiere un contenido relacionado con el ciclo vital, de carácter preventivo y de desarrollo integral de la persona. (pp. 22-23)

Para ayudar a las personas en transición debemos comprender cómo han interactuado estos factores: su historia vital (los aprendizajes previos, las expectativas sobre la resolución, los soportes sociales) y los sistemas por los que transita. Por lo tanto, la acción de los diferentes agentes orientadores no puede quedarse al margen del propio entorno, sino que ha de intervenir para facilitar el proceso, porque *transitar* implica un proceso acumulativo caracterizado por la interacción constante entre la persona y los diferentes contextos por los que transita y cuya resolución responde a una interacción compleja de factores personales, sociales y contextuales.

Es por eso que los recursos se entienden en un sentido amplio, incluyendo tanto las habilidades, las estrategias de afrontamiento y las actitudes, como los soportes familiares, sociales y económicos para poder satisfacer sus necesidades de afrontar las situaciones vitales más significativas. Al mismo tiempo, los recursos comunitarios, organizativos y de soporte social, han de ser competentes para amortecer el impacto de las situaciones críticas y de los factores de riesgo”. (Ballester y Figuera, 2000).

4.2.3 Tipología de transiciones

Las transiciones implican un cambio significativo para la persona, en un proceso de “reajuste o adaptación”. Pueden ser:

- Escuela-Escuela: Por ejemplo, el paso de la educación primaria a la secundaria o del bachillerato a la universidad.
- Escuela-Trabajo: Inserción e inclusión al mercado de trabajo.
- Trabajo-Trabajo: Son los ejemplos de los impactos de las crisis de los mercados, cuando, por ejemplo, se traslada una actividad económica de un territorio a otro, como ha ocurrido con la industria textil y esos trabajadores necesitan “transitar” por diferentes itinerarios formativos para rediseñar y orientar su futuro laboral a otras ocupaciones.
- Trabajo-Desempleo-Trabajo: Itinerarios formativos y de acompañamiento para el aumento de la empleabilidad y mejora de las competencias profesionales.
- Familia-Familia: De la familia materna-paterna a la familia propia
- Trabajo-Retiro: Jubilación, nuevo ciclo vital para otras ocupaciones no vinculadas con la actividad profesional.

Para los fines de nuestro estudio, nos detendremos en una de las tipologías específicas: la transición Escuela-Trabajo, tanto para jóvenes como también para adultos. No seguiremos la nomenclatura estándar con la que se designa el proceso (Escuela-Trabajo), sino que adoptaremos una más cercana a nuestra experiencia en el CFA Sanfeliu.

4.2.4 Transición Formación-Inserción laboral de jóvenes y adultos

Para situarnos en la temática nos remontaremos 50 años atrás. Si bien durante la década de los '60 se habían estimulado estudios longitudinales dirigidos a jóvenes egresados del sistema educativo que optaban por comenzar a trabajar, estas investigaciones británicas eran de corte psicológicos y sociológicos.

Fue en los años '70, con el incremento del desempleo juvenil cuando Gran Bretaña arbitra medidas de orientación profesional para facilitar la transición de la educación-formación a la inserción laboral. Para ello se produjo un proceso de transformación en la actividad orientadora a través de la creación de un modelo de formación continua y activa, que se llevó a cabo a través

de dos medidas complementarias: a) la integración de la orientación profesional en el plan de estudios, y b) la promoción de actividades favorecedoras de la búsqueda de empleo.

Ante la situación creciente de desempleo, especialmente juvenil y delante de las iniciativas y experiencias británicas, la Comunidad Europea lanzó, en 1977 el primer programa de transición, que fue quinquenal y se centró básicamente en iniciativas de centros de enseñanza media. El segundo programa se prolongó desde 1982 a 1987 y estuvo enfocado a favorecer la colaboración de instituciones, principalmente comunitarias. El tercer programa se llamó Petra y constó de dos fases. La primera, se extendió desde 1987 a 1992 y la segunda, de 1992 a 1994. Es importante destacar que este tercer programa de transición amplió la edad de los destinatarios, de 16 a 28 años.

A partir de 1995 estas actuaciones se integraron en el actual Programa Leonardo da Vinci, cuyo objetivo continúa focalizado en acompañar a los jóvenes en su transición formación-mercado laboral, a través de programas de educación empresarial y emprendeduría, entre otras.

También el programa da Vinci impulsó la cooperación transnacional, subvencionando la formación de orientadores a través de los estados miembros de la Unión Europea.

Cabe destacar que, ante el aumento de la desocupación, la Comunidad Autónoma de Andalucía, aprobó la Ley 2/2015, publicada en el Boletín Oficial el 2 de febrero de 2016⁴³. En ella se señalan medidas urgentes para favorecer la inserción laboral, la estabilidad en el empleo, el retorno del talento y el fomento del trabajo autónomo. En sus fundamentos la normativa asegura que *“en los últimos años, el trabajo autónomo presenta rasgos propios que han hecho necesaria la puesta en marcha de medidas que puedan reforzar su contribución a la creación de empleo, en línea con las recomendaciones de la Comisión Europea de cara a los Objetivos de Europa 2020. Estos rasgos propios se resumen en que, tras una fuerte caída de la creación de empleo autónomo en los años más duros de la crisis (2010-2012), en 2014 se ha podido alcanzar el objetivo de creación neta de empleo, con 16.553 empleos de trabajo autónomo. Sin embargo, esta cifra esconde una realidad mucho más dura, puesto que mientras que el total de altas ascendió a 145.841 en el año 2014, el número de bajas de autónomos en el mismo fue de 129.288, una cifra excesivamente alta que denota las dificultades de supervivencia de este tipo de empleo. En consecuencia, estos datos avalan la necesidad de seguir impulsando la creación de trabajo autónomo en la doble dirección que se establece en la presente Ley: de un lado, fomentando la creación de nuevos empleos autónomos y, de otro, mediante el mantenimiento y la consolidación del mismo”*.

⁴³ Fuente: <https://www.boe.es/eli/es-an/1/2015/12/29/2/dof/spa/pdf>

En la actualidad, y como mecanismo para ayudar a paliar la situación descrita, la Comisión Europea, a través del Fondo Social Europeo (FSE), impulsa en los países miembros la financiación de nuevos itinerarios de trabajo, basados en la adquisición y desarrollo de competencias, dirigidas al sistema educativo y formativo. La población destinataria de los mismos son los jóvenes y los adultos pertenecientes a grupos desfavorecidos. Entre sus principales objetivos se encuentran el impulso de la creación de oportunidades y la reducción de las desigualdades⁴⁴.

España también está realizando una fuerte inversión para brindar oportunidades a los grupos e individuos más vulnerables de la sociedad. En 2020 se invirtieron alrededor de 2.000 millones de euros con el objetivo de alcanzar un millón y medio de personas menos en riesgo de pobreza o exclusión social. Entre los grupos destinatarios de las medidas de formación y ayuda social financiadas por el FSE, se encuentran las personas con discapacidad, los inmigrantes, los jóvenes y las mujeres víctimas de violencia de género.

De entre el vasto conjunto de proyectos, destacamos algunos muy significativos, destinados a la población joven en situaciones de vulnerabilidad:

2007 a 2013⁴⁵: El proyecto PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), puesto en marcha en la región española de La Rioja, proporcionó a los jóvenes de entre 16 y 21 años, la oportunidad de volver a estudiar, para que puedan así obtener cualificaciones que les ayuden a conseguir posteriormente un empleo. Su presupuesto fue de 1.685.170 €. Benefició a más de 300 jóvenes en situación de vulnerabilidad.

2013-2016⁴⁶: Programa de inserción laboral en empresas del sector residuos. Área de actividad: Nuevas vías de acceso al trabajo. Enfoques inclusivos. La iniciativa surgió de la colaboración entre Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo (TPFE), que promueve la formación laboral de los internos de los centros penitenciarios, y ECOEMBES, una organización sin ánimo de lucro que gestiona la recuperación y el reciclaje de plásticos, latas y papel en toda España. Beneficiarios: 109 internos de centros penitenciarios de Madrid. Presupuesto: 280.105 €.

2014-2019: Proyecto Vives emplea. Área de actividad: Nuevas vías de acceso al trabajo. Inclusión activa. Organizó: Acción contra el Hambre. Objetivo: ofrecer una serie de medidas para apoyar a aquellos que más luchan para escapar del desempleo, incluidas personas con bajo

⁴⁴ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=378&langId=es>

⁴⁵ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=524>

⁴⁶ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=723>

nivel educativo, familias monoparentales, inmigrantes, refugiados y personas con discapacidad. Beneficiarios: más de 1.500 personas. Presupuesto: 8.500.000 euros.

2015-2016⁴⁷: Programa EOI-Generation de Marketing Digital. Área de actividad: Integración sostenible de los NINIs (Jóvenes). Organización: EOI-Escuela de Organización Industrial en colaboración con la Fundación Generation Spain. Presupuesto total: 539.514 euros. Beneficiarios: 160 jóvenes. Se trató de un curso formativo intenso, práctico y adaptado a las necesidades de las empresas. Con una duración de más de 450 horas y prácticas empresariales. Esta iniciativa se extendió a todo el territorio español.

2015-2018⁴⁸: Proyecto GALEUROPA. **Objetivo: apoyar a los jóvenes de la comunidad autónoma de Galicia, a viajar y aprender, ayudándoles a encontrar periodos de prácticas en toda Europa.** Organizado por: Dirección General de Juventud, Participación y Voluntariado de la Xunta de Galicia. Creado por: Ministerio de Política Social de España. Presupuesto: 7.723.000 euros. Beneficiarios: 1128 jóvenes.

2017-2018⁴⁹: Proyecto Pasaporte para el Empleo. **Conjunto de programas de capacitación para la empleabilidad y la promoción de los entornos de trabajo accesibles para jóvenes con discapacidad intelectual y psicosocial. Organizados por la Fundación La Once. Presupuesto: € 5,290,887.00.** Beneficiarios: 1372 personas.

2017-2018⁵⁰: Proyecto “Recruitment programme of R&D&I & management workers by public Andalusian universities”. Presupuesto: € 71,200,000.00. **Objetivo: trabajar en las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el campo de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I).** El proyecto pertenece a la Consejería de Economía y Conocimiento de la Comunidad Autónoma. Destinatarios: personas con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, interesados en una carrera investigadora para trabajar como personal técnico y administrativo, que hayan completado estudios terciarios y estén inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil nacional. Beneficiarios: 2.706 jóvenes.

2016-2019⁵¹: Programa: “EUROPEAN COWORKINGS EOI”. **Se trató de un programa de aceleración de empresas. Ofreció formación en línea gratuita y la oportunidad de visitar unos de 20 países de la UE.** El proyecto, creado y gestionado por la Escuela de Negocios

⁴⁷ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=2318>

⁴⁸ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=3202>

⁴⁹ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=3139>

⁵⁰ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=3398>

⁵¹ Fuente: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=es&projectId=3377>

EOI, benefició a más de 250 personas, todas ellas con ideas de negocio que deseaban desarrollar. Cada emprendedor recibió 30 horas de formación en línea de EOI sobre emprendimiento e internacionalización, así como más de 40 horas de tutoría personalizada en el centro de innovación. El proceso de formación y tutoría duró unos tres meses en total, en los que los participantes se benefician no solo del apoyo de negocio intensivo, sino de la oportunidad de colaborar y compartir experiencias de manera transfronteriza. Presupuesto: € 4,538,115.00.

4.2.5 Fase de transición: elementos de orientación

Hemos seleccionado en el apartado precedente, unos pocos de los cientos de proyectos y programas que se extienden por toda la geografía del territorio español. Iniciativas destinadas a favorecer la transición formación-inserción. Para ello se hace necesario pensar que cada iniciativa requiere de profesionales de la orientación para acompañar a las personas en sus transiciones vitales.

Además de profesionales, se requieren unos objetivos claros de intervención, conocimiento sobre los recursos territoriales, medios para ejercer correctamente la profesión, y una serie de competencias personales que se ponen en juego al momento del acompañamiento. La literatura es muy vasta, hemos decidido, para desarrollar este tema, seguir las recomendaciones de Figuera, por encontrarlas concretas, completas y en la línea del enfoque comprensivo de intervención orientadora. (1997, pp. 102-122).

La autora refiere que, como mecanismo para favorecer la transición al trabajo, la orientación tiene como objetivos ayudar a los jóvenes (y también a los adultos) a:

1. Conocerse a sí mismos: identificar las propias necesidades, aspiraciones, aptitudes y destrezas, valorando su importancia de cara a la toma de decisiones.
2. Conocer las oportunidades existentes a partir de obtener información sobre el mundo del trabajo y sus demandas. Conocer y valorar la función de las profesiones en la sociedad.
3. Aprender a tomar decisiones sobre su futuro profesional.
4. Responsabilizarse de las decisiones.
5. Desarrollar habilidades de inserción y prepararse para hacer frente a las nuevas demandas del mercado laboral.

Además, la orientación debe ofrecer oportunidades de aprendizaje activo y experiencia personal para alcanzar metas, que se logrará favoreciendo su participación en el contexto comunitario.

Otros elementos importantes del proceso de orientación lo constituyen la continuidad a lo largo del proceso de transición y el afrontamiento a las necesidades de los grupos desfavorecidos y poblaciones en riesgo de exclusión.

Cabe destacar, para completar esta temática, que, en Estados Unidos, desde principios de los años '90 surgió el "Aprendizaje Basado en el Trabajo" (WBL) que consistió (y actualmente lo es, con algunas adaptaciones) en la vinculación de las empresas con las escuelas a fin de poder brindar experiencias de aprendizaje especial para los estudiantes. Estas experiencias se concentran en desarrollar habilidades generales que consisten en aplicar en el mundo real conocimientos y destrezas aprendidas en el aula. El aprendizaje basado en el trabajo puede ayudar a los estudiantes a adaptar sus intereses profesionales, evaluar sus necesidades de capacitación y desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para el empleo remunerado.

En Europa, la posibilidad de que un joven o un adulto transite de la formación al mercado laboral, encuentra, en la actualidad, una puerta de entrada viable en los Certificados de Profesionalidad. Estos son formaciones profesionalizadoras, que cuentan con dos itinerarios. Uno formativo, compuesto por módulos teórico-práctico y un itinerario laboral, que consiste en realizar determinadas horas de prácticas profesionales en empresas.

De esta manera, la persona no solo recibe formación específica sobre una ocupación, y recibe un diploma con reconocimiento oficial, sino que, además, pasa directamente a la empresa, saltando el proceso de selección interno el cual, sin una cualificación determinada de entrada, le sería difícil sortear.

En estos casos, la intervención orientadora acompaña todo el proceso, desde el trabajo en el aula, formando en competencias clave para la futura ocupación, y luego, en el período de prácticas empresariales, en el cual la función orientadora principalmente se centra en desmitificar creencias erróneas en los trabajadores potenciales, que, en muchas ocasiones, están convencidos de que el período de prácticas es únicamente rentable para las empresas y se resisten a desempeñar la ocupación por no recibir un sueldo por ello.

Este trabajo de los profesionales que acompañan la transición formación-inserción, también implica orientar a las empresas de prácticas, consensuando las competencias que el estudiante ha de terminar de adquirir, en un proceso que ha comenzado en el aula y que se cristaliza en el

puesto de trabajo. Es decir, en este formato de iniciativas, la articulación entre todos los agentes/participantes del proceso es clave para asegurar el éxito del proceso de la transición.

Es por este motivo que, además de estar ocupado en la transferencia de conocimiento para que cada persona desarrolle su caudal competencial, los profesionales de la intervención orientadora deben estar muy enfocados en sus propias competencias personales y profesionales, que le servirán como guía para favorecer su proximidad, empatía y generoso acompañamiento a nivel emocional y técnico.

4.2.6 A modo de reflexión sobre transiciones

Para Rodríguez Moreno (2000: 27-35), existen dos escuelas de pensamiento acerca de la naturaleza de las intervenciones orientadoras, especialmente en personas adultas: a) la que emplea el término “consejo” u “orientación personalizada”, cercana a la psicoterapia; y b) la que considera “cualquier intento” para ayudar a las personas adultas a tomar mejores decisiones profesionales, a través de diferentes métodos preventivos y de estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Según la autora “todo es lícito para conseguir dos de los objetivos primordiales de la satisfacción de las necesidades de los adultos: restaurar la moral y la esperanza y conseguir conductas constructivas”. Y aconseja seguir unos postulados de intervención para hacer más eficaces los procesos de orientación.

Resumimos esos postulados en: 1) Construir en el usuario la esperanza de que podrá encontrar la profesión que le convenga a partir de desarrollar conductas y emociones constructivas permanentes; 2) Aportar al usuario un marco de referencia sobre la situación del mercado laboral y las competencias que deberá adquirir para tener éxito en la inserción profesional; 3) Acompañar al usuario a evaluar sus puntos fuertes, desde los cuales proyectar su caudal ocupacional y sus puntos a mejorar, tomando conciencia de aquello que le falta aún para acceder a los niveles de empleabilidad deseados.

Bisquerra (2010) comenta que, una de las transiciones que más preocupan en la actualidad es la relativa a la vida activa y enumera una serie de factores que permiten afrontar los cambios (transiciones) de forma adecuada. Esos factores son, a) Prolongación de la etapa juvenil; b) Aumento del período formativo; c) Cambios económicos tecnológicos y demográficos en el

mercado de trabajo que generan mayor flexibilidad laboral e incertidumbre profesional. Desde la mirada de la educación emocional, asegura Bisquerra que:

Una transición mal afrontada, “acarrea una problemática personal que puede generar en estrés, pérdida de la autoestima, cambio de expectativas y una problemática social que puede conducir a una marginación y desencanto, con el riesgo (para el mercado) de no poder aprovechar recursos humanos de alta cualificación. (p. 252).

Por estas razones, en nuestra experiencia en el Sanfeliu, tuvimos siempre presente, desde la primera propuesta a la entidad educativa, el factor de cambio por el que atravesamos las personas y el impacto emocional que tienen la precariedad laboral, la falta de formación, el desconocimiento sobre las competencias profesionales y decidimos enfocar nuestra intervención psicopedagógica desde esta mirada de acompañamiento en las transiciones vitales de los participantes del programa.

4.3 LEGISLACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y CATALUÑA

4.3.1 *La educación general en España. Breve reseña*

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley 1/1990, (LOGSE), dedicó el Título III a la Educación de Adultos. En el artículo 51, estableció que la educación de adultos no es solo para adquirir conocimientos básicos, sino también actualizar, completar o ampliar conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

Su objetivo era fomentar no solo la alfabetización y la adquisición del título mínimo obligatorio, la ESO, sino también la Formación Profesional (FP) y otras enseñanzas para el desarrollo personal y profesional. Así pues, se determinó que los centros de adultos impartirían Enseñanzas Regladas (Enseñanzas Iniciales y Secundaria) y no Regladas con un conjunto de programas destinados a ofertar formación orientada al trabajo y al desarrollo personal y cultural.

En 2006 se promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modificó la anterior. Ambas constituyeron el marco normativo que reguló la ordenación general del Sistema Educativo en el Estado Español dejando a las Comunidades Autónomas, con competencias en educación, la tarea de legislar sobre la red pública de educación de adultos.

En el caso de la LOMCE, en el artículo 68, se excluyó la referencia explícita a las competencias básicas en Educación de Adultos y se dejó para el tratamiento legislativo posterior la obligación de que los alumnos que cursen la ESO en Centros de Adultos concurren a las pruebas de adquisición del título de Secundaria, bien en la modalidad de enseñanzas académicas, bien en la de enseñanzas aplicadas. Esta Ley recibió muchas críticas y suscitó no poca controversia en el ámbito social y educativo, siendo muchas las personas y organizaciones que solicitaron su revisión y/o reversión.

En este estado de cosas, llegamos a la reciente promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (popularmente llamada Ley Celáa), que argumenta sus fundamentos en el marco de la realidad global de vulnerabilidad y desempleo y amparándose en los objetivos educativos de la Agenda 2030.

También pondera la normativa del 2006 (LOE), por sobre las modificaciones implementadas a partir de la LOMCE (2013, a la que juzga de discriminatoria. En la Sección 1, página 3 de la normativa, puede leerse:

“Dicha actualización resulta además especialmente necesaria después de que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modificase algunos de los objetivos mencionados. Puede afirmarse que dicha Ley representó una ruptura del equilibrio que se había alcanzado en la LOE entre diferentes visiones y planteamientos acerca de la educación que deben necesariamente convivir en un sistema democrático y plural. Así, la LOMCE propuso una ordenación académica que configuraba trayectorias o itinerarios de desigual valor educativo para los estudiantes de educación secundaria obligatoria y que además conducían a títulos diferentes, tras la realización de unas evaluaciones externas de fin de etapa asociadas a esa diversidad de itinerarios. Hay que señalar que tales evaluaciones finales de etapa no han llegado a aplicarse, lo que ha generado diversos problemas en el momento de la titulación. Por otra parte, la LOMCE desarrolló un modelo curricular basado en la diferenciación de materias troncales, específicas y de libre configuración y en la introducción de estándares de aprendizaje, que supuso el abandono del modelo compartido tradicional de diseño curricular, produciendo como efecto indeseado la multiplicación de materias y currículos diferentes.”

En relación al tema central de nuestra tesis, hallamos en la página 6 de la LOMLOE, una referencia al aprendizaje a lo largo de la vida:

“En relación con la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, se añaden unas precisiones sobre la educación básica, con el fin de garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas que la componen y de resaltar que su finalidad consiste en universalizar los conocimientos y las competencias que permitan aprender a todos los alumnos y alumnas a aprender a lo largo de la vida y faciliten su plena participación social y laboral.”

Cabe destacar que, en todo el texto de la Ley, salvo la cita que compartimos, no hay referencias a la formación ni a los centros de formación de adultos.

4.3.2 La educación-formación en Cataluña

Si bien todo lo comentado hasta ahora tiene validez para todo el territorio español, incluido el catalán, cada Comunidad Autónoma tiene competencias para adaptar los planes de estudios a sus políticas educativas propias.

En 2019, vuelven a reforzarse los objetivos propuestos por el Decreto 75/2007 y los consignados en la Ley 12/2009, quedando, en la actualidad, definidos en el *Pacto contra la segregación escolar en Cataluña* aprobado el año 2019, impulsado por el Departamento de Educación y el *Síndic de Greuges* (Síndico de agravios) de Cataluña⁵³. Esta iniciativa se incluye en el Plan normativo de la Administración de la Generalidad para los años 2019-2020, aprobado por Acuerdo del Gobierno de 24 de abril de 2019. Cabe recordar que la sanción de la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre sancionada por el Estado español, (descrita en el punto 4.3.1), ha sido cuestionada por parte de la comunidad educativa y de la ciudadanía, en relación al estatus del idioma español como lengua vehicular en la enseñanza.

La normativa, al igual que en el caso español, se ampara en los objetivos educativos europeos de la Agenda 2030. El Plan nacional para la implementación de la Agenda 2030 en Cataluña⁵⁴ incluye un total 920 compromisos, de los cuales 810 objetivos son de orden autonómico y 110 de ámbito mundial, especialmente en temas del compromiso de Cataluña con la comunidad internacional y la cooperación al desarrollo. En este modelo observamos la ausencia de itinerarios específicos en materia de orientación y acompañamiento sociolaboral, los cuales, entendemos, se ofrecen como temas transversales en el marco de las especialidades formativas ofrecidas.

4.3.3 Formación de Adultos en Cataluña

El Plan nacional para la implementación de la Agenda 2030 en Cataluña es el marco regulador de la enseñanza pública en Cataluña, se encuentra la Educación de Personas Adultas (EPA), que comprende desde los tradicionales procesos de alfabetización y consecución de la enseñanza básica hasta la formación encaminada al acceso laboral o a las actividades de ocio.

⁵³ El **Síndic** tiene la función de atender las quejas de todas las personas que se encuentran desprotegidas ante la actuación, o falta de actuación, de las administraciones. Elegido por el voto mayoritario del Parlamento de Cataluña, el **Síndic** es políticamente independiente. Tiene la competencia de evaluar el cumplimiento de la Ley de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. Fuente: <https://www.sindic.cat/es/page.asp?id=27>

⁵⁴ <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/ods/>

En la actualidad, las Aulas y los Centros no obligatorios de personas adultas en Cataluña, son 164, repartidos a lo largo del territorio autonómico catalán. En la página web de la Generalitat, se lee la siguiente información:

“La educación de adultos comprende las actividades de aprendizaje que, en el marco de aprender a lo largo de toda la vida, permite que las personas adultas desarrollen las capacidades, enriquezcan los conocimientos y mejoren las competencias técnicas y profesionales. Esto hace que participen personas con objetivos diferentes, como pueden ser obtener una titulación, ponerse al día o ampliar los conocimientos.”⁵⁵

Según la normativa oficial, la EPA tiene como finalidad ofrecer a todas las personas mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes, para su desarrollo personal y profesional. Para dar cuenta de los estudios que se pueden cursar en Cataluña, tomamos como base la información publicada por la Generalitat en su página oficial:

Figura 26 Estudiar en Cataluña

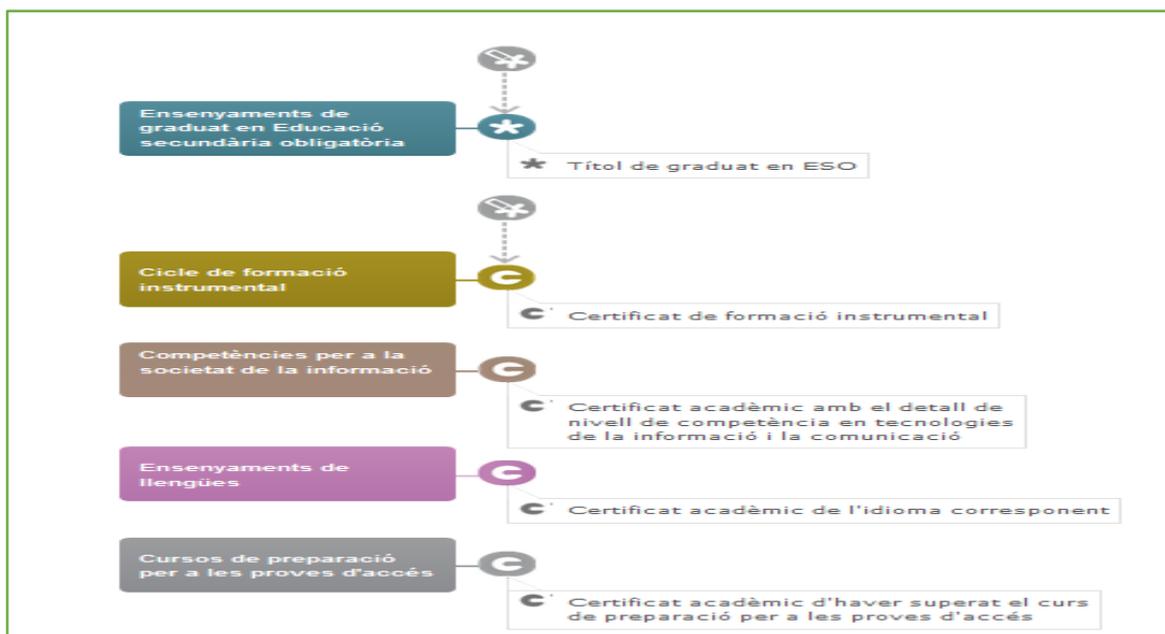
The screenshot shows the website 'Estudiar en Cataluña' with the following structure:

- Header: Generalitat de Catalunya gencat.cat
- Navigation: Estudios, Preinscripción, Orientación, Homologación
- Left Menu:
 - Educación infantil de primer ciclo (0-3 años)
 - Educación infantil de segundo ciclo (3-6 años)
 - Educación primaria (6-12 años)
 - Educación secundaria obligatoria (12-16 años)
 - Programas de formación e inserción
 - Bachillerato
 - Formación profesional
 - Artes plásticas y diseño
 - Música
 - Danza
 - Enseñanzas artísticas
 - Enseñanzas artísticas superiores
 - Enseñanzas deportivas
 - Idiomas en las EOI
 - Educación de adultos**
 - Estudios
 - Normativa
 - Cursos para acceder a ciclos
 - Itinerarios formativos específicos
 - Estudios extranjeros
 - Todos los estudios
- Main Content:
 - Breadcrumbs: Inicio > Estudios > Educación de adultos
 - Section: **Educación de adultos**
 - Text: La educación de adultos comprende las actividades de aprendizaje que, en el marco de aprender a lo largo de toda la vida, permite que las personas adultas desarrollen las capacidades, enriquezcan los conocimientos y mejoren las competencias técnicas y profesionales. Esto hace que participen personas con objetivos diferentes, como pueden ser obtener una titulación, ponerse al día o ampliar los conocimientos.
 - Sub-section: **Estudios**
 - Lengua catalana
 - Lengua castellana
 - Lengua extranjera
 - Ciclo de formación instrumental
 - Educación secundaria obligatoria para adultos
 - Preparación para las pruebas de acceso
 - Curso específico para el acceso a los ciclos de grado medio
 - Informática
 - Sub-section: **Normativa**

Fuente: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

⁵⁵ <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults/>. Consulta actualizada al 21/05/2018

Figura 27 Modelo de educación para adultos ofertado por la Generalitat de Catalunya



Fuente: http://queestudiar.gencat.cat/ca/orientacio/joves/informoensenyaments/explora_mapa_destudis/adults

Excepcionalmente, pueden cursar estas enseñanzas los mayores de 16 años que lo soliciten y que, o bien tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario, o bien sean deportistas de alto rendimiento. Además, en los establecimientos penitenciarios se garantiza a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.

Entre los objetivos específicos de la EPA destacan⁵⁶:

- Adquirir una formación básica, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas adultas y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones
- Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población, asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres
- Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

⁵⁶ Fuente: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-79_es

La oferta formativa de la EPA integra distintas enseñanzas y programas, ofrecidos por las administraciones educativas, laborales y locales:

- Las administraciones educativas ofrecen la oportunidad de adquirir una formación básica o cursar enseñanzas que conducen a titulaciones oficiales. Además, organizan periódicamente pruebas para el acceso a determinadas enseñanzas o para la obtención de su titulación correspondiente.
- Las administraciones laborales organizan acciones formativas dirigidas tanto a los trabajadores ocupados como a las personas desempleadas. Su objetivo es mejorar la empleabilidad de la población.
- Las administraciones locales se encargan de las Universidades populares, que ofrecen un amplio abanico de actividades educativas, formativas y culturales.

En el Primer Congreso de Personas Adultas, celebrado on-line el 23 de enero de 2021, se debatió sobre el estado de la cuestión y se compartió la idea de que la Educación de Personas Adultas (EPA) es un *“espacio en la sombra”* y se aseguró que, en la formación inicial en Educación, la EPA no ocupa el lugar que se merece y no pasa de ocupar el espacio de alguna asignatura en algunas titulaciones de carreras especializadas en educación. Sin embargo, *“la EPA existe, es necesaria y realiza una labor importante en el marco de una sociedad moderna”*.⁵⁷

4.4 ESCUELAS DE FORMACIÓN DE ADULTOS EN CATALUÑA

Como muchas de las necesidades que se han ido detectando a la sociedad en las últimas décadas, producto de la globalización, el desempleo, la incertidumbre laboral, las exigencias de un mercado cada vez más cambiante, entre otras muchas situaciones estructurales y también coyunturales, las administraciones educativas locales (ayuntamientos) vieron la necesidad de constituir las escuelas de adultos para dar respuesta a las necesidades de su población. Por eso ellas fueron, en un principio, competencia municipal y formaron parte del Departamento de Enseñanza. Después, durante catorce años, pertenecieron al Departamento de Bienestar y Familia. En 1991 el Parlamento de Cataluña aprobó la Ley de Formación de Adultos, vigente hasta nuestros días, con las adaptaciones impuestas por las normativas posteriores en materia de formación a lo largo de la vida. (Manrúbia, J. 2009 p. 1-2).

⁵⁷Fuente: <https://fernandotrujillo.es/educacion-de-personas-adultas-la-escuela-del-mundo-al-reves/>

En la Guía de acogida (online), ofrecida por la Generalitat de Catalunya, se lee lo siguiente: Les Escoles d'Adults / Escuelas de adultos: ofrecen desde cursos de alfabetización o de aprendizaje de la lengua hasta estudios de acceso a la universidad. Dependen del Departamento de Educación.⁵⁸

Figura 28 Guía de Acogida sobre Escuelas de Adultos

The screenshot shows the website 'Guía de acogida' from the Generalitat de Catalunya. The page is titled 'FORMACIÓN DE ADULTOS' and 'FORMACIÓ D'ADULTS'. It provides information about adult education programs, including courses for literacy, basic education, and access to university. The page also mentions 'Escoles d'Adults' and 'Escoles Oficials d'Idiomes'.

Generalitat de Catalunya
www.gencat.cat

Mapa Web | Contacto | Idioma español

Guía de acogida

Cataluña | Acogida | Legislación | Vecindad y Convivencia | Economía y trabajo | Educación | Salud | Vivienda | Servicios Sociales | Participación ciudadana

Educación infantil
Educación primaria obligatoria
Educación secundaria obligatoria
Participación de las familias
Educación secundaria no obligatoria
Estudios universitarios
Formación de adultos
Reciclaje formativo

Preguntas - Respuestas
Diálogos
Expresiones
Glosario
Audiovisual

Inicio Educación > Formación de adultos

FORMACIÓN DE ADULTOS
FORMACIÓ D'ADULTS

Para los mayores de edad las escuelas de adultos (*escoles d'adults*) desarrollan una oferta educativa gratuita que ofrece un amplio abanico de posibilidades:

- Cursos de alfabetización.
- Formación básica.
- GES (Graduado en Educación Secundaria).
- Acceso a los ciclos formativos de grado medio y superior.
- Acceso a la universidad para mayores de 25 años.

así como talleres de idiomas, informática, etc. Y un amplio conjunto de actividades culturales.

Si no conocemos el castellano y/o el catalán las Escuelas Oficiales de Idiomas (*Escoles Oficials d'Idiomes*), a partir de los 16 años, y varias asociaciones ofrecen cursos en el municipio de residencia.

Por otra parte, el Consorcio para la Normalización Lingüística ofrece todo un abanico de posibilidades (cursos presenciales y a distancia, parejas lingüísticas, asesoramiento, etc.) con el fin de facilitar el aprendizaje del catalán <http://www.cpnl.cat/>

Fuente: <http://dps.gencat.cat/WebAcollida>

Hablamos de centros para la formación y el desarrollo personal, social y profesional de las personas adultas, objetivos que se pretenden alcanzar a través de un conjunto de actividades de aprendizaje que facilitan el crecimiento de las capacidades y competencias personales y profesionales.

⁵⁸ Fuente: http://dps.gencat.cat/WebAcollida/AppJava/es/Menu_Principal/Educacio/Formacio_adults.jsp@pag=tcm_394-87567-64&pagindex=tcm_394-87560-64.html

Figura 29 Educació a lo largo de la vida y Centros de Adultos en Cataluña



Educació al llarg de la vida. Centres de formació d'adults. Informació general

Curs 2020-2021

#19

Març 2020

Requisits i accés

Amb caràcter general: tenir 18 anys o complir-los durant l'any natural en què s'inicia la formació

O bé tenir més de 16 anys (o complir-los durant l'any natural en què s'inicia la formació) en algun dels casos següents:

- ✓ Tenir un contracte laboral o estar en procés d'obtenir un permís de treball.
- ✓ Ser esportista d'alt rendiment.
- ✓ Haver cursat o estar cursant un PFI i voler cursar GESO.
- ✓ Voler cursar la formació per a les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà (CFGM).
- ✓ Participar en el programa "Joves per l'ocupació".
- ✓ Amb l'autorització excepcional del director dels serveis territorials o el gerent del Consorci d'Educació de Barcelona.

Acollida i orientació

Abans de matricular-se en un ensenyament, tots els alumnes han de passar per un procés d'acollida i orientació.

Entrevista personal
+
Prova escrita (si s'escau)

Quins avantatges té l'educació d'adults?

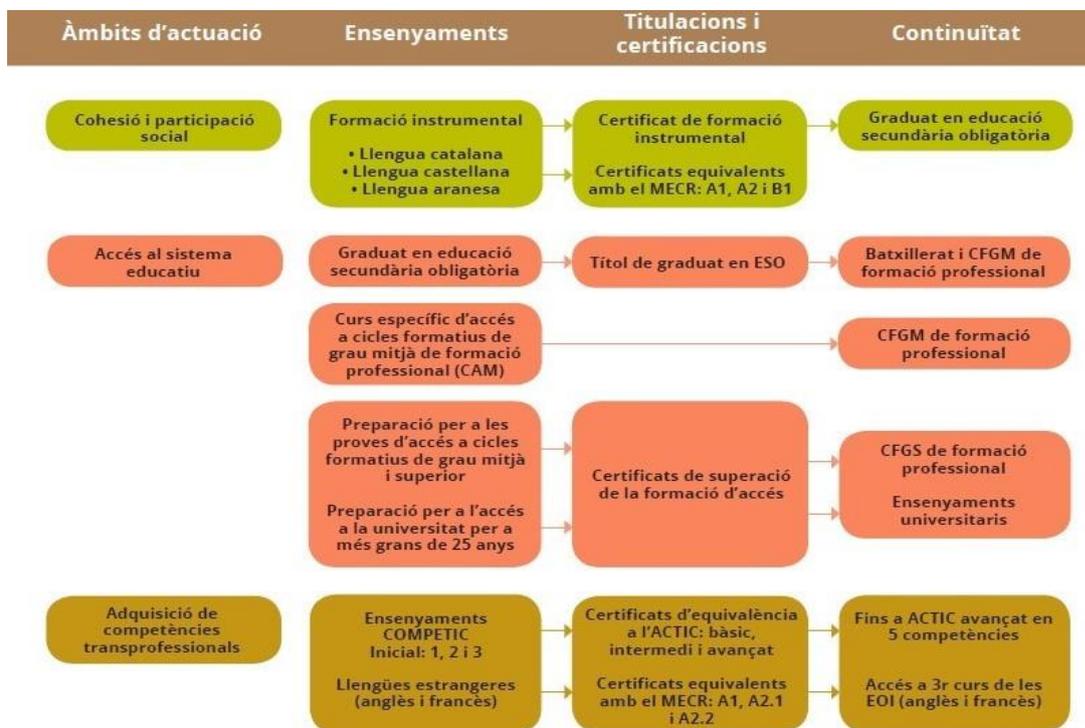
- ✓ Els títols o certificats poden computar com a mèrit o requisit en els processos selectius en l'Administració pública
- ✓ Els títols o certificats demostren les competències de la persona a l'hora de cercar feina
- ✓ Els títols o certificats permeten seguir altres ensenyaments dins del sistema educatiu de referència

Ensenyaments públics i gratuïts

Àmbits d'actuació
Ensenyaments
Titulacions i certificacions
Continuïtat

Fuente: www.queestudiar.gencat.cat

Figura 30. Educació a lo largo de la vida y Centros de Adultos en Cataluña



Fuente: www.queestudiar.gencat.cat

4.4.1 Condiciones para cursar en un Centro de Formación de Adultos

Los CFA y también las aulas de formación de personas adultas ofrecen enseñanzas que abarcan desde la alfabetización hasta el acceso a diversos niveles del sistema educativo (formación inicial, formación para la obtención del Graduado en Educación Secundaria, ciclos de formación instrumental y preparación para las pruebas de acceso tanto a ciclos formativos de grado medio y superior como a la universidad). Dentro de ellos, también se ofrece a las personas recién llegadas el conocimiento necesario del entorno y de las lenguas (iniciación a la lengua catalana y/o castellana).

Con carácter general pueden acceder personas mayores de 18 años. Los jóvenes que tengan entre 16 y 18 años pueden beneficiarse con la preparación para la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio. También a la formación básica, cuando por motivos laborales no puedan asistir a centros de régimen ordinario, cuando requieran apoyo educativo debido a necesidades específicas o cuando se trate de deportistas de alto rendimiento

En cuanto a menores de 18 años, se aceptan de forma extraordinaria, aquellos que específicamente, en el año natural en que inician la formación den cuenta de algunos de los supuestos siguientes:

- Tener un contrato laboral que les impida asistir a los centros educativos en régimen ordinario.
- Encontrarse en proceso de obtención de un permiso de trabajo.
- Los deportistas de alto rendimiento.
- Los que están cursando o han cursado un programa de formación e inserción (PFI) en cualquiera de sus modalidades (PIT, FIAP o PIP).
- Aquellos que quieren cursar la formación para las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Grado Medio.

Para el alumnado de 16 a 18 años recién llegado a la ciudad hay dos programas específicos: Programa Experimental de Acogida y de Preparación para la Integración al Sistema Educativo (PEAI). Las aulas de acogida se dirigen a los jóvenes de origen extranjero procedentes de dominios lingüísticos románicos. Consiste en una inmersión de 10 horas a la semana durante todo el curso en lengua catalana y en lengua castellana.

En tanto que el PEAI es un programa que se dirige a los jóvenes de origen extranjero procedentes de dominios lingüísticos diferentes del románico. Tiene como propósito proporcionar al alumnado un conocimiento básico de la lengua catalana y además ayudarle a consolidar los aprendizajes básicos realizados durante su escolarización en los países de origen. En Barcelona, por ejemplo, estos jóvenes entre 16 y 18 años deben dirigirse a la Oficina de Escolarización del Consorcio de Educación. En esta oficina se realiza una valoración individualizada para orientar al joven en función de sus necesidades educativas.

El acceso a los centros de formación de personas adultas es gestionado desde el propio Consorcio a través de la inspección educativa que lo autoriza. Hay un proceso de preinscripción que se hace durante el mes de junio. Una vez se ha realizado la preinscripción y se ha adjudicado la solicitud, debe formalizarse la matrícula en el mes de septiembre en el centro que se haya asignado. A lo largo del curso los centros abren la matrícula para permitir la incorporación periódica de forma trimestral y semestral con el fin de cubrir las plazas vacantes en las diferentes asignaturas. El documento que se requiere para matricularse en estos itinerarios educativos, es el DNI y, en el caso de personas extranjeras, su Pasaporte, la tarjeta de residencia y el certificado de inscripción en el padrón municipal.

Los jóvenes mayores de 16 años y menores de 18 años han de presentar una solicitud de autorización de inscripción y su documento de identificación, la autorización del documento identificativo del padre, de la madre o del tutor legal del menor y la documentación que acredite la causa alegada para la inscripción. En cuanto a las personas adultas que opten por un centro de adultos, han de someterse a una evaluación inicial que consiste en una entrevista para conocer los antecedentes académicos de los estudiantes, sus competencias, los objetivos y su disponibilidad.

Esta información oficial denota que, al momento del presente estudio, en estos centros educativos, por su naturaleza de “no obligatorios”, no se ofrecen los itinerarios de acompañamiento y orientación laboral para sus estudiantes. En la siguiente imagen del Instituto de Estadística de Cataluña, mostramos la demanda de matrícula de jóvenes y adultos para los CFA catalanes, para el curso 2018-2019. Como apreciamos en la imagen, la solicitud de matrícula alcanzó la cifra de 10.514 personas.

Figura 31 Demanda de matrícula curso 2018-2019

Formación de adultos. 2018/19			
Alumnos. Por programas de formación y sexo			
Fuente: Departamento de Enseñanza.			
CFGM: Ciclos formativos de grado medio.			
CFGS: Ciclos formativos de grado superior.			
	Hombres	Mujeres	Total
Total alumnos	27.812	38.926	66.738
Grupo de lenguas	12.515	19.761	32.276
Lengua catalana	3.281	3.911	7.192
Lengua castellana	3.932	4.715	8.647
Lengua extranjera Inglés	4.743	10.345	15.088
Lengua extranjera Francés	559	790	1.349
Formación básica	8.062	8.143	16.205
Formación instrumental	3.756	4.624	8.380
Graduado en educación secundaria	4.081	3.325	7.406
Curso específico para acceder a CFGM	225	194	419
Preparación a las pruebas de acceso	3.644	4.099	7.743
Preparación de las pruebas de acceso a CFGM	529	539	1.068
Preparación de las pruebas de acceso a CFGS	2.250	2.266	4.516
Preparación de las pruebas de acceso a la universidad	865	1.294	2.159
Competencia digital	3.591	6.923	10.514
Institut d'Estadística de Catalunya			

Fuente: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=764&lang=es>

Cerramos este apartado, comentando una reciente publicación del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, presentando el curso académico del curso 2019-2020 en el cual se presentan las estadísticas de matrícula, novedades, obras en los centros, etc., sin embargo, nada se menciona sobre las escuelas de adultos.⁵⁹

⁵⁹Fuente: Departament d'Educació. Inici deurs 2019-2020. <https://govern.cat/govern/docs/2019/09/04/14/34/e15479c2-57a0-4406-ae7f2213304da004.pdf>

En cuanto al número de centros no obligatorios, según la información oficial del Instituto de Estadística de Cataluña, es la siguiente:

Figura 32 Listado de CFA Cataluña- Curso 2018-2019

	Centros, personal docente y alumnos por grupos de edad		Estudiantes			total
	Centros	P.docente	16-24	25-64	65 y más	
Alt Camp	1	7	63	179	63	307
Alt Empordà	4	33	225	709	30	964
Alt Penedès	3	16	94	111	39	244
Alt Urgell	1	6	34	267	48	349
Alta Ribagorça	1	1	8	18	0	26
Anoia	1	6	60	80	7	147
Aran	1	3	9	148	9	166
Bages	3	32	182	832	75	1.089
Baix Camp	4	39	327	768	99	1.194
Baix Ebre	2	16	112	298	64	474
Baix Empordà	5	34	339	1.061	142	1.542
Baix Llobregat	19	192	1.613	3.986	947	8.546
Baix Penedès	2	13	151	173	18	342
Barcelonès	52	499	3.996	11.641	3.722	19.359
Berguedà	1	6	26	131	9	166
Cerdanya	0	0	0	0	0	0
Conca Barberà	1	4	17	105	35	157
Garraf	3	25	258	766	90	1.114
Garrigues	0	0	0	0	0	0
Gerrotxs	1	11	168	408	53	629
Gironès	4	52	768	1.582	74	2.424
Maresme	14	95	822	2.480	281	3.583
Moiànes	0	0	0	0	0	0
Montsià	2	9	100	278	35	413
Noguera	1	4	49	229	49	327
Osona	6	43	228	747	63	1.038
Pallars Jussà	1	3	20	147	21	188
Pallars Sobirà	0	0	0	0	0	0
Pla d'Urgell	1	9	82	469	132	683
Pla de l'Estany	1	7	110	280	17	407
Priorat	0	0	0	0	0	0
Ribera d'Ebre	1	8	54	288	28	370
Ripollès	1	4	26	112	19	157
Segarra	1	4	42	207	25	274
Segrià	4	89	301	1.766	255	2.322
Selva	5	42	403	992	85	1.482
Solsonès	1	7	32	176	37	245
Tarragonès	8	80	649	1.626	257	2.532
Terra Alta	0	0	0	0	0	0
Urgell	1	6	63	251	74	388
Vallès Occid.	19	166	1.497	4.976	1.290	7.763
Vallès Oriental	17	140	1.225	3.551	551	5.327
Cataluña	193	1.711	14.157	43.838	8.743	66.738

Institut d'Estadística de Catalunya

Fuente: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=763&lang=es>

En tanto, los medios no son indiferentes a las escuelas de adultos:

Figura 33 Nota de prensa sobre Escuelas de Adultos

La escuela para adultos no es cosa de abuelos, sino de jóvenes que pelean por una segunda oportunidad

Los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) son la discreta segunda oportunidad para los jóvenes que abandonaron los estudios antes de la crisis

En este curso se han matriculado en España 230.000 personas en la educación para adultos, la mayoría para sacar la Secundaria

La falta de formación y la alta rotación de los docentes son los puntos débiles de su profesorado, que aprende sobre la marcha las pedagogías que impiden que los alumnos no se vuelvan a desenganchar

Fuente: https://www.eldiario.es/sociedad/segunda_1_1249660.html

Esta publicación, de noviembre de 2019, ofrece los testimonios de estudiantes de diversos centros de adultos, en los que se comentan las experiencias educativas y las motivaciones personales que ilustran los esfuerzos de jóvenes y adultos para aumentar los niveles de empleabilidad desde la formación.

4.4.2 La orientación en los Centros de Adultos de Cataluña

Figura 34 Orientación en CFA

The screenshot shows the website of the Gencat Department of Education. The main navigation bar includes 'Inici', 'Departa...', 'Àmbits ...', 'Tràmits', 'Serveis', 'Actualitat', and 'Escola s...'. The main content area is titled 'Educació infantil, primària, secundària, batxillerat'. Below this, there is a grid of 12 program cards. A blue arrow points to the card titled 'Orientació educativa per a l'aprenentatge competencial orientador', which has a submission deadline of May 12, 2021.

#aquiproubullying Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021	Acceleració de la transformació educativa Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021	Apadrinem el nostre patrimoni Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021
AraArt Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021	Avancem: Ensenyament i aprenentatge integrat de les llengües Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021	Generació Plurilingüe (GEP) Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021
Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu	Mòbils.edu	Plans educatius d'entorn 0-20
Pràctiques del MUFPS	Orientació educativa per a l'aprenentatge competencial orientador Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021	Recerca, Creació i Servei Presentació de sol·licituds: fins al 12 de maig de 2021

Fuente: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/programes-innovacio-pedagogica/educacio-infantil-primaria-secundaria-batxillerat/>

Como se observa en las imágenes 1 y 2, el Departamento de Educación ofrece orientación educativa para el aprendizaje de competencias. Se trata de un Programa de innovación pedagógica y está dirigido a los centros de secundaria, bachillerato y formación profesional, de titularidad municipal o de titularidad privada en régimen concertado. Su finalidad es la reflexión y la acción pedagógica de los centros para mejorar la orientación educativa y la acción tutorial. El programa no se contempla para los centros de adultos.

Figura 35 Orientación educativa. GENCAT



Fuente: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/programes-innovacio-pedagogica/educacio-infantil-primaria-secundaria-batxillerat>

En las imágenes siguientes (figuras 36, 37 y 38) hacemos un recorrido visual sobre la información que han de hacer los usuarios para encontrar la información en la página web del Departamento de Educación.

Figura 36 Àmbits



Figura 37 Oferta formativa

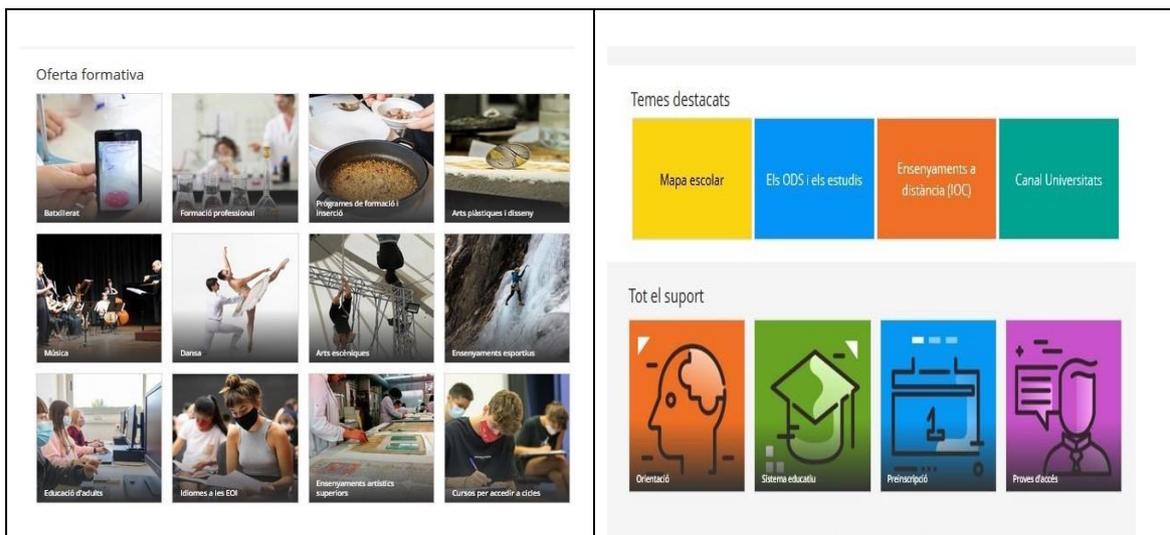


Figura 38 Orientació



Fuente: <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/orientacio/>

Consideramos que, para una persona que no dispone de competencias digitales se hace complejo llegar hasta la información específica.

4.5 Síntesis del capítulo 4

En este capítulo 4 se abordaron 3 temáticas relacionadas. La primera estuvo dedicada a conocer los posicionamientos históricos sobre *la educación permanente y sus debates en torno a la formación de adultos*. La segunda versó sobre *las transiciones a la vida activa*, especialmente el acompañamiento a la transición entre la formación y la inserción laboral de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. En tercer término, se analizó la situación de *las escuelas de adultos en Cataluña*. Analizamos que, en 1996, “*Año europeo de la educación a lo largo de la vida*” (según la UNESCO), se

elaboró el *‘Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva’*. En él la educación a lo largo de la vida se convirtió en una estrategia educativa, la que también fue adoptada por la OCDE bajo el slogan *“aprender a todas las edades”*.

Analizamos documentos de la UNESCO donde se identifica los procesos de acompañamiento y orientación como los aspectos clave para conseguir un incremento de la competitividad, así como para identificar oportunidades profesionales. Por tal motivo también en este capítulo nos propusimos ahondar en las características de la transición hacia el mercado laboral, a partir del desarrollo y aumento del caudal competencial de los estudiantes jóvenes y adultos.

Los Servicios Públicos de Empleo, en territorio español y en Cataluña, el Servicio de Ocupación (SOC) ofrecen programas, proyectos e itinerarios personalizados de la mano de un sistema de orientación adecuado, favoreciendo la no segregación de la población en materia de educación y formación.

También hemos abordado las características del modelo catalán en materia de formación de personas adultas, describiendo la oferta formativa que ofrecen sus centros de adultos. En este aspecto observamos que las actividades de orientación carecen de presencia en los programas destinados a la población estudiantil de los centros de adultos, ya que, en los mismos, el enfoque educativo está centrado en el desarrollo de estudios profesionalizadores e instrumentales.

Síntesis de la Sección 2ª

Nos propusimos dotar de contexto normativo y conceptual la investigación con la finalidad de conocer y analizar las estrategias en políticas públicas de ocupación que llevan a término las diferentes administraciones públicas supramunicipales (europeas; estatales; autonómicas y metropolitanas).

La nuestra es la evaluación de una intervención en orientación y acompañamiento profesional de corte sociolaboral, con personas que se encuentran en la primera juventud (18 a 25 años) y también personas adultas, nuestro interés estuvo orientado a promover la toma de decisiones que afectará el futuro de los jóvenes y a elegir el tipo de trabajo que les sea más adecuado y propicio.

En el caso de los adultos, también se utilizaron metodologías, especialmente en materia de aumento de las competencias formativas y laborales, para los casos de retorno al mercado laboral, permanencia en mejores condiciones contractuales como así también una orientación más especializada en materia sociolaboral. Por lo tanto, la educación de la autonomía fue un factor clave en nuestra experiencia y se cristalizó en actividades de conocimiento personal, desarrollo competencial y, en algún caso, la construcción de su proyecto profesional para ganar cuotas de autonomía personal y económica.

De lo que una persona valore dependerá su elección profesional, porque uno de los criterios de la toma de decisiones es la valoración de las situaciones y, en el caso abordado, la evaluación de los perfiles exigibles y disponibles, según las exigencias del mercado de trabajo y a las competencias reconocidas por cada joven. (Rodríguez, 2003, p. 47).

En relación a la última y reciente propuesta del SOC, creando un programa interdepartamental, coincidimos en los mismos objetivos del proyecto y las mismas dimensiones (orientación, acompañamiento, formación, desarrollo personal) que originaron nuestra intervención psicopedagógica y social que nombramos “Mi futuro es hoy” presentada como trabajo final del máster en Psicopedagogía, por la UB, con fecha 27/09/2013 y también en eventos de educación y orientación⁶⁰.

⁶⁰ Puede consultarse la publicación de la comunicación parcial de los procesos en: Repositorio documental. Universidad de Valladolid. Link: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22986>

SECCIÓN 3: PROGRAMA A EVALUAR

Introducción a la Sección 3

Esta sección tercera está dedicada exclusivamente a aportar el diseño y estructura del Programa *Mi futuro es hoy*, con sus diversas versiones. El motivo de esta decisión es compartir el recorrido que ha experimentado el programa desde su diseño original hasta su puesta en marcha. Por esta razón la sección se compone de un único capítulo.

Se presenta la primera versión, que se corresponde al diseño original del programa, el cual se presentó como Trabajo Final del Máster de Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona, antes de tener la oportunidad de ponerlo en marcha.

En segundo término, se comparten las modificaciones significativas que se efectuaron sobre ese diseño original, teniendo en cuenta un encargo específico realizado desde el claustro del centro educativo.

Finalmente se describe la tercera versión del programa, la cual recoge la última modificación efectuada, de acuerdo con los criterios aconsejados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, en ocasión de avalar su puesta en marcha, en modalidad de programa piloto. por un lapso de 3 meses.

CAPÍTULO 5: RECORRIDO DEL PROGRAMA A EVALUAR

Sumario

5.0 Presentación del Capítulo 5

5.1 Diseño original del Programa “Mi futuro es hoy”

5.2 Diseño adaptado según necesidades del CFA Sanfeliu. Segunda versión del programa.

5.3 Diseño adaptado a criterios del Departament d’Ensenyament. Tercera versión del programa.

5.4 Programa definitivo. Presentación pública.

5.5 Síntesis

5.0 Presentación del Capítulo 5

En este capítulo 5 presentamos el diseño del Programa Mi futuro es hoy, el cual, como se adelantó en los capítulos anteriores, fue una experiencia psicopedagógica, centrada en el acompañamiento y orientación sociolaboral de personas que transitaban hacia el mercado laboral, en un centro de formación de adultos de l’Hospitalet de Llobregat, Provincia de Barcelona. Cabe destacar que, en el presente capítulo sólo se describe el diseño de la iniciativa, dejando para la Sección 4 “Resultados”, el análisis de los logros, limitaciones, fortalezas y perspectivas del mismo a partir de la información recogida durante los procesos que tuvieron lugar antes, durante y a posteriori de su puesta en marcha.

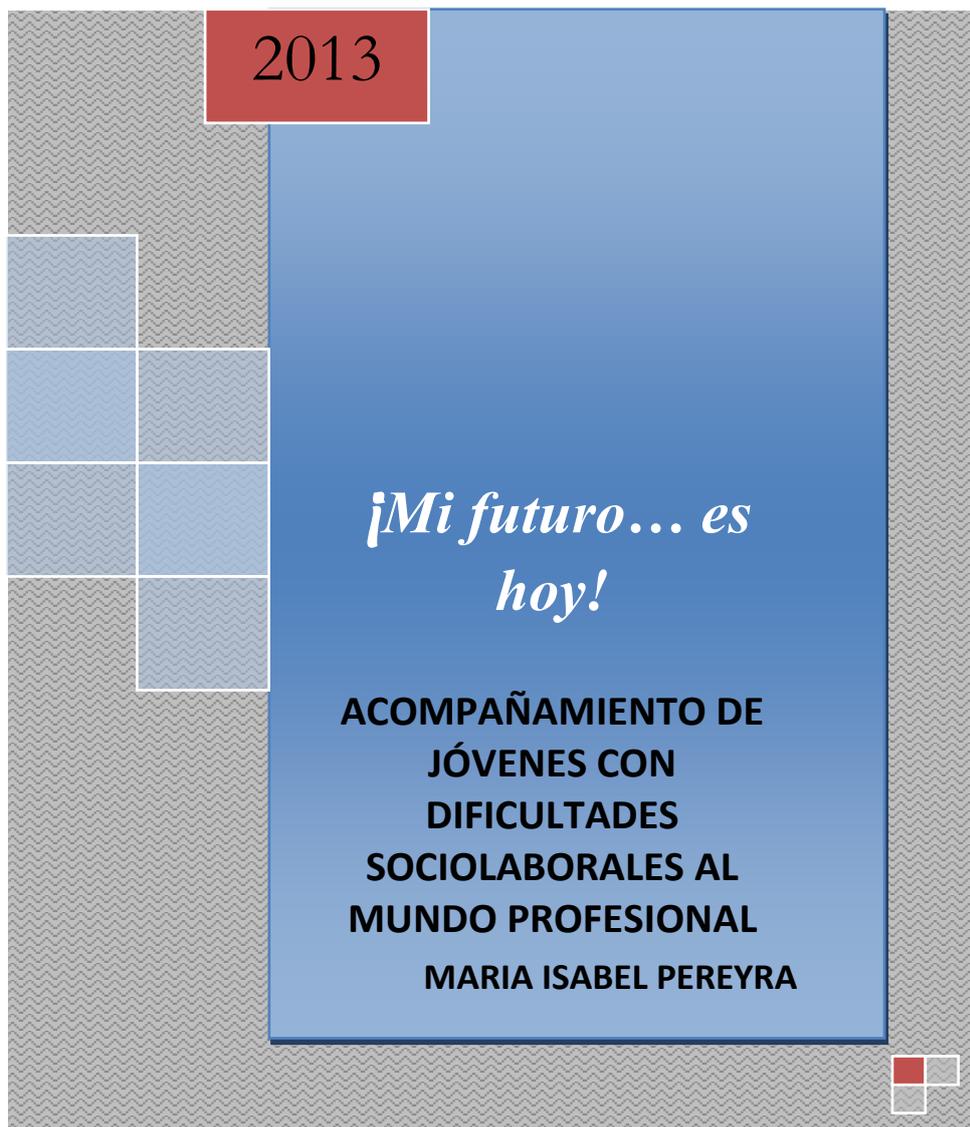
Como se avanzó en la presentación de la Sección 3, la primera versión corresponde al diseño original del programa Mi futuro es hoy, tal como se presentó como TFM y antes de tener la oportunidad de ponerlo en marcha. En la segunda, se describen las adaptaciones introducidas a la versión original, fruto del análisis de los perfiles socioeducativos, realizados por los docentes del centro educativo, según la matrícula para el curso académico 2014-2015. En tercer lugar, se comparten las modificaciones significativas que se efectuaron sobre el diseño original, de acuerdo a los criterios aconsejados por el Departamento de Educación, para avalar su puesta en marcha, en modalidad de programa piloto, por un lapso de 3 meses.

También es necesario aclarar que se ha respetado el léxico utilizado y las expresiones verbales tal y como se presentaron en su día acompañando cada propuesta, para observar, asimismo, la

adquisición de vocabulario profesional que fue adquiriendo la que investiga, como parte de su formación en la especialidad de psicopedagogía.

5.1 Diseño original del Programa “Mi futuro es hoy”

Figura 39 Portada de la versión original del programa



JUSTIFICACIÓN

“No podemos olvidar que una función básica de nuestro centro es ayudar a reintegrar en la red educativa a todas aquellas personas que por diferentes motivos la han dejado y también atender los elementos activos de la cohesión social que las actuales circunstancias económicas pueden poner en grave peligro.” Así define el director del Centro Sanfeliu uno de los objetivos últimos de su labor profesional y es por esta razón que mi

interés se centra en el acompañamiento a jóvenes que se encuentran con dificultades de inserción o integración sociolaboral. Aunque en el Centro Sanfeliu se están ejerciendo las funciones propias de orientación y asesoramiento, éstas son abordadas desde diversas especialidades académicas por el personal técnico de la entidad, como son los docentes y, eventualmente, los futuros trabajadores sociales que se encuentran en prácticas. Este hecho me hizo pensar que la situación podría ser una necesidad y al mismo tiempo, una oportunidad de investigación y desarrollo profesional por mi parte.

Así pues, y como se verá a lo largo de este trabajo, me ofrecí para hacer una propuesta de organización de recursos psicopedagógicos, diseñando actividades de asesoramiento y orientación en la vertiente de la atención de oportunidades laborales, a los jóvenes que se preparan para acceder a los Ciclos formativos de Grado Medio, y también a los que se preparan para presentarse a las pruebas para obtener la ESO.

Hablando de esta propuesta con el director del centro, éste me confirmó que su percepción es que el presente Programa Piloto es una necesidad para la escuela de adultos y, por lo tanto, se mostró entusiasta y colaborador, especialmente en lo referente al área pre-laboral y laboral, puesto que ellos no lo están atendiendo. Hasta el momento el centro no cuenta con la figura institucional de psicopedagoga/o. Sin embargo, como ya lo he anticipado, las funciones psicopedagógicas de formación, orientación, acompañamiento, tanto a nivel educativo como también sociolaboral las hacen los mismos profesores, fuera de su horario de trabajo, en forma de tutorías individualizadas, pero sin recursos materiales ni de tiempo para responder a la demanda en este sentido.

Adolf Orcoyen, explica la situación que se plantea en el centro, puntualizando la necesidad de la figura de un profesional de la psicopedagogía y su lucha para conseguir que los organismos correspondientes acepten su propuesta. Podemos apreciar sus palabras: Anexo 1. Vídeo 5. Partiendo de esta información, he valorado la realización del Trabajo de Final de Máster, ofreciendo mi experiencia profesional como formadora de personas adultas y orientadora laboral. Aprovechando el marco formativo del Máster, he propuesto el Programa Piloto “¡Mi futuro... es hoy!”, para acompañar a los jóvenes que asisten en la escuela o bien, finalizan su formación y se encuentran en la transición escuela – trabajo.

Carmen Andrés, tutora de prácticas del centro y el director Adolf Orcoyen debatieron en el claustro mi propuesta. Según palabras de la docente *“el centro se encuentra con la necesidad de contar con tareas específicas de intervención orientadora ya que, una vez finalizada la etapa educativa-formativa, los jóvenes tienen que dejar de asistir al centro y, en el caso de los que no aprobaran los exámenes para acceder a los Ciclos formativos o los cursos de GES1 (1º y 2º de la ESO) y el GES 2 (3º i 4º de la ESO), muchas personas se quedan en medio del camino, sin orientación laboral, por falta de recursos propios (de los alumnos) e institucionales (por parte de la Escuela)”*. También podemos escucharla en el Anexo 2. Video 4.

Está claro que en L'Hospitalet hay recursos territoriales para asumir esta tarea de orientación, pero el sentimiento de pertenencia con la Escuela de Adultos es muy fuerte por parte de los alumnos y vecinos, consecuentemente a los chicos y chicas les cuesta mucho ir a otros centros para continuar con sus itinerarios laboral y/o formativo. Una de las características de los jóvenes que podrían participar en el Programa Piloto es que, en la mayoría de los casos, compaginan trabajo y formación, en otros, su entorno social y familiar les condiciona dedicarse por completo a la vida laboral, pero en condiciones de precariedad por falta de experiencia, formación y, en muchos casos, porque no conocen el potencial que tienen y no han experimentado procesos de orientación.

Entendiendo que el trabajo es una realidad que impregna la vida humana y que marca las pautas de vida de la mayoría de las personas, generando diferentes niveles de competitividad y alienaciones varias, la capacidad para trabajar es consecuencia de un prolongado periodo de socialización, durante el cual la persona ha interiorizado la formación, hábitos y normas que conforman un estilo laboral y su peculiar estilo de vida. Es en este marco conceptual que se inscribe el Programa Piloto de acompañamiento de jóvenes con dificultades sociolaborales al mundo profesional. En total acuerdo con la propuesta, Adolf Orcoyen explica la necesidad y las ventajas de contar con un Servicio Psicopedagógico en la institución: Anexo 1. Vídeo: 6.

FINALIDAD DEL PROGRAMA

Los jóvenes, alumnos del Centro Sanfeliu, han evidenciado escaso conocimiento de los servicios y los programas que pueden ayudarlos a desenvolverse en la comunidad, es por ello que a través del Programa Piloto pretendemos que conozcan y accedan, de forma autónoma, a los recursos que la sociedad ha creado tanto para continuar su proceso formativo como para la búsqueda de empleo.

Por tanto, la **finalidad principal del programa** es acompañar a los jóvenes en la transición escuela-trabajo para promover su integración social y laboral a través de una formación específica sobre el mercado de trabajo y las vías educativas necesarias para acceder al mismo.

En cuanto a la **filosofía-ideología de la propuesta**, la misma tiene por objetivos psicopedagógicos básicos, favorecer la autonomía de los jóvenes y propiciar el aumento de sus perfiles competenciales, para acompañarlos en su transición hacia el mundo profesional. Para alcanzar nuestros propósitos, nos hemos planteado las siguientes acciones:

Diseñar un Programa Piloto con sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, temporalización y evaluación, a la medida de las necesidades en orientación laboral de sus destinatarios.

- Participar en la evaluación y diagnóstico de casos individuales para hacer propuestas de intervención orientadora y toma de decisiones, especialmente enfocada en la inserción laboral de los jóvenes.
- Orientar: en el área profesional y laboral, haciendo tutorías individualizadas.
- Participar en la dinamización de propuestas de trabajo en áreas de desarrollo del autoconcepto, de habilidades sociales y de autonomía personal.
- Impartir formación a los alumnos en las áreas de autoconocimiento de fortalezas y hábitos personales, relacionados con las competencias exigidas en el mercado profesional.
- Asesorar en la formación permanente del profesorado en temas de orientación laboral.
- Ofrecer apoyo técnico diseñando recursos psicopedagógicos en el área de orientación laboral, para ser utilizado estratégicamente por los profesores del centro.
- Diseñar herramientas de evaluación de los procesos y los resultados, para analizar la mejora de las acciones de orientación psicopedagógica.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Ofrecer un servicio psicopedagógico de acompañamiento a jóvenes con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad.

Para alcanzar este primer objetivo final, nos proponemos, como objetivo instrumental diseñar un Programa Piloto de intervención psicopedagógica, consistente en orientar y acompañar a un grupo de jóvenes de entre 16 y 25 años, que han finalizado o han sido excluidos del sistema

educativo y han de definir su proyecto de futuro. Abordaremos nuestro ambicioso objetivo general trabajando con 3 niveles de concreción más específicos, los que responden a una triple perspectiva:

- ✓ Orientar a los jóvenes para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento.
- ✓ Acompañar a las personas en su transición escuela-trabajo para seleccionar, en virtud de la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana.
- ✓ Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.

En cuanto a la planificación y diseño del programa, podemos afirmar que se corresponde con una *tipología mixta de orientación psicopedagógica*, dado que es una combinación del *modelo básico de programas* (acción previamente planificada) y *consulta colaborativa* (proceso de resolución conjunta de problemas) concebido desde un *enfoque constructivista* de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Bisquerra, 2000:120-126)

Nuestra propuesta tiene como modelo base el **Modelo de Programas**, puesto que previamente se han planificado unos contenidos a trabajar y unos objetivos a lograr; no obstante, la implicación directa de los propios participantes (director y profesores del centro) en cuando a definir su problema, necesidades y los objetivos profesionales a lograr es fundamental para llevar a la práctica el Programa Piloto.

En cuanto a las características del proceso de la **consulta colaborativa**, éstas son atractivas para arribar con éxito a un trabajo de acompañamiento y orientación psicopedagógica, que se adecue a las reales necesidades de los candidatos al Programa Piloto del Centro Sanfeliu, ya que permite, entre otros beneficios:

- Reflexionar para arribar a la toma de conciencia del problema.
- Identificar la situación particular de cada uno y concretarla en un problema específico para su posterior tratamiento.
- Generar hipótesis en relación a la forma de cómo se podrá resolver el problema
Determinar las consecuencias potenciales de la acción.
- Valorar las hipótesis, sopesando las ventajas e inconvenientes)

- Realizar una valoración de: las necesidades, las capacidades, los recursos disponibles.
- Ayudar en el establecimiento de hitos claros, objetivos y expectativas.
- Seleccionar o diseñar nuevas prácticas.
- Crear actitudes favorables al cambio, comprometiendo a los participantes a través de la asignación de nuevos roles y responsabilidades.
- Facilitar que la situación pueda mejorar.
- Diseñar técnicas grupales que favorezcan las relaciones interpersonales.

Asimismo, adoptaremos para nuestra propuesta las siguientes características del Modelo Comprensivo de Orientación Profesional:

- CONTINUADA: Porque es un Programa piloto constituido por 4 módulos formativos (acciones grupales) y 3 tutorías individualizadas por persona participante. Estas acciones grupales e individualizadas se temporalizan dentro de un plan de acción general.
- DIRIGIDA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PERSONAL: los destinatarios del Programa “¡Mi futuro... es hoy!” son personas jóvenes, de entre 16 y 25 años, en su mayoría con riesgo de exclusión social y laboral, porque no han acabado sus estudios de secundaria y acuden al centro por presentar necesidades formativas, por lo tanto, trabajar las competencias personales es básico para poder fomentar la toma de decisiones personales y profesionales.
- ADECUADA A LA DIVERSIDAD DE LA POBLACIÓN: desde el centro nos informan que algunos de sus alumnos tienen posibles problemáticas sociales, conductuales, de dedicación al estudio, jóvenes de familias inmigradas, de familias desestructuradas, o de familias con bajos ingresos, situaciones que impactan en el rendimiento y aspectos emocionales de los jóvenes.
- PLANIFICADA Y SISTEMÁTICA: hemos diseñado y sistematizado los objetivos, contenidos y dinámicas de la acción formativa y los protocolos de orientación, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles, de necesidades y los recursos de los jóvenes.
- BASADA EN LA COMPLEMENTARIEDAD DE MODELOS DE INTERVENCIÓN:
 - Intervención grupal. Módulos formativos específicos:
 - Competencias personales y transversales: Habilidades sociales, competencias emocionales, para la integración social.
 - Motivación para desarrollar una buena transición hacia la ocupación.
 - Exploración del mercado de trabajo.

- Auto ocupación, como una alternativa a la precariedad laboral actual.
- Intervención individual: Asesoramiento personalizado en forma de tutorías:
- Actividades de auto diagnóstico (evaluación de competencias, diagnóstico de la empleabilidad).
- Diseño de itinerarios; Pla individualizado de orientación para la búsqueda activa de trabajo; elaboración de un proyecto profesional.
- Plan individualizado de busca de ocupación.
- Seguimiento y evaluación.
- Apoyo telemático: Portales especializados (Educa Web, programa CLOE, Barcelona Activa, recursos telemáticos de la red del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat)

En cuanto a las áreas de intervención, adoptaremos el aporte que hace Figuera (2000), aplicado a la gestión de la carrera profesional:

- ✓ **Identidad personal:** El desarrollo de la identidad personal es fundamental para proveer una estructura de auto información y de dirección de un proyecto propio profesional y vital. Las metas a desarrollar en éste área de intervención incluyen: a) Tomar conciencia de la importancia de construir su propia identidad. b) Desarrollar la autorreflexión sobre los diferentes ámbitos de la personalidad. c) Ser capaz de expresar las potencialidades y limitaciones en relación a contextos específicos (ocupacionales, vitales o personales). d) Analizar cómo esta valoración afecta sus relaciones y conductas. f) Establecer caminos para optimizarlas.
- ✓ **Gestión personal:** Su finalidad es la de desarrollar competencias transversales, base del autocontrol de los procesos cognitivos y conductuales de la persona, que orienta su conducta para funcionar efectivamente en entornos formativos y laborales. Incluye: a) competencias de organización, planificación y toma de decisiones, autocontrol de metas y evaluación de rendimiento. b) En la misma línea es importante desarrollar las habilidades para gestionar los conflictos intrapersonales que interfirieran en el éxito de la conducta en un proceso de gestión de la carrera profesional.
- ✓ **Gestión interpersonal:** En el contexto actual de las competencias profesionales resulta fundamental desarrollar habilidades básicas para comunicarse de forma efectiva y constructiva en diferentes entornos de trabajo. Este objetivo implica: a) el desarrollo de

habilidades de comunicación interpersonal y de gestión de conflictos interpersonales (negociación y mediación); b) la comunicación asertiva, mediante la autoafirmación y la defensa de los derechos. C) Entre los objetivos propuestos destacamos: el análisis de los estilos de comunicación.

- ✓ Exploración del entorno: Saber dónde y cómo hacer uso de los medios de información, pero sobre todo utilizar esta información para integrarla adecuadamente en la elaboración del propio proyecto, es una habilidad transversal básica en nuestra sociedad. Entre los objetivos a desarrollar destacamos: a) los relacionados con la dimensión motivacional de la exploración (que la persona tome conciencia de la importancia de la exploración y los peligros de la desinformación); b) los relacionados con la dimensión conductual y afectiva de la exploración, mediante el aprendizaje de habilidades para saber orientarse en el entorno laboral y comunitario, saber tomar conciencia de los recursos y de sus usos para localizar y manejar correctamente la información.
- ✓ Busca y mantenimiento del trabajo: El acceso y mantenimiento del trabajo es un área fundamental en la cual, de manera transversal a lo largo del proceso supone el trabajo de diferentes objetivos, como: a) el desarrollo de actitudes y hábitos hacia el trabajo - responsabilidad, puntualidad, flexibilidad- fundamentales para mantener un trabajo, b) hacer consciente a la persona de la importancia de elaborar su imagen como trabajador, incluyendo la dimensión más valorativa, el sentido personal del trabajo; c) el conocimiento de las habilidades de busca de trabajo tiene que permitir a la persona hacer viable el proyecto que ha elaborado.

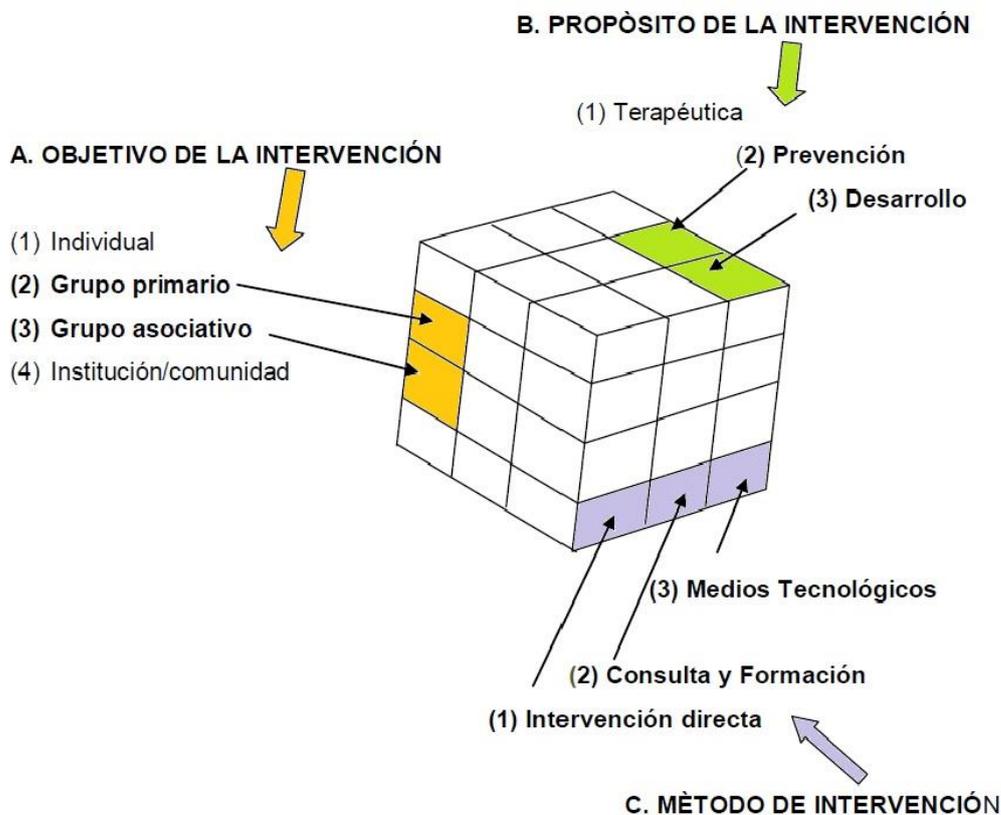
A modo de síntesis, compartimos el esquema diseñado por Morrill, Oetting y Hurst (1974) en el que quedan reflejados los ejes vertebradores y las dimensiones de nuestra intervención:

a) Objetivo de la intervención (a quién está dirigido): grupo primario (alumnos y familias), grupos asociativos (clase y claustro).

b) Propósito de la intervención (tipo de objetivo): de desarrollo (personal y profesional) y de prevención (maximizar el componente competencial para evitar situaciones futuras de exclusión social y/o laboral).

c) Método de intervención: directa (a través de las tutorías individualizadas), consulta y formación (compartiendo objetivos con los profesionales del centro).

Figura 40: Modelo de Morril, Oetting y Hurst (1974)



Terminología clave utilizada

Consideramos de vital importancia desambiguar algunos términos, con la intención de transmitir con más fidelidad, los significados con que hemos abordado los conceptos. Pensamos que es una forma de contribuir a una mayor claridad a nivel interpretativo.

Inclusión social:

Partimos de la idea de que la inclusión social es un fenómeno complejo que exige actuaciones integrales, en las cuales los ciudadanos son sujetos activos en el proceso de transformación social, más allá de una visión de tipo asistencial ya superada. La exclusión social no se explica con arreglo a una sola causa sino a un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo interrelacionadas. En nuestra propuesta, al tratarse de la intervención en orientación profesional con personas que se encuentran al final de la adolescencia o en la primera juventud, trabajaremos la toma de decisiones que afectará el futuro de los jóvenes al elegir el tipo de trabajo que les sea

más adecuado y propicio. Por lo tanto, la educación de la autonomía se centrará en enseñarles a construir su proyecto profesional para ganar cotas de autonomía personal y económica.

Jóvenes en riesgo de exclusión social: Otra característica sobresaliente de muchos de los jóvenes de la escuela Sanfeliu es que, según el equipo de profesores, están en situaciones de riesgo de exclusión social. Por lo tanto, y con el fin de entender la terminología pedagógica y social utilizada, creemos conveniente establecer una serie de conceptos que delimitaron nuestra aproximación al tema. Por eso adoptaremos los conceptos trabajados por la Fundación Formación y Ocupación Miguel Escala, en la publicación del estudio “Orientación sociolaboral para colectivos en riesgo de exclusión”, (FOREM, 2007). Según el estudio, las características específicas de la población en riesgo de exclusión social, no pueden ser entendidas sin relacionarlas con la noción de integración, no en el sentido de sociedad homogénea o uniforme y sin conflictos sociales, sino “es ir más allá del grado de diversidad o conflicto que exista en un grupo de personas, contemplando sus relaciones sociales, sus actos comunicativos, su posibilidad de desarrollo personal, social y laboral. La persona excluida es aquella que se encuentra fuera del espacio y tiempo común”. (FOREM, 14). Por el contrario, la exclusión social es el fenómeno vivido por aquéllos que son relegados de toda posibilidad de participación social y acceso al poder. Una sociedad o colectivo generará más exclusión, cuanto menos capaz sea de generar sentido de identificación entre sus miembros y cuanto más reduzca las posibilidades de la mayoría de influir en el poder.

La exclusión social provocada por la desocupación: El constructo recoge personas con falta de calificación o de hábitos para las nuevas formas de trabajo, desconocimiento de la lengua, desestructuración familiar o costumbres del país donde se ha emigrado. En la actualidad nos encontramos en un contexto de “desocupación estructural”, con una gran competencia por parte de la demanda de ocupación y ante una realidad de escasez de ocupación.

Transición: Adoptamos la concepción holística y psicopedagógica de transición porque, a diferencia de la de inserción, adquiere un contenido relacionado con el ciclo vital, de carácter preventivo y de desarrollo integral de la persona. (Romero: 22-23).

Modelo de Competencias: Es un modelo metodológico que permite la identificación y desarrollo competencial de los trabajadores para mejorar sus niveles de empleabilidad. Lo adoptamos como nuestro instrumento para el desarrollo de las competencias de los jóvenes.

El Balance de Competencias: El Modelo de Balance de competencias podríamos definirlo como *“método de autoanálisis asistido de competencias, de actitudes, de intereses profesionales y del potencial de un individuo en función de la puesta a punto, por su parte, de un proyecto de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para el trabajo. (Serreri: 4).*

Según la experiencia del Laboratorio de Balance de Competencias de la Universidad de Foggia (Loiodice 2007, 2009), el balance de competencias es una estrategia apta para reflexionar localizar y reconocer lo que ya ha sido adquirido (es decir, conocimientos, competencias y experiencias reales, expresadas y actuadas en contextos organizativos específicos). Si bien el Balance está más indicado para la orientación de los adultos, puede considerar a los jóvenes adultos, en nuestro caso, a los jóvenes del Centro Sanfeliu que han acabado su formación de base y que están a punto de insertarse en el mundo del trabajo (en su primer empleo o en un trabajo de cierta estabilidad después de un período de trabajo en precario).

Las competencias claves para trabajar: El concepto de competencias clave o competencias de acción profesional ha ido evolucionando con los años. Utilizaremos los estudios de Echeverría (2002) quien sostiene que, para ser un profesional con perspectivas de futuro no sólo se necesita “saber” (competencia técnica) y “saber hacer” (competencia metodológica), sino también, “saber estar” (competencia participativa) y “saber ser” (competencia personal), enfatizando en el carácter “constructivista” de los procesos formativos, para lo cual tendrían que participar no sólo las empresas, las instituciones formativas y los agentes sociales que promueven la formación, sino también las propias personas, constructoras de su trayectoria vital y profesional. (Echeverría, B. 2002: 7-43)

MARCO PRÁCTICO

Características vertebradoras de nuestra intervención. Como marco de acción adoptaremos los siguientes ejes de intervención (Bisquerra y Álvarez, 2010:57-65):

- Tipo de acción:

La acción es individual (centrada en la entrevista – tutoría) y también grupal (grupos formativos). Se desarrolla de forma externa, por un/una profesional especializado/a que

provee las necesidades expresadas y detectadas por parte del centro; también es interna, ya que algunos profesores harán las tareas de coordinador/a.

- Sujeta a intervención:

Se integra en una organización (la Escuela de Formación de Personas Adultas Sanfeliu) y se orienta a un grupo de jóvenes previamente seleccionados por el equipo técnico del centro, de acuerdo con sus necesidades, en el marco del Plan de Acción Tutorial.

- Dirección de la acción:

Dirigida de forma directa a los jóvenes y de forma indirecta hacia sus familias, las que también recibirán los resultados de los aprendizajes expuestos por parte de sus hijos.

- Tipo de necesidades:

Por un lado, la acción es reactiva a su realidad, centrada en la preocupación de poder orientar adecuadamente a estos jóvenes que ya han finalizado la etapa escolar obligatoria, con o sin éxito, pero que a partir de aquí no han tomado ninguna decisión a la hora de dirigir su presente y/o su futuro. También podemos considerar que se trata de una acción proactiva en cuanto que se pretende dotar de herramientas y recursos para desarrollar competencias laborales y personales.

Recursos y Técnicas de recogida de información

En función de las características señaladas, los recursos utilizados para delimitar el marco práctico serán, en primer término, fuentes orales y escritas disponibles. Para la recogida y constatación de la información utilizaremos la observación directa sobre las diferentes actitudes y discursos dentro y fuera de las aulas, tanto de docentes como también de alumnos. Asimismo, recurriremos a la entrevista en profundidad del director del centro y de una de las profesoras, ambos interesados en el Programa Piloto. También, el testimonio de algunos alumnos cuyos perfiles podrían encuadrar perfectamente en el mismo. Finalmente analizaremos la información disponible detectando las necesidades más inmediatas por parte de los diversos agentes implicados (alumnos, docentes, familias).

Observación: La observación hecha a partir de la experiencia del Prácticum constituye la fuente fundamental desde la cual percibiremos la primera demanda y la expresión de las necesidades del centro.

Entrevistas: Partiendo de las hipótesis planteadas a partir de la observación y de las conversaciones con las autoridades del centro, se procede a priorizar algunas cuestiones, para

confirmar o descartar las hipótesis, que tendrán influencia en la evolución, contenido y finalidades de la intervención psicopedagógica. La entrevista es un proceso de comunicación, puesto que se basa en una relación interpersonal entre dos o más personas (frente a frente), por lo tanto, en este caso es programada, no se trata de un encuentro casual. Es realizada al equipo directivo por un lado y a algunos alumnos del centro y sus familias.

Análisis de documentos: El centro ha facilitado partes del Proyecto educativo, aprobado por la Generalitat de Catalunya. En la documentación, se señala la importancia de las acciones de orientación y acompañamiento en la toma de decisiones para favorecer la autonomía y la inserción sociolaboral de los jóvenes. También se menciona que el centro ha insistido en varias oportunidades, ante los organismos correspondientes, sobre la necesidad de contar con la figura de un profesional de la psicopedagogía para personas adultas, ya que se detectan casos específicos que no pueden ser asistidos por falta de personal especializado y de medios al respecto.

Análisis formal de las discrepancias:

Situación actual:

Jóvenes con dificultades sociolaborales. algunos de ellos en riesgo de exclusión social, desprofesionalizados, con estigmas de fracaso escolar, con escasa o nula experiencia laboral. en algunos casos algunos sin acabar la formación básica.



Situación deseada:

Jóvenes con autonomía y con un proyecto vital y profesional diseñado por ellos mismos. jóvenes con más recursos competenciales para la integración social y laboral. jóvenes motivados hacia la búsqueda activa de empleo.



Necesidades detectadas:

Orientación psicopedagógica. asesoramiento profesional. recursos y herramientas para integrarse al mercado laboral. formación general y formación específica. acompañamiento emocional en todo el proceso. itinerarios personalizados en función de la situación social, emocional, económica, familiar, académica y laboral.

Priorización de las necesidades. De acuerdo con las necesidades expresadas y normativas, la finalidad última fue conocer con exactitud cuáles son las NECESIDADES REALES, las que hemos contrastado con el centro para proponer la creación de un Programa Piloto consensuado, con posibilidades de éxito. De este análisis surgió la siguiente decisión:

La modalidad de la intervención: Modalidad mixta: compuesta por tutorías individualizadas y actividades formativas en grupos. Consideramos que se trató de una buena combinación de acciones integrales para favorecer la toma de conciencia sobre la importancia de dirigir la propia vida, rompiendo barreras y mitos, adquiriendo herramientas y recursos que los orientasen sin resistencias al mundo laboral y educativo.

Priorización de las áreas de intervención: Teniendo en cuenta las necesidades identificadas creímos oportuno priorizar las siguientes áreas:

- Autoconocimiento: Toma de conciencia de quién soy y qué deseo.
- Apoderamiento: confianza en un mismo.
- Conocimiento del entorno, formativo y laboral.
- Descubrimiento de las “competencias socio laborales”.
- Desarrollo de habilidades interpersonales.
- Toma de decisiones en torno la propia vida “que quiero hacer”.
- Definición de un itinerario de vida: “qué tengo que hacer para llegar al que quiero hacer”.
- Diseño de un Balance de competencias profesionales.
- Diseño de un Proyecto vital y profesional de acuerdo con los intereses laborales y en función de la realidad del mercado actual.

Estructura de los itinerarios: El Programa se compuso de dos itinerarios. a) Itinerario de acompañamiento y orientación y b) Itinerario formativo

ITINERARIO DE ACOMPAÑAMIENTO Y ORIENTACIÓN:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DESDE EL ENFOQUE EMOCIONAL.

Saber dónde estoy y hacia dónde voy.

Detectar los puntos fuertes y a mejorar a nivel personal.

Identificar las motivaciones personales y los intereses profesionales.

Gestionar la incertidumbre y los miedos a nivel emocional.

Favorecer la autonomía personal.

Fortalecer el autoconcepto y la imagen de uno mismo.

Tomar decisiones hacia el cambio de la situación actual.

ACTIVIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO/ORIENTACIÓN.

TUTORIA INICIAL.

Corroborar el diagnóstico inicial del centro (tutor/a o docente) en función de las potencialidades y necesidades del/la joven por medio de preguntas diagnósticas.

Diseñar el itinerario modular a seguir para establecer el primer plan de acción.

TUTORÍA DE SEGUIMIENTO.

Hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que ha participado.

Valorar los recursos formativos, educativos, laborales, socioeconómicos, de que dispone el alumno.

Aclarar o reformular aspectos desarrollados en los módulos en que ha participado.

Valorar la posibilidad de participar en los módulos siguientes, la necesidad que no haya sido detectada a la tutoría inicial.

TUTORÍA DE CIERRE.

Valorar, conjuntamente con la persona participante los objetivos logrados.

Determinar aquellos aspectos que la persona tiene que trabajar autónomamente para conseguir mejorar la ocupabilidad.

LOS CONTENIDOS DE LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS.

En las tutorías se respetaron los contenidos básicos, previamente analizados, según la situación particular del participante del Programa Piloto y los refuerzos que cada persona necesitó. Si bien cada situación requirió un tratamiento individualizado, razón de ser de este tipo de actividades personalizadas, propusimos unos contenidos básicos a tener en cuenta en cada momento del proceso:

- El autoconcepto. La autoconfianza. La autoestima. La gestión emocional
- La resiliencia. La gestión del cambio. Los hábitos sociales y culturales

- Los prejuicios. El trabajo en equipo. La imagen personal. Las relaciones interpersonales
- Las relaciones sociolaborales. La comunicación asertiva. La responsabilidad.

ITINERARIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DESDE EL ENFOQUE SOCIOLABORAL

- Reconocer el contexto laboral actual.
- Identificar las competencias de base y transversales.
- Conocer las ocupaciones disponibles en el mercado actual.
- Saber relacionar el perfil disponible con el perfil exigible.
- Reconocer las debilidades y fortalezas (D.A.F.O.) en relación a las exigencias del mercado laboral.
- Conocer los recursos y las herramientas de investigación del mercado de trabajo.
- Identificar las claves del proceso de selección.
- Trabajar para aumentar el nivel competencial que exige el mercado actual.
- Practicar con los recursos y las herramientas informáticas para la búsqueda activa de trabajo.
- Diseñar el Proyecto vital y profesional a corto, medio y largo plazo.
- Afrontar un proceso de búsqueda de trabajo, en virtud del Proyecto profesional diseñado.

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

MÓDULO 1: Las competencias clave para la ocupabilidad.

Objetivo: Descubrir las oportunidades que ofrece el mercado actual.

Objetivos específicos:

1.1. Conocer las características del mercado laboral.

1.2. Comprender cuáles son las competencias personales y las profesionales.

Contenidos:

El contexto laboral actual.

Las competencias de base y las transversales.

Actividades:

Realizar un cuestionario de empleabilidad.

Realizar un diagnóstico competencial.

Evaluación: Continuada

Temporalización: 10 horas distribuidas en dos sesiones de 4 hs. y una sesión de 2 hs.

MÓDULO 2. Desarrollo competencial.

Objetivo: Analizar los niveles propios de ocupabilidad.

Objetivos específicos:

2.1. Identificar los perfiles profesionales demandados y el encaje con el propio

2.2. Relacionar los perfiles exigibles y disponibles.

Contenidos:

El análisis de la ocupabilidad en función de cada perfil personal.

Las motivaciones personales y los intereses profesionales.

El mercado de trabajo local y las ocupaciones con más posibilidades de inserción.

Las competencias personales y profesionales.

Actividades:

Analizar fichas ocupacionales de diferentes sectores.

Analizar los requisitos solicitados en diferentes ofertas de trabajo.

Realizar el test CLOE a través de internet.

Evaluación: Continuada

Temporalización: 10 horas distribuidas en dos sesiones de 4 hs. y una sesión de 2 hs.

MÓDULO 3. La búsqueda activa de trabajo.

Objetivo: Buscar oportunidades de trabajo en el ámbito del barrio, en el ámbito catalán general y en relación a la creación de empresas.

Objetivos específicos:

3.1. Indagar los mercados para encontrar oportunidades laborales.

3.2. Confeccionar las herramientas para la búsqueda activa de empleo.

Contenidos:

Los recursos y las herramientas para la búsqueda activa de empleo:

Diseño del C.V. y de cartas de presentación.

Los canales de investigación.

Las claves del proceso de selección.

Las herramientas informáticas para la investigación activa de trabajo

Actividades:

Confeccionar el CV. y dos cartas de presentación.

Simular entrevista de selección.

Evaluación: Continuada

Temporalización: 10 horas distribuidas en dos sesiones de 4 hs. y una sesión de 2 hs.

MÓDULO 4. El proyecto profesional

Objetivo: Diseñar de forma autónoma (con acompañamiento guiado), el Proyecto profesional, donde se establecen los objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo.

Objetivos específicos:

4.1. Analizar las competencias personales y profesionales que favorecen la integración social y laboral.

4.2. Diseñar el Proyecto Profesional y Vital, a corto, medio y largo plazo.

Contenidos:

El Proyecto vital profesional.

El balance de competencias.

La gestión emocional.

Actividades:

Realizar un Balance de Competencias profesionales.

Realizar el Proyecto Vital y Profesional

Evaluación: Sumativa

Temporalización: 15 horas distribuidas en tres sesiones de 4 hs. y una sesión de 3 hs.

Aplicación práctica del Modelo I.S.F.O.L. al Programa.

Por todo lo expuesto consideramos que el modelo de competencias elaborado desde el ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori. Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional de los Trabajadores, Italia. 1995) es muy apropiado porque se ajusta a las demandas del mercado laboral y permite, a los participantes (en nuestro caso, los jóvenes, futuros trabajadores) analizar los niveles actuales de empleabilidad y compararlo con las exigencias del mercado actual.

Creemos en este modelo porque el mismo sostiene que las personas adquieren las competencias a través de varias vías: aprendizajes formales y no formales, experiencia laboral, experiencias vitales. Nuestra tarea de orientación pondrá especial énfasis en la identificación y el desarrollo de aquellas competencias necesarias en el contexto laboral, acompañando a las personas en el proceso de definición del proyecto profesional para la mejora de su ocupabilidad mediante el desarrollo de competencias profesionales. Como parte de la adquisición de herramientas laborales, cada persona tendrá que elaborar su propio currículum y tendrá que tomar conciencia de su posicionamiento en relación con la distancia que la separa del mercado de trabajo y de la posibilidad de logro de su objetivo profesional y, por lo tanto, dispondrá de un plan de mejora en relación con su ocupabilidad. Las acciones que configuran el proceso serán prioritariamente grupales complementadas con tutorías individuales.

Tanto una metodología como la otra generan un espacio que favorece tomar conciencia de uno/a mismo/a, conocerse y situarse en las propias posibilidades, así como conocer el mercado y confirmarse. En las actuaciones individuales aseguraremos un sitio físico de privacidad en un ambiente tranquilo y distendido para propiciar una relación de confianza que favorezca un espacio en que se puedan detectar motivaciones, actitudes, problemas, inquietudes. En las acciones grupales se potencia el acompañamiento de un grupo de personas participantes con el fin de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde quien participa pueda tener la posibilidad de analizar, revisar y dialogar de forma conjunta la temática de la acción, la cual es de interés para todas las partes implicadas. También es un espacio donde se pueden tratar las inquietudes, preocupaciones y, mediante la fuerza del grupo, mejorar la motivación y el rendimiento a la hora de buscar trabajo, fomentando la reflexión y la convivencia social.

Estas actividades son centrales en nuestro Programa Piloto, porque en la interacción entre los participantes del grupo se detectarán aquellas dificultades sociales que pueden desfavorecer una imagen idónea a la hora de hacer una entrevista laboral, por ejemplo. Los grupos serán de un máximo de 15 personas y se trabajarán competencias tanto de análisis de la ocupabilidad como de investigación de posibles salidas laborales. A través de las actuaciones grupales, se conseguirá que cada persona tome conciencia de su situación, aumente la confianza en sí misma, adquiera autonomía e identifique sus intereses y motivaciones hacia la búsqueda activa de trabajo, a partir de sus conocimientos y experiencias. Las sesiones tienen que permitir también identificar y desarrollar aquellas competencias clave que permitan a los jóvenes desarrollarse

profesionalmente en un puesto de trabajo acorde a sus expectativas y competencias profesionales.

Destinatarios: El programa está pensado para una población de 75 jóvenes de 16 a 25 años, alumnos y exalumnos del Centro de Formación de Personas Adultas Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, distribuidos en 5 grupos de un máximo de 15 alumnos por grupo. Los 75 alumnos participantes, serán seleccionados en un proceso específico, que se enmarca en los criterios definidos en el Plan de Acción Tutorial. El Programa Piloto comenzará para el centro Sanfeliu, con la selección de los 75 jóvenes que participarán de la experiencia. En cambio, para los alumnos, el punto inicial será la primera “tutoría de acogida”. De ella participarán los 75 alumnos (seleccionados por el centro) que realizarán el primer módulo formativo, como inicio grupal de las actividades del itinerario.

Está claro que los jóvenes destinatarios del Programa Piloto tienen un perfil heterogéneo, con probadas dificultades sociolaborales, por lo tanto, las actividades prácticas en el aula pueden variar según la interacción, interés y necesidades de cada grupo-clase. Por tal motivo nuestra propuesta de actividades básicas podrá ser modificada para adaptarse a las reales necesidades que presenten los alumnos. Las dinámicas tendrán una parte de autoconocimiento con el fin de reconocer y ampliar las competencias personales para la integración social del alumno.

Temporalización: El programa se pondrá en marcha a partir de las acciones del Plan de Acción Tutorial del centro Sanfeliu. El personal del centro de formación será el encargado de hacer la promoción Programa Piloto y la selección de los participantes al mismo. Entendemos que será una tarea ardua, si tenemos en cuenta que el centro atiende una población educativa de alrededor de 400 personas. A nuestro entender esa cifra podría rondar los 200 jóvenes, potenciales participantes del Programa Piloto. Para hacer frente a estas actividades de selección, pensamos que deberán destinarse horas extraordinarias, fuera del horario habitual de formación de los docentes. En cuanto a la temporalización de las acciones formativas, consideramos que, para dar oportunidad a todos los interesados, éstas deberían desarrollarse, al menos en horario de mañana y tarde, en sesiones formativas de 4 horas por grupo, con descanso de 15 minutos. En relación a las tutorías, el Programa contempla dedicar 5 horas para cada persona, distribuidas al inicio, al finalizar cada uno de los módulos formativos, si el caso lo requiere. También hemos pensado en contemplar unas horas para las reuniones del equipo: técnicos, docentes y coordinador/a del programa. Haciendo un cálculo aproximado, el Programa, desde el proceso

de selección de sus participantes hasta el cierre y evaluación final del mismo, abarca unas 710 horas. En los siguientes cuadros aportamos una propuesta de inicio del programa y su calendarización, la cual, lógicamente, deberá ser estudiada y aprobada por el centro, en virtud de la disponibilidad del personal docente, de la infraestructura y de los recursos técnicos y tecnológicos disponibles.

Figura 41 : Siete cuadros de calendario

Cuadro 1. Calendarización del proceso de selección. Confección del diagnóstico psicopedagógico durante el mes de noviembre de 2013.

Lun.	Mart.	Miérc.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

60 horas:
2 horas por la mañana
2 horas por la tarde

Cuadro 2. Calendarización de la primera tutoría de acogida durante el mes de diciembre de 2013.

Lun.	Mart.	Miérc.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

75 horas
3 horas mañana

Cuadro 3. Calendarización del inicio de las actividades formativas. Módulo 1. Enero 2014

Lun.	Mart.	Miérc.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
		1	2	3	4	5
	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

4 horas mañana
4 horas tarde
6 horas de tutorías por grupo

Módulo formativo 1: 10 horas
5 grupos de 15 alumnos cada uno.

Distribuidos en 2 sesiones de 4 horas cada una y 1 sesión de 2 horas. En las 2 últimas horas de la sesión 3 del módulo, se comenzará a hacer las tutorías de seguimiento de los alumnos que más lo necesiten.

Cuadro 4. Calendarización del inicio de las actividades formativas. Módulo 2. Febrero 2014

Lun.	Mart.	Miér.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

4 horas mañana
4 horas tarde
6 horas de tutorías por grupo

Módulo formativo 2: 10 horas

5 grupos de 15 alumnos cada uno.

Distribuidos en 2 sesiones de 4 horas

cada una y 1 sesión de 2 horas. En las 2 últimas horas de la sesión 3 del módulo, se comenzará a hacer las tutorías de seguimiento de los alumnos que más lo necesiten.

Cuadro 5. Calendarización del inicio de las actividades formativas. Módulo 3. marzo 2014

Lun.	Mart.	Miérc.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

4 horas mañana
4 horas tarde
6 horas de tutorías por grupo

Módulo formativo 3: 10 horas

5 grupos de 15 alumnos cada

uno. Distribuidos en 2 sesiones

de 4 horas cada una y 1 sesión de 2 horas. En las 2 últimas horas de la sesión 3 del módulo, se comenzará a hacer las tutorías de seguimiento de los alumnos que más lo necesiten.

Lun.	Mart.	Miérc.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

Cuadro 6. Calendarización del inicio de las actividades formativas.

4 horas mañana
4 horas tarde
6 horas de tutorías por grupo

Módulo 4. febrero 2014

Módulo formativo 4: 15 horas

5 grupos de 15 alumnos cada uno. Distribuidos en 3 sesiones de 4 horas cada una y 1 sesión de 3 horas. En la última hora de la sesión 4 del módulo, se comenzará a hacer las tutorías de cierre de los alumnos que hayan demostrado, en el transcurso de los módulos formativos, que han alcanzado los objetivos propuestos en su itinerario.

Cuadro 7. Calendarización de las tutorías de cierre. Abril 2014

Lun.	Mart.	Miérc.	Juev.	Vier.	Sáb.	Dom.
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

4 horas mañana
4 horas tarde
50 horas de reunión del equipo técnico y evaluación del programa

75 tutorías individualizadas de,

al menos, 30 minutos cada una para dar por cerrado el itinerario de cada alumno.

Evaluación de las actividades del Programa Piloto:

Al diseñar dos tipos de actividades: de acompañamiento y de formación, nos vemos obligados a evaluar ambas a través de diferentes instrumentos. En todo caso, los recursos que hemos seleccionado para evaluar en las tutorías los avances de los participantes, son más de tipo cualitativo, como las entrevistas, el intercambio de ideas y la historia de vida. Tal es así la primera evaluación inicial, con finalidad diagnóstica que se realizará a cada participante, en el marco del Plan de Acción Tutorial, y que servirá al alumno para ser seleccionado. Lo detallamos a continuación:

La evaluación inicial o diagnóstica:

La evaluación inicial (previo al inicio, para determinar el punto de salida) será el punto de partida desde el cual podremos detectar las necesidades reales de los participantes. Con ella podremos observar y analizar aspectos motivadores u obstáculos que los mismos puedan mostrar especialmente a la primera sesión, en cuanto a su implicación en el programa; sabemos que, si se muestran proactivos e implicados, los resultados podrán ser mucho más positivos.

Por ello creemos conveniente que los responsables del Plan de Acción Tutorial, es decir, los profesionales que serán los encargados de hacer la selección de los alumnos para incorporarlos al Programa piloto, realicen un **“Diagnóstico psicopedagógico”**. Con los datos obtenidos en la anamnesis (o expediente del alumno) y en el diagnóstico psicopedagógico, el psicopedagogo podrá aprovechar mejor su primera entrevista, para corroborar el interés, necesidad y disponibilidad del alumno en el itinerario formativo asignado.

Una vez seleccionado el participante, deberá realizar su primera **evaluación inicial a nivel formativo**: será el análisis de necesidades formativas para constatar el perfil de entrada al itinerario formativo y diseñar las estrategias de orientación psicopedagógica. La misma se llevará a cabo a través de las primeras actividades del programa y luego de haber confeccionado el Diagnóstico psicopedagógico con los tutores del Plan de Acción tutorial.

La evaluación inicial o diagnóstica consistirá en la elaboración de:

- Una **entrevista inicial de acogida**, con el coordinador del programa, acompañado de
- un **test con los datos básicos del aspirante** y
- la **elaboración del contrato-compromiso individual** del itinerario entre el coordinador, el psicopedagogo y el joven. Además,
- la **elaboración de una carta o solicitud** en la que el joven deberá describir los motivos por los que le interesa participar del Programa Piloto.

A través de la lectura de estos documentos, el equipo técnico podrá evaluar el grado de necesidades educativo-formativas, las limitaciones del entorno, las expectativas, ideas, conocimientos, motivaciones y las probabilidades para que el joven pueda realizar su propio proyecto personal.

La evaluación continuada o procesual:

Es el proceso que tiene por objeto valorar el cambio producido en los participantes como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, consideramos muy importante llevar a cabo una evaluación continuada tanto de los contenidos como así también de los objetivos y metodología empleada, para sopesar la aceptación que esté teniendo la propuesta y para poder ir modificando todo aquello que no resultaba del todo satisfactorio. Para poder llevar a cabo esta evaluación hemos optado para generar un espacio de diálogo con los participantes, antes de finalizar cada una de las sesiones, y así registrar también el clima grupal y la valoración general del proceso. Los ejercicios de cierre de cada sesión están pensados para evaluar estos aspectos, además de ampliar las competencias transversales de relación y sociabilidad.

A través de esta evaluación procesual revisaremos el proyecto individual de trabajo del participante, ofreciendo un feedback positivo, que le permitirá ir adquiriendo confianza en sí mismo y mayor autonomía de gestión. También la evaluación de proceso permite corregir los aspectos que inicialmente se consideraron oportunos, pero, por los mismos efectos de cambio actitudinal y de adquisición de competencias, han de ser reformulados. Esta evaluación se llevará a cabo en la impartición de los módulos formativos, para evaluar el avance en la adquisición de destrezas y conocimientos personales y profesionales, como también en la fase de las tutorías de seguimiento, en las cuales el profesional deberá centrarse en los aspectos actitudinales.

La evaluación sumativa o final

Es la evaluación que se hará al final de cada módulo formativo, cuyos resultados determinarán los cambios o no en el itinerario recomendado inicialmente. Proponemos, a tal fin, unas actividades que, luego del trabajo grupal y autónomo de cada participante, refleje su grado de conocimiento y autonomía. Hemos pensado que, por el tipo de perfiles de los grupos, será más idóneo proponerles una actividad práctica, una realización concreta en la que tengan, forzosamente que intervenir los ítems de conocimiento y comprensión para que la persona piense, relaciones y tome decisiones. Un ejemplo de ello es el trabajo final del Módulo 4: la confección de un proyecto personal y profesional a corto, medio y largo plazo, para lo cual, necesariamente, el alumno ha de tener asimilados los conceptos y comprenderlos.

Creemos que sería contraproducente emplear pruebas tipo test de selección múltiple, que no las hemos contemplado en el Programa Piloto. Por lo tanto, descartamos una nota numérica para representar el grado de satisfacción o insatisfacción. A modo de síntesis proponemos la siguiente tabla en el que se sistematizan los ítems y criterios de evaluación de las acciones formativas:

Tabla 9: Tipos de evaluación del programa

Quiénes evaluarán	Cómo evaluarán	Qué evaluarán	Cuando evaluarán	Para qué se evaluará
Alumnos participantes	Evaluación directa: diálogo constructivo	Acciones formativas	Al finalizar cada módulo formativo.	Redefinir sus intereses y necesidades.
Equipo técnico	Evaluación de proceso: se propondrá unos ejercicios que el alumno deberá realizar	Contenidos y objetivos formativos	Al finalizar cada sesión didáctica.	Demostrar que han adquirido los conocimientos y destrezas trabajados.
Equipo técnico	Redacción de historias de vida, lectura y análisis de artículos y cuentos. Debate sobre temas propuestos por el técnico o los participantes.	Las competencias de relación y autoconocimiento	Al finalizar cada sesión didáctica.	Comprobar el avance del participante en la adquisición y desarrollo de sus competencias personales y profesionales.

5.1.1 Resumen del Programa Piloto. Plan de acción

Figura 42 Programa de orientación psicopedagógica

PROGRAMA D'ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA PER A LA INSERCIÓ SOCIAL I LABORAL DE JOVES					
DESTINATARIS	OBJECTIUS DEL PROGRAMA	ACCIONS ESPECÍFIQUES	AVALUACIÓ	TEMPORALITZACIÓ	RECURSOS
75 Joves de 16 a 25 anys, alumnes i ex - alumnes del Centre de formació de persones adultes Sanfeliu de Llobregat, organitzats en 5 grups de 15 alumnes	<p>Objectius generals:</p> <p>Acompanyar i orientar un grup de joves entre 16 i 25 anys, que han finalitzat o han estat exclosos del sistema educatiu i han de definir el seu projecte de futur.</p> <p>Promoure l'auto coneixement i la recerca de la identitat professional per imaginar un itinerari personal i laboral, Que afavoreixi l'autonomia i l'inserció laboral dels joves.</p> <p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Àrea Personal, des de l'enfocament emocional. Saber on estic, cap a on vaig, detectant les febleses i punts forts a nivell personal i gestionant la incertesa i els pors a nivell emocional. • Àrea Laboral, des de l'enfocament ocupacional. Conèixer les ocupacions disponibles al mercat actual i saber relacionar-les amb el perfil disponible. Reconèixer les fortaleeses i febleses en relació al perfil exigible i treballar cap a augment del nivell competencial que fixa el mercat laboral. 	<p>Acompanyament/orientació</p> <p>Tutories individualitzades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutoria inicial • Tutoria de seguiment • Tutoria de tancament <p>Accions formatives</p> <ul style="list-style-type: none"> • MÒDUL 1: Les competències clau per a l'ocupabilitat. • MÒDUL 2. Desenvolupament competencial. • MÒDUL 3. La recerca activa de feina • MÒDUL 4. El projecte professional 	<p>Proves criterials</p> <p><u>Tècniques objectives:</u> qüestionaris, observacionals.</p> <p><u>Tècniques subjectives:</u> Entrevistes, auto informes.</p> <p><u>Instrumentes estandarditzats.</u></p> <p><u>Instrumentes no estandarditzats.</u></p> <p>Avaluació d'accions formatives:</p> <p>Inicial/Diagnòstica</p> <p>Continua/Formativa</p> <p>Sumativa/Final</p>	<p>FORMACIÓ: 45 hores per grup</p> <p>TUTORIES: 5 hores per alumne</p> <p>TOTAL: FORMACIÓ: 225 hs. TUTORIES: 375 hs. TOTAL: 600 hs.</p>	<p>Recursos humans:</p> <p>1 psicopedagog/a, 1 coordinador/a</p> <p>Recursos materials i econòmics.</p> <p>1 Sala reservada per a les tutories individuals.</p> <p>1 Sala per a fer la formació, amb cadires, pissarra i projector.</p> <p>Possibilitat de comptar, unes 10 hores amb ordinadors.</p>

Figura 43 Programa piloto. Diseño de las acciones formativas

PROGRAMA PILOTO. DISEÑO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS EN GRUPO				
MÓDULOS	CONTENIDOS	OBJETIVOS DE ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO		EVALUACIÓN
		Dimensión personal – emocional	Dimensión laboral - profesional	
1. Las competencias clave para la ocupabilidad Objetivo General: Conocer las competencias personales y las características que demanda el mercado actual. Temporalización: 10 hs.	Análisis del mercado laboral y posicionamiento personal. Identificación de las competencias clave que favorecen la búsqueda de trabajo y el acceso al mercado	Objetivos específicos: 1. Saber dónde estoy y hacia dónde voy. Actividades: Completar el Primer diagnóstico competencial ¿Cómo estoy ahora? Cuestionario de comunicación	Objetivos específicos: 2. Reconocer el contexto laboral actual. 3. Identificar las competencias de base y transversales. Actividades: Redactar el Primer diagnóstico de ocupabilidad. ¿Dónde estoy, ahora?	Diagnóstica Formativa, a través de las actividades prácticas
2. Desarrollo competencial Objetivo General: Analizar los perfiles profesionales demandados y el encaje en el propio. Temporalización: 10 hs.	Análisis de la ocupabilidad Definición de objetivos profesionales. Identificación de motivaciones e intereses. La inteligencia emocional en la búsqueda activa de empleo.	Objetivos específicos: 1. Identificar las motivaciones personales y los intereses profesionales. 2. Fortalecer el autoconcepto y la imagen de uno mismo. Actividades: Confeccionar el TEST de intereses profesionales, CLOE. Comparar el perfil disponible y del perfil exigible	Objetivos específicos: 3. Indagar el mercado de trabajo local y las ocupaciones con más posibilidades de inserción. 4. Conocer las ocupaciones disponibles en el mercado actual. 5. Reconocer las debilidades y fortalezas en relación a las exigencias del mercado laboral. Actividades: Analizar diversas fichas ocupacionales. Diseñar una plantilla D.A.F.O.	Diagnóstica Formativa Sumativa, a través de las actividades prácticas
3. La búsqueda activa de trabajo Objetivo General: Identificar oportunidades de trabajo en el ámbito del Isamo, en el ámbito catalán general y en relación a la creación de empresas. Temporalización: 10 hs.	Los recursos en la búsqueda activa de empleo. Las claves del proceso de selección. Las competencias clave para la integración laboral. El entrenamiento de las herramientas informáticas.	Objetivos específicos: 1. Detectar los puntos fuertes y a mejorar a nivel personal. 2. Gestionar la incertidumbre y los miedos a nivel emocional. Actividades: Buscar recursos para la búsqueda activa de empleo.	Objetivos específicos: 3. Conocer los recursos y las herramientas de investigación del mercado de trabajo. 4. Practicar con los recursos y las herramientas informáticas para la búsqueda activa de empleo. 5. Identificar las claves del proceso de selección. Actividades: Hacer la simulación de una entrevista de selección. Diseñar el C.V. Diseñar cartas de presentación.	Diagnóstica Formativa Sumativa, a través de las actividades prácticas
4. El proyecto profesional Objetivo General: Diseñar de forma autónoma el Proyecto profesional, con objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo Temporalización: 15 hs.	Reconocimiento del propio capital competencial. Comprobación de la adquisición de competencias clave, tanto a nivel personal como profesional.	Objetivos específicos: 1. Tomar decisiones hacia el cambio de la situación actual. 2. Favorecer la autonomía personal. Actividades: Diseñar de forma autónoma (con acompañamiento guiado), el Proyecto profesional.	Objetivos específicos: 3. Afrontar un proceso de búsqueda de trabajo, en virtud del Proyecto profesional diseñado. 4. Diseñar el Proyecto vital y profesional. Actividades: Establecer los objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo.	Diagnóstica Formativa Sumativa, a través de las actividades prácticas

Figura 44 Programa piloto. Diseño de las acciones de acompañamiento

PROGRAMA PILOTO. DISEÑO DE LAS ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUAL			
TUTORIA	OBJETIVOS	EVALUACION	ITINERARIO/ACCIONES PACTADAS
DE ACOGIDA Temporalización: 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> Corroborar el diagnóstico inicial del centro (tutor/a o docente) en función de las potencialidades y necesidades del/la joven por medio de preguntas diagnósticas. Evaluar el itinerario modular a seguir con el fin de establecer un primer plan de acción, el cual será revisable a través de las tutorías de seguimiento y posteriormente de cierre. 	Técnicas objetivas: cuestionarios, observacionales. Técnicas subjetivas: Entrevistas, autoinformes, Instrumentos estandarizados. Instrumentos no estandarizados.	Itinerario formativo delimitado por los profesores en el Plan de acción tutorial. Compromiso de asistencia e implicación en el proceso de acompañamiento. Protocolo de confidencialidad en relación a los datos personales confiados en las tutorías.
DE SEGUIMIENTO Temporalización: 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que ha participado. Valorar los recursos formativos, educativos, laborales, socioeconómicos, de que dispone el alumno. Aclarar o reformular aspectos desarrollados en los módulos en que ha participado. Valorar la posibilidad que participe en los módulos siguientes. 	Técnicas objetivas: cuestionarios, observacionales, Técnicas subjetivas: Entrevistas, autoinformes, Instrumentos estandarizados. Instrumentos no estandarizados.	Dos entrevistas individualizadas para conocer aspectos más profundos del participante. Confirmación del itinerario formativo o posibles modificaciones.
DE CIERRE Temporalización: 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Valorar, conjuntamente con el/la joven participante los objetivos conseguidos. Determinar aquellos aspectos que la persona ha de trabajar de forma autónoma para conseguir mejorar sus niveles de empleabilidad. 	Técnicas objetivas: cuestionarios, observacionales, Técnicas subjetivas: Entrevistas, autoinformes, Instrumentos estandarizados. Instrumentos no estandarizados.	Dos entrevistas individualizadas para conocer las impresiones del participante acerca del proceso formativo y tutorial. Confirmación del diseño del Proyecto vital y profesional. Firma del documento final en el que se describen los logros alcanzados por el participante y las recomendaciones a futuro.

Valoración de la viabilidad

El proceso de selección, formación y orientación del programa, dirigido a satisfacer las necesidades formativas y de acompañamiento de 75 jóvenes, implica una inversión de alrededor de 710 horas, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 10: Valoración de la viabilidad del programa

SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	HORAS FORMACIÓN POR PARTICIPANTE Y GRUPOS	HORAS DE TUTORÍAS POR PERSONA	REUNIÓN DE TÉCNICOS Y COORDINACIÓN
200 participantes: 60 horas	45 hs/grupo 45 hs. X 5 grupos: 225 horas de formación	5 hs/tutoría por participante 75 part. X 5 hs.: 375 horas de tutorías	Evaluación conjunta de los procesos y resultados del programa: 50 horas

Para hacer viable la propuesta y alcanzar los objetivos de cada una de las fases y acciones del programa, se requiere:

Recursos humanos:

3 técnicos: 1 psicopedagogo/a, 1 coordinador/a, 1 formador/docente

Recursos materiales:

Aula: habría de disponerse de un aula con proyector y pantalla, como también con ordenadores con conexión a internet para llevar a cabo las prácticas.

Pizarra y/o papelógrafo con rotuladores.

Material fungible: folios diversos, bolígrafos.

Material específico: fichas, fotografías, artículos de prensa, etc. para las actividades concretas.

Fuentes de financiamiento:

Si el programa se llevara a término como PRUEBA PILOTO, en forma de acción voluntaria, no serían necesarias fuentes de financiamiento para el mismo, más allá de alguna compensación económica para cubrir los gastos de desplazamiento y del material técnico. En caso contrario, deberían buscarse posibles subvenciones provenientes del Plan de Barrios de L'Hospitalet de Llobregat, o de otras entidades oficiales.

5.2 Segunda versión del programa “Mi futuro es hoy”.

En este apartado se expone la versión 2 del Programa Mi futuro es hoy, presentada el 28/03/2014 y realizada a solicitud de las nuevas necesidades detectadas en la comunidad educativa del CFA Sanfeliu para el curso 2014-2015. Para definir las modificaciones, el equipo se reunió el 20 de septiembre de 2013. Presentamos en los siguientes esquemas, los textos internos que dieron origen a la versión adaptada del programa y su estructura modificada. En la siguiente figura se observan los compromisos asumidos por los miembros del equipo, en función de su disponibilidad.

Figura 45 Reunión de revisión del programa. Septiembre 2013

✓ **Desarrollo de la reunión:**

Nos hemos reunido Carmen Andrés, Adolf Orcoyen, Anna (que se ha incorporado al equipo) e Isabel.

Es el primer encuentro luego de las vacaciones y es muy importante lo que acordemos, ya que el centro ha comunicado a Ensenyament, en su planificación anual del año escolar, la puesta en marcha del programa. Esto hará que el centro reciba visitas de observación y evaluación de las actividades.

✓ **Temas abordados:**

- Disponibilidad de todos los miembros del equipo de trabajo.
- Roles de cada miembro del equipo.
- Perfil de los alumnos participantes.
- Explicación más detallada de la metodología de trabajo.
- Certificación, diploma de la universidad que acredite la participación de los alumnos y de los docentes en el programa piloto.

5.2.1 Diseño adaptado a necesidades del CFA Sanfeliu.

La nueva versión del programa original, fue especialmente diseñada para el acompañamiento de jóvenes y se incluyeron adultos con necesidades específicas de orientación sociolaboral. La propuesta adaptada aportó recursos específicos para que el centro Sanfeliu satisficiera las necesidades de orientación y acompañamiento para los nuevos perfiles presentados. En su versión original, el Programa de orientación estuvo pensado para 75 jóvenes de 16 a 25 años, sin embargo, ante la posibilidad de poder implementarlo en modalidad de programa piloto, el perfil y número de los destinatarios fue modificado a solicitud del centro educativo. El motivo principal fue que el alumnado observado y analizado durante el año 2013 había cambiado sustancialmente para el curso académico 2014-2015.

Los alumnos jóvenes del curso 2013, en su gran mayoría, habían aprobado las pruebas de acceso al Grado Medio, Bachillerato o ESO, por lo tanto, dejaron de asistir al centro. Esto constituyó, por sí mismo un éxito en términos cuantitativos y cualitativos; sin embargo, en curso académico 2014-2015 se acentuó la participación de personas adultas de población extranjera, demandantes de formación de español.

En cuanto a los perfiles, en algunos casos residentes desde hace algunos meses o años y en otros, de reciente traslado desde sus países de origen. En su mayoría, estas personas provienen de países africanos, con dominio en lenguas árabe, urdú y francés, no así español.

En cuanto al número de participantes, en la primera fase de experimentación la entidad valoró la disposición de infraestructura y recursos, recomendando que no podría excederse de 20 estudiantes.

Haciendo una nueva visita al centro, especialmente a la clase de español para extranjeros, se constató un creciente número de personas con necesidades específicas de orientación laboral, asesoramiento administrativo para realizar trámites ante entidades públicas y acompañamiento emocional, recursos con los que la escuela de adultos no contaba de manera institucional.

Consultado sobre la posibilidad de la implementación, el claustro mostró su interés, no obstante, en virtud del nuevo perfil de alumnos, solicitaron modificar la propuesta inicial y ampliarla a

otros colectivos. En la reunión con el claustro se acordó la adecuación del proyecto en base a unos indicadores específicos aportados por la institución.

La propuesta quedó definida así:

Propuesta de implementación de un programa de inserción sociolaboral para jóvenes y adultos a partir de una intervención psicopedagógica. La iniciativa propone convertirse en un nexo entre el ámbito de la formación de personas adultas y el ámbito del trabajo. El presente proyecto es una adecuación del Programa “Mi futuro es hoy”, a las necesidades identificadas por la comunidad educativa del centro.

Afrontar las nuevas necesidades detectadas

Como lo hemos expresado en la introducción de este apartado, los nuevos perfiles de personas adultas de este año 2014, fueron principalmente extranjeros que acudían al centro para aprender español. En su mayoría no trabajaban de forma legal y necesitaban herramientas de orientación laboral, entre ellas: cómo presentarse a una entrevista laboral, cómo diseñar un CV y carta de auto candidatura, cómo y dónde buscar ofertas (instituciones, fundaciones, empresas, portales).

¿Qué problema/dificultades presentaban estos estudiantes adultos? No se sabían expresar en castellano (mucho menos en catalán) y cuando acudían al SOC-INEM (hoy SEPE), no entendían las consignas de los orientadores y tenían grandes dificultades para expresar sus objetivos laborales. Ante esta situación, muchos decidían optar por el trabajo ilegal, no presentándose a ofertas concretas por no disponer de CV y carta.

Tampoco conocían las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo: portales, canales, fichas de ocupación. No tenían conocimientos sobre los procesos de acreditación de competencias profesionales, a pesar de que muchos de ellos llevaban algunos años viviendo en España y podrían haber participado en dichos procesos para obtener una titulación profesional. En otros casos no tenían los permisos de trabajo y/o carecían de la orientación e información para gestionarlos.

Tomando como premisa que el trabajo es una realidad que impregna la vida humana y que marca las pautas de vida de la mayoría de las personas generando diferentes niveles de competitividad y alienaciones varias, comprendimos que, desde este enfoque, la capacidad para trabajar que

surge como consecuencia de un prolongado período de socialización, no podía ser ni adquirido ni desarrollado por estas personas, fruto de sus circunstancias socioeducativas. Por lo tanto, ante las características concretas de este colectivo, propusimos la introducción de otras áreas de gestión en nuestro programa: las ***orientaciones administrativa, sociocultural y sociolaboral***.

Con ***“orientación administrativa”***, nos referimos a facilitar la comprensión de los canales institucionales de legalización de documentación, situación, vivienda, homologación de titulaciones, etc. En este caso, la figura del técnico-profesional de orientación fue esencial, especialmente para mediar el conocimiento que las personas extranjeras e inmigrantes tienen del entorno jurídico-burocrático de la sociedad de acogida. La función, entonces, se centró en ofrecer el servicio de información y ayuda en la presentación de documentación. Concretamente hablamos de ayudar a las personas que aún no dominaban el español, a completar formularios e impresos y favorecer su autonomía en las tramitaciones, a la vez que aprendían español y conocían los requisitos para legalizar o mejorar su situación.

Cuando hablamos de ***“orientación sociocultural”***, nos referimos, en primer lugar, al hecho de razonar y tomar conciencia del duelo migratorio que sufren las personas que emigran y ayudarlas a gestionar de forma optimista su integración en la sociedad de acogida, aportándoles más información sobre aspectos de la cultura, sin imponerles un proceso de aculturación, siempre desde el respeto mutuo a la diversidad cultural. Es decir, fomentar el intercambio de hábitos, costumbres, creencias, en un clima favorable para la integración. En esta dimensión, la sociocultural, también situamos los temas religiosos-filosóficos, porque pudimos observar que, en las clases de español para extranjeros el tema religioso les resultaba muy motivador para intercambiar ideas y practicar la oralidad en las aulas.

En cambio, cuando hablamos de ***“orientación sociolaboral”***, nos abocamos a lo estrictamente profesional. Ayudar a las personas a auto gestionarse sus propios procesos de búsqueda activa de empleo, el aumento de sus niveles de empleabilidad y el reconocimiento de su potencial y competencias profesionales.

En síntesis, propusimos una intervención ecológica, más integral y más adaptada a las reales necesidades de los diferentes colectivos que en ese momento específico (curso académico 2014-2015), acudían al Centro Sanfeliu, haciéndolo extensivo a la orientación y asesoramiento de

personas con discapacidad, personas extranjeras/inmigrantes, mujeres y jóvenes, colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión. Nos comprometimos, también, a adaptar los recursos a las diferentes necesidades detectadas y manifestadas por los participantes, manteniendo una estructura troncal de contenidos formativos y de acciones de tutorías individualizadas.

Objetivos

De acuerdo a la nueva versión del programa *Mi futuro es hoy*, los objetivos quedaron definidos de la siguiente manera:

Objetivo general

Poner en marcha un servicio psicopedagógico de acompañamiento a 20 personas de entre 16 y 65 años con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad.

Objetivos específicos

- Dar a entender a las instituciones pertinentes de la necesidad de contar, los centros no formales de formación de adultos, con un profesional de la psicopedagogía, como apoyo a las funciones de orientación y asesoramiento sociolaboral, para favorecer la integración de los adultos en riesgo de exclusión al mercado de trabajo.
- Recoger información actualizada de los diferentes colectivos que asisten, en la actualidad, al centro educativo, para saber las reales necesidades que presentan.
- Analizar los diferentes modelos del proceso de gestión, transmisión y adquisición de la cultura de acogida en instituciones de educación no formal en Catalunya.
- Observar diferentes interacciones comunicativas, a partir del registro léxico de los interlocutores, en el proceso de orientación.
- Identificar los diferentes códigos lingüísticos (en el sentido de Bernstein), utilizados por los adultos en sus procesos de acompañamiento, para comprender el proceso de transmisión, reproducción y cambio cultural, sin provocar su aculturación.
- Establecer el código del conocimiento educativo del centro, para adaptar las matrices de aprendizaje de los adultos, en sus países de origen y favorecer una transición amable y productiva a la sociedad catalana de acogida.
- Explorar las formas de discursos verbales y no verbales, para potenciar una transición más fluida al mercado de trabajo catalán.

- Analizar las interpretaciones culturales, ideológicas y filosófico-religiosas de las personas de distintas procedencias, para favorecer el respeto mutuo a la diversidad cultural, religiosa y social.

Planificación del programa

Acciones de orientación y acompañamiento

Abordamos nuestros objetivos impulsando 3 tipos de acciones específicas:

- ✓ Orientación a personas de 16 a 65 años (marco legal contractual en España), para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento.
- ✓ Acompañamiento a las personas en sus diversas transiciones vitales para seleccionar, en virtud de la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana.
- ✓ Fomento de las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.

Destinatarios: 20 personas adultas de entre 16 y 65 años, usuarias-alumnas del Centro de Formación de personas Adultas Sanfeliu, de L'Hospitalet de Llobregat (comprendido en la red de servicios territoriales del municipio).

Metodología: En la reunión del equipo, de septiembre de 2013, la que presenta esta tesis, explicó de forma detallada los recursos y metodología que, a su entender, deberían adoptarse como propuesta adaptada a las necesidades del centro. En la memoria realizada de aquella reunión, se recoge lo siguiente:

Figura 46 Propuesta de recursos y metodología adaptadas a nuevas necesidades.

✓ **Explicación más detallada de la metodología de trabajo.**

En este punto Isabel ha explicado, más detalladamente, la importancia de calendarizar las tutorías individualizadas, a posteriori de la impartición de cada módulo formativo. También ha explicado en qué consiste el balance de competencias y qué alumnos podrían hacerlo (adultos con experiencia laboral). Qué es el proceso de acreditación de competencias y la necesidad de preparar a los alumnos del programa piloto para futuros procesos de acreditación. Conceptos clave como: ficha ocupacional, balance de competencias, empoderamiento fue necesario explicitarlos para que todos los miembros del equipo hablemos en términos técnicos consensuados.

Hemos de pensar que los 3 docentes son docentes de primaria y que la terminología del programa piloto es básicamente sociolaboral, por lo que es importante y necesario desambiguar los conceptos.

Los 3 docentes se han mostrado abiertos a aprender la terminología y la forma de trabajar en asesoramiento sociolaboral, que de hecho, lo hacen con sus alumnos, incorporando ahora, conceptos más técnicos. Por su parte Isabel aprenderá la terminología docente de un centro educativo, conocerá las relaciones institucionales de las diversas autoridades y participará de reuniones del claustro (para ir explicando a todos sus miembros los avances del programa) y aprenderá a trabajar en red, entre otras cuestiones.

Fuente: Extracto del Acta redactada el día de la reunión del equipo. Septiembre 2013

Material disponible

- Material audiovisual recogido durante el TFM en el cual se observan las diferentes interacciones entre docente-alumnos y alumnos-alumnos.
- Material audiovisual con las entrevistas realizadas a responsables del centro:
- Necesidad de contar con un servicio de orientación laboral.
- Necesidad de contar con la figura de un psicopedagogo de adultos
- Oportunidad de ofrecer orientación y acompañamiento sociolaboral a sus alumnos.
- Material documental: Estructura de la organización y contexto del centro (barrio, etc.)

Material actualizado

Para conseguir los nuevos objetivos propuestos en esta versión adaptada del Programa Piloto, nos ocuparemos de: ampliar las entrevistas y diseñar cuestionarios para recoger información de:

- Coordinadora general de centros de adultos de l'Hospitalet.

- Otros centros de formación de personas adultas de l'Hospitalet.
- Representantes políticos de l'Hospitalet (de las áreas de Educación, Formación de adultos y Ocupación)
- Personal del Servei d'Ocupació de Catalunya (Servicio de Intermediación de l'Hospitalet).
- Pequeños y medianos empresarios, negocios del barrio de Can Boixeres y zona de influencia del centro Sanfeliu, para favorecer la prospección del mercado y la presentación de aquellos alumnos que decidan hacer un itinerario completo de inserción laboral.
- Vecinos del barrio y zona de influencia del centro educativo para analizar el impacto tiene a nivel social y económico el centro de adultos.
- Nuevos alumnos del centro educativo. ¿Por qué acuden al centro y no a otras instituciones del territorio? (boca-oído, familiares, derivaciones).
- Personal nuevo de prácticas en el centro. Docentes recién incorporados al centro.

Observación participante

Con el objetivo de definir mejor el perfil educativo y social del centro dentro de las características generales de los centros de formación de personas adultas en l'Hospitalet, Cataluña y resto de España, se hace necesario:

Profundizar más en los objetivos académicos, filosóficos e ideológicos del centro para identificar nuevas líneas de intervención consensuadas entre los docentes del centro, en clave de itinerarios sociolaborales.

Indagar más profundamente sobre las relaciones interpersonales de todos los agentes implicados con personas extranjeras, de principalmente africanas, que acuden al centro, como sitio de referencia: docentes, alumnos en prácticas, personal administrativo y de servicios, personal técnico de otros recursos territoriales, vecinos

Evaluación

En virtud de las características actuales de la población educativa con necesidades de intervención psicopedagógica del centro Sanfeliu, proponemos una evaluación cualitativa del programa, de sus acciones de intervención, del proceso en general y de los resultados últimos que persigue el Programa Piloto. Sostenemos la creencia que, una metodología de la evaluación

cualitativa nos facilitará abordar con más profundidad, la gestión de la diversidad cultural y las situaciones de multiculturalidad que experimenta el centro educativo.

Recursos

En cuanto a los recursos humanos, el Programa Piloto, por la naturaleza intrínseca de funciones que poseyó, se impulsó desde los objetivos del Plan de Acción Tutorial del centro, por tal motivo, requirió de, al menos: 1 profesional de la psicopedagogía (técnica/o), un/a docente/formador/a de adultos (para la impartición de los módulos formativos) y un/a coordinador/a (preferiblemente del centro de adultos). En relación a los recursos funcionales, es decir, al tiempo de desarrollo, la duración total se temporalizó de la siguiente manera:

Fases de la segunda versión del Programa Mi futuro es hoy

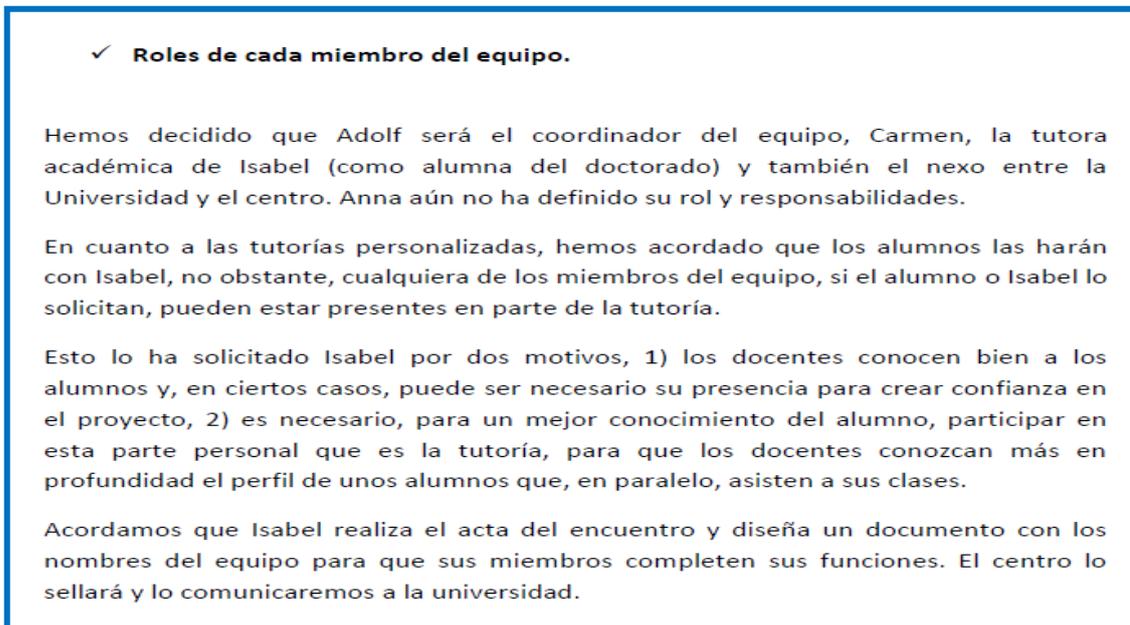
FASE 1: CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE PROFESIONALES.

Reunión de todo el equipo para:

- Objetivo 1: Alcanzar consenso sobre la intervención: enfoque, perspectivas, objetivos comunes y acuerdos con el Plan de Acción Tutorial del centro.
- Objetivo 2: Compartir la información, los objetivos y la metodología del Programa Piloto para atribuir funciones y responsabilidades.
- Objetivo 3: Conocer el perfil de los candidatos a participar en el Programa piloto y confeccionar los grupos por colectivo en función de los recursos disponibles, de las características de cada grupo y de la viabilidad temporal.
- Objetivo 4: Analizar las estrategias de formación y acompañamiento para cada caso.

Tiempo total: 15 horas

Figura 47 Roles asignados a cada componente del equipo.



Fuente: Extracto del Acta redactada el día de la reunión del equipo. Septiembre 2013

FASE 2: SEGUNDA VERSIÓN DEL PROGRAMA. ITINERARIOS

Como en la versión original, presentamos los dos itinerarios que constituyen el eje troncal de nuestro programa.

a) Itinerario formativo:

- Objetivo: Impartir las actividades formativas grupales, con un máximo 20 personas.
- Horas: 20 horas (itinerario laboral).
- Distribución: 10 horas en aula convencional y 10 horas en aula de informática.

b) Itinerario individualizado de acompañamiento:

- Objetivo: Realizar las tutorías individualizadas. A lo largo del itinerario formativo, se pudieron realizar en paralelo, en horarios acordados entre estudiantes y tutores.
- Totalidad de actividades en horas: 6 horas por persona, distribuidas según las necesidades de los estudiantes y las posibilidades horarias y de infraestructura del centro y del equipo de profesionales.
- Para un grupo de 20 personas, se contemplaron 120 horas totales de tutorías, distribuidas a lo largo de 2 meses.

Tiempo total asignado para el desarrollo de la Fase 2: implementación del programa piloto para un grupo de 20 personas:

- Itinerario formativo grupal: 20 hs.
- Itinerario personalizado: 120 hs.

FASE 3: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO

- Evaluación de los dos itinerarios por parte de los estudiantes a través de cuestionarios de satisfacción.
- Evaluación de los dos itinerarios, por parte de los profesionales involucrados, a través de cuestionarios de satisfacción.
- Evaluación general del Programa Piloto por parte del equipo.

Materiales

- 1 aula con mobiliario suficiente y adecuado para la impartición de los talleres formativos. Posibilidad de contar con acceso al aula de informática en algunas sesiones.
- 1 aula/espacio privado para realizar las tutorías individualizadas de asesoramiento.
- 1 proyector/cañón.
- 1 ordenador con acceso a internet.
- Material: hojas, libreta y bolígrafos para cada participante.

Costos

La puesta en marcha del Programa Piloto se enmarcó en estudios de doctorado de la Universidad de Barcelona, por lo que los honorarios profesionales de la estudiante de doctorado fueron completamente ad-honorem, por un máximo de 3 meses de actividad presencial en el centro educativo. El resto de profesionales que participaron en la intervención psicopedagógica quedó resuelto en función de los recursos propios del centro. Otra opción viable, que no fue considerada, fue la solicitud de fondos públicos.

5.3 Tercera versión. Criterios del Departamento de Educación.

Durante el año 2013 el equipo constituido por tres profesores del centro Sanfeliu y la que investiga, estudiaron y consensuaron dos versiones del programa Mi futuro es hoy. Ante el conocimiento de esta actividad por parte de la Coordinación de Centros de Adultos de l'Hospitalet de Llobregat y también del Departamento de Educación, la entidad educativa recibió, en el mes de marzo de 2014, la sugerencia de volver a realizar nuevas adaptaciones al programa, ante la inminente aprobación gubernamental para implementarlo en el centro educativo en forma de prueba piloto. En cuanto a los perfiles de los destinatarios, la coordinadora de centros de adultos de L'Hospitalet, recomendó ampliar las edades y exigió una muestra más significativa de población.

Nuevas condiciones para volver a adaptar el Programa Mi futuro es hoy

El equipo volvió a reunirse para debatir la introducción de mejoras al programa, en consonancia con las recomendaciones recibidas. El que se muestra, es el texto que orientó nuevamente nuestras modificaciones a la versión original del programa:

Figura 48: Texto recibido por email. Claustro del Centro Sanfeliu. Marzo 2014

La estructura del programa se compone de una parte formativa grupal y tutorías individualizadas de orientación.

Dentro de las actividades propuestas está el diseño de las herramientas para la búsqueda activa de empleo, como lo son: el CV y cartas de presentación. También se conocerán recursos disponibles en Internet para conocer los diferentes perfiles ocupacionales y el mercado actual, como, por ejemplo: análisis de fichas de ocupación, test de intereses profesionales y realización de cuestionarios de empleabilidad.

Otras actividades importantes, según la disponibilidad y las destrezas de los participantes, será invitarlos a realizar ejercicios de autoconocimiento, el diseño de un proyecto vital profesional y, para las personas adultas, un balance de competencias profesionales, en clave de las exigencias actuales del mercado de trabajo.

Por lo tanto, es imprescindible que los participantes cuenten con un dominio básico de lengua castellana y/o catalana; como así también de un nivel básico de Internet y Word.

El programa piloto está pensado para acompañar a personas de diferentes perfiles e intereses profesionales, por lo que, sin ánimo de que sea una propuesta cerrada, sino flexible, consideramos que un grupo heterogéneo nos permitirá trabajar desde la diversidad, y ajustar los medios y contenidos a las reales necesidades que vayan expresando los participantes.

A grandes rasgos, nos parece apropiado que el centro seleccione personas que respondan a las siguientes características:

Jóvenes en riesgo de exclusión social:

5 personas de entre 16 a 21 años, con bajos niveles de empleabilidad por falta de formación y/o experiencia laboral que necesiten adquirir herramientas básicas para su integración sociolaboral y educativa.

5 personas de entre 21 a 35 años, con formación y experiencia laboral que necesiten orientación específica para realizar su proyecto profesional.

Personas adultas en riesgo de exclusión social:

personas adultas de entre 35 a 65 años (personas con experiencia laboral, con formación básica o especializada, que se encuentren en búsqueda activa de empleo).

5 personas con diferentes perfiles a los consignados, que tengan interés por ampliar sus competencias para entrar al mercado de trabajo, actualizar su perfil o buscar nuevas oportunidades. (Es indiferente su edad, sexo, procedencia, (dis)capacidad, profesión o estado laboral)

Perfiles preferentes de personas candidatas a participar en el programa Mi futuro es hoy. Anexo II. 2.10. Documento c).

Aportamos en la imagen 35 la especificación de los nuevos estudiantes matriculados para el curso 2014-2015 y que fue la causa principal de la adaptación del programa.

Figura 49: Nuevos perfiles de estudiantes

UB. DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

✓ Perfil de los alumnos participantes.

Ha habido un debate sobre si los participantes deberían ser exclusivamente alumnos o también invitar a ex alumnos. El equipo determinó que la mejor opción es la de invitar a ex alumnos, ya identificados como personas con necesidades de orientación y asesoramiento laboral, que han finalizado sus estudios en el centro con éxito y compromiso.

Además, al ser un centro que pretende estar abierto a la comunidad educativa, entendida ésta no sólo compuesta por sus alumnos y profesores, sino también por el barrio y las diferentes culturas que coinciden en él, es lógico estar abiertos a otras personas que, institucionalmente, en este año académico, no estén inscritos como alumnos del centro de adultos.

Fuente: Extracto del Acta redactada el día de la reunión del equipo. Marzo 2014

En las siguientes imágenes, (36 Y 37), se da cuenta de las funciones específicas de cada miembro del equipo del programa Mi futuro es hoy:

Figura 50: Funciones específicas de cada componente del equipo.

UB. DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD		
FASE: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO "MI FUTURO ES HOY" EN EL CENTRO DE PERSONAS ADULTAS SANFELIU DE L'HOSPITALET		
EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO		
NOMBRE Y APELLIDOS	FUNCIÓN/ROL	RESPONSABILIDADES/ACTIVIDADES
CARMEN ANDRES	Profesora del CFA. Dinamizadora de grupos.	Indagará las necesidades de los alumnos. Propondrá acciones de asesoramiento y orientación. Facilitará información a los alumnos sobre el programa piloto. Gestionará las tareas entre los miembros del equipo, el claustro y la doctoranda.
ADOLF ORCOYEN	Director del CFA. Coordinación	Coordinará todas las actividades. Asegurará los recursos necesarios. Convocará reuniones de equipo.
ANNA LLINARS	Secretaria del CFA Sanfeliu	Aportará alumnos con necesidades de orientación sociolaboral

Ma. ISABEL PEREYRA	Alumna del Doctorado en Educación y Sociedad por la UB. Técnica en orientación laboral e intervención psicopedagógica	Orientación de personas adultas con dificultades de inclusión sociolaboral. Asesoramiento personalizado para acompañar a las personas en sus diversas transiciones vitales y profesionales. Diseño, impartición y evaluación de módulos formativos del ámbito sociolaboral, en clave de competencias de acción profesional. Evaluación continuada del proceso. Información a los miembros del equipo y a la universidad de los progresos y desarrollo del programa piloto. Entrevistas personalizadas a los diferentes agentes: alumnos, docentes, autoridades, vecinos, familias, sobre la valoración del programa piloto.
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Extracto del Acta redactada el día de la reunión del equipo. Marzo 2014

A partir de estas indicaciones, volvimos a rediseñar la propuesta, ajustándola aún más a los factores: número de participantes y perfiles de destinatarios. Como podemos observar, el esfuerzo fue grande, porque volvimos a pensar en una intervención psicopedagógica para un grupo menos voluminoso que el que requirió el CFA Sanfeliu en un primer momento y que respondían a su matrícula (75 en sus comienzos) el que se redujo considerablemente (15), especialmente por disponibilidad de recursos de infraestructura del centro educativo.

Figura 51: Compromisos del equipo en función de su disponibilidad. Marzo 2014

UB. DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

✓ **Debatiendo los temas propuestos hemos acordado:**

Disponibilidad de todos los miembros del equipo de trabajo.

Carmen, Adolf y Anna estarán disponibles para los alumnos en los horarios de tarde (15 a 21).

Isabel está disponible de 18 a 21 para poder compaginar con su labor profesional.

El centro terminará de hacer la selección de 40 participantes potenciales en la semana del 15 al 10 de septiembre.

En la semana del 21 al 25 de septiembre se hará la presentación del programa con el equipo docente y los alumnos que participarán.

Las tutorías de acogida las realizará Isabel desde el lunes 29 de septiembre al 3 de octubre.

El lunes 6 de octubre está previsto comenzar con la impartición del Módulo formativo 1.

Fuente: Extracto del Acta redactada el día de la reunión del equipo. Marzo 2014

Esta tercera y última versión del Programa Mi futuro es hoy, fue aprobado por el claustro del Centro Sanfeliu y también por las autoridades de la coordinación de centros de adultos de L'Hospitalet, motivo por el cual se procedió a preparar su puesta en marcha en el período otorgado por el Departamento de Educación, septiembre a diciembre de 2014. Entonces, la nueva propuesta quedó así:

Figura 52: Tercera versión del Programa Mi futuro es hoy. Marzo de 2014.

PROGRAMA PILOTO "MI FUTURO ES HOY"

EXTRACTO:

Desarrollo y evaluación cualitativa de un programa de integración sociolaboral en un contexto no formal, estableciendo un nexo entre el ámbito de la formación de personas adultas y el ámbito del trabajo, a partir de una intervención psicopedagógica.

DESTINATARIO:

Centro de formación de personas adultas Sanfeliu, de l'Hospitalet de Llobregat

Alumna de doctorado: María Isabel Pereyra
Directora de Tesis doctoral: Dra. Trinidad Mentado
Presentación de la propuesta: 28/03/2014

Puede consultarse el documento completo en el Anexo III. 3.3. Documento b).

5.3.1 PROGRAMA DEFINITIVO

PRESENTACIÓN PÚBLICA

En la presentación pública del programa definitivo ante la comunidad educativa del centro de adultos Sanfeliu, la que investiga recogió las siguientes observaciones:

Figura 53: Cronograma de actividades

Cronograma de actividades:

18 a 19,30: presentación del programa

19, 30 A 21: Se quedan 8 alumnos para hacer preguntas y reservar la primera tutoría.

Observaciones: El centro ha decidido no invitar a autoridades de Educación por motivos de reserva del Programa Piloto. El director comunica que todo el claustro quiere participar en el programa. Han invitado a 20 estudiantes. Se han presentado 15. Acuden, como invitadas por la Universidad de Barcelona, la Dra. Trinidad Mentado y la Dra. Pilar Figuera, esta última, coordinadora del Master de Psicopedagogía por dicha institución educativa. La reunión se extiende hasta las 21.

Ofrecemos a continuación unas imágenes de aquella presentación, ocurrida el 15 de septiembre de 2014:

Figura 54. Presentación del Programa ante los futuros estudiantes y claustro

Fuente: Elaboración propia.

Focus group ante el claustro del CFA Sanfeliu

Una vez finalizamos la puesta en marcha del programa “¡Mi futuro es hoy!”, decidimos convocar al claustro de la entidad para dar cuenta de las actividades, procesos y primeros resultados de la experiencia. Solicitamos una reunión de 2 horas para pasar una presentación en PPT y entregamos una memoria, en términos etnográficos “un Informe etnográfico final” para su conocimiento, debate y mejora. Como resumen de este apartado podemos afirmar que el acta de acuerdos en materia de responsabilidades del equipo fue muy necesario para que pudiésemos hacer un seguimiento sostenido sobre los procesos y tener un marco de acción ante las eventualidades.

Como lo hemos adelantado, el programa se extendió desde el 15 de septiembre de 2014 y finalizó el 19 de diciembre del mismo año. Lograron realizar toda la programación con éxito, 7 de los estudiantes participantes. No abundaremos ahora en los resultados, para detallarlos en el capítulo 9 de la Sección Quinta. Compartimos la portada del documento que les fue entregado impreso a cada docente. El documento completo se puede ver en Anexo I 1.3. Documento c.

Figura 55: Documento interno de consensos

PROGRAMA PILOTO “MI FUTURO ES HOY!”

**MEMORIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN EL
CENTRO DE FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS SANFELIU
DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT**

15 septiembre a 18 diciembre de 2014

**Doctorado en Educación y Sociedad. Facultad de Pedagogía. U.B.
Investigadora: María Isabel Pereyra**

Primer informe etnográfico de procesos. Diciembre 2014

Objetivo: Dar a conocer a todos los profesores y el director del centro, la génesis del programa, su puesta en marcha y sus resultados

Destinatarios: profesores del claustro del CFS Sanfeliu

Fecha presentación: diciembre de 2014

Lugar: CFA Sanfeliu

5.4 COMPARATIVA DE LAS VERSIONES DEL PROGRAMA:

Tabla 11: Resumen y relación de las tres versiones del programa “Mi futuro es hoy”

Elementos	Versión 1 Programa original	Versión 2	Versión 3
Nombre Programa	¡Mi futuro... es hoy!	¡Mi futuro... es hoy!	¡Mi futuro... es hoy!
Fecha de propuesta	Septiembre de 2013	20 de marzo de 2014	15 de septiembre de 2014
Finalidad	Acompañamiento de jóvenes con dificultades sociolaborales al mundo profesional	implementación de un programa de inserción sociolaboral para jóvenes y adultos a partir de una intervención psicopedagógica	implementación de un programa de orientación sociolaboral para jóvenes y adultos a partir de una intervención psicopedagógica
Objetivos	Orientar a los jóvenes para la toma de decisiones. Acompañar a las personas en su transición escuela-trabajo. Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.	Poner en marcha un servicio psicopedagógico de acompañamiento a 20 personas de entre 16 y 65 años con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad.	Poner en marcha un servicio psicopedagógico de acompañamiento a 20 personas de entre 16 y 65 años con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad.
Población	200 jóvenes, potenciales participantes del Programa Piloto, según matrícula del curso escolar 2013-2014	200 jóvenes y adultos, potenciales participantes del Programa Piloto, según matrícula del curso escolar 2014-2015	200 jóvenes y adultos, potenciales participantes del Programa Piloto. Matrícula del curso escolar 2014-2015
Áreas/Dimensiones	Emocional. Laboral. Educativa. Social. Intrapersonal	Emocional. Educativa. Administrativa. Sociocultural. Sociolaboral.	Emocional. Educativa. Administrativa. Sociocultural. Sociolaboral.
Itinerarios	Itinerario de acompañamiento y orientación: Tutoría acogida, seguimiento y cierre Itinerario laboral y mercado de trabajo: M.1 Las competencias clave para la ocupabilidad. M.2 Desarrollo competencial. M.3 La búsqueda activa de trabajo. M.4 El proyecto profesional.	Itinerario de acompañamiento y orientación: Tutoría acogida, seguimiento y cierre Itinerario formativo: Objetivo: Impartir las actividades formativas grupales, con un máximo 20 personas. Horas: 20 horas (itinerario laboral). Distribución: 10 horas en aula convencional y 10 horas en aula de informática.	Itinerario de acompañamiento y orientación: Tutoría acogida, seguimiento y cierre Itinerario formativo: Objetivo: Impartir las actividades formativas grupales, con un máximo 20 personas. Horas: 20 horas (itinerario laboral). Distribución: 10 horas en aula convencional y 10 horas en aula de informática.
Contenidos de las Sesiones/Tutorías	El autoconcepto. La autoconfianza. La autoestima. La gestión emocional. La resiliencia. La gestión del cambio. Los hábitos sociales y culturales. Los prejuicios. El trabajo en equipo. La imagen personal. Las relaciones interpersonales. Las relaciones sociolaborales. La comunicación asertiva. La responsabilidad.	El autoconcepto. La autoconfianza. La autoestima. La gestión emocional. La resiliencia. La gestión del cambio. Los hábitos sociales y culturales. Los prejuicios. El trabajo en equipo. La imagen personal. Las relaciones interpersonales. Las relaciones sociolaborales. La comunicación asertiva. La responsabilidad.	El autoconcepto. La autoconfianza. La autoestima. La gestión emocional. La resiliencia. La gestión del cambio. Los hábitos sociales y culturales. Los prejuicios. El trabajo en equipo. La imagen personal. Las relaciones interpersonales. Las relaciones sociolaborales. La comunicación asertiva. La responsabilidad.
Metodología	Aplicación práctica del Modelo I.S.F.O.L. Actividades de acompañamiento/orientación desde el enfoque emocional. Observación participante. Trabajo basado en proyectos.	Aplicación práctica del Modelo I.S.F.O.L. Actividades de acompañamiento/orientación desde el enfoque emocional. Observación participante. Trabajo basado en proyectos.	Aplicación práctica del Modelo I.S.F.O.L. Actividades de acompañamiento/orientación desde el enfoque emocional. Observación participante. Trabajo basado en proyectos.
Participantes	75 jóvenes de 16 a 25 años. Alumnos y exalumnos del CFA Sanfelix. Distribuidos en 5 grupos de un máximo de 15 estudiantes.	20 personas. Hombres y mujeres. De entre 18 a 65 años.	5 jóvenes de entre 16 y 21 años con bajos niveles de empleabilidad. Falta formación y/o experiencia laboral. 5 personas de entre 21 a 35 años, con formación y experiencia laboral. 5 personas adultas de entre 35 a 65 años. 5 personas con diferente perfil: a los consignados
Calendario	2 de noviembre de 2013 a 30 de abril de 2014	Abril, mayo y junio de 2014	15 de septiembre a 20 de diciembre de 2014
Tiempo realización	600 horas. 6 meses	3 meses. Implementación del programa piloto: Itinerario formativo grupal: 20 hs. Itinerario personalizado: 120 hs.	3 meses. Implementación del programa piloto: Itinerario formativo grupal: 20 hs. Itinerario personalizado: 120 hs.
Equipo técnico	1 psicopedagogo/a, 1 coordinador/a, 1 formador/docente	1 psicopedagogo/a, 1 coordinador/a, 1 formador/docente	1 psicopedagogo/a, 1 coordinador/a, 1 formador/a
Recursos	Aula con proyector y ordenadores con conexión a internet. Pizarra y/o papelógrafo con rotuladores. Material fungible: folios diversos, bolígrafos. Material específico: fichas, fotografías, artículos de prensa, etc. para las actividades concretas.	Aula con proyector y ordenadores con conexión a internet. Pizarra y/o papelógrafo con rotuladores. Material fungible: folios diversos, bolígrafos. Material específico: fichas, fotografías, artículos de prensa, etc. para las actividades concretas.	Aula con proyector y ordenadores con conexión a internet. Pizarra y/o papelógrafo con rotuladores. Material fungible: folios diversos, bolígrafos. Material específico: fichas, fotografías, artículos de prensa, etc. para las actividades concretas.
Modificaciones a propuesta de:	Versión original presentado en el marco del TFM de Psicopedagogía – U.B.	Claustro del Centro Sanfelix y Coordinación de centros de adultos de L'Hospitalet.	Coordinación de centros de adultos de L'Hospitalet y Departamento de Educación

Síntesis del capítulo 5

Como conclusión de todas las versiones del programa destacamos que hubo varios aspectos que se articularon con las condiciones exigidas para la puesta en marcha del programa en el CFA Sanfeliu:

- a) El número de participantes, que pasó de 75 originales a un máximo de 20 personas.
- b) Las edades de los mismos. La primera versión contemplaba jóvenes de 16 a 25 años. Esto se amplió a personas de hasta 65 años.
- c) La incorporación de una nueva dimensión a trabajar, la dimensión administrativa que no se contemplaba en la versión original del proyecto.
- d) Para su puesta en marcha, en modalidad de programa piloto, se fijó un lapso de 3 meses.
- e) Estas exigencias y los recursos asignados a nivel de infraestructura, produjeron cambios también en el diseño original de los itinerarios. En el itinerario grupal, formativo, se incluyó la perspectiva intercultural. En el itinerario personalizado de acompañamiento se reforzaron competencias de conocimiento del territorio, en una primera tutoría de acogida que incluyó no sólo a la persona como estudiante, sino en toda su complejidad.

Síntesis de la Sección 3

En este único capítulo 5 de la Sección 3, hemos presentado la estructura del Programa Mi futuro es hoy, fruto de la experiencia de acompañamiento y orientación sociolaboral de estudiantes que transitaban hacia el mercado laboral, en el CFA Sanfeliu. También damos cuenta de las tres versiones del programa, la original y las que se adaptaron a nuevas necesidades detectadas en los estudiantes del centro educativo y posteriormente, por autoridades del Departament d'Ensenyament.

Por este motivo se ha organizado el capítulo 5 en cuatro temáticas. La primera, correspondiente al diseño original del programa Mi futuro es hoy y antes de tener la oportunidad de ponerlo en marcha. En segundo y tercer término, se exponen las modificaciones significativas que se efectuaron sobre el diseño original, de acuerdo a las condiciones aconsejadas por el Claustro del centro Sanfeliu y el Departamento de Educación. Asimismo, decidimos describir cómo fue la puesta en marcha de la versión definitiva del programa.

Cabe destacar que, en el presente capítulo sólo se describió el diseño y estructura de la iniciativa, dejando para la Sección 5 “Resultados”, el análisis de los logros, limitaciones, fortalezas y prospectivas de la misma, a partir de la información recogida durante los procesos de su puesta en marcha.

SECCIÓN 4: DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Introducción a la Sección 4

La cuarta sección de la tesis “Dimensión metodológica”, se estructura en 3 capítulos.

El capítulo 6 “Evaluación del programa”, se enfoca en el Modelo evaluativo CIPP de Daniel Stufflebeam, el cual es tomado como base para analizar y ponderar los contextos (C), Inputs (I), procesos (P) y productos (P) de la acción implementada. También se dedica a presentar un breve recorrido conceptual de literatura específica sobre la temática. En definitiva, se trata de un capítulo introductorio a la sección de metodología.

El capítulo 7 “Elementos metodológicos de la investigación”, da cuenta sobre el tipo de investigación y su enfoque metodológico. Se describe cómo ocurrió el acceso al escenario, cuyo objetivo central consistió en observar las interacciones entre los participantes del programa, estudiantes y profesorado con la finalidad de detectar sus necesidades y analizar qué tipo de acción educativa era la más correcta. A partir de la decisión consensuada de diseñar un programa de orientación laboral, en este capítulo se justifican los instrumentos y técnicas de recogida de información como también se presentan los documentos y demás recursos creados. En cuanto a la acogida del programa, no puede dejar de mencionarse que la propuesta sufrió rechazos internos por parte del claustro, situación que también se describe para advertir cómo fue solventada en el plano metodológico.

En el capítulo 8 “Procedimiento de análisis de la información”, se describen los tipos y dimensiones de los análisis utilizados en la investigación. Se enfatiza en las fases de los procesos de categorización y en su procedimiento metodológico. También se describen los instrumentos utilizados para diseñar el Informe de códigos de análisis y establecer la congruencia entre los objetivos del programa y su categorización, como, asimismo, la congruencia entre los objetivos de tesis y su correspondiente categorización.

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Sumario

6.0 Presentación del Capítulo 6

6.1 Tipo de investigación

6.2 El enfoque metodológico

6.3 Necesidad de evaluar todo el proceso

6.4 La justificación de adopción del Modelo CIPP

6.5 Los propósitos de evaluación del Modelo CIPP

6.6 Síntesis. ¿Por qué el Modelo CIPP?

6.0 Presentación del Capítulo 6

En este capítulo nuestro objetivo es explicar las razones por las cuales hemos escogido el Modelo de evaluación CIPP para analizar y evaluar todas las fases del programa de asesoramiento y orientación en el centro de adultos Sanfeliu, determinando, en primer lugar, el tipo de investigación escogido y su enfoque metodológico.

En cuanto a los criterios de evaluación del trabajo, adelantamos en el capítulo 1 (1.8. página 29), que nos hemos guiado por tres criterios planteando los siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Cómo era la situación antes de nuestro paso por el CFA Sanfeliu?
- ✓ ¿Cómo es la situación en otras escuelas de adultos, dentro y fuera de Cataluña?
- ✓ ¿Cuál es el ideal de la situación que perseguimos con este trabajo de tesis?

6.1 Tipo de investigación

Para definir las características de nuestro estudio, seguimos a Martínez-Mediano (2004, pp. 35-39), quien consigna los tipos de investigación en educación y ciencias sociales en función de diversos criterios. Tomando como punto de referencia su trabajo, definimos el perfil de nuestra investigación:

- Según el grado de abstracción, la nuestra es una *investigación aplicada*, ya que pretendemos orientar el conocimiento abordado hacia la resolución del problema indicado y expandir los resultados en planes o directrices que tengan utilidad práctica y satisfagan las necesidades expresadas y sentidas por la comunidad educativa del CFA Sanfeliu.
- Según el proceso formal, el **método** utilizado es el **inductivo**, consistente en analizar casos particulares a partir de los cuales se derivan conclusiones de carácter general. La inducción es un tipo de inferencia que parte de enunciados singulares para llegar a enunciados generales.
- **Se basa en la observación y en la experimentación.** Entendemos que el análisis inductivo es más beneficioso y adecuado, ya que supone una inmersión en los detalles y especificidades de los datos para descubrir categorías importantes, dimensiones e interrelaciones. En este sentido hemos comenzado explorando cuestiones abiertas más que comprobando hipótesis derivadas de la teoría.
- Según su intención, abordamos nuestro estudio como *investigación evaluativa precedida de una investigación descriptiva de menor escala*. Es decir, nuestra finalidad última consiste en evaluar todas las fases de una intervención psicopedagógica, para lo cual necesitamos describir de forma pormenorizada los datos, situaciones, recursos y estrategias que forman parte del fenómeno analizado. A partir de los resultados de esta fase descriptiva triangulamos la información obtenida con el Modelo de evaluación CIPP para alcanzar nuestros objetivos generales.
- Teniendo en cuenta el momento, afrontamos una **investigación actual, no histórica**, no sólo porque el tema es de suma actualidad, sino porque los hechos analizados no

corresponden al pasado, sino al presente de los centros de adultos, al menos, en Barcelona. Nuestra finalidad ha sido describir los hechos en sus contextos utilizando el método descriptivo, como lo hemos comentado más arriba.

En la siguiente tabla se sintetizan las características de nuestra investigación remarcadas en color gris:

Tabla 12: Tipos de investigación

Criterio	Tipo Investigación	Tipo Investigación	Tipo Investigación	Tipo Investigación
Según el grado de abstracción	Investigación Básica	Investigación Aplicada		
Según la intención	Investigación descriptiva	Investigación comparativa	Investigación evaluativa	Investigación explicativa
Según el momento	Investigación histórica	Investigación actual		

Fuente: Elaboración propia inspirada en Martínez-Mediano (2004: 35-39)

6.2 El enfoque metodológico

Lo reseñado anteriormente comporta un modelo metodológico ecléctico, en el cual se combinan varios enfoques basados en la metodología de tipo cualitativo. Con ella pretendemos aproximarnos a un fenómeno en concreto con la finalidad de caracterizarlo y posibilitar una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos, porque son ellos (los conceptos y sus interpretaciones) los que permiten reducir la complejidad del fenómeno mediante el establecimiento de sus diversas relaciones.

En relación a las perspectivas del estudio son de corte humanista, interpretativa y holística, orientadas a conocer en profundidad realidades concretas en su afán de promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo descubrir y favorecer los aspectos de mejora y perfeccionamiento.

El enfoque holístico asume que la totalidad es entendida como un sistema complejo superior a la suma de sus partes. También asume que una descripción y comprensión del medio social de una persona o el contexto político de una organización, construyendo significados acerca de ellos mismos, de los fenómenos y del entorno, esenciales para una comprensión global de lo observado. (López-Barajas, 1994; Martínez Mediano, 1996; Creswell, 2007). Porque, como

señalan Savickas et al. (2009) el enfoque holístico (en orientación), permite observar cómo la persona se autoconstruye a través de los diferentes roles vitales que desempeña a lo largo de su vida., en un proceso continuo de interacciones con los diferentes contextos.

Romero (2013) explica que “el carácter holístico implica la consideración de la propia historia y de la herencia familiar en su dimensión biológica, física, afectiva, emocional y espiritual, rompiendo la dualidad mente-espíritu y permitiendo un proceso exploratorio que se caracteriza por la apertura a las vicisitudes naturales de las experiencias vitales”. (pp. 134). La explicación interpretativa dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos y costumbres significan para aquellas personas implicadas en tales instituciones, acciones, etc. El resultado no son leyes, ni mecanismos, ni fuerzas, sino construcciones. Las aulas son medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como arte de las interacciones entre profesores y alumnos.

Según Rossi y Freeman (2004) la investigación de evaluación es la aplicación sistemática de los métodos de la ciencia social para investigar la efectividad de los programas de intervención social y como tal, comporta una planificación (como proceso práctico), que se ha de determinar como guía de trabajo y que nos ayudará a arribar a los objetivos que previamente hemos establecido.

Por su parte Reboloso (2008) explica que la investigación evaluativa implica, además, la emisión de juicios de valor sobre el correcto funcionamiento de las actividades, la calidad de los planes de trabajo o las consecuencias positivas del programa en la mejora de las condiciones sociales, “por lo cual la evaluación se convierte en una actividad muy relacionada con el campo de las políticas sociales y combina los propósitos de ayuda con la mejora de las intervenciones”. (p. 17).

La complejidad social, cultural y contextual de las situaciones cotidianas experimentadas en el CFA Sanfeliu generaron unos efectos fuertes de compromiso e implicación que nos permitieron:

- a) interesarnos por las acciones de los participantes y sus contextos.
- b) Observar los significados del comportamiento de las personas.
- c) Adoptar un punto de vista descriptivo y centrado en los procesos sin especular con la expectativa de resultados deseables.
- d) Comprender, analizar e interpretar los resultados, sin partir de hipótesis previas.
- e) Analizar las interacciones y las fuentes escritas utilizando sistemas descriptivos con medios tecnológicos y manuales. (Tójar, 2010, pp. 404-424).

En cuanto al objeto de investigación, como ya lo hemos adelantado a lo largo de capítulos anteriores, es la descripción, comprensión, análisis y evaluación de las diversas fases de un programa de orientación profesional para estudiantes de un centro de adultos en Cataluña. No nos explayaremos sobre el mismo porque ha sido ampliamente detallado.

6.3 Necesidad de evaluar todo el proceso

A partir de la finalización de la puesta en marcha del programa “¡Mi futuro es hoy!” en diciembre de 2014 y de la presentación de sus procesos y resultados ante el claustro de la entidad, ocurrida en enero de 2015, surgió con fuerza la idea de evaluar todo el programa, desde la primera detección de necesidades, observadas en las aulas hasta los procesos experimentados en los tres intensos meses de desarrollo del programa.

Guiados por las palabras de Daniel Stufflebeam (1987, p. 209), la evaluación es una faceta necesaria del perfeccionamiento. “No podemos mejorar nuestros programas a menos de que sepamos cuáles son sus puntos fuertes y débiles y a menos de que dispongamos de mejores medios. No podemos estar seguros de que nuestras metas son válidas a menos que podamos compararlas con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir”.

Así fue que comenzamos a indagar sobre cuál era la metodología más apropiada para analizar e interpretar todo ese gigantesco volumen de videos, audios, documentos, versiones del programa y recursos que componen nuestro archivo documental.

6.3.1 Sobre el concepto de “evaluación”.

Revisando la literatura en torno a una aproximación del concepto *evaluación*, en los últimos veinte años, (Pozo, 2000, pp. 31-60; Pérez Juste, 2006, pp. 21-46; Martínez, 2004, pp. 113-141) se aprecian múltiples definiciones que responden a un sinnúmero de teorías e investigadores sobre el tema, con matices diferenciadores o similares, atribuibles a posiciones filosóficas, epistemológicas, ideológicas y metodológicas.

Stufflebeam (1987) remarca que la evaluación en sentido genérico es:

Un proceso en tres etapas mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones, que consiste en identificar, obtener y proporcionar esa información acerca de un programa valorado en sus metas, en su planificación, en su realización y en su impacto, con el propósito de guiar la toma de decisiones y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad). (p.166)

Relacionada con el logro de objetivos educativos, la evaluación centrada en la determinación del mérito y la toma de decisiones la evaluación educativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987 y 2002) favorece la incorporación de nuevas funciones y momentos evaluativos, como lo son las categorías de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Este enfoque persigue el perfeccionamiento de la práctica educativa, destacando el rol y relación de los profesionales que trabajan juntos en un proyecto común, incorporando las categorías de la evaluación interna-externa y auto heteroevaluación. Los autores indican que es el *“proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”*.

Autores como Reboloso, Fernández-Ramírez y Cantón (2008) dicen que:

La evaluación es una actividad fuertemente relacionada con el campo de las políticas sociales y combina los propósitos de ayudar a la mejora de las intervenciones a la vez que aporta información para el debate público sobre el buen uso de los fondos destinados a los programas. Evaluar implica la emisión de juicios de valor sobre el correcto funcionamiento de las actividades, la calidad de los planes de trabajo o las consecuencias positivas del programa en la mejora de las condiciones sociales. (pp. 17-18).

Asimismo, enfatizan en el aspecto complejo de las funciones evaluadoras que requiere, para tener éxito y ser eficaz, de grandes esfuerzos sistemático, que implica la participación de un gran número de personas. En esta complejidad, a la que se suma la variedad de opciones conceptuales, teóricas y metodológicas, pueden confundirse otras acepciones del término “evaluación”, que comparte aproximaciones conceptuales, pero que no tienen el mismo significado.

Por este motivo destacamos una diferenciación semántica del concepto, abordando la sinonimia del mismo, ya que en nuestra investigación proponemos una evaluación de programas y, en la intervención psicopedagógica analizada y sometida a evaluación (*“Mi futuro es hoy”*), también incorporamos la evaluación del diseño evaluativo del proceso formativo del itinerario sociolaboral.

Pensemos que, a lo largo de los procesos también se producen resultados/efectos, por lo que es preciso diferenciar la ***evaluación formativa***, que no es directa ni inmediatamente educativa (aunque relativa a la educación, es decir educacional), de la ***evaluación puramente educativa, de la evaluación de programas***.

El tema de nuestro interés en el presente trabajo reside en las características y los alcances de la evaluación de programas, por lo que a continuación nos adentramos en autores que investigan sobre este aspecto.

6.3.2 Sobre el concepto de “programa”.

El término ***programa*** se utiliza con mucha frecuencia por parte de diversos profesionales, especialmente los orientadores que realizan intervenciones psicopedagógicas, aunque no haya unanimidad sobre dicho concepto. Si bien se desarrollarán más extensamente las diferentes acepciones, adherimos a la propuesta de Bisquerra (2010) para quien un programa es entendido como *“una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinada competencia”*, (p. 85). Para Reboloso, Fernández-Ramírez y Cantón (2008, pp. 18), *“programa”* es sinónimo de intervención social, aunque, comprende todo conjunto de actividades planificadas e implementadas de forma racional para lograr algún propósito específico (intervención social, programa educativo, proceso de trabajo, entre otros).

En cuanto a las discrepancias entre *planificación y evaluación*, Reboloso, Fernández y Cantón (2008), entienden que ambos términos son dos conjuntos de actividades aparentemente diferenciadas, pero no se realizan de forma independiente, en ningún caso. Explican que son esquemas simultáneos e interrelacionados y no sucesivos, que deben considerarse de forma

conjunta, y enfatizan que, en su función de apoyo a la toma de decisiones, la planificación e implementación de la evaluación son las consideraciones clave en el diseño y rediseño de programas. (p. 88). Además, sostienen los autores, “*el desarrollo del plan de evaluación debe ir de la mano del diseño del programa para facilitar la realización de las actividades evaluativas y minimizar el conflicto (que puede originarse) entre planificadores, directores de programas y evaluadores*”. (p. 89).

Otro de los aspectos conceptuales importantes se relaciona con el **énfasis** que históricamente se ha puesto en determinados aspectos de la evaluación. En este sentido el mayor interés de una evaluación, que anteriormente recaía sobre la recogida y análisis de la información, en la actualidad se enfatiza en el juicio de valor o adjudicación de mérito. Esta enfatización sobre el proceso de información o sobre la adjudicación del mérito y los diferentes criterios de valor, determinan los diferentes modelos de evaluación.

Pérez Juste (2006) advierte que, en el ámbito educativo ha sido frecuente utilizar el término *programa* para referirse a *temario* de una asignatura; en contextos lúdicos, como las fiestas locales, el programa es el enunciado de los actos y actividades. (p. 180). “*Mi futuro es hoy*”, es un programa más amplio y complejo, que cuenta con una estructura interna y un plan de acción, cuyos objetivos concretos son los de acompañar y orientar a un grupo de personas hacia el aumento de sus niveles de empleabilidad. Las instituciones educativas elaboran programas de intervención como formas de estructurar su trabajo y colaboran en la ejecución de iniciativas más amplias, en apoyo a instituciones de carácter regional, autonómico o municipal que las promueven; por lo tanto, es pertinente abordar la evaluación de esos programas.

En resumen, hemos optado por una evaluación congruente con la concepción pionera que Stufflebeam y Shinkfield proponen en 1987, en el sentido de entender que el propósito más importante de toda evaluación no consiste en demostrar, sino en “mostrar y perfeccionar”. Nuestro modelo evaluativo recoge con igual relevancia todas las acciones y elementos significativos del contexto, los inputs y especialmente los procesos, sin olvidarnos de los productos alcanzados.

6.3.3 La evaluación de programas.

Desde 1946, fecha en que Kurt Lewin⁶¹ publicó un artículo titulado “Investigación-Acción y Problemas de las Minorías”, en el cual se utiliza por primera vez la palabra evaluación, en el mismo sentido que adquieren la expresión “evaluación de programas” en Estados Unidos y en Europa se ha instalado e institucionalizado la necesidad de someter a evaluación las prácticas de intervención pedagógica y social.

Explica Morales (1998) que el autor introdujo la idea de evaluación en el contexto de su descripción del proceso de planificación, y consideró que la intervención social es cíclica y se desarrolla en 3 momentos: una espiral de planificación, la ejecución de la acción y el reconocimiento. Éste, según Lewin consiste en averiguar el impacto de la ejecución del programa, por lo tanto, la evaluación forma parte esencial del reconocimiento. (pp. 32-33).

Pozo Muñoz (2004, pp.28) señala que, en España, una necesidad investigadora, promovida especialmente por las universidades y demandada por las organizaciones públicas y privadas. Este auge surge partir de los años '90, con la divulgación científica de diversas publicaciones, entre las cuales se destacan las de Alvira Martín, 1991; Aguilar y Ander-Egg, 1992; Fernández-Ballesteros, 1995; Pérez Juste y García Llamas, 1995; Bisquerra, 1996; Martínez Mediano, 1996; Amezcua y Jiménez, 1996; Salmerón, 1997; Reboloso, 1998; Gairín, 1999; Tejada, 1999; Anguera, 2000; Álvarez Rojo, 2002; Pozo, Alonso y Hernández, 2004, entre muchos otros investigadores muy prestigiosos.

También han contribuido al interés por la evaluación de programas, las traducciones al castellano de las obras de Rossi y Freeman de 1989; Stufflebeam y Shinkfield, de 1987 y Weiss, de 1990. Este conjunto de teorías y modelos a disposición de los investigadores, abarca enfoques clásicos desarrollados en etapas anteriores (Tyler, Suchman, Scriven, Stake, Cronbach, Cook y Reichardt, Patton, entre otros) hasta las aportaciones más recientes, como las mencionadas.

⁶¹ Kurt Lewin, (1890-1947), psicólogo e investigador polaco nacionalizado estadounidense, reconocido como el fundador de la Psicología social moderna que contribuyó al desarrollo de la psicología de la Gestalt. Sostiene que es imposible conocer el comportamiento humano fuera de su contexto, de su ambiente.

Para Álvarez Rojo (2002) el trabajo de definir la evaluación no sólo supone asumir la finalidad que se persigue con ese acto valorativo, sino también, comprometerse con las consecuencias personales, profesionales y sociales que ella implica. (pp. 191-219). Evaluar un programa puede perseguir el objetivo de compararlo con otro, lo que implicará las acciones de determinar unos criterios de evaluación y emitir un juicio para señalar el valor del programa evaluado. En este caso evaluar implica decidir en qué medida algo se acerca o se aleja de unos criterios dados. La participación de varios profesionales que asumirán en conjunto la responsabilidad de justipreciar el valor de los programas, se facilita para que la evaluación consista, no sólo en un proceso para estimar un valor, sino que también aporte información que describa el programa estudiado y evaluado.

Otros enfoques sobre la evaluación de programas ponen el énfasis en el carácter meliorativo⁶² de la evaluación y sugieren que los evaluadores no se conviertan en árbitros de la validez o pertinencia de los fundamentos, de la planificación o de las metodologías de trabajo, sino más bien, en educadores que ayuden a los clientes o audiencias a comprender los procesos.

Martínez-Mediano (2004) hace un recorrido por las características de la evaluación de programas que resumimos sucintamente a continuación. La autora coincide con Scriven al recordar la definición del autor (mencionada más arriba en este mismo punto, y apela también a Stufflebeam y Shinkfield (1987) para sostener ella también que la evaluación es un proceso y un resultado consistente en el proceso de identificación, obtención de información acerca de un programa valorado en sus metas, en su planificación, en su realización y en su impacto, con el propósito de guiar una toma de decisiones. Asimismo, enfatiza el potencial y gran trascendencia que implica la evaluación para la mejora de la calidad de los programas al permitir identificar los aspectos positivos y negativos con los que opera el mismo como así también los elementos que contribuyen al logro de sus objetivos; convirtiéndose así en una herramienta para la mejora continua de la calidad de los planes, proyectos, programas y organizaciones. (pp. 115-130).

Para los fines de esta tesis, resultan muy atractivas también las consideraciones de Álvarez Rojo (2006), optando por una evaluación que complemente unos procesos facilitadores de la información para que se tomen decisiones relativas al programa evaluado con intenciones de

⁶² Del latín “melioratus”, adjetivo: “que mejora, principalmente hablando de conceptos o estimaciones morales”.

mejora de la realidad actual, en nuestro caso, en el campo del acompañamiento y la orientación de jóvenes y adultos en los centros no obligatorios de formación de Cataluña. (pp. 185-187).

Pérez Juste (1997) identifica 3 componentes básicos en el proceso de evaluación de programas: la información, los criterios y referencias para valorar y las decisiones de mejora. En este sentido señala que la información ha de ser rigurosa y debe tener un carácter procesual, continuo, integrado a lo largo del proceso de ejecución del programa, para que permite garantizar la toma de decisiones adecuada en relación a las mejoras que puedan hacerse. (p. 124).

Dada la complejidad de los programas educativos y de intervención pedagógica y social, debe asumirse que todos los programas pueden ser susceptibles de mejora, tanto a nivel de diseño, de metodología, de recursos como de implementación, por lo que, una evaluación asumida con responsabilidad puede identificar los factores negativos, para reducirlos o eliminarlos, como así también, potenciar y optimizar sus logros y puntos fuertes. Nos resulta apropiado, llegados a este punto, recordar la clasificación aportada por Scriven (1967) en cuanto a las funciones de la evaluación; la función formativa, para la mejora del programa durante su desarrollo y la función sumativa, valorando la eficacia del programa en su totalidad una vez finalizado.

La evaluación formativa, llamada por otros autores “evaluación interna”, da cuenta a las personas que están aplicando el programa, sobre las valoraciones y logros intermedios obtenidos y es realizada desde el inicio del programa y durante su desarrollo con el fin de recoger información útil y triangulada con la finalidad del mismo. Es muy necesaria porque arroja cuestiones relacionadas con el funcionamiento del programa y permite identificar aspectos que deben volver a plantearse si la marcha de las actividades no es la correcta. La evaluación sumativa, llamada por otros autores “evaluación externa” porque rinde cuentas ante la sociedad, se realiza una vez finalizado el programa y tiene por objetivo recoger información sobre los resultados finales, sobre el valor y mérito del programa.

En este sentido, y entendiendo nuestra investigación como un proceso, hemos realizado evaluaciones formativas antes y durante la puesta en marcha del mismo, para verificar los avances, limitaciones, imprevistos y primeros logros que íbamos obteniendo de parte de los participantes y también de parte de los profesores del claustro. Asimismo, esta tesis se convierte en una evaluación sumativa, ya que, a partir del análisis e interpretación del contexto, los inputs,

el proceso y los productos, realizamos una evaluación de la evaluabilidad, y comprobamos el mérito y valor del programa, lo que convierte este proceso evaluativo en una evaluación sumativa sobre toda la experiencia.

Para que un programa sea susceptible de evaluación debe tener objetivos claramente definidos y medibles; su modelo de intervención debe justificar unos efectos determinados, derivados de la propia intervención; y contar con un conjunto de actividades y procesos, núcleo de la implementación del programa, en sintonía y coherencia con los objetivos planteados y los efectos deseados.

Para finalizar este apartado, recogemos la propuesta de Martínez-Mediano (2004), en la que sintetiza que la evaluación de programas es una modalidad de investigación aplicada que utiliza las metodologías de las ciencias sociales, desde la detección inicial de las necesidades, el diseño de un programa para satisfacerlas, la planificación de su puesta en marcha, la metodología escogida para recoger datos relevantes; y que puede valerse de todos los enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de investigación, dependiendo de sus objetivos, dimensiones y enfoques. (p. 124). La autora sistematiza estos aspectos (adoptados de Stufflebeam), en un cuadro que reproducimos a continuación, para una mejor ilustración de sus conceptos:

Tabla 13: Los métodos en la evaluación de programas

LOS MÉTODOS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS				
Finalidad	Dimensiones	Objeto	Métodos y Técnicas	
Análisis de necesidades	El contexto	Las personas y sus contextos	Resultados de evaluaciones previas Lectura de informes, memorias. Realización de encuestas, entrevistas, observaciones	
Diseño del programa	Calidad del programa y de sus metas	Metas Contenido Estructura Viabilidad	Análisis de la estructura y contenido del programa por expertos Análisis de los recursos del contexto	
Implantación	Adecuación a las metas y al programa	Estrategias Actividades Clima	Evaluación de la planificación Evaluación de los recursos	
Análisis de los procesos	Adecuación a la situación de partida	Constatación Criterios Referencias	Evaluación de los ritmos del programa, de la participación y satisfacción (observación, cuestionarios...)	
Análisis de los resultados	Medida de logros Valoración	Constatación Criterios Referencias	Efectos del programa, positivos y negativos Evaluación de logros en coherencia con los criterios Evaluación de la satisfacción	
Propuestas de mejora	Decisiones	Continuidad Cambio y mejora	Informe y propuestas de mejoras Planificación y seguimiento	

Fuente: Martínez (2004, p. 125)

En las narraciones de las relaciones interpersonales se puso en evidencia que el aprendizaje requiere del esfuerzo de la comprensión, la flexibilidad pedagógica, entendida como la adaptabilidad permanente a las necesidades de los estudiantes, y de una proximidad más realista a sus circunstancias de vida.

6.3.4 La evaluación de la evaluabilidad.

Según Reboloso, Fernández y Cantón (2008), las evaluaciones de la evaluabilidad son una forma de investigación cualitativa que permite que el evaluador desarrolle una comprensión del programa y consiga apoyos para las subsiguientes actividades de evaluación. (p.89). Por su parte, Alvira Martín (1996) explica que Wholey (1987) planteó hace ya muchos años la necesidad de evaluar la evaluabilidad de un programa como paso previo formalizado que evite gastos y esfuerzos innecesarios. Concretamente la evaluación de la evaluabilidad consiste en determinar la verdadera posibilidad de valorar un programa, es decir, si un programa es evaluable o no. (p. 38).

Para ello, se utilizan dos metodologías: el análisis documental, el análisis de entrevistas con los actores involucrados en el programa/servicio objeto de la investigación y el análisis de la realidad empírica, es decir, la posibilidad de evaluación de la implementación del mismo. En la siguiente tabla diseñada por Alvira Martín (1996), se identifican las fases, objetivos y características de una evaluación de la evaluabilidad tipo, que relacionaremos con la evaluación de programas propuesto por el Modelo evaluativo CIPP:

Tabla 14: Fases, objetivos y características de una evaluación de la evaluabilidad

Objeto	Objetivos del Programa	Actividades programadas	Discrepancias lógicas	Campo	Discrepancias empíricas	Opciones de evaluación y gestión
T A R E A S	Revisar los documentos. Entrevistar a personas claves. Entrevistar a partes interesadas.	Describir las relaciones entre inputs, actividades y outputs, explicando las relaciones causales	Examinar los supuestos no válidos, las relaciones causales no lógicas, etc.	Explorar y describir las actividades que ocurren. Identificar los indicadores disponibles de resultados esperados	Comparar las actividades reales con las programadas.	Examinar las discrepancias lógicas y empíricas. Identificar las causas y discrepancias. Revisar opciones iniciales y proponer soluciones.

P R O D U C T O S	Informes: 1. Objetivos del programa 2. Grado de consenso. 3. Información sobre personas clave.	Descripción narrativa del programa. Modelos lógicos de Inputs/Outputs. Modelos de funcionamiento.	Informe sobre los aspectos del programa que parezcan implausibles.	Informe sobre observaciones de campo. Informe sobre indicadores.	Informe sobre discrepancias significativas	Sugerencias de opciones factibles a las gestiones
----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	---------------------------------------------------

Fuente: Esquema de una Evaluación de la Evaluabilidad (Fuente: Alvira Martín, 1996, p.48)

6.4 La justificación de adopción del Modelo CIPP

El modelo de evaluación CIPP desarrollado por Daniel Stufflebeam (1995 y actualizado en 2002) intenta, ante todo, orientarse hacia la toma de decisiones proporcionando información útil para la misma. Según (Pérez Juste, García Llamas y Martínez Mediano (1995) se encuentra dentro de los denominados “modelos comprensivos” y constituye un enfoque estructurado a través del cual se obtiene información de forma continua, recogida dentro de períodos de tiempo concretos y referentes a todos los rasgos importantes del programa analizado y evaluado. (p. 227).

Según las indicaciones de Stufflebeam el Modelo CIPP sirve como instrumento para evaluar todo o parte de un programa. El mismo permite enfocar la tarea evaluativa en el contexto, cuya utilidad arroja la posibilidad de definir el marco institucional, identificar la población objeto de estudio, valorando sus necesidades y las oportunidades de satisfacerlas. También se aboca a diagnosticar los problemas subyacentes juzgando si los objetivos propuestos guardan la coherencia suficiente con las necesidades identificadas.

En el caso de decidir evaluar los inputs o entrada, su estudio persigue identificar y valorar la capacidad del sistema, en nuestro caso, el sistema educativo catalán, específicamente la situación de escuelas de adultos y centros no obligatorios para personas adultas. Se analizan las estrategias de programas alternativos, la planificación de procedimientos para desarrollar dichas estrategias, así como los presupuestos y programas vigentes. Es decir, se basa en el estado de la cuestión en relación al tema objeto de estudio

Si se decide evaluar el proceso, el resultado consiste en identificar o pronosticar, durante el proceso, los efectos de la planificación, proporcionar información para las decisiones programadas. A partir de estas acciones que se describen, se accede a valorar las actividades y los aspectos más relevantes del procedimiento. En la evaluación del producto, este análisis evaluativo se centrará en hacer descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos y la información facilitada por el contexto, la entrada y el proceso, e interpretando su valor o mérito.

Una vez se describen los factores clave hallados, se procede a su análisis. Este análisis consiste en articular los elementos preponderantes de cada categoría con los objetivos de la tesis. Finalmente se aportan los resultados obtenidos a partir de la descripción y el análisis de los factores que presentó cada categoría. Los resultados se presentan para su interpretación y evaluación. Las discrepancias sobre todos los aspectos del trabajo, incluidos los resultados son compartidos en la Sección 5ª, Capítulo 10 “Debate y propuesta de mejora”.

6.4.1 La Evaluación del Contexto.

Este primer tipo de evaluación del Modelo CIPP, se centra en la valoración de las necesidades detectadas, en el análisis de la población objeto de la intervención, en la identificación del modelo de programa seleccionado, y en el análisis de la coherencia de los objetivos propuestos. El primer paso de este grupo de elementos lo constituye el diagnóstico de las necesidades. Su objetivo principal reside en conocer y analizar el volumen y características esenciales del problema que la intervención quiere solucionar para poder afrontarlo.

Para que este diagnóstico sea eficaz Stufflebeam observa que es imprescindible definir, como primera actividad de evaluación, la necesidad detectada o sentida. Para ello es de vital importancia definir la metodología de la recogida de información para establecer las necesidades existentes. Hay 3 grandes tipos, estos son: las estadísticas, las encuestas y la utilización de diferentes técnicas de grupo, como los grupos nominales y el foro comunitario.

Otro de sus objetivos se orienta a definir el contexto institucional, identificar tanto la población objeto de estudio, valorando sus necesidades, como las oportunidades de satisfacerlas,

diagnosticar los problemas que subyacen a ellas y juzgar si los objetivos propuestos guardan la coherencia suficiente con dichas necesidades. También en la evaluación del contexto se analizará el diseño/conceptualización del programa de intervención.

En este sentido, cuando el análisis se centra en la población objeto se analizan y deciden los diferentes modos de acercarse a ella por parte de los evaluadores, (también puede observarse la visibilidad del centro/servicio por parte de los usuarios, la publicidad disponible para que la población localice sus servicios, etc.), el conjunto de actividades que constituyen el programa y también los recursos asignados al mismo.

6.4.2 La evaluación de entrada o evaluación de los inputs.

Se centra en el análisis de los programas, sus actividades, contenidos, objetivos, recursos y la planificación de la intervención. Tiene como objetivos identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programas alternativos, la planificación de procedimientos para desarrollar dichas estrategias, así como los presupuestos y programas. Este segundo tipo de evaluación (dentro del Modelo CIPP) se encuentra al servicio de las decisiones de estructura que nos indican los recursos disponibles, las estrategias alternativas al programa y los planes que encierran mayor potencial para diseñar cómo debe proceder el programa.

6.4.3 La evaluación del proceso.

En ella Stufflebeam indica que han de analizarse todas las fases y momentos de la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación del programa. Su finalidad consiste en identificar o pronosticar, durante el proceso, los efectos de la planificación, proporcionar información para las decisiones programadas, y describir y juzgar las actividades y los aspectos más relevantes del procedimiento. Esta tercera categoría de evaluación CIPP se encuentra al servicio de las decisiones de implementación que nos dirá cómo se está realizando el plan previsto y las revisiones necesarias, que podemos recoger en la guía de realización.

6.4.4 La evaluación del producto.

Este cuarto aspecto del Modelo CIPP analiza los resultados, en relación con los objetivos propuestos y los medios y recursos disponibles. También aborda la recopilación de descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos y la información facilitada por el contexto, la entrada, el proceso y la interpretación de su valor o mérito. La evaluación del producto se encuentra al servicio de las decisiones de reciclaje o continuidad del programa, que nos informará sobre los resultados obtenidos, cómo han sido reducidas las necesidades y qué se debe hacer con el programa después del curso. (Morales, 1995, pp. 21-24).

6.5 Los propósitos de evaluación del Modelo CIPP

El modelo desarrollado por Daniel Stufflebeam (1987) intenta, ante todo, orientarse hacia la toma de decisiones proporcionando información útil para la misma. El autor señala el tipo de información que proporciona su modelo:

1. Qué necesidades existen y hasta qué punto los objetivos propuestos reflejan las necesidades sentidas,
2. Descripción del programa de intervención, de las propuestas alternativas contempladas y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos,
3. Grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de sus modificaciones,
4. Resultados/consecuencias observadas de la intervención y grado en que se han satisfecho las necesidades.

Es para acceder a esta información que Stufflebeam plantea el Modelo CIPP, con sus cuatro categorías. El modelo amplía la mirada sobre el concepto y utilización de la metodología tradicional de la evaluación, la cual, al momento de los estudios del autor, se centraba únicamente en los objetivos. *“No sólo hay que conocer si los objetivos se consiguen, sino también cuáles son las necesidades; si éstas están plenamente recogidas en los programas; cómo se implementan los programas; y cómo funcionan estos programas”*. (Alvira Martín, 1996, pp. 16-17)

Tabla 15: Resumen del Modelo evaluativo CIPP de STUFFLEBEAM en su versión original

EVALUACIÓN DEL PERFECCIONAMIENTO	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DE ENTRADA/INPUTS	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
Objetivos	<p>1. Definir el contexto institucional.</p> <p>2. Identificar la población objeto del estudio.</p> <p>3. Valorar sus necesidades.</p> <p>4. Identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades.</p> <p>5. Diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son los suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.</p>	<p>1. Identificar y valorar la capacidad del sistema y las estrategias de programa alternativas.</p> <p>2. Valorar la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.</p>	<p>1. Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización.</p> <p>2. Proporcionar información para las decisiones preprogramadas.</p> <p>3. Describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.</p>	<p>1. Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados.</p> <p>2. Relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de información y por el proceso.</p> <p>3. Interpretar su valor y su mérito.</p>
Método	<p>Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica Delphi.</p>	<p>Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.</p>	<p>Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.</p>	<p>Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.</p>
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	<p>Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.</p>	<p>Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.</p>	<p>Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.</p>	<p>Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos)</p>

Fuente: Adaptación de la propuesta de Stufflebeam, 1995: 194-195

6.6 Síntesis del capítulo 6: ¿Por qué el Modelo CIPP?

En este capítulo nos dedicamos a describir concretamente el tipo de evaluación y el modelo de programa utilizados para evaluar nuestro trabajo de asesoramiento y orientación en el centro de adultos Sanfeliu. En nuestra experiencia se decidió utilizar las cuatro categorías. La decisión obedeció a la envergadura de la situación planteada y a sus múltiples factores que la rodean. En el caso de la categoría “Contexto”, se presentó la descripción del entorno del CFA Sanfeliu.

Para afrontar la categoría Inputs/Entrada, se realiza una descripción de los recursos disponibles en el centro educativo, las estrategias más idóneas para responder a las necesidades de los estudiantes, también se analizaron otros programas de orientación vigentes y se optó por un diseño significativo de programa de corte sociolaboral.

En cuanto a la evaluación de “Proceso” se describe las relaciones interpersonales y los vínculos surgidos en las clases modulares y en las sesiones de acompañamiento. Para dar cuenta de la categoría “Producto” se presentan los logros y limitaciones del programa en cuanto a tiempos de realización, objetivos, expectativas de los participantes, limitaciones burocráticas y otros elementos que se describen en el Capítulo 9 de la tesis.

Asimismo, pusimos el énfasis en la posibilidad de mejorar los recursos con que contaba el CFA Sanfeliu al inicio de la investigación, en materia de orientación sociolaboral. Fue a partir de nuestra iniciativa que pudieron darse las condiciones para planear una arriesgada apuesta por el cambio, en un centro oficial que depende de la Generalitat de Cataluña.

Este hecho constituyó la acción más significativa orientada hacia nuestros objetivos, entendidas como unas primeras respuestas a las necesidades manifestadas por profesores y alumnos. Entendemos que, al explicar las razones por las cuales escogimos el Modelo CIPP para analizar y evaluar todas las fases del programa, lo consideramos válido para nuestros objetivos, ya que el mismo goza, en la comunidad científica, de prestigio y rigor, como lo avalan las numerosas tesis doctorales, artículos de especialización y líneas investigativas en todo el mundo.

CAPÍTULO 7: ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Sumario:

- 7.0 Presentación del Capítulo 7
- 7.1 Acceso al escenario
- 7.2 Observación de las interacciones
- 7.3 Los rechazos internos al programa
- 7.4 Detección de necesidades
- 7.5 Los participantes
- 7.6 Procedimiento de recogida de información
- 7.7 Justificación de los instrumentos y técnicas de recogida de información
- 7.8 Creación de documentos y otros recursos
- 7.9 Síntesis

7.0 Presentación del Capítulo 7

Como puede observarse en el sumario, este capítulo 7 se centra en describir los elementos metodológicos de la tesis. Se ha concentrado en él los aspectos fundamentales del acceso al escenario, que se basan en la observación de las interacciones entre actores, (estudiantes, profesores) en una actitud puramente etnográfica, que también supuso ciertos rechazos manifestados por algunos docentes del CFA que se negaron a participar del programa. En este capítulo 7 también se comparte el proceso de recogida de información y las técnicas e instrumentos utilizados para ello. Por último, se cree necesario aportar el diseño de modelos de documentos (a los que llamamos protocolos) que tuvieron la finalidad de regular los encuentros y generar evidencias concretas de la participación de los estudiantes en el programa.

7.1 Acceso al escenario

Aunque ya lo hemos comentado en anteriores capítulos, nos interesa detallar el trabajo de campo que comenzó, como lo comentamos, en el mes de noviembre de 2012, para recabar información sobre el funcionamiento de una escuela de adultos y detectar unas necesidades en su comunidad educativa. Nuestra finalidad inicial consistía en proponer una intervención psicopedagógica, para dar respuestas a esas necesidades, en materia de orientación sociolaboral a jóvenes de entre 16 y 25 años. Nuestro trabajo de campo culminó con la presentación de la “*Propuesta de diseño del programa de acompañamiento a la inclusión sociolaboral ‘MI FUTURO ES HOY!’*”.

Recordamos que este primer acceso al escenario, nacido al amparo de nuestro trabajo de campo (noviembre de 2012 a junio de 2013), tuvo varias modificaciones en su temporalización (reducción en el número de horas), destinatarios (ampliación de perfiles de estudiantes), estructura (incorporación de un módulo de alfabetización informática). (desarrollado en el Capítulo 5).

Accedimos al escenario redactando un “cuaderno de campo” o “diario de observaciones”, en el cual describimos unos fenómenos y acontecimientos observados e interpretados “in situ”. Los conceptos, teorías y saberes fueron articulados con la vivencia emocional que la investigadora comenzaba a experimentar, con la finalidad de obtener un conjunto inicial de información descriptiva sobre la situación y el contexto de observación del fenómeno.

Por cuestiones de extensión, hemos decidido compartir las observaciones y reflexiones del mes de noviembre de 2012 y también las de los meses de junio y julio de 2013, meses en que se toman las decisiones a partir de la observación.

Como lo concibe Rodríguez-Moreno (2013, pp. 118-122), el método biográfico da cuenta de lo que una persona es y hace, de esta manera, al escribir y relatar las experiencias de su vida profesional, escribe sobre su modo de implementar su profesión. Estas afirmaciones, en el marco del acompañamiento en las transiciones profesionales, también sirvieron de base para la experiencia de *entrar en el escenario*.

Este “diario de observaciones” es un relato de las sensaciones, emociones, aprendizajes y expectativas de uno de los momentos clave de la experiencia en el CFA Sanfeliu, *la entrada en un escenario nuevo e incierto*. Sigue la recomendación que Rodríguez-Moreno hace a los profesionales

de la orientación profesional: “expresarse oralmente (relatos de vida) y redactar documentos personales (autobiografías) como sostén a su proyecto vital y profesional y a la redirección y gestión de su vida, como forma de superar las crisis y encaminarse hacia la esperanza de la que hablaba Krumboltz al referirse a la incertidumbre positiva”.

Debido a la extensión del documento, compartimos la información de las situaciones observadas y el pensamiento reflexivo sobre las mismas, de los tres primeros martes de noviembre de 2012 (por decisión del centro educativo) y también una síntesis de la experiencia del último mes de contacto con los estudiantes de la fase previa al diseño y desarrollo del programa “¡Mi futuro es hoy!” (junio 2013). El texto completo puede consultarse en el Capítulo 9, Apartado 9.4 Productos.

7.2 Observación de las interacciones

Como puede observarse en el texto anterior, decidimos reproducir textualmente el documento original, con el interés de ponderar la observación participante, la que permitió valorar la calidad de las interacciones establecidas entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y docente-docente.

En las primeras semanas nuestro interés estuvo centrado en observar la cultura del centro, sus costumbres, sus horarios, su población, sus normas, sus recursos. Como también el estilo discursivo de los profesores de adultos. Estos elementos estuvieron originados en que, al inicio de nuestro contacto con la entidad, pensábamos desarrollar un trabajo de intervención centrado en el análisis crítico del discurso pedagógico, con énfasis en las competencias de comunicación, adaptabilidad, gestión emocional y compromiso ético.

Por este motivo nuestras notas y apuntes de los primeros días ponían especial atención en estos aspectos; porque respondían a una idea previa y, hemos de aceptarlo, queríamos aprovechar nuestra experiencia profesional en el ámbito de la comunicación. Por eso nos enfocamos a este aspecto de las interacciones. Sin embargo, la propia dinámica de observación, al comenzar a ser también participante, nos hizo variar el foco de observación y análisis y comenzamos a descubrir aspectos más interesantes. Estos aspectos, los fuimos descubriendo, a medida que comenzamos

a escuchar de forma activa y comprensiva las preguntas de los estudiantes y visualizamos otras necesidades que iban más allá de la mera expresión verbal y que involucraban a toda la persona.

Comenzamos a observar las actitudes corporales, su relación con otros participantes, sus dificultades para el aprendizaje, sus necesidades que salían del marco formativo y se extendían a la familia, la situación de precariedad laboral, las necesidades de regularizar las situaciones de residencia, los conflictos arrastrados desde el hogar, la percepción de “no servir para estudiar”, entre otras.

7.3 Los rechazos internos del centro educativo al programa

Los “descubrimientos” en el aula fueron también acompañados por el grupo de docentes del centro, pero no por todos. Nos descolocó emocionalmente el hecho de que la mitad del claustro no quiso participar de la experiencia. Es más, como alumna de prácticas al inicio (2012), algunos docentes me recomendaron que *“es mejor que entres en otras aulas, porque estamos estudiando”*. Estos mensajes fueron difíciles de comprender y encajar en sus inicios por la que investiga y fueron motivo de una solicitud de reunión urgente para adoptar un posicionamiento al respecto.

Reunidos con la mitad del claustro, el director recomendó que ocupara las tres primeras semanas en entrar a todas las clases, observar y decidir. Esa decisión tenía que ser muy bien razonada para tratar en la reunión del claustro, cómo se gestionaba nuestra presencia en el centro. Demás está decir que la entidad recibía alumnos en prácticas de las universidades, pero su rol, en la mayoría de los casos, se ceñían a observar en silencio, tomar notas y mantener una presencia de observador externo. Este rol sí era aceptado por los profesores, sin interactuar con los estudiantes en prácticas, sin embargo, comentaban *“en la mayoría de los casos no sabemos qué escribe, qué apuntan, qué hacen con lo que observan”*.

Por lo tanto, comprendimos que debíamos trabajar primero, la confianza. Aseguramos que, todas las notas las aportaríamos a los profesores y diseñamos entonces un primer plan de trabajo, que consistía en “observar, analizar e interpretar las habilidades discursivas de los profesores de escuelas de adultos”.

Puede observarse una imagen del documento del plan de trabajo, que presentamos completo en el Anexo III.3 6 Documento a).

Figura 56: Plan de trabajo. Acceso al escenario

PROPUESTA DE TRABAJO DE PRACTICUM:

Como alumna del Màster de Psicopedagogía (orientación sociolaboral), y a partir de la observación, el aprendizaje y el trabajo de apoyo (las intervenciones específicas asignadas por la tutora en el aula, con los diferentes grupos), mi memoria de prácticas se centrarán en dos áreas de análisis:

1.- Análisis de los discursos de aprendizajes mutuos en el aula.

- Léxico (adaptación léxica al perfil de los participantes)
- Contexto (adaptación contextual)
- Comunicación verbal y no verbal
- Estrategias discursivas en situaciones de conflicto (falta de atención, preguntas fuera de lugar, bromas, teléfonos, charlas entre alumnos, comentarios fuera de tono, preguntas repetitivas, sensación de aburrimiento o cansancio, etc.)

2.- Educación emocional aplicada:

Observación de la gestión emocional que realiza la docente, de los diferentes estados anímicos fruto de aspectos contextuales, técnicos y relacionales (frustración, alegría, nerviosismo, tristeza, estrés por parte de la docente y los alumnos en situaciones diferentes de aprendizaje:

- CFGM. Castellano, preparación para las pruebas de acceso.
 - Intervención: puntual con 3 alumnos.
- Etapa instrumental 3 (Castellano y Catalán. Textos y lecturas combinadas para trabajar ciencias sociales y naturales.
 - Intervención puntual con Celia y Habiba. Soporte a personas que tienen un ritmo diferente o dificultades específicas de aprendizaje.
- Castellano para extranjeros.
 - Intervención desde el rol de participante extranjera: hablar acentuando la variedad del español rioplatense para comparar variedades lingüísticas.

Primera propuesta de intervención psicopedagógica. Elaboración propia (2012)

7.4 Detección de necesidades

La observación constituyó la fuente fundamental desde la cual percibimos la primera demanda y la expresión de las necesidades del centro. A partir de la observación participante analizamos la información disponible detectando las necesidades más inmediatas por parte de los diversos agentes implicados (alumnos, docentes, familias) y las hemos relacionado con la viabilidad real

de la propuesta. A partir de las entrevistas con el director Adolf Orcoyen, la profesora Carmen Andrés y los alumnos, se visualizaron dos tipos de necesidades:

a) Por un lado, unas *necesidades expresadas*, fruto de la demanda explícita por parte de los profesionales del centro, de acuerdo con la realidad vivida en el mismo. El centro aprueba nuestra iniciativa para diseñar unos instrumentos de orientación psicopedagógica, para ayudar y acompañar a los jóvenes alumnos del centro (y también a otros del barrio) a desarrollar aspectos tales como: la autonomía, el autoconcepto, un perfil laboral y profesional más competente. Nos propone llevar a cabo una acción puntual, previamente planificada, dirigida a lograr unos objetivos concretos de orientación hacia la integración social y laboral de los jóvenes.

b) Por otro lado, encontramos también unas *necesidades normativas*: explicitada la demanda, definimos las necesidades que hay (detectadas a partir de la observación y las entrevistas) y las comparamos con las necesidades expresadas. Proponemos que esta fase la seguiremos llevando a cabo en el momento en que se inicie la intervención con los jóvenes participantes, así como a lo largo de la intervención, adaptando si conviene, la programación realizada a las necesidades reales.

Tabla 16: Análisis formal de las discrepancias

NECESIDADES DETECTADAS (anterior a 2012):
El centro no cuenta con recursos de orientación psicopedagógica ni asesoramiento profesional. Faltan recursos y herramientas para acompañar a los estudiantes a integrarse al mercado laboral. La formación es genérica y específica. Los estudiantes no disponen en el centro de acompañamiento emocional en todo su proceso. Se necesitan itinerarios personalizados en función de la situación social, emocional, económica, familiar, académica y laboral.
SITUACIÓN ACTUAL (noviembre 2012 a abril de 2013):
Se matriculan jóvenes con dificultades sociolaborales. Algunos de ellos en riesgo de exclusión social, desprofesionalizados, con estigmas de fracaso escolar, con escasa o nula experiencia laboral. En algunos casos algunos sin acabar la formación básica.
SITUACIÓN DESEADA (cursos escolares 2013-2016):
Interesa que los jóvenes desarrollen autonomía y que puedan realizar un proyecto vital y profesional, diseñado por ellos mismos. Interesa dotar a los jóvenes con más recursos competenciales para la integración social y laboral. Interesa favorecer en los jóvenes la propia motivación hacia la búsqueda activa de empleo.

Producto del reconocimiento de nuevas necesidades que expresaban los participantes, surgieron nuevas reuniones de tutorías con la profesora Andrés, y la que investiga decidió plantearse un nuevo desafío de investigación: la creación de instrumentos de orientación y acompañamiento

sociolaboral, porque esas eran las reclamaciones de los estudiantes y también, como puede comprobarse en las primeras entrevistas a esta docente y al director del centro. Se estableció entonces un proceso de análisis de necesidades, posibilidades y estrategias de intervención factibles, o dicho de otra forma: “*el qué, a quién y cómo*”. Más tarde, y una vez analizada la información disponible y las fuentes, hemos procedido a diseñar el Programa.

7.5 Los participantes

En el programa que se evalúa han participado directamente los estudiantes y miembros de la comunidad educativa del CFA Sanfeliu, su director y 2 profesoras. También lo han hecho, a través de cuestionarios y encuestas, 106 responsables de centros y escuelas de adultos de Cataluña. A continuación, ilustramos las participaciones que hemos recogido a lo largo de toda la experiencia. Para su mejor lectura e interpretación, distribuimos la información en las tres fases de recogida de información.

Aclaremos que los mismos, obtenidos en cada una de las fases o momentos, pueden provenir de las mismas fuentes (en el caso de 7 de los estudiantes, el director del centro y una de las docentes), aunque aporten información diferente en cada una de ellas.

Todas estas personas, algunas de ellas, como los docentes del claustro y los 7 participantes que estuvieron desde el inicio al final de todo el proceso, como otros que decidieron dejar el programa por motivos personales, o algunos estudiantes que fueron derivados hacia otras entidades, nos han ayudado a recoger información y han sido, indistintamente, informantes directas e indirectas.

Cabe mencionar que, en la última fase del estudio se realizó una encuesta por internet, enviada a todos los responsables de centros y escuelas de adultos de Cataluña, según el listado proporcionado por el Departamento de Educación de la Generalitat. La misma contó con la colaboración de 99 respuestas de las 215 correspondencias emitidas. Mas adelante, en este mismo capítulo desarrollaremos las características, objetivos y resultados de la misma.

Tabla 17: Los participantes de la investigación

FASE	¿CUÁNDO?	NUMERO	PARTICIPACIONES
Detección de necesidades	En el marco del Prácticum (Máster en Psicopedagogía) Realizamos intervenciones psicopedagógicas en 3 grupos de estudiantes durante el curso 2012-2013	20	Instrumental 3. Catalán, con 20 estudiantes adultos: 17 mujeres y 3 hombres de entre 40 y 80 años.
		30	GES 1. Preparación de jóvenes para presentarse a las pruebas para obtener la ESO. Grupo de alrededor de 30 jóvenes, de entre 18 a 25 años.
		15	Castellano para extranjeros: grupo de 15 personas de diferentes procedencias, de entre 18 a 55 años.
		3	3 docentes del Centro Sanfeliu
Implementación del Programa Piloto	En el marco de la investigación (Doctorado en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona)	15	15 alumnos-trabajadores, en el curso 2013-2014 (Fase del Diseño del Programa Piloto),
		13	13 alumnos-trabajadores, en el curso 2014-2015 (Fase de Implementación del Programa Piloto en el centro),
		7	7 alumnos-trabajadores, en el curso 2015-2016 (Fase de Seguimiento del Programa Piloto),
		3	3 docentes del Centro Sanfeliu
Tratamiento de los datos y evaluación del Programa Piloto	En el marco de la investigación: 2016 a 2018	1	1 director del CFA Sanfeliu
		7	7 alumnos del Programa Piloto
		99	99 responsables de centros de adultos de Cataluña
NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 213			

7.6 Procedimiento de recogida de información

El procedimiento de recogida de información se basó en una selección de instrumentos y técnicas de investigación consideradas relevantes en consonancia con el enfoque cualitativo del estudio. Dentro del amplio abanico de procedimientos y herramientas, recurrimos a:

- Observación participante, con instrumento del diario de campo
- Observación sistemática y recurrente en las aulas
- Entrevistas en profundidad, como técnica directa e interactivas
- Revisión de documentación
- Grabación de audios y vídeos: como herramientas de registro
- Cuestionario en formato digital: instrumento para recabar información a gran volumen de destinatarios

La combinación de estos instrumentos permitió afrontar la complejidad de las situaciones observadas y recoger información idónea de manera integral desde el primer acceso al escenario (2012) y durante todo el proceso de la acción social hasta su culminación. En este sentido hemos tenido en cuenta especialmente en el momento inicial (tutoría de acogida) y también el proceso (tutorías de seguimiento), una serie de factores específicos que presentaban los estudiantes observados antes y durante el programa y que daban cuenta de la singularidad de cada persona.

Las situaciones de vulnerabilidad con mayor presencia en aquel momento fueron:

- la contención y acompañamiento a la formación y el desarrollo personal (o no) familiar,
- la situación de irregularidad migratoria de muchos de ellos (personas sin permiso de residencia),
- los intereses profesionales poco definidos, que generaban incertidumbre laboral,
- las dificultades en la expresión oral, producto de falta de fluidez con las lenguas española y catalana,
- el componente cultural y religioso, que fue motivo de debate, a propuesta de los estudiantes, interesados en saber cómo debían comportarse en la sociedad de acogida,
- el auto concepto personal, en muchas ocasiones con bajos niveles de autoestima,
- las expectativas personales y formativas en relación al programa.

A continuación, presentamos los recursos y técnicas utilizadas en la investigación:

Tabla 18: Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Técnicas e instrumentos:
3 entrevistas en video a docentes y director del Sanfeliu
3 entrevistas en audio a una docente del CFA Sanfeliu y a dos educadores de plataformas sociales de acompañamiento de jóvenes y adultos.
Observación participante: a lo largo del proceso de trabajo de campo y desarrollo Período 2012 a 2014
Análisis documental: de documentos del centros y documentos oficiales sobre normativa educativa de centros de adultos. También análisis de normativas sobre vulnerabilidad y pobreza.
Informes de seguimiento que, en 3 ocasiones realizamos con la finalidad de dar cuenta al centro sobre avances y procesos.
Seguimiento. Listas de control. Se trata de un listado de participantes, con el detalle de sus progresos y dificultades en el itinerario formativo
Videos y fotografías de sesiones didácticas: Realizamos videos del proceso previo al programa, en el curso 2012-2013, que llamamos “trabajo de campo” y en el cual detectamos las necesidades. También grabamos en video los procesos formativos en el aula, en la fase de implementación del programa.
Videos de tutorías: recogimos en video algunas de las tutorías de seguimiento y cierre del programa
Audios de tutorías: en otras ocasiones, realizamos la recogida de información, en instancias de tutorías de seguimiento, pero en formato audio.
Evaluación de 360°. Dinámica habilidades. Se trata de ejercicios de autoconocimiento y gestión emocional realizadas en momentos puntuales de la implementación del programa.

Cuestionarios: realizados a 3 de los estudiantes, por Internet, durante el mes de septiembre de 2018, para recoger valoraciones sobre la experiencia. Estos cuestionarios substituyeron las narraciones en audio video de otros estudiantes que se reunieron con la investigadora en una cena para tal fin.
Vídeos de acompañamiento de un estudiante para tramitar su regularización migratoria.
Fotografías evento comunitario: Realizada por la investigadora en una fiesta tradicional del barrio Sanfeliu, en el centro cívico, con participación del resto de entidades.
Cuestionario por Internet a participantes, en 2014, para recoger información sobre dominio digital.
Registro anecdótico: notas sobre momentos específicos de los procesos.
Visualizaciones y relajación en grupo e individual: para terminar las clases de los viernes por la noche y cerrar la semana de trabajo con serenidad y sin estrés.
Cuestionario por Internet a 7 directores CFA L'Hospitalet, para recabar información sobre la necesidad de transferir la experiencia a otros centros de adultos
Cuestionario por Internet a 215 directores de escuelas de adultos y centros de formación de adultos de Cataluña, para recabar información sobre la necesidad de incorporar la perspectiva sociolaboral, como herramienta de orientación profesional en los centros educativos no obligatorios de Cataluña

Fuente: Elaboración propia

También diseñamos instrumentos y recursos, ellos fueron:

Tabla 19: Recursos de elaboración propia

Recursos diseñados:
Guion de entrevistas
Informes de seguimiento
Listas de control
Dinámica habilidades en gestión emocional
Cuestionarios
Registro anecdótico: notas sobre momentos específicos de los procesos.
Diseño protocolos de acogida, de cierre y de seguimiento
Productos (dibujos, cartel de palabras en diferentes lenguas)
Diseño material didáctico especializado (sociolaboral)
Diseño de certificación de participación
Diseño de tabla y documentación para aplicación del Modelo ISFOL
Documento de confidencialidad de información
Documento de cesión de imagen y nombre

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tiempo empleado, describimos los momentos e instrumentos de recogida de información:

Tabla 20: Momentos e instrumentos de recogida de información

Momentos de recogida de información	Instrumentos de recogida de información
Antes de empezar la acción de orientación, es decir, durante el período de prácticas del TFM (2012 A 2013)	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista inicial con el director del CFA Sanfeliu sobre su autorización y expectativas del período de prácticas. Observación participante en diferentes grupos de estudiantes. Grabación de diferentes clases con perfiles de estudiantes diversos: jóvenes, extranjeros y personas adultas. Elaboración del “diario de campo” Entrevistas en audio a estudiantes para determinar necesidades.

<p>Durante el proceso del diseño y puesta en marcha del Programa Mi futuro es hoy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño del Programa Mi futuro es hoy. • Diseño de protocolos de tutoría: inicial, de seguimiento y cierre. • Entrevista diagnóstica. • Entrevistas personalizadas de seguimiento. • Diseño material didáctico. • Informes de seguimiento. • Listas de control. • Registro anecdótico. • Diseño de certificación final. • Diseño de tabla y documentación para aplicación del Modelo ISFOL. • Documento de confidencialidad de información. • Documento de cesión de imagen y nombre. • Entrevistas de seguimiento a profesores del claustro.
<p>A la finalización de la implementación del Programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas personalizadas de cierre a estudiantes del programa. • Entrevistas grupales de cierre a estudiantes del programa. • Entrevistas de cierre a profesores del claustro. • Focus Group a partir de la presentación de resultados ante claustro

Fuente: Elaboración propia

Hemos abordado estos factores con herramientas de corte emocional y laboral como: tutoría individual, cuestionarios de empleabilidad, compromiso de confidencialidad, registro anecdótico, balance de competencias, evaluación de 360 grados. Es decir, un conjunto de recursos muy variado, con el que pretendimos llegar a las personas, desde diferentes dimensiones.

7.7 Justificación de los instrumentos y técnicas de recogida de información

7.7.1 Las entrevistas

Autores como Gilham (2000); Oppenheim (2001); Mateo y Martínez (2008), entre otros, sostienen que, en el ámbito de la educación, la entrevista es un recurso muy utilizado porque facilita la comunicación, la exploración y la obtención de información sobre temas que de otra manera no podrían ser tratados. Y enfatizan que, para que la entrevista tenga coherencia y pueda convertirse en una herramienta eficaz, es necesario y fundamental confeccionar un guion. La entrevista se considera más como una estrategia que como un instrumento porque el investigador es el agente fundamental en la obtención de información. (Martínez, pp.137-140).

En nuestro caso, las entrevistas realizadas han sido:

- En función de la estructura: semiestructurada.
- En función de la finalidad: de investigación.

- Según el número: individual.

El motivo por el cual recurrimos a los profesores del centro, algunos de los alumnos y el director del mismo, fue el de buscar información de primera mano en relación a la satisfacción de orientación sociolaboral que podrían estar demandando los alumnos. En tal sentido, mantuvimos encuentros para analizar estos temas, tanto con el responsable del centro como también con una de las profesoras. Obtuvimos tres entrevistas semiestructuradas. Dos de ellas al inicio de la propuesta de intervención, en julio de 2013, grabadas en video. Una final, en el mes de julio de 2018, de cierre de procesos. Asimismo, hemos mantenido una constante comunicación con la entidad sobre la posibilidad de implementación del programa, paralelamente a la redacción de la tesis. Sin embargo, al no disponer de estos testimonios grabados, no hacemos mención de ellas en este estudio.

7.7.1.1 Entrevista Semiestructura a la profesora del CFA Sanfeliu, Carmen Andrés

Se realizó en vídeo en el mes de julio de 2014. El objetivo de la entrevista fue conocer las características del centro de formación, su comunidad educativa y el perfil de los destinatarios del programa Mi futuro es hoy. En la siguiente imagen se muestra la estructura del guion de la misma. El audio con la entrevista completa se encuentra en el Anexo III. 3.8

Figura 57: Guion de la entrevista realizada a profesores del CFA Sanfeliu

ENTREVISTA DOCENTES DEL CENTRO.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

a) FUNCIONAMIENTO DEL CLAUSTRO:

- 1.- ¿Cuántas personas lo forman?
- 2.- ¿Con qué frecuencia se hacen las reuniones?
- 3.- ¿Qué temas tratan en el claustro?

b) LOS ALUMNOS

- 4.- ¿Cómo define el perfil de los alumnos que vienen al centro?
- 5.- ¿Qué tipo de problemas o necesidades presentan los alumnos?
- 6.- ¿Están motivados los alumnos para asistir a las clases?
- 7.- Suponiendo que se ponga en marcha el Servicio de Orientación, ¿piensa que mostrarán interés en participar?

c) EL PLAN DE ACCION TUTORIAL

- 8.- ¿En qué consiste?

d) EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN DE LA PERSONA ENTREVISTADA:

- 9.- ¿Cómo valora el trabajo que hace?
- 10.- ¿Cree que podría ser un aspecto positivo la incorporación de un servicio psicopedagógico para la orientación y el acompañamiento de los jóvenes?

7.7.1.2 Entrevista semiestructurada al director del CFA Sanfeliu Adolf Orcoyen.

Se realizó en vídeo en el mes de julio de 2014. Su objetivo se centró en conocer las características del centro de formación, su comunidad educativa y el perfil de los destinatarios del programa Mi futuro es hoy.

Figura 58: Guion de la 1ª Entrevista realizada a director del CFA Sanfeliu

**ENTREVISTA A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO.
GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

a) Funcionamiento del centro:

1. ¿Cómo acceden los usuarios al Centro Sanfeliu? ¿Publicidad en los recursos del barrio? ¿A partir de la función social de la Entidad? ¿Servicios de la red social? ¿Derivación de los institutos del distrito?
2. ¿Hacen alguna acción específica para "captar" personas? Si tienen "lista de espera"... ¿se han planteado ampliar sus servicios?
3. ¿Qué relación tienen con otras escuelas de adultos de la ciudad? ¿Hacen actividades conjuntas?
4. A nivel de recursos para llevar a cabo el servicio, ¿están muy dotados? ¿De dónde provienen? ¿Hay participación del Ayuntamiento de Barcelona? ¿CC.AA?

B) Contenido de la actual intervención:

5. ¿Qué tipos de programas llevan a cabo en función de los problemas o necesidades? ¿A cuáles dedican más tiempo? ¿A cuáles menos?
6. ¿Detectáis alguna área que actualmente no podáis asumir y os gustaría poder cubrir (orientación laboral, toma de decisión sobre los estudios, etc.)?
7. ¿En qué ámbitos inciden: personal, familiar, en torno?
8. La participación de las familias ¿a qué nivel se hace: entrevistas de seguimiento, acciones familiares, implicación en el programa de su hijo/a, etc.?

C) Experiencia y reflexión de la persona entrevistada:

9. ¿Nos puede añadir información en relación a su experiencia y reflexión de ésta? ¿Cómo valora el trabajo que se hace?
10. ¿Cree que podría ser un valor añadido la incorporación de un servicio psicopedagógico para la orientación y acompañamiento de los jóvenes?
11. Si ya se está haciendo esta tarea, ¿cree que la incorporación de este servicio podría llevar conflictos internos a nivel organizativo por parte de las personas que ya lo están asumiendo actualmente?

El audio completo se encuentra en el Anexo III. 3.8

7.7.1.3 Segunda entrevista en audio.

Se realizó en el mes de julio de 2018. Sus objetivos básicamente giraron en torno a tres razones:

- 1) Conocer la propia valoración de la experiencia piloto (para el centro de Adultos), los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, las posibilidades y dificultades para el

mantenimiento del programa, además d algunas sugerencias de cara a la optimización del programa en el futuro.

- 2) Identificar el impacto del programa a nivel de centro de formación.
- 3) Analizar las repercusiones de la experiencia piloto a nivel institucional.

Figura 59: Guion de la 2ª Entrevista realizada a director del CFA Sanfeliu

Entrevistas semiestructuradas al director del CFA Sanfeliu:
Segunda entrevista en audio:

- **Objetivos:** Hacer una valoración general sobre el impacto y repercusiones del Programa Piloto en el CFA Sanfeliu.
- **Tipo:** Entrevista abierta que gira en torno de 4 ejes:

1: Indicador: Impacto sobre la comunidad educativa

- Objetivo: Reflexionar sobre la experiencia
- Pregunta: Después de la experiencia del Programa Piloto, ¿qué puede compartir sobre las repercusiones, efectos, procesos, innovaciones en el centro y en el claustro?

2: Indicador: resultados

- Objetivo: Verificar la pertinencia
- Pregunta: ¿Han podido desarrollarse Itinerarios sociolaborales?

3: Indicador: Efectividad

- Objetivo: Evaluar
- Pregunta: ¿Cuál es su valoración sobre el Programa Piloto?

4: Indicador: Calidad

- Objetivo: Mejorar
- Pregunta: ¿Qué elementos/factores dejaría y cuáles mejoraría si se repitiese la experiencia?

Puede consultarse el audio en el Anexo III. 3.8

7.7.1.4 Entrevistas a 7 estudiantes participantes del programa en audio

Fueron entrevistas cortas no estructuradas. Se realizaron en audio el último día de clases, cuando los alumnos pasaron por el centro a recoger los resultados de sus notas. Objetivos: Conocer su opinión respecto a las actividades y el nivel de satisfacción en relación a los contenidos del programa. El eje central de las mismas giró en torno a la valoración personal sobre la experiencia

como alumnos del centro. Son siete testimonios de entre 2 y 6 minutos cada uno. Pueden consultarse en el Anexo III. 3.1

7.7.2 La observación participante

Hernández y Pozo (2004, pp. 183-185), sostienen que la observación participante es una técnica ampliamente conocida y aplicada en el campo de la antropología y etnografía, que consiste, básicamente en “la observación sistematiza de grupos reales en su contexto natural, utilizando para ello técnicas de registro cualitativas. Tras la observación se toman notas de campo que se codifican y analizan, empleando procedimientos como el análisis de contenido”.

En nuestra experiencia, hemos seguido las sugerentes opiniones de Guasch (2002) quien comenta: “analizar la observación participante implica analizar lo subjetivo, supone revisar la distancia social y cultural respecto a aquello que se mira y, muy especialmente, implica analizar la participación”. La presencia de una persona en un grupo social que le es ajeno, sólo puede solventarse en términos del grupo que lo acoge. El grupo al que se incorpora el investigador siempre posee algún tipo de nicho cultural al que el extraño puede acogerse.

Este nicho cultural puede ser el de persona adoptada, el de huésped o incluso el de enemigo. La búsqueda de un rol de participación para el investigador es básica porque condiciona la observación. La participación ha de adecuarse a la realidad social del grupo estudiado, y tener muy en cuenta, el observador, la distancia social y su subjetividad. (pp. 11-12).

¿Cómo y dónde trabajamos con la observación participante?

Realizamos observación participante en tres aulas de formación: Castellano para extranjeros, Alfabetización en castellano para personas mayores, Castellano GES2 (Preparatoria para las pruebas de acceso al grado Superior), Matemáticas GES1 (Preparatoria para las pruebas de acceso al grado Medio), durante todo el curso escolar 2012-2013.

Al desconocer los perfiles de los grupos y su dinámica, nos propusimos los siguientes objetivos:

- ✓ Obtener una descripción de la vida en el aula, de los elementos favorables y las dificultades en el desarrollo del programa (contextual, personal, organizativa y técnica).

- ✓ Conocer la experiencia vivida en torno de la puesta en práctica del programa (reacciones y participación del alumnado, clima del aula, etc.)

Valoramos que la utilización de esta técnica metodológica nos permitió una observación constante, gracias a la cual hemos acompañado a los participantes del programa de forma continuada, responsable y amable. Tratamos en todo momento no invadir los espacios personales y no molestar las sensibilidades de las personas con nuestras anotaciones, grabaciones y miradas. Fue muy importante, al inicio del trabajo de campo, en 2012, cuando decidimos que trabajaríamos con la profesora Carmen Andrés para hacer el proceso de observación de campo, comunicar a los estudiantes el motivo de mi presencia en el aula. Así fue cómo lo hicimos:

-Carmen: Les voy a presentar a Isabel, que nos acompañará durante unos meses. Ella viene de la universidad y trabajará con nosotros.

-Isabel: Quiero comentarles que yo también estoy estudiando y que vengo como alumna. Me verán tomar apuntes y mirar mucho a la profesora. Es que tengo que aprender de ella, de su método y forma de enseñar. Por eso en algunos momentos escribiré cosas. Esas cosas no son apuntes sobre ustedes, sino sobre cómo ella resuelve dudas, etc...

-Carmen: ¿Han visto? Después me pondrá una nota. ¡Como yo a ustedes!

Al explicar la situación todos los grupos aceptaron la presencia de la investigadora. Luego de dos semanas de crear confianza con los grupos, propusimos llevar una cámara de vídeo para captar más momentos de análisis. Se consultó a todos los estudiantes y lo aceptaron. A la mayoría les interesaba salir en los vídeos. Por derechos de confidencialidad y respeto a situaciones controvertidas en algunos momentos en las clases de los más jóvenes, decidimos no poner la cámara en las clases donde había menores de 18 años y no grabamos.

Finalmente, al decidir centrarnos en los procesos de castellano para extranjeros, la cámara quedó fija en esa aula y se registraron muchas horas de vídeos de los cuales hicimos una selección y la aportamos en los Anexos III. 3.8. Producto de una fructífera observación participante, surgieron dos diarios o cuadernos de campo, que compartimos en el Anexo I. 1.3 a) y b).

7.7.3 Otras fuentes orales con aporte de información

7.9.3.1 Las fiestas del barrio

A lo largo de los meses de prácticas el centro organizó diversas fiestas, ocasión que aprovechamos para hablar con las familias de los alumnos y preguntarles sobre sus impresiones acerca de los servicios que ofrece la entidad. En todos los casos, profesores, alumnos y familiares, nos comentaron sobre la necesidad de contar con un servicio de orientación más formal, en el cual poder recibir información y orientación más específica sobre el mercado laboral y las ocupaciones disponibles.

En el plano personal, tanto la profesora Carmen, el director, Adolf y la que investiga, no tuvieron problemas en dedicarse abrazos, bromas y “piropos” en presencia de los estudiantes, remarcando nuestras cualidades docentes y personales, como también en nuestras reuniones de coordinación. Donde nos sostuvimos emocionalmente ante la sensación de fracaso, de complejidad y de incertidumbres. Así fue que llegamos a la fiesta del distrito, en ocasión del concurso de tortillas, tradicional en el barrio de procedencia andaluza, en la cual el centro participó con varios ejemplares... y la que investiga también llevó la suya.

Aportamos algunas de las fotografías del evento, que terminó sobre las 24 horas de ese día, con degustación, premios, baile y karaoke. La investigadora fue invitada como “orientadora del programa piloto” y aprovechó el evento para observar las relaciones comunitarias entre los estudiantes de su programa, el resto de alumnos del centro, el resto de profesores y los vecinos.

Figura 60. Fotografías escenas de la fiesta en el Centro Cívico del Distrito I. Fiesta del barrio



En relación a la propuesta de una actividad específica en este sentido, en varias oportunidades los dos profesionales del centro (Adolf y Carmen) nos alentaron seguir con nuestra iniciativa y mostraron verdadero interés por participar en la misma. Fue en el marco de estas conversaciones y encuentros que, por sugerencia de los docentes, conocedores del perfil del alumnado y sus necesidades, decidimos centrarnos en el colectivo de jóvenes entre 16 y 25 años. Este fue el primer “encargo” o “sugerencia” del CFA Sanfeliu para aceptar nuestra propuesta que consistió, como lo hemos descrito en el capítulo 5, en el diseño de un itinerario de orientación sociolaboral para jóvenes. (Anexo III. 3.3. Documento a).

En ese momento el claustro valoró la posibilidad de poner en marcha el Programa (bajo su coordinación), con un grupo de jóvenes que no tenían una visión clara de cómo hacer frente a su futuro. A partir de ese momento (2013) la propuesta se focalizó en esta demanda.

7.7.3.2 Reuniones de coordinación

Sin embargo, en 2014, el centro solicitó revisar el programa, atendiendo a indicaciones de la Generalitat, que otorgó el permiso solicitado por la que investiga, sobre la posibilidad de desarrollar el programa adaptado, durante 3 meses, en las instalaciones del centro de adultos, para identificar sus fortalezas y debilidades y poder mejorarlo. En esa segunda instancia, el

Sanfeliu condicionó la puesta en marcha del programa, ampliando el perfil de destinatarios, que serían jóvenes y adultos, de 16 a 55 años, abarcando todo el espectro contractual del momento. Podemos observar las modificaciones de la versión original del programa Mi futuro es hoy, en el Anexo III. 3.3. Documento b)., como así también en la tabla resumen del Capítulo 5 (página 222).

7.7.4 Fuentes escritas

7.7.4.1 Documentación interna

El Centro aportó mucha documentación escrita sobre los objetivos, planificación y particularidades del centro y su oferta formativa. Recuperamos, del volumen de documentos de uso interno y oficial del centro, el Proyecto de dirección, para el cuatrienio 2012-2016, aprobado por la Generalitat, durante la estancia como alumna en prácticas.

7.7.4.2 Normativas oficiales

Apelamos al análisis de documentos escritos, especialmente los relacionados con la normativa europea, española y catalana de políticas públicas contra la pobreza y la exclusión social. Los mismos fueron analizados en profundidad con el método del análisis crítico del discurso (ACD). La finalidad fue confirmar la veracidad de las connotaciones y significaciones que los conceptos claves tenían en las normativas oficiales y que tienen especial repercusión en la educación de adultos.

Síntesis Capítulo 7:

Indicamos en el sumario que este capítulo 7 se centraría en describir los elementos metodológicos de la tesis, la información referente al enfoque y tipo de investigación y a señalar los aspectos fundamentales del acceso al escenario. Minuciosamente explicamos el modo en que se llevó a cabo la observación de las interacciones entre actores, especialmente entre los estudiantes y los profesores, tomado como base los criterios de la mirada etnográfica, es decir, holística y comprensiva. En este capítulo 7 también se compartió el proceso de recogida de información y las técnicas e instrumentos utilizados para ello.

Por último, se creyó necesario aportar el diseño de modelos de documentos como: Informe psicopedagógico, documento de acogida, documento de seguimiento y documento de cierre de la participación de los estudiantes en el programa. Estos documentos sirven como evidencias concretas del ritmo y los tiempos de las acciones de orientación y acompañamiento del programa.

CAPÍTULO 8: PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Sumario

- 8.0 Presentación del Capítulo 8
- 8.1 Tipos de análisis en nuestra investigación
- 8.2 Articulación de la información
- 8.3 Análisis de la información
- 8.4 Las dimensiones del análisis
- 8.5 Procedimiento metodológico. Instrumentos
- 8.6 Fases de los procesos de categorización
- 8.7 El Informe de códigos
- 8.8 Congruencia entre objetivos del programa y categorización.
- 8.9 Congruencia entre objetivos de tesis y categorización.
- 8.10 La información clave en la intervención comprensiva
- 8.11 Síntesis del Capítulo 8

8.0 Presentación del Capítulo 8

En el presente capítulo se aborda el tipo de análisis utilizado en nuestra investigación, las dimensiones seleccionadas para su interpretación y se establece la articulación necesaria para su tratamiento. Al respecto, avanzamos que se han trabajado dos tipos de análisis, el ACD, cuya finalidad se centra en decodificar las palabras clave de un discurso específico para su posterior interpretación en contexto; y el Modelo Atlas.ti8, que es un programa informático a través del cual se sistematiza la información clave y arroja una serie de documentos interesantes para su interpretación.

Asimismo, se describe el procedimiento metodológico desarrollado: los instrumentos, las fases de los procesos de categorización y el informe de códigos.

En relación a los objetivos del programa y su categorización, se aporta un cuadro visualizando la congruencia entre ellos. También se ha decidido adoptar la misma metodología para determinar la relación entre los objetivos de tesis y su correspondiente categorización.

Por último, se aporta una breve síntesis sobre la información clave en la intervención comprensiva que se ha tenido en cuenta al momento de realizar este trabajo.

8.1 Tipos de análisis en nuestra investigación

Nuestro estudio, al enmarcarse en una investigación de tipo cualitativo y enfoque ecléctico, necesitó de numerosas técnicas e instrumentos de recogida de información de manera simultánea, como fue narrado en el capítulo 7. Para realizar el análisis de la información recurrimos a dos metodologías:

8.1.1 *El análisis crítico de los discursos (ACD)*

Hemos aplicado esta metodología para comprender, analizar e interpretar el marco epistemológico político de los principales documentos oficiales en materia de lucha contra la pobreza y la exclusión social, consignados en el Capítulo 2, para fundamentar las razones de su estudio en la tesis. Estos documentos son: Programa Europa 2020, PNAIN 2013-2016, ECAT 2020, PNJCat 2020. Con su análisis se contextualiza en el plano normativo, la propuesta del programa de orientación, que tiene, como finalidad básica aportar recursos para el acompañamiento sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad en centros educativos de personas adultas.

Al hacerse un recorrido conceptual sobre iniciativas europeas, españolas y catalanas para hacer frente a las transiciones de estudiantes de centros de adultos, se advierte en la legislación la preocupación de los gobiernos por favorecer proyectos que luchen contra la pobreza y la exclusión social, en nuestro caso, provocadas y/o favorecidas por el desempleo y la falta de cualificación profesional.

Es a partir de su análisis que se identifican líneas de acción para dotar de sentido práctico el trabajo y enmarcarlo en políticas públicas de empleo, ya que en las mismas se enfatiza la necesidad de ahondar en propuestas para dar solución a situaciones de exclusión, provocadas por baja cualificación profesional, entre algunos de los mayores obstáculos en el desarrollo de la carrera profesional.

Con este análisis se abordó el objetivo general 1: ***Analizar las actividades de orientación profesional en los centros no obligatorios de adultos en Cataluña, a la luz de la***

comprensión e interpretación del contexto normativo general sobre políticas públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social. (Pág.18)

8.1.2 Análisis con soporte informático. Programa Atlas.ti8

Esta metodología, con soporte informático, fue utilizada para analizar la información obtenida a través de las transcripciones de entrevistas, tutorías de los participantes del programa en el CFA Sanfeliu y el seguimiento de procesos en clase de la fase previa al mismo. Conjuntamente con el registro en audio y vídeo, el formato se presenta en un modelo clásico de transcripción: tabla con separación de turno de habla de los interlocutores, especificación de minutos y observaciones adicionales de elementos contextuales, prosódicos y paralingüísticos.

Al ser archivos de vídeo inéditos y largos, de cada entrevista (de entre 60 y 90 minutos) se han editado pequeños videos de alrededor de 10 minutos cada uno para facilitar su análisis. Lo propio se aplica a las tutorías, algunas de las cuales alcanzaron los 90 minutos. En este caso, se han recortado los archivos específicos para el análisis.

Este segundo grupo de información se codificó, definiendo dimensiones y categorías de análisis, con el soporte informático del Programa Atlas.ti8. y se asocia al **Objetivo general 1, objetivo específico 1.1: *Conocer las políticas públicas de lucha contra la pobreza desde el contexto educativo y comunitario, analizando la terminología más significativa de la legislación en materia de vulnerabilidad, desde el enfoque y metodología del análisis crítico del discurso (ACD), para comprender su impacto institucional en las escuelas de adultos.*** (pág. 19), profundizando en las percepciones de los destinatarios del programa, a través de sus relatos de vida.

8.1.3 Análisis desde el Modelo CIPP

El análisis de la información obtenida desde la primera detección de necesidades, la entrada al escenario, el diseño de programa, su puesta en marcha y su seguimiento se ha realizado desde el Modelo CIPP contextos, los inputs, los procesos y los productos. El análisis desde el Modelo CIPP permitió hacer un acercamiento holístico de la situación planteada en todo su recorrido.

Se aportan sus resultados en la Sección 5, Capítulo 9. Este análisis se corresponde con el *objetivo general 2: Evaluar el programa Mi futuro es hoy, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el CFA Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, utilizando el Modelo evaluativo CIPP.*

8.2 Articulación de la información

La articulación de los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado antes de la propuesta de intervención psicopedagógica fue corroborada con las necesidades expresadas por lo estudiantes durante la observación participante en los diferentes grupos en los que intervenimos.

De esta manera pudimos constatar que la necesidad de contar con la perspectiva sociolaboral en el centro Sanfeliu, no sólo estuvo expresada por los docentes, sino también por el estudiantado.

Para la selección de los participantes, el criterio fue que estuviera configurada por el alumnado matriculado en el curso 2012-2013 y 2013-2014, ascendiendo éstos a un total de 200 alumnos/as. El análisis de los perfiles de candidatos al programa fue realizado por el centro, quien lo asumió desde el PAT a partir de entrevistas para la selección de la oferta formativa de la escuela de adultos.

Las características de la articulación de la información que utilizamos, quedaron configuradas así:

- **Temporal:** la información fue recogida en distintas fases del proceso para comprobar si los resultados eran constantes: Fases de trabajo de campo inicial, 2012 a 2013. Fase de planificación y propuestas de intervención: 2013 a 2014. Fase de desarrollo o implementación del programa: 2014. Fase de seguimiento y resultados: 2015 a 2020.
- **Espacial:** la información fue recogida en distintos lugares para comprobar coincidencias. Como “distintos lugares”, nos referimos a diferentes grupos, caracterizados por edad, estudios que cursaban en el CFA Sanfeliu, necesidades. Por

ejemplo: clases para jóvenes que cursaban asignaturas para aprobar la ESO, clases de extranjeros que cursaban español para incluirse en la cultura de acogida, clases de jóvenes y adultos que cursaban asignaturas específicas para ampliar sus niveles de ocupabilidad.

- **Personal:** la información se obtuvo por diferentes grupos de sujetos: jóvenes y adultos; foráneos y extranjeros.

8.3 Análisis de la información

Los apartados que siguen responden al tratamiento descrito: Análisis de las normativas europea, española y catalana de lucha contra la pobreza y exclusión social, que desarrollamos en el Capítulo 2 Apartados 2.3 y 2.4 (páginas 44 a 54), desde el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Calsamiglia y Tusón (2012) afirman:

El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra – oral o escrita- forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan. (p. 13).

Es respondiendo a estas características que el análisis de los diferentes discursos de las personas puede también entenderse como práctica investigadora, en el sentido de hallar las subjetividades y connotaciones que se intercambian los interlocutores, y asimismo, también es un instrumento de acción social. En palabras de las autoras mencionadas, el ACD se puede convertir en un medio valiosísimo al servicio de la crítica y del cambio para que aquellos que se encuentren en situaciones de marginación puedan hacerse escuchar. (pp.13-15).

Gumperz y Hymes⁶³ (1964), aportan desde la etnografía de la comunicación, la consigna del importante papel que cumple el contexto en la construcción de las actividades de comunicación, en nuestro caso, a través del discurso escrito en los documentos institucionales.

⁶³ Hymes, Dell H. Es uno de los autores de referencia de la Etnografía de la comunicación, cuyo objeto de estudio se centra en la relación entre pensamiento, lengua y cultura y los eventos comunicativos que se producen a partir de esas relaciones discursivas.

8.3.1 La técnica SPEAKING

Utilizamos una técnica metodológica denominada SPEAKING⁶⁴ (Hymes, 1972), que permite identificar la situación, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, la clave, los instrumentos, las normas y los géneros. El *SPEAKING* pone de relieve el concepto de la situación social y cada letra representa un concepto de análisis:

Figura 61: Modelo SPEAKING

S = (setting)	situación
P = (participants)	participantes
E = (ends)	finalidades
A = (acts)	actos
K = (key)	tono
I = (instrumentalities)	instrumentos
N = (norms)	normas
G = (genre)	género

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?

S = Situación. Responde a la pregunta ¿dónde y cuándo? y comprende la situación de habla, lugar, tiempo y todo lo que la caracteriza desde un punto de vista material: una fiesta, un discurso, una clase. También incluye el evento de habla como parte menor de la situación de habla.

P = Participantes. Responde a las preguntas ¿quién y a quién?, e incluye a las personas que interactúan lingüísticamente: emisor e interlocutor, como asimismo a las personas que participan en el evento de habla e influyen en su desarrollo debido a su presencia.

E = Finalidades (ends). Responde a la pregunta ¿para qué? Este punto, según mi criterio, podría también ser incluido dentro de la denominada competencia *pragmática*, ya que tiene que ver con

⁶⁴ El modelo “SPEAKING” de Hymes presenta al análisis del discurso como la comprensión de un encadenamiento de eventos y actos de habla que tienen lugar dentro de un contexto cultural, analiza, en forma de acrónimo: la escena o ambiente; participantes (participants); propósitos, objetivos y resultados (ends); secuencia de hechos (act sequence); clave (key); instrumentalidades (instrumentalities); normas (norms); género (genre)

las intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener como consecuencia de ese "decir algo".

A = *Actos*. Responde a la pregunta ¿qué?, y se expresa a la vez como contenido del mensaje (tópico o tema abordado) y su forma, esto es, el estilo de expresión.

K = *Tono (key)*. Responde a la pregunta ¿cómo? y expresa la forma o espíritu con que se ejecuta el acto. Un mismo enunciado, desde el punto de vista gramatical, puede variar su significado si se lo quiere expresar en serio, como una broma o como un sarcasmo. En este último caso anulando su significado semántico original.

I = *Instrumentos*. Responde a la pregunta ¿de qué manera?, y tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras. El canal puede ser oral (canto, discurso, silbido, el llanto...), la escritura, el lenguaje no verbal. En cuanto a la forma de las palabras, se toma en consideración su *diacronía*, 'botica' por 'farmacia', por ejemplo; su especialización o uso.

N = *Normas*. Responde a la pregunta ¿qué creencias?, y comprende las normas de interacción y las de interpretación. Las primeras tienen que ver con los mecanismos de regulación interaccional, o rituales: cuándo dirigir la palabra, cuándo interrumpir a alguien, duración de los turnos. Las segundas involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales.

G = *Género*. Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? y se aplica a categorías tales como poemas, proverbios, mitos, discurso solemne, rezos, editoriales, cartas al director...

8.3.2 Conclusiones del análisis discursivo en materia de vulnerabilidad

Los resultados obtenidos reflejan, a nuestro entender, el peso que las declaraciones e intenciones políticas tienen sobre los ciudadanos, especialmente los considerados vulnerables y que cobran mayor sentido en las prácticas sociales (discursivas) si adoptan forma de normativa oficial, escrita y publicada por las administraciones.

El discurso de ambos textos se presenta mediante la articulación de varios modos de organización, combinando la narración de los acontecimientos sociales, económicos y demográficos europeos y español, explicando las razones de las medidas adoptadas, describiendo los datos estadísticos sobre los que se basan dichas medidas y argumentando sobre la necesidad de alcanzar los objetivos planteados.

El diagnóstico, la descripción y las propuestas que los dos documentos analizados hacen de la pobreza, la vulnerabilidad, la exclusión social y la integración, arroja nuevas denominaciones a las ya tradicionales: *los nuevos pobres, los colectivos desfavorecidos, los mayores sin trabajo, los jóvenes desocupados, los niños pobres, las mujeres desprofesionalizadas, los más vulnerables, la inclusión social activa, la pobreza tradicional, la pobreza relativa, situación de desamparo*, que categorizan la situación laboral, económica y social de las personas, tipologizan sus necesidades y pueden resultar estigmatizadoras, porque se habla desde el nosotros (aquí) a ellos (las personas ausentes, allí).

La presentación de los datos en la introducción de los documentos abordados, promete explicar qué son y cuáles son los colectivos vulnerables, los nuevos pobres, los excluidos sociales para proponer acciones basadas en la solidaridad y mantener el estado de bienestar, pero hemos observado que la palabra “vulnerabilidad”, tiene una mínima presencia en el documento Europa 2020 y como ya avanzamos, las cosas que no se nombran no existen.

Consideramos que las 240 actuaciones consignadas por el gobierno español no son suficientes para dar respuesta a la gravedad de la situación de vulnerabilidad y exclusión social existente en España. También somos conscientes de que la formación en sí misma no crea empleo, pero sí que es un factor clave en los procesos de inserción laboral y educación a lo largo de la vida que se ofrece en los centros de personas adultas, como lo es el CFA Sanfeliu, objeto de nuestra investigación.

La propuesta de De la Fuente y González de Castro (2009) para luchar contra la exclusión a través de enfoques territoriales, con programas de intervención a escala local o comunitaria nos parece un buen punto de partida. La formación que reciban las personas desempleadas no les va a servir únicamente para acceder al mundo laboral, sino que también debe ayudarles a enfrentarse a las nuevas realidades que son resultado de los cambios sociales y productivos. El

desarrollo de competencias personales y sociolaborales permitirá mejorar las oportunidades de acceder y permanecer en el mercado de trabajo.

Valoramos, por tanto, las propuestas que promueven e impulsan procesos inclusivos como medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias y excluyentes y consideramos necesaria la reestructuración de las instituciones de formación para garantizar la debida atención a todos y todas y consideramos necesario diseñar e implementar políticas activas de formación y orientación hacia los desempleados con itinerarios personalizados, como lo es nuestra iniciativa” ***¡Mi futuro es hoy!***”

En cuanto a los documentos de la política catalana de lucha contra la pobreza y exclusión social, notamos que se alinea con la estrategia europea (Europa 2020), de la que también toma su nombre ECAT 2020, haciendo un gran esfuerzo por contemplar a las personas más jóvenes en situación de desempleo y abandono escolar.

También hay “hitos” que se ocupan por la emprendeduría, la corresponsabilidad de las familias en la educación de los más jóvenes y las condiciones de acceso a la vivienda. Hemos recogido estos documentos porque nos permiten, al presentarse como proyectos políticos expresados en normativas oficiales, pensar en hacer un aprovechamiento de los mismos al momento de orientar a las personas que acuden a los centros no obligatorios de adultos, con estas problemáticas.

8.3.3 Tratamiento de la información con el Programa Atlas.ti8

En cuanto al modelo mecanizado, el criterio investigativo fue el razonamiento y construcción de categorización y codificación de la información, que arrojan unas dimensiones genéricas de análisis, teniendo presente el primer estudio de detección de necesidades en materia de orientación y acompañamiento sociolaboral en un centro no obligatorio de personas adultas.

Los instrumentos utilizados para priorizar las necesidades fueron en primer término, las fuentes orales (entrevistas en audio y en vídeo de alumnos y docentes) y escritas disponibles (documentación interna del centro de adultos). Para la recogida y constatación de la información

utilizamos la observación directa sobre las diferentes actitudes y relaciones interpersonales y discursos dentro y fuera de las aulas, tanto de docentes como también de alumnos.

Asimismo, recurrimos a dos entrevistas en profundidad realizadas al director del centro y de una de las profesoras, ambos interesados en el programa presentado. También hemos recogido el testimonio oral (con y sin grabación en audio), de alumnos cuyos perfiles podrían encuadrar perfectamente en el mismo. Por último, recurrimos a dos profesionales externos al centro Sanfeliu, conocedores en profundidad y con amplia experiencia en docencia y animación de grupos sociales, jóvenes y adultos, en plataformas sociales.

8.4 Las dimensiones del análisis

La categorización pretende clasificar y separar algún elemento común para poder analizar la información siguiendo una estructura fragmentada y pautada. La codificación, por su parte consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos del texto. Esta transformación permite su representación numérica o alfabética (Abela, 2001, p. 14). En cuanto a los textos transcritos de las entrevistas, la codificación se hará con color, los que se identificarán al pie de cada una de ellas.

Al tratarse de una investigación cualitativa con enfoque comprensivo e interpretativo, los elementos de nuestro análisis fueron las expresiones y relatos de las personas entrevistadas y el componente comunicativo de las narrativas compartidas por los participantes de la experiencia psicopedagógica, en momentos de tutorías individualizadas y grupales.

Teniendo en cuenta las necesidades identificadas propusimos las siguientes áreas:

- ✓ Autoconocimiento: Toma de conciencia de quién soy y qué deseo.
- ✓ Apoderamiento: confianza en un mismo.
- ✓ Conocimiento del entorno, formativo y laboral.
- ✓ Descubrimiento de las “competencias socio laborales”.
- ✓ Desarrollo de habilidades interpersonales.
- ✓ Toma de decisiones en torno la propia vida “que quiero hacer”.
- ✓ Definición de un itinerario de vida: “qué tengo que hacer para llegar al que quiero hacer”.
- ✓ Diseño de un Balance de competencias profesionales.

- ✓ Diseño de un Proyecto vital y profesional de acuerdo con los intereses laborales y en función de la realidad del mercado actual.

En total, se reunieron 60 documentos en audios y videos, de los cuales, se han trabajado con el Programa Atlas.ti.8, las transcripciones de tutorías y entrevista a la profesora del centro educativo, las dos entrevistas realizadas a su director, y las tutorías realizadas a los participantes, por resultar significativo esos discursos y narrativas. En el capítulo 9, Resultados (Apartado 9.1.4), se ilustra la estructura de objetivos, contenidos e itinerarios que se diseñó, como consecuencia de la detección de las necesidades comentadas.

8.5 Procedimiento metodológico. Instrumentos

Con el Programa informático Atlas.ti.8 organizamos la estructura categorial y sistematizamos la información transcrita de las entrevistas y tutorías en audio y voz de los participantes de “¡Mi futuro es hoy!” (estudiantes y profesores del centro). A partir de los diferentes relatos obtenidos, analizamos el factor discursivo (comunicación en contexto) para elaborar una interpretación ajustada a los objetivos de la presente investigación y aproximarnos a la comprensión de nuestro objeto de estudio. Los 60 documentos codificados por el Atlas.ti8, son los siguientes

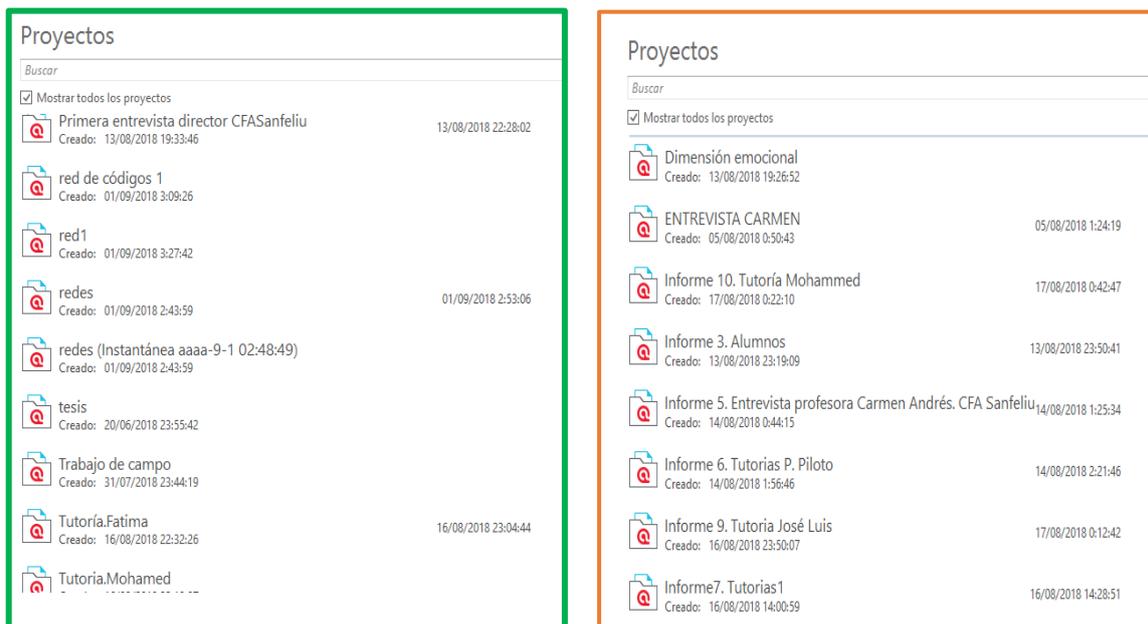
Tabla 21. Documentos analizados con el Programa Atlas.ti.8

TÉCNICA:	Momentos de clase. Procesos Programa Piloto
1ª entrevista director CFA Sanfeliu: 1	Reuniones de equipo asesor: 5
2ª entrevista director CFA Sanfeliu: 2	Tutorías de acogida: 13
Entrevista profesora CFA Sanfeliu: 1	Tutorías de seguimiento: 15
Entrevistas audios y videos, participantes programa: 1	Tutorías de cierre: 8 Tutorías de cierre luego de 4 años: 4
Entrevistas en audios a alumnos potenciales del programa: 5	Fase previa al desarrollo del programa: 5
Total: 10	Total: 50

Fuente: Elaboración propia

Los 60 documentos analizados fueron agrupados en lo que el programa Atlas.ti llama “Informes”. Los que siguen son los documentos que nos sirvieron para categorizar y codificar nuestra información.

Figuras 62, a y b: Captura de pantalla. Informes del Atlas.ti8



El sistema de categorización permitió organizar la información a partir de 3 categorías que surgen de las motivaciones y necesidades expresadas por los participantes y recogidas en nuestra planificación de propuesta de intervención desde el *modelo comprensivo*, el cual propone diversas áreas de intervención, como lo son: Área personal, Área laboral, Área investigación, organizadas en seis subcategorías (dimensión personal/emocional, intercultural, sociolaboral, administrativa institucional e investigativa) con sus correspondientes palabras clave o descriptores.

Tabla 22. Tratamiento de la información con soporte informático Programa Atlas.ti8

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PALABRAS CLAVE/DESCRIPTORES
AREA PERSONAL	Dimensión personal/emocional	a. Autonomía personal b. Acompañamiento del entorno y la familia c. Motivaciones personales hacia la formación a lo largo de la vida d. Promoción personal a través de la formación para el empleo e. Reconocimiento de sentimientos y emociones antes, durante y después del proceso f. Sentido de pertenencia con el CFA, los profesores y compañeros.
	Dimensión intercultural	a. Sensación de rechazo, miedo al otro, miedo al mercado por razones culturales b. Sensaciones/percepciones diversas, duelo migratorio c. Diálogo intercultural d. Diálogo interreligioso e. Actividades comunitarias
		a. Competencias digitales/informáticas

AREA LABORAL	Dimensión sociolaboral	<ul style="list-style-type: none"> b. Conocimiento de las propias competencias profesionales c. Detección de necesidades de orientación d. Dificultades de visibilización en el mercado laboral e. Dominio de técnicas de búsqueda activa de empleo f. Expectativas hacia el empleo
	Dimensión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> a. Acompañamiento en la regularización administrativa de un alumno b. Acompañamiento administrativo para oportunidades laborales (planes de ocupación)
AREA INVESTIGACIÓN	Dimensión institucional	<ul style="list-style-type: none"> a. Dificultades para institucionalizar la iniciativa en centros de adultos (político) b. Recursos profesionales de los docentes para favorecer la inclusión de los alumnos (formación al profesorado) c. Dificultades de aceptación por parte de los profesores del centro d. Posibilidad de procesos de acompañamiento sociolaboral en el centro e. Proyecto del centro, antes y después del programa piloto f. adopción de mejoras institucionales en relación a recursos y medios
	Dimensión investigativa	<ul style="list-style-type: none"> a. Fortalezas de la intervención b. Limitaciones de la intervención c. Logros de los estudiantes d. Logros de la institución educativa e. Razones para incorporar la perspectiva sociolaboral en el centro

8.6 Fases de los procesos de categorización

Siguiendo la coherencia interna propia del Programa Atlas.ti, se describe cómo fue el trabajo de categorización, organizado en fases o momentos por la misma aplicación informática. También se aporta en cada fase, la interpretación sobre la información obtenida.

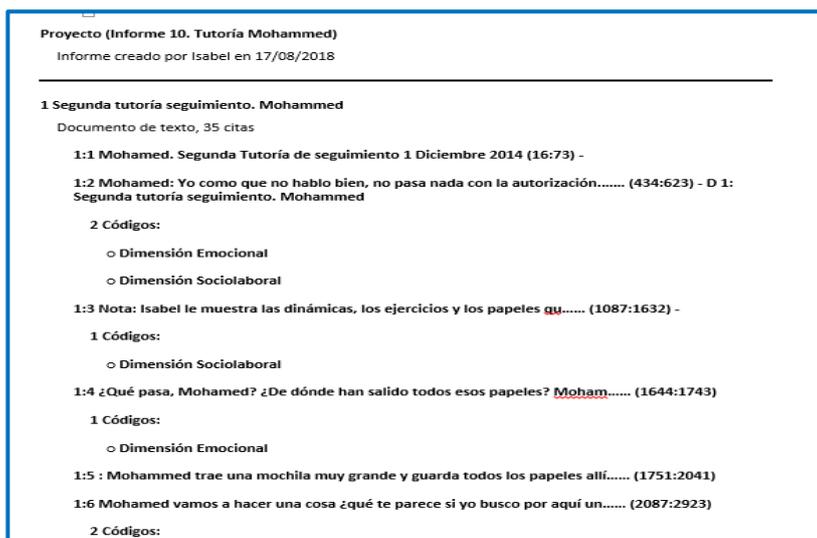
Fase 1. Categorización apriorística

Esta reducción inicial de los datos constituyó nuestra primera categorización apriorística de forma inductiva, a partir de los descriptores categoriales o palabras (concepto) significativos para la investigación.

Fase 2. Lectura temática y codificación abierta

El segundo paso fue realizar una lectura temática, orientados por las subcategorías localizadas en los textos y relacionarlas con las teorías que fundamentan del trabajo. Muestra de ello son las siguientes imágenes que aportamos como ejemplo.

Figura 63: Fragmento de Informe de codificación de la información con Atlas.ti8



Pueden consultarse los informes originales en el Anexo I. 1.5 Tratamiento de la información.

Fase 3. Lectura relacional y codificación axial

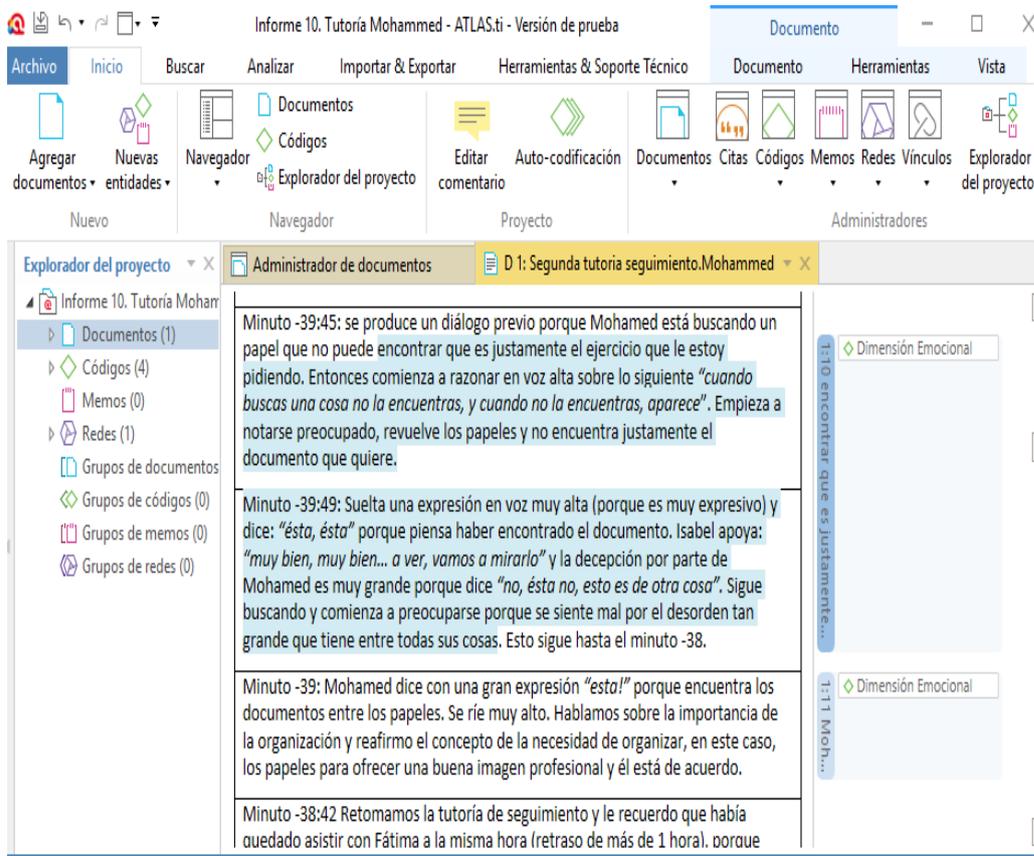
En esta fase nos centramos en el análisis de la información, tomando las transcripciones de las entrevistas y tutorías. Mostramos el ejemplo de tratamiento de la información del segundo encuentro de acompañamiento que realizamos al participante Mohammed.

La lectura relacional fue más analítica. Al hacerla, nos encontramos con que, en sus narraciones, los estudiantes no hacían mucha mención a temas interculturales, como había sucedido en la fase previa, en nuestro trabajo de campo.

En cambio, en los procesos del programa piloto esa dimensión tuvo más presencia a través de las relaciones en el aula, pero no así en las narraciones de los participantes. Por esta razón creímos oportuno volver a recategorizar nuestra codificación, agrupando temas de interculturalidad y diálogo religioso en la dimensión personal.

Luego de obtener esos informes con los datos identificados de cada transcripción, buscamos los “patrones” o palabras claves que constituyesen las ideas clave que emergían de las narraciones, para hacer una comparativa con las categorías apriorísticas que se habían realizado.

Figura 64: Fragmento de Informe de tratamiento de la información con Atlas.ti8



8.7 El Informe de códigos

Finalizado el proceso de codificación de los 60 documentos, se analizaron los resultados arrojados por el programa informático. El volumen es muy elevado, motivo por el cual, se han seleccionado las citas más significativas para incorporar al cuerpo de nuestras propias narraciones de investigación y crear el “*informe de códigos*”⁶⁵. El informe contiene 10 códigos y 993 citas clasificadas.

El proceso se realizó relacionando las citas de los diversos participantes, por subcategoría y código en la matriz completa de información. Se aporta una tabla con las citas que arrojó el tratamiento de los 60 documentos analizados, en el Capítulo 9, Resultados, Apartado 9.4.1.

⁶⁵ Informe de códigos: documento que arroja, como herramienta, el Programa Atlas.ti8 para tener una mejor comprensión sobre los resultados del análisis cualitativo realizado a partir de las dimensiones y categorías previamente diseñadas por la persona investigadora.

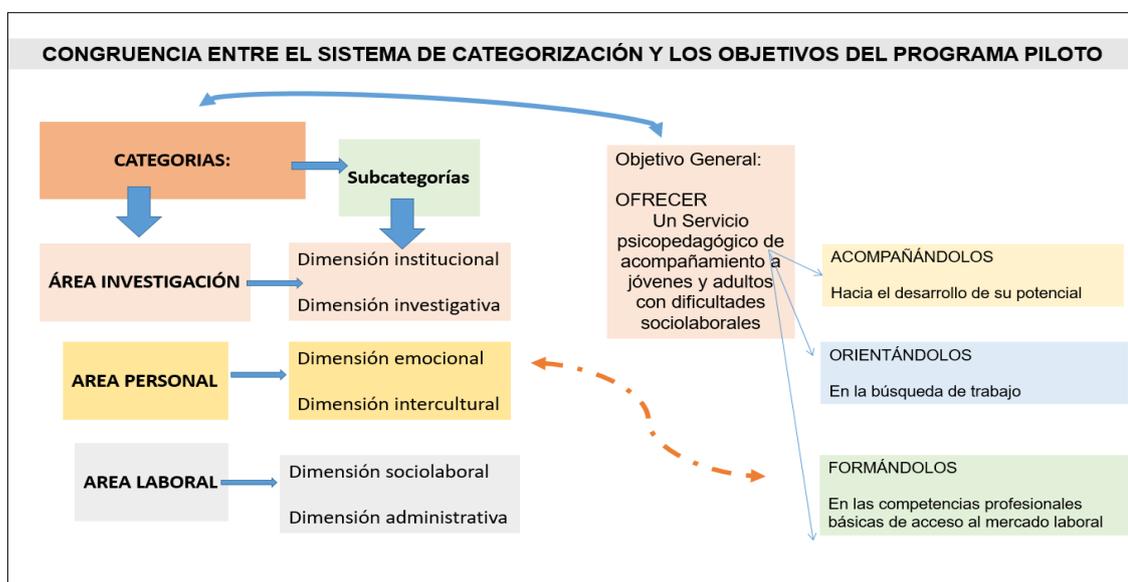
8.8 Congruencia entre objetivos del programa y categorización.

En el siguiente cuadro relacionamos la correspondencia entre las categorías de intervención arrojadas en el análisis de datos con el Programa Atlas.Ti y los objetivos propuestos en nuestro programa de intervención.

El cuadro de correspondencias ha de leerse de la siguiente manera:

- Cada una de las categorías, se relaciona con dos subcategorías surgidas de las narraciones recogidas. A su vez, las tres categorías de análisis, investigación, personal y laboral, se corresponden con el objetivo general del programa de orientación, con tres objetivos específicos clave.
- Por último, las seis subcategorías, dimensión institucional, investigativa, emocional, intercultural, sociolaboral y administrativa, se corresponden con los objetivos específicos propuestos para el programa.

Figura 65: Congruencia entre el sistema de categorización y codificación con los objetivos del programa “¡Mi futuro es hoy!”



Fase 4. Codificación selectiva

Esta última fase de la codificación consistió en revisar las categorías iniciales, para valorar sintetizarlas y reducir aún más la información. Para ello se realizó una lectura cruzada, es decir,

una triangulación con los objetivos finales de la investigación. Estos últimos códigos selectivos permitieron volver a clasificar las dimensiones previamente determinadas, esta vez, jerarquizándolas en función de los elementos significativos resultantes del estudio. Ese factor determinante y sintetizador de códigos fue el número de citas de cada informe interno (entrevistas, tutorías, procesos de clases).

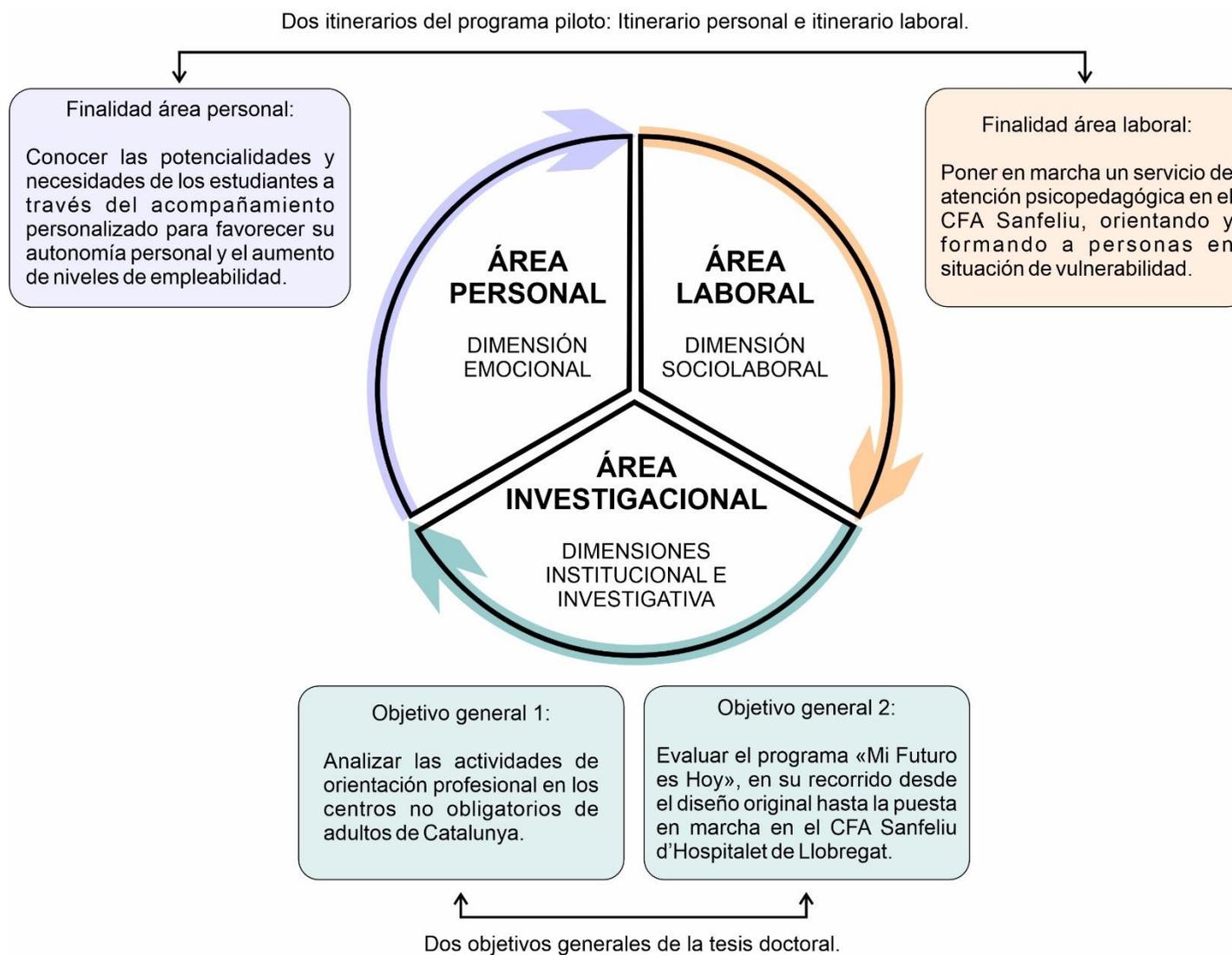
De esta manera, se conservaron las tres categorías iniciales, pero se redujeron los seis subdimensiones planificados a cuatro. Esta decisión fue tomada porque, si bien en los comienzos del estudio fueron identificadas como igualmente necesarias y con presencia en los relatos de los participantes, esa apreciación no fue constatada en las narraciones de los mismos. La codificación definitiva de subcategorías se representa en el Capítulo 9, Resultados, Apartado 9.4.1.3

8.9 Congruencia entre objetivos de tesis y categorización.

En la imagen XXX puede observarse cómo se ha realizado la correspondencia entre las categorías de intervención arrojadas en el análisis de datos con el Programa Atlas.ti y los objetivos propuestos en la tesis. El cuadro de correspondencias ha de leerse de la siguiente manera:

- Cada una de las categorías, se relaciona con dos subcategorías surgidas de las narraciones recogidas.
- A su vez, las tres categorías de análisis, investigación, personal y laboral, se corresponden con el objetivo general de la tesis, el que se compone de tres objetivos específicos clave.
- Por último, las seis subcategorías, dimensión institucional, investigativa, emocional, intercultural, sociolaboral y administrativa, se corresponden con los objetivos específicos propuestos para el informe final de tesis.

Figura 66 Congruencia entre el sistema categorial definitivo y su correspondencia con la finalidad y objetivos generales propuestos en la investigación



8.10 La triangulación y convergencia de la información.

Para enfocarnos en un tipo de intervención comprensiva utilizamos un método ecléctico con numerosas técnicas de recogida de datos de una manera simultánea con el objeto de comprobar la exactitud de los mismos y, posteriormente, determinar la exactitud de las conclusiones en la fase interpretativa.

Las herramientas cualitativas utilizadas fueron, principalmente, la observación participante, anamnesis, tutorías personalizadas, actividades en grupo, cuestionarios de empleabilidad, compromiso de confidencialidad, diario de campo, registro anecdótico, balance de competencias, evaluación de 360 grados.

Fue fundamental en la investigación la utilización de la entrevista como proceso de comunicación, puesto que permitió iniciar y alimentar una relación interpersonal, frente a frente, y significativa con los profesores y estudiantes de la comunidad educativa, respetando la decisión de los profesores y estudiantes que no quisieron participar del proyecto.

8.10.1 *Los vínculos*

Fue decisivo en la recogida de información, la proximidad, la creación de confianza y la construcción de un vínculo fuerte basado en el respeto mutuo, la empatía y el acompañamiento. Provenientes de diferentes culturas, con grandes necesidades de ser escuchados y comprendidos, todos aprendimos a pedir permiso para aproximarnos, dar un abrazo, tocar un hombro.

Eso se habló al inicio del programa, el primer día. Allí se fijaron unas normas de comportamiento a nivel verbal y proxémica, en parte, condicionados por el espacio estrecho del aula de informática. También fue una manera de hacer acuerdos sobre las relaciones estrechas en el aula convencional en donde se desarrollaron los módulos del itinerario formativo.

Algunas personas no tenían a sus familias en España, otras, vivían generalmente solas. Todas, en alguna medida necesitaban abrazos, hablar de sus cosas, contar sus anécdotas y describir su

día a día. Comenzaron a compartir sueños, ilusiones y proyectos. Eso creó situaciones emocionales difíciles, en las cuales muchas veces hubo llantos y necesidad de abrazos y consuelo. Por lo tanto, se hizo necesario establecer algún tipo de convención social para que todos se sintieran cómodos si alguien espontáneamente se acercaba y ofrecía un abrazo.

Las barreras culturales se superaron, especialmente en el caso de la relación hombre-mujer musulmanes, quienes hablaban sobre la libertad de expresión que se permitían, fuera de la religión. Esta transformación en los hábitos de convivencia hombre-mujer, dieron espacio a la recogida de mucha información valiosa sobre los procesos de adaptabilidad a la cultura de acogida, a los cambios personales que cada uno experimentaba... y a su necesidad de compartirlo en el grupo. Con el fin de ilustrar el clima de convivencia durante las sesiones, compartimos algunas imágenes:

Figura 67: Fotografías. Sesión de orientación sociolaboral



8.10.2 *La socialización intergrupala*

Los beneficios de la socialización entre alumnos y maestros con énfasis en sus experiencias vitales y sus intercambios de saberes y culturas fueron muy positivos. Aquellos vínculos fluidos entre docentes, participantes e investigadora generaron riquezas culturales, personales y profesionales significativas en todos. También permitió:

1. Detectar la necesidad de desambiguar la comunicación y el lenguaje. En este sentido el papel como observadora participante fue muy cuidadoso con las actitudes, opiniones y creencias de las personas. En el calor de las interacciones expresadas en el aula, hubo momentos de tensión, sorpresa, incertidumbre, nostalgia. Las estrategias discursivas tuvieron un protagonismo importante en las clases y fue a través de un discurso

responsable, respetuoso de la diversidad de todos como se pudo avanzar en los objetivos comunes.

2. Comprender que, sin escucha reflexiva y empatía, no podrían llegar a detectarse realmente las necesidades profundas de los participantes, como en el caso de los más jóvenes, cuando expresaron:

Investigadora: - *¿Qué es lo que más valoras de esta decisión de formarte que has tomado?*

Estudiante, hombre de 25 años: - *“Pues tener estudios para el día de mañana, tener mis estudios... mi vida y para enseñarles algo a mis hijos. Para tener algo. Para no depender de nadie...”*

3. Necesidad de observar y gestionar la influencia de las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo convertir esos estados, muchas veces de confrontación, o escepticismo, en elementos y situaciones de aprendizaje. En este sentido recordamos las palabras de su director cuando nos confirmó que a partir de la finalización de la puesta en marcha del programa (diciembre 2014) el centro comenzó a ofrecer itinerarios de orientación laboral en la modalidad de materia transversal en 4 de las asignaturas que se imparten en la institución aportando gratificación personal y constatación de objetivos profesionales.

Investigadora: - *¿cómo te sientes?*

Estudiante, mujer de 28 años: - *“Muy bien, a nivel de autoestima super bien. Si yo con 16 años no estudiaba era porque no me apetecía. Pero si lo haces, lo puedes sacar y conseguir lo que te propones. Pero claro, has de ser constante y mejorarte a ti misma”.*

8.11 Síntesis del capítulo 8

En el presente capítulo se abordó el tipo de análisis utilizado en la investigación, las dimensiones seleccionadas para su interpretación y la articulación necesaria para su tratamiento. Al respecto, indicamos que se trabajaron dos tipos de análisis, el ACD, cuya finalidad se centró en decodificar las palabras clave del discurso burocrático y político para su posterior interpretación en el contexto del marco legislativo de nuestro estudio.

En cuanto al programa informático Atlas.ti8, se comparte la sistematización de la información clave y los documentos generados. Asimismo, se describió el procedimiento metodológico desarrollado: los instrumentos, las fases de los procesos de categorización y el informe de códigos.

En relación a los objetivos del programa y su categorización, se aportó un cuadro visualizando la congruencia entre ellos. También se adoptó la misma metodología para determinar la relación entre los objetivos de tesis y su correspondiente categorización.

Síntesis de la Sección 4ª

Esta Sección Cuarta estuvo compuesta por 3 capítulos.

El capítulo 6 se dedicó a describir concretamente el tipo de evaluación y el modelo de programa utilizados para evaluar el trabajo de asesoramiento y orientación en el centro de adultos Sanfeliu, enfatizando la experiencia de recurrir a las cuatro categorías básicas del Programa evaluativo CIPP: Contexto, Inputs (entrada), Procesos y Productos. Asimismo, explicamos las propuestas ofrecidas para mejorar los recursos con que contaba el CFA Sanfeliu al inicio de la investigación, en materia de orientación sociolaboral. Destacamos que fue a partir de nuestra iniciativa que pudieron darse las condiciones para planear una arriesgada apuesta por el cambio, en un centro oficial que depende de la Generalitat de Cataluña. Describimos por qué este hecho constituyó la acción más significativa orientada hacia nuestros objetivos.

El capítulo 7 se centró en describir los elementos metodológicos de la tesis, la información referente al enfoque y tipo de investigación y a señalar los aspectos fundamentales del acceso al escenario. Explicamos el modo en que se llevó a cabo la observación de las interacciones entre actores, especialmente entre los estudiantes y los profesores, tomado como base los criterios de la mirada etnográfica, es decir, holística y comprensiva. También se compartió el proceso de recogida de información y las técnicas e instrumentos utilizados para ello, aportar el diseño de modelos de documentos como: Informe psicopedagógico, documento de acogida, documento de seguimiento y documento de cierre de la participación de los estudiantes en el programa. Estos documentos sirven como evidencias concretas del ritmo y los tiempos de las acciones de orientación y acompañamiento del programa.

En el Capítulo 8 se abordó el tipo de análisis utilizado en la investigación, las dimensiones seleccionadas para su interpretación y la articulación necesaria para su tratamiento. Se describió el procedimiento metodológico desarrollado: los instrumentos, las fases de los procesos de categorización y el informe de códigos. También se aportó un cuadro estableciendo la relación entre los objetivos del programa y su categorización.

SECCIÓN 5: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción a la Sección 5

La quinta sección de la tesis se estructura en 2 capítulos.

En el capítulo 9 se presentarán los resultados de la investigación, organizados de forma sistematizada, según las cuatro categorías básicas del Modelo evaluativo CIPP: Contexto, Inputs (entrada), Procesos y Producto, relacionados con el diseño y puesta en marcha del Programa “Mi futuro es hoy”. Estos resultados surgen de los dos tipos de análisis utilizados y explicados en la Sección 4, Capítulo 8: el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el Programa Atlas.ti8.

Se recuerda que el Modelo CIPP fue presentado por Daniel Stufflebeam en 1987 y revisado en 2002. El trabajo de análisis de los resultados se basa en dicha actualización, según las recomendaciones de los autores consultados al respecto.

El capítulo 10, “Debate y propuesta de mejora” se propone someter a discusión los resultados, presentar una propuesta de mejora y aportar las conclusiones del estudio. Para su tratamiento, se facilita el siguiente orden de temas: Pensamiento crítico para un debate constructivo y emergente. Debate sobre resultados en relación a los objetivos, preguntas de investigación y contextos. Limitaciones de la investigación. Contribuciones, propuestas y aportaciones de la tesis. Conclusiones finales de la investigación.

CAPÍTULO 9. LOS RESULTADOS

Sumario

- 9.1 Análisis y evaluación del contexto
- 9.2 Análisis y evaluación de los inputs
- 9.3 Análisis y evaluación de los procesos
- 9.4 Análisis y evaluación de los productos
- 9.5 Conclusiones

Introducción

Como se ha avanzado en la introducción de la Sección 5 (página 267), la presentación de los resultados se organiza en base a las 4 categorías mencionadas del Modelo evaluativo CIPP (Contexto, Inputs Procesos, Productos), compartiendo extractos de entrevistas, documentos, grupos focales y cuaderno de campo, entre otros recursos, para analizar el material y dar cuenta de cada una de las categorías.

9.1 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

Características de la categoría “Contexto”.

La primera categoría de evaluación del Modelo CIPP aplicado a nuestro estudio, el **contexto**, se centra en el análisis y valoración de cuatro elementos claves:

9.1.1 Análisis del entorno comunitario, institucional y burocrático-normativo en el cual se diseñó y presentó el Programa “Mi futuro es hoy”,

9.1.2 Análisis de las necesidades detectadas en la comunidad educativa del CFA Sanfeliu, en materia de recursos de orientación sociolaboral,

9.1.3 Análisis del diagnóstico de los problemas y posibles obstáculos que se presentarían para diseñar e implementar el programa,

9.1.4 Análisis de la coherencia de los objetivos del programa con el estado de la cuestión.

9.1.1 Análisis del entorno comunitario, institucional y normativo en el cual se desarrolló el Programa “Mi futuro es hoy”.

A lo largo de anteriores capítulos realizamos una breve descripción sobre la legislación vigente al momento de la investigación (Cap.2). Con la intención de situarnos nuevamente en los aspectos contextuales del estudio, recordamos los elementos más significativos que nos condujeron hacia la entidad educativa y procederemos al análisis de dos tipos de contextos, el entorno del centro, que dimos en llamar comunitario y el contexto normativo-administrativo-educativo que resulta de interés para comprender el funcionamiento de las escuelas de adultos, sus potencialidades y sus limitaciones.

Para tal fin se incorporó la metodología del análisis crítico de discursos (ACD), como herramienta de aproximación a la terminología y sus respectivas connotaciones, tema también expuesto en el Sección 3 Metodología, Capítulo 7. El interés fundamental de este aspecto de la tesis, es que sitúa y pone el foco en los alcances y limitaciones burocráticos de dichos centros educativos, que evidencian la necesidad de visibilizarlas desde una mirada constructivista y holística.

A este respecto, entonces, se han analizado las narrativas escritas de diversos documentos que proponen políticas europeas, españolas y catalanas de lucha contra la discriminación y apoyo a la inclusión, en nuestro caso: la posibilidad de que los estudiantes de escuelas de adultos cuenten con itinerarios de acompañamiento y orientación profesional.

9.1.1.1 Análisis del entorno comunitario e institucional del CFA Sanfeliu

El CFA Sanfeliu está situado en el Distrito I de L'Hospitalet de Llobregat que limita con Cornellá de Llobregat y Esplugues de Llobregat, su edificio se encuentra en la calle Estronci, 24-26. Este barrio, ubicado en el extremo noroeste del territorio, le ha dado un carisma especial, con un cierto aire de pequeño pueblo, que se ha visto reflejado en el perfil del alumnado que acude al centro educativo. La zona es principalmente de carácter comercial. Cuenta con una elevada presencia de población inmigrante, especialmente latinoamericana y magrebí. También, desde hace años, el barrio recibió la inmigración de personas provenientes de diferentes partes de España, en especial de Andalucía, cuyos vecinos se auto nominan como “población obrera”.

Figura 68: Barrios del Distrito I. Ayuntamiento de L'Hospitalet



Distrito I: Barrios de Sanfeliu, Centre, Sant Josep

Información poblacional:

L'Hospitalet es el segundo municipio de Cataluña (después de Barcelona) en número de habitantes, con 277.866 ciudadanos (información disponible al 31 de diciembre de 2022). El talante de acogida que caracteriza la ciudad está determinado por el origen de su población: el 45,96% es nacida en Cataluña, el 20,58% procede de otras comunidades autónomas y el 33,46% ha nacido en el extranjero.⁶⁶

Sobre la procedencia de la población que acude a las clases del CFA Sanfeliu, el director, Adolf Orcoyen comenta:

“Unas Escuelas de Personas Adultas son la representatividad de la sociedad porque nosotros tenemos chicos y chicas desde los 16 años en adelante. Por lo tanto, generacionalmente abarcamos todas las diferentes generaciones. Abarcamos diversas procedencias y como que ofrecemos catalán, castellano y otras formaciones también abarcamos las diferentes tipologías de las diversas procedencias, no como las antiguas procedencias de los años 60, internas dentro del propio país de España a Cataluña, sino también la inmigración que nos viene de otros países del mundo a nuestra Escuela. Tenemos también diferencias de las procedencias formativas, de aquellas personas que dejaron los estudios, los que no han hecho ningún itinerario educativo, tal vez por situaciones familiares o laborales y no lo han podido hacer. Por lo tanto, nosotros tenemos una gran parte de la representatividad de la sociedad actual”. (Anexo III. 3.11.1. Transcripción entrevista director CFA, minutos 11,00’ a 13,51’ y Anexo III. 3.8.1. Video “Necesidades comunitarias que cubre el centro”).

En el plano institucional podemos apreciar que el CFA Sanfeliu es una institución pública perteneciente al Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, y que forma parte del conjunto de 7 centros de adultos, coordinados por la Coordinadora de Centros de Adultos de L'Hospitalet de Llobregat. El centro, a pesar de ser aula, ha formado parte del Consejo Escolar Municipal durante 5 años y actualmente forma parte de la Junta Territorial de Direcciones de Servicios Territoriales de BCN – Comarcas y de la Junta Central de direcciones del Departamento de Enseñanza.

⁶⁶ Fuente: Padrón municipal del Ayuntamiento de L'Hospitalet. Recuperado el 18/8/2023.

En referencia a su misión y visión, el Centro se define con estas palabras:

“Somos la escuela pública de formación de personas adultas de Sanfeliu L’Hospitalet de Llobregat. Queremos dar respuesta a las necesidades de formación a lo largo de la vida de las personas que se acerquen a la escuela, garantizando el acceso a las enseñanzas que respondan a sus expectativas y deseos, potenciando la función de acogida, asesoramiento y acompañamiento a lo largo de su vinculación a nuestro centro e, incluso, con la mirada más allá, en su proyecto de itinerario formativo. Nuestra acción persigue la formación integral que ponga al alcance de nuestro alumnado los medios para adquirir las habilidades y conocimientos que les permitan desarrollar su proyecto de vida y ser ciudadanos activos en la mejora de nuestra sociedad” (Proyecto Educativo del Centro, 2012-2016. Anexo III 4. a).

Los objetivos de la entidad también han modificado el perfil del alumnado que en años anteriores asistía al centro. Concretamente, los profesores tienen el recuerdo de las personas de más edad y de los inmigrantes, que eran los alumnos más numerosos, aunque, en los años de nuestra experiencia (2012-2018) la presencia de jóvenes es muy elevada. Los educadores nos dicen

“No se trata de dejar fuera a nadie, y menos cuando se quiere aprender, pero en el supuesto de que se detecte (mediante la acción tutorial) que se trata de un alumnado con necesidades de otro cariz, estas personas son acompañadas para incorporarse a nuevas propuestas, que organiza y planifica la Asociación del centro”. Anexo III. 3.8.b. Video 9.

Estructura organizativa. Marco legislativo

Para poder comprender mejor el posicionamiento pedagógico, filosófico y educativo del centro, se hace necesario compartir una breve descripción de la transición que experimentó la institución, pasando de ser Aula de Formación a Centro de formación.

El Claustro: Formado por 6 docentes, uno de los cuales es el director del centro. Las reuniones se realizan cada 15 días. Compartimos un fragmento de la entrevista a la profesora Carmen Andrés sobre el tema:

“El claustro es el núcleo donde nos encontramos todos los profesores, que somos seis, aunque de ellos hay dos personas que están a media jornada. Normalmente el claustro siempre lo convoca el director en el que hay un orden del día abierto donde, además de los puntos que se proponen, también caben

otro tipo de temas interesantes o hechos que hayan ocurrido entre los 15 días que hay de un claustro al otro. Normalmente los claustros se reúnen cada 15 días, aunque se da lo que nosotros llamamos “claustros virtuales” en los que entran todas las incidencias, sobre todo a nivel de alumnado, que el director cree conveniente que conozcamos durante la semana, comunicación que permanentemente se hace vía email. Pregunta: ¿Qué temas se tratan en el claustro? De todo tipo, desde los organizativos (fiestas, salidas, propuestas de actividades culturales), pero, sobre todo, se habla mucho de nuestros alumnos. Tengo que decir que considero que este centro trabaja muy bien todo lo que es el tema de la acción tutorial. Dentro de este tema, el seguimiento de los alumnos para nosotros es muy importante, porque desde hace tres años nos dábamos cuenta de que nuestros alumnos, de manera especial los jóvenes que venían para hacer la preparación para Ciclos Formativos iban un poco desorientados y cuando veían que había dificultades o que no la tenían clara su orientación, había abandono un poco alto. Esto nos dio pie para hacer un planteamiento de cómo mejorar la situación. Fruto de esta reflexión colectiva del equipo del claustro que formábamos hace tres años hicimos un plan de acción tutorial que es el que está ahora vigente”. (Anexo III. 3.11.3.5, transcripción profesora Carmen Andrés y Anexo III. 3.8.2, Vídeo 5. “El claustro de profesores del CFA”)

Funcionamiento del equipo docente: Las reuniones del equipo docente (formado por el profesorado que imparte docencia en un mismo grupo de alumnos) tienen las siguientes funciones y objetivos:

- Actuar coordinadamente en el establecimiento de criterios para garantizar el aprovechamiento académico,
- Supervisar la correcta convivencia del grupo clase,
- Favorecer en la resolución de conflictos, si se presentan (Junta Resolución de Conflicto),
- Informar a los padres cuando es necesario (PAT),
- Evaluar el desarrollo integral de los alumnos.

Participación del equipo docente:

- Comisión de Competencias para la sociedad de la información,
- Comisión de Enseñanzas Iniciales y Básicas,
- Comisión de Formación Básica,
- Comisión de Preparación para las Pruebas de Acceso,

Plan de Acción Tutorial

Este plan forma parte de identidad del centro y eje fundamental para un buen resultado académico, personal y social. Podemos apreciar el fragmento de la entrevista a la profesora Carmen Andrés, cuando trata este tema:

“El plan de acción tutorial empieza cuando nuestros alumnos vienen y nos dicen: “Tenemos intención de hacer esto o esto otro.” A partir de aquí nosotros les decimos: “Vamos a ver ¿por qué? ¿Dónde te has quedado?” Entonces les hacemos una pequeña entrevista, una prueba de nivel y la valoración de esta prueba de nivel. En esta entrevista ya se les orienta y el equipo del centro les dice: “Mira, tus expectativas son estas, coincide con lo que nosotros hemos visto, hacemos la matrícula para este curso”. En el caso que veamos que no corresponde la expectativa con su nivel, entonces se lo explicamos bien y les orientamos, aunque son ellos los que deben decidir, pero ya empieza aquí una orientación”. (Anexo III. 3.11.3.4 transcripción entrevista a profesora Carmen Andrés y Anexo III. 3. 8.b. Video 4 “El Plan de Acción Tutorial”).

Consejo Escolar

Según la normativa interna del centro, este órgano de gobierno se reúne una vez por trimestre y en casos excepcionales para dar una respuesta más inmediata a problemáticas o situaciones que se presenten y que necesiten una gestión y/o toma de decisión inmediata.

Este fue el caso que se presentó con nuestra propuesta. Cuando comenzamos a realizar la observación participante y conocer el centro, hicimos un ejercicio de observación y reflexión de dos meses para presentar el proyecto de intervención, ya que el Consejo Escolar debía ser informado sobre la misma y se había reunido hacía 1 mes antes de nuestra propuesta.

La comunidad educativa

El personal docente del centro responde a varios perfiles: hay 6 profesores entre primaria y secundaria (de los cuales 2 de secundaria hacen media jornada). De las 3 personas de primaria, 2 son definitivas y una se encuentra en comisión de servicios. De las 3 personas definitivas una lleva en el centro 12 años, la segunda, 5 años y la tercera, 1 año. La edad mediana del profesorado está alrededor de los 45 años. Actualmente el 90% del equipo docente son mujeres y un 10% hombres. En cuanto al personal no docente, el centro, ha perdido la posibilidad de contar con dos personas para hacer tareas de conserjería. En

cambio, sí ha podido mantener los dos puestos de trabajo del personal de limpieza. Podemos apreciar el fragmento de la entrevista a Adolf Orcoyen:

“A nivel de personal, el Departament destina a cada Centro de Personas Adultas una pequeña dotación de personal, teniendo presente que se trata también de escuelas pequeñas. Personalmente pienso que deberían ser escuelas más grandes. Se están mirando diversas posibilidades. Una podría ser unir escuelas y en lugar de 7 crear algunas más grandes o simplemente reforzar las que ya existen. Esto ya no depende tanto de nosotros como de la política del Departament y, sobre todo, que éste tenga en cuenta que nosotros somos un engranaje más del sistema educativo, y si somos un engranaje y somos importantes, hemos de tener una dotación de personal suficiente para poder cubrirlo”. (Anexo III. 3.11.1 transcripción entrevista director CFA, minutos 9,10’a 10,44’)

El alumnado responde a un perfil muy heterogéneo, en relación a país de origen, edad, experiencia laboral, formación. Según la documentación aportada por el centro, el perfil de los alumnos ha cambiado significativamente durante los últimos años. Estos cambios son motivados tanto por la línea pedagógica del Centro, como por los procesos naturales de la población. El CFA Sanfeliu pretende ser un espacio formativo para todas las edades en general, pero evidentemente, para personas que tienen unas necesidades educativas relacionadas con su entorno laboral, cultural o también de ampliación de conocimientos.

Así lo afirma Carmen Andrés, profesora del CFA Sanfeliu:

“Es un perfil muy variado. En una escuela de adultos hay una gran diversidad porque una escuela de adultos es un punto de encuentro con gente de diferentes trayectorias educativas: gente mayor que no había ido a escuela; otros que vienen aquí a profundizar lo aprendido; gente jubilada que el tema de la informática les ayuda a estar más conectados con el mundo actual, con sus hijos... Respecto a los extranjeros, el perfil también es muy diverso: los que vienen a aprender castellano y que en su país han estado escolarizados; pero luego también tenemos el perfil de Instrumental 2 que no han ido a la escuela y aquí hacemos todo el proceso de alfabetización. Todo esto da también una gran diversidad por el punto de partida muy diferente. También influye el origen de las personas. Tenemos gente que nos viene de Marruecos, del África, del Este, de Asia... La diversidad cultural es muy grande. Esto ciertamente es enriquecedor, pero también provoca que esta diversidad haga el trabajo más difícil y has de pensar más en cada uno de los alumnos. La sensación que yo tengo como profesora actual de adultos es que hay un trabajo colectivo, pero también muy individualizado, porque el ritmo

de aprendizaje y el punto de partida es muy diferente.” (Anexo III. 3.11.3.8 – Transcripción “Perfil de los alumnos” y Anexo III.3.8.8, Video profesora Carmen Andrés).

Las obras del edificio, tal y como lo conocemos hoy, empezaron en el año 2010. El nuevo espacio tiene 7 aulas, aula de informática y una biblioteca, también denominada como aula de auto formación. El traslado se realizó siguiendo el calendario marcado. Las clases de la nueva escuela de personas adultas Sanfeliu, empezaron en enero de 2011 en el nuevo espacio. En cuanto al equipamiento del centro, se trata de una primera planta, con terraza, únicamente destinada a la escuela de personas adultas. La distribución es la siguiente: 4 aulas, una de informática, laboratorio, un aula biblioteca/auto aprendizaje. También dispone de sala de profesorado, secretaría, sala de reuniones, conserjería y 4 lavabos (dos de ellos adaptados a personas con discapacidad). El ascensor hace que el edificio esté adaptado a personas con dificultades motrices o discapacitados. Así lo explicó Adolf Orcoyen:

“A nivel de dotación material es cierto que es bastante pequeña. Se está hablando de las nuevas tecnologías, de incluir el alumnado en las nuevas realidades y nosotros no tenemos una dotación adecuada. Tenemos las pizarras de toda la vida, de yeso; no tenemos pizarras digitales; nuestros ordenadores ya tienen muchos años, y de tanto utilizarlos están en condiciones lamentables... Se va haciendo, pero evidentemente no lo hacemos en las mismas condiciones que realmente la sociedad de este momento y la situación económica y laboral piden. Pero en todo esto se trata de dinero. Y aquí está el otro tema que se tambalea, que es la dotación económica de los Centros públicos”. (Anexo III.3.11.1. Transcripción, minutos 9,10’ a 10,44’)

La financiación del centro corresponde a la Generalitat de Cataluña mayoritariamente y al Ayuntamiento de L’Hospitalet de Llobregat, el cual aporta una suma determinada por el mantenimiento del edificio

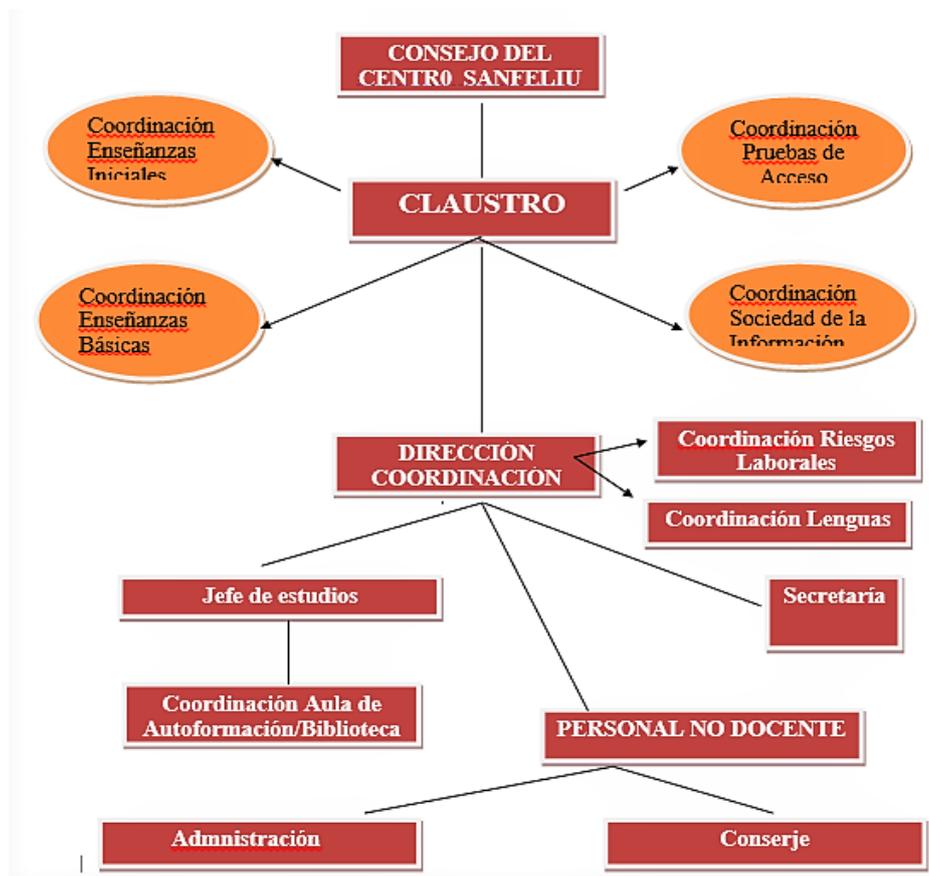
9.1.1.2 Valoración del entorno comunitario e institucional del CFA Sanfeliu

El CFA Sanfeliu, de L’Hospitalet de Llobregat es un servicio que da atención a los adolescentes a partir de 16 años, a jóvenes y adultos, tanto si son vecinos del barrio, como también personas inmigrantes recién llegadas, sobre todo casos de situación de riesgo social y/o exclusión, con el fin de conseguir su integración social. Además, ofrece actividades para personas grandes, trabajadoras en activo y jubiladas. El horario es: de lunes a viernes, por la

mañana y por la tarde. Según la documentación interna, el CFA Sanfeliu inició su actividad a comienzos del año 1979 por iniciativa de un grupo de maestros y de la vecindad del barrio, años en los que fue adaptándose a profundos y constantes cambios (ubicación, titularidad, profesorado, oferta formativa, tipología de alumnado). En 2013 (año en que comenzamos la investigación), se trata de un centro público dependiente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña que da respuesta a las necesidades educativas de las personas mayores de 18 años y de menores de 18 en el caso de la preparación a la prueba de ciclos formativos de grado medio y en casos específicos de secundaria.

La valoración, en cuanto al contexto institucional, resulta favorecedor y positivo, en términos de disponibilidad para la propuesta de mejora, a partir de una acción psicopedagógica que incluya las voces a favor y también las disidentes, en pro de discutir y consensuar esfuerzos comunes para lograr satisfacer las necesidades detectadas en estudiantes y profesores, sobre la posibilidad de contar con la figura profesional de un/a profesional de la orientación sociolaboral en la institución.

Figura 69: Organigrama del CFA Sanfeliu



El perfil del centro se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 23: Ficha del CFA Sanfeliu

LUGAR	CFA Sanfeliu. C/ Estronci, 24-26 – 08906 - L'Hospitalet de Llobregat. Correo: a8062110@xtec.cat - Tel. 93 337 71 49
AGENTES	Profesores. Alumnos: jóvenes 16 a 25 años. Personas adultas 25 a 70 años. Familias
OBJETIVOS Y MISIÓN	Formación para el desarrollo competencial. Formación para compensar deficiencias socioeducativas y adquirir aprendizajes Espacio de ocio para la prevención de riesgos de exclusión social.
CONTEXTO	Oferta educativa/formativa. Actividades educativas, formativas, integrales e integradoras. Intervención, acompañamiento para la adquisición de conocimientos y competencias.
PERFIL	Oferta educativa/formativa. Actividades dirigidas a jóvenes, adultos, inmigrantes y nacionales a partir de 16 años, sin tener en cuenta la residencia y sus orígenes.
SISTEMA	Legislación y ordenación de derechos y oportunidades a la adolescencia, juventud y personas adultas. (Educativo, social y comunitario)
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	El protagonista es el alumno. Concepción de la tarea docente como una mediación que promueve el aprendizaje autónomo y significativo. La escuela es un espacio de comunicación entre todos los que participamos. El itinerario formativo se adapta a las necesidades, habilidades, niveles e intereses del alumnado, tanto a nivel individual como grupal. La enseñanza/aprendizaje de la lengua se hace desde un enfoque comunicativo. Se fomenta la autonomía del propio proceso de aprendizaje donde la experiencia del alumnado es el punto de partida: aprender a aprender. Se potencia la funcionalidad de los aprendizajes para conseguir que estos sean contextualizados y aplicables en la vida cotidiana. Se estructuran los contenidos de manera flexible, haciendo itinerarios que permitan la incorporación continua de alumnas a lo largo del curso. Se desarrollan unos criterios de evaluación flexibles que se comparten con el alumnado.

9.1.1.3 Análisis del contexto normativo en el que se diseñó “Mi futuro es hoy”

En el Capítulo 2 “*Contexto normativo de la Investigación*”, realizamos una lectura reflexiva sobre las legislaciones europea, española y catalana de lucha contra la pobreza y la exclusión social, vigentes durante el lapso de nuestro trabajo (2012-2020). ¿Cuál fue la razón por la que analizamos los discursos de estos documentos? En palabras de Calsamiglia y Tusón (2012) “desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto lingüístico, local, cognitivo y sociocultural”. (p. 1). Cuando decimos que las prácticas discursivas se generan en todos los ámbitos de la vida social, nos referimos al hecho de que las personas, dotadas de su sistema de creencias, intenciones (manifiestas u ocultas) y objetivos,

desplegamos estrategias para conseguir nuestras metas y como actores sociales, asumimos nuestra identidad, la cual se construye, se mantiene, se cambia o se perpetúa, a través de los usos discursivos.

Al analizar los documentos en el capítulo 2 Apartado 2.3 (páginas 45 a 52), destacamos las características narrativas más notables observadas en los textos:

- a) El documento *Estrategia Europa 2020* se caracteriza por la ausencia en su texto de los términos *vulnerabilidad y pobreza*. En materia de ocupación focalizó su objetivo en la disminución, de al menos 20 millones de personas, que en la UE estaban en riesgo de pobreza y exclusión social. Las directrices se pueden sintetizar en: reducir el paro, conseguir una población activa cualificada, mejorar el sistema educativo y luchar contra la pobreza. El texto propone la consideración necesaria en materia de reestructuración de las instituciones de formación para garantizar la debida atención al colectivo vulnerable.
- b) El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN) determinó *la inclusión activa como pilar central* y se caracteriza por relacionar las causas de la pobreza con el desempleo. Se propuso luchar contra la pobreza, a partir de tres objetivos estratégicos: impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables; garantizar un sistema de prestaciones; ofrecer unos servicios básicos a toda la población. Los tres objetivos están enfocados especialmente para ser aplicados a través de los servicios sociales, la *educación*, la sanidad y la vivienda.
- c) La Estrategia catalana para la ocupación estableció 5 ejes de actuación prioritarios de acuerdo con la diagnosis del mercado de trabajo y el despliegue de las políticas de ocupación en Cataluña. Podemos resumir esos ejes así: aumentar la participación en el mercado laboral, promoviendo la reinserción, la igualdad de género y mejorando las competencias profesionales de los trabajadores, para lo cual necesita disponer de un servicio de ocupación con la estructura, los medios y los instrumentos adecuados.

9.1.1.4 Valoración del contexto normativo en el que se diseñó “Mi futuro es hoy”

Como lo hemos comentado, en el Cap. 2 se desarrolló el componente discursivo gramatical de tres fuentes documentales. A partir del análisis crítico de las narrativas de los tres documentos públicos, los resultados reflejan, a nuestro entender, el peso que las declaraciones e intenciones políticas tienen sobre los ciudadanos, especialmente los considerados vulnerables y que cobran mayor sentido en las prácticas sociales (discursivas) si adoptan forma de normativa oficial, escrita y publicada por las administraciones.

A nivel de organización del discurso, los tres textos se presentan mediante la articulación de varios modos de organización, combinando la narración de los acontecimientos sociales, económicos y demográficos europeo, español y catalán, explicando las razones de las medidas adoptadas, describiendo los datos estadísticos sobre los que se basan dichas medidas y argumentando sobre la necesidad de alcanzar los objetivos planteados.

El diagnóstico, la descripción y las propuestas que los tres documentos analizados hacen de la pobreza, la vulnerabilidad, la exclusión social y la integración, arroja nuevas denominaciones a las ya tradicionales: *los nuevos pobres, los colectivos desfavorecidos, los mayores sin trabajo, los jóvenes desocupados, los niños pobres, las mujeres desprofesionalizadas, los más vulnerables, la inclusión social activa, la pobreza tradicional, la pobreza relativa, situación de desamparo*, que categorizan la situación laboral, económica y social de las personas, tipologizan sus necesidades y pueden resultar estigmatizadoras, porque se habla desde el nosotros (aquí) a ellos (las personas ausentes, allí).

La presentación de los datos en la introducción de los documentos abordados, promete explicar qué son y cuáles son los colectivos vulnerables, los nuevos pobres, los excluidos sociales para proponer acciones basadas en la solidaridad y mantener el estado de bienestar, pero hemos observado que la palabra `vulnerabilidad`, tiene una mínima presencia en el documento Europa 2020 y como ya avanzamos las cosas que no se nombran no existen. Nos preguntamos si las medidas que los gobiernos han descrito sobre el papel y que tímidamente se han comenzado a implementar, además de constituir una buena declaración de

intenciones, estarán diseñadas desde una zona de confort, o, por el contrario, desde un conocimiento profundo y vivencial del tema.

En relación al texto de la normativa española PNAIN, consideramos que las 240 actuaciones consignadas por el gobierno, no son suficientes para dar respuesta a la gravedad de la situación de vulnerabilidad y exclusión social existente en España. También somos conscientes de que la formación en sí misma no crea empleo, pero sí que es un factor clave en los procesos de inserción laboral, especialmente impulsada desde el recurso de la orientación profesional. La formación, el acompañamiento emocional y el asesoramiento laboral que reciban las personas desempleadas no les va a servir únicamente para acceder al mundo laboral, sino que también debe ayudarles a enfrentarse a las nuevas realidades que son resultado de los cambios sociales y productivos. El desarrollo de competencias personales y sociolaborales permitirá mejorar las oportunidades de acceder y permanecer en el mercado de trabajo.

Valoramos, por tanto, las propuestas que promueven e impulsan procesos inclusivos como medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias y excluyentes, y consideramos necesaria la reestructuración de las instituciones de formación, como en nuestro caso, las escuelas de adultos, para garantizar la debida atención a todos y todas y consideramos necesario diseñar e implementar políticas activas de formación y orientación hacia los desempleados con itinerarios personalizados.

9.1.2 Análisis de las necesidades detectadas en la comunidad educativa del CFA Sanfeliu, en materia de recursos de orientación sociolaboral

9.1.2.1 Descripción de las necesidades detectadas.

“¿Para qué me sirven estos conceptos?, ¿Cómo aplico esto en una entrevista de trabajo?, ¿Esto debo ponerlo en el currículum?, “Mañana faltaré a clase porque tengo una entrevista de trabajo, ¿me puedes mirar esta carta?”.

Con estas expresiones, pronunciadas por los estudiantes del CFA Sanfeliu en una clase de español para extranjeros, comenzamos esta tesis. Comprendimos que estábamos delante de necesidades reales de los alumnos y no frente a percepciones personales. Este fue el contexto inicial con el cual nos encontramos en la experiencia del prácticum y luego de la defensa del Trabajo final del Máster (septiembre de 2013).

En nuestra investigación la detección de necesidades la ubicamos en lo que, desde la mirada etnográfica, hemos denominado primer “trabajo de campo”, ocurrido durante nuestra estancia en el CFA Sanfeliu, como alumna de prácticas del Máster en Psicopedagogía. Las técnicas para recoger estos primeros datos fueron, las entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos, la observación participante dentro de las aulas de clases y el análisis de documentos internos de la entidad, como el Proyecto docente 2012-2016 diseñado y aportado por el director, Adolf Orcoyen (Anexo III. 3.4)

En las actividades previas de prácticum y TFM observamos que los estudiantes, especialmente los jóvenes, evidenciaban escaso conocimiento de los servicios territoriales y los programas y servicios de orientación e inserción que pueden ayudarlos a desenvolverse con éxito en la comunidad. Fue por estas razones que decidimos pensar en alternativas formativas y de acompañamiento a través de intervenciones psicopedagógicas sencillas y puntuales, que se convertirían en las primeras experiencias, previas al diseño e implementación del Programa Piloto.

Nuestra finalidad principal consistió en aportar información clave y significativa para los estudiantes, en materia de orientación laboral, para dar a conocer los recursos territoriales del municipio y para favorecer su acceso de forma autónoma a los mismos, ya fuese para continuar un proceso formativo y/o facilitar la búsqueda de empleo Como lo hemos expresado, los perfiles de personas adultas del 2014 (año en que seguimos confirmando las necesidades detectadas previamente en los años 2012 y 2013) continuaron siendo mayoritariamente jóvenes. En el caso de jóvenes oriundos, sus necesidades estaban enfocadas a cursar asignaturas para aprobar la ESO y Grado Medio.

¿Qué problema y dificultades tenían estos estudiantes adultos? Advertimos que, dentro de las más visibles, no se sabían expresar en castellano (mucho menos en catalán) y cuando

acudían al SOC-INEM, no entendían las consignas de los orientadores y tenían grandes dificultades para expresar sus objetivos laborales. Ante esta situación, muchos decidieron optar por el trabajo irregular, no presentándose a oferta concretas por no disponer de CV y carta. En el caso de las personas oriundas y sin problemas idiomáticos, las mayores dificultades se centraron en el elemento competencial.

En el caso de jóvenes extranjeros, deseaban aprender español e informática. También pudimos identificar necesidades de ampliación del conocimiento cultural de la sociedad de acogida, para transitar hacia los valores comunitarios y la cultura laboral de la misma. En ambas situaciones, el principal motivo para estudiar era ampliar sus competencias profesionales y aumentar su empleabilidad, podemos apreciarlo en las siguientes citas recogidas en entrevistas a 5 alumnos. Los audios completos se encuentran en el Anexo III.3.1.a y las transcripciones en el Anexo III.3.6.e.:

Imagen 70: Entrevistas 5 estudiantes en fase previa

<p>Alumna T. 18 años, de Hospitalet “Vine hace 1 año para hacer el curso de las pruebas de acceso (GES 1) y ahora estoy haciendo la ESO” ¿Qué vas a hacer ahora? Aprobar la GES 2 y sacarme los estudios de lo que estoy trabajando, que es peluquería.</p>
<p>Alumno J. 19 años, de Hospitalet “Quise ponerme a estudiar para “<i>engrandir</i>” los conocimientos. Como que no había trabajo, me puse a estudiar.” ¿Para qué estás estudiando ahora? Yo, para sacarme la ESO. Quiero hacer un grado superior de administración o de informática.</p>
<p>Alumna M. 20 años, de Hospitalet: “Me lo comentó una amiga de mi madre, que estuvo aquí hace 2 años. Mi idea era hacer una prueba de acceso. Y me comentó que era muy fácil. Pero que si ella se lo sacó con 50 años, que también yo podía hacerlo. Ella en realidad me animó a hacerlo y dije: bueno, voy.” Tomé la decisión porque yo de ánimo me sentía muy poco realizada y tenía que hacer algo en la vida. Entonces dije, bueno, me voy a poner a estudiar ¿Qué planes tienes a futuro? “Acabar el año que viene y quiero hacer un ciclo formativo de educación infantil. Me encantan los niños y es mi sueño.” Siempre empezaba algo y lo dejaba... no tengo palabras para definir la sensación tan buena que tengo con esta experiencia.</p>
<p>Alumno R. 25 años (Guinea ecuatorial) “Yo sólo falté 2 veces en todo el año porque la primera vez tuve que renovar el pasaporte.”</p>
<p>Alumno M. 27 años (Marruecos) “Ya me saqué los estudios en las navidades. Sigo viniendo para aprender más. ¡No he faltado ni un día!” Tiene el recuerdo de un compañero de clase de 60 años que se sacó la ESO para mostrárselo a su nieta. Reflexión de Mohammed sobre el mensaje positivo del compañero adulto. Nunca ha faltado a clase. Quiere hacer el grado medio de mecánica. Luchar por el futuro. “Casi siempre en la de mates unos chicos que venían obligados, siempre había un señor de unos 60 años, como alumnos, bueno, yo la saqué y él también.” “Pues el señor se sentía aburrido en casa y viene para estudiar y saber algo más y sacarse la ESO y enseñársela a sus nietos.” “Ya ves, un señor de 60 años que tiene ganas de estudiar y ¿por qué no lo hacemos nosotros que somos jóvenes?”</p>

9.1.2.2 Análisis de las necesidades detectadas

A partir de las entrevistas con el director Adolf Orcoyen, la profesora Carmen Andrés y los alumnos, se visualizaron dos tipos de necesidades:

a. Por un lado, las **necesidades expresadas**, fruto de la demanda explícita por parte de los profesionales del centro, de acuerdo con la realidad vivida en el mismo. El centro aprobó nuestra iniciativa de diseñar unos instrumentos de orientación psicopedagógica, para ayudar y acompañar a los jóvenes alumnos del centro (y también a otros del barrio) a desarrollar aspectos tales como: la autonomía, el autoconcepto, un perfil laboral y profesional más competente. La entidad nos propuso llevar a cabo una acción puntual, en el marco del Trabajo Final de Máster, previamente planificada, dirigida a lograr unos objetivos concretos de orientación hacia la integración social y laboral de los jóvenes.

b. Por otro lado, encontramos también unas **necesidades normativas**: explicitada la demanda, definimos las necesidades que hay (detectadas a partir de la observación y las entrevistas) y las comparamos con las necesidades expresadas. Esta fase la seguimos llevando a cabo hasta el momento en que se inició la intervención con los jóvenes participantes, así como a lo largo de la intervención, adaptando si conviene, la programación realizada a las necesidades reales.

9.1.2.3 Análisis formal de las discrepancias

Situación actual:

Jóvenes con dificultades sociolaborales. Algunos de ellos en riesgo de exclusión social, desprofesionalizados, con estigmas de fracaso escolar, con escasa o nula experiencia laboral. En algunos casos algunos sin acabar la formación básica.



Situación deseada:

Jóvenes con autonomía y con un proyecto vital y profesional diseñado por ellos mismos. Jóvenes con más recursos competenciales para la integración social y laboral. Jóvenes motivados hacia la búsqueda activa de empleo.



Necesidades detectadas:

Orientación psicopedagógica. Asesoramiento profesional. Recursos y herramientas para integrarse al mercado laboral. Formación general y formación específica. Acompañamiento emocional en todo el proceso. Itinerarios personalizados en función de la situación social, emocional, económica, familiar, académica y laboral.

9.1.2.4 Valoración de las necesidades

El primer resultado tangible que arrojó la identificación de las necesidades fue un acuerdo consensuado entre los intereses académicos del centro educativo y nuestro propio interés profesional, por poner en marcha un servicio interno de orientación sociolaboral. El segundo resultado lo constituyó la aceptación de la iniciativa, la que fue aceptada por el claustro del centro de formación, quien avaló la implementación del programa durante el curso escolar 2014-2015.

De acuerdo con las necesidades expresadas y normativas, la finalidad última fue priorizarlas, para lo cual se hizo necesario conocer con exactitud cuáles eran las **necesidades reales**, las que, contrastadas con el centro, permitió proponer la creación de un Programa Piloto consensuado, con posibilidades de éxito. De este análisis surgió la siguiente decisión:

A partir de la detección de altos niveles de vulnerabilidad, se propuso el diseño de las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo, como lo son: cómo presentarse a una entrevista laboral, cómo diseñar un CV, carta de auto candidatura y búsqueda de ofertas en instituciones, fundaciones, empresas.

9.1.2.5 Otras decisiones asumidas por el Claustro.

A partir de la valoración de las necesidades, en el marco de la investigación se asumieron nuevas decisiones, estas fueron:

- Al entrar al escenario (comunidad educativa del centro), coincidimos con el claustro, totalmente en la idea de considerar la inserción sociolaboral desde su doble naturaleza: por un lado, individual y biográfico, y por otro lado su perspectiva social; en un marco caracterizado por los binomios trabajo-educación y persona-mercado de trabajo.
- Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, fuimos madurando nuestras percepciones y pasamos de la situación de inserción a la situación de inclusión. Esta

transformación en nuestras percepciones se originó en la identificación de nuevas necesidades por parte de los estudiantes y generó reuniones de equipo para rediseñar los objetivos iniciales y seguir adaptándonos a nuestros propios descubrimientos, sobre las situaciones y nuestra propia evolución personal y profesional.

- Las necesidades detectadas inicialmente a través de la escucha reflexiva y la observación participante durante el curso escolar 2012-2013, fueron nuevamente reformuladas al hacer entrevistas a los alumnos y a los profesores del centro educativo.
- En este proceso inicial, trabajamos atendiendo las recomendaciones de las políticas europeas en materia de empleo y formación a lo largo de toda la vida, y abordamos ambas conceptualizaciones, comprendiendo que el actual momento se caracterizaba (aún en la actualidad, luego de 6 años de investigación), por el cambio y la incertidumbre. Por ello, consideramos oportuno y necesario compartir nuestro trabajo pedagógico, en aquellos tiempos (2012 en adelante), para someterlo al intercambio de ideas y aportes con la intención de mejorarlo a través de la crítica y evaluación de otros expertos.
- A partir de las interacciones surgieron nuevas dimensiones relacionadas con las necesidades reales de los estudiantes, la necesidad de hablar y ser escuchados, la necesidad de saber cómo “moverse” en el actual mercado laboral, la necesidad de saber cómo hacer un trámite administrativo. Estas realidades, consolidaron la dimensión intercultural, sociocultural y administrativa, pensadas inicialmente como complementarias, pero comprobadas, en la práctica de vital importancia para el perfil de necesidades de los participantes del programa Mi futuro es hoy.

9.1.3 Análisis del diagnóstico de los problemas y posibles obstáculos que se presentarían para implementar el programa.

9.1.3.1 Resistencias de algunos profesores y estudiantes

Uno de los primeros obstáculos a los que nos enfrentamos cuando valoramos diseñar y poner en práctica un servicio de orientación laboral para los estudiantes de la comunidad educativa

del CFA Sanfeliu, fue la hipotética resistencia de algunos profesores de la entidad. En conversaciones con una de las profesoras, la secretaria académica y el director, los tres miembros del claustro que sí deseaban participar de la experiencia, se deslizó la idea de que, para algunos de los profesores, sería extraño y poco viable la posibilidad de que participasen.

La investigadora sugirió que se los invitase de todas maneras, y que ella podría explicar detalladamente los alcances y objetivos de la iniciativa. Esto fue asumido por el director del centro, quien invitó a cada profesor a reunirse en claustro para tratar el tema.

En cuanto a los estudiantes, éstos tampoco conocían las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo: portales, canales, fichas de ocupación. No tenían conocimiento acabado sobre los procesos de acreditación de competencias profesionales, a pesar de que muchos de ellos llevaban algunos años viviendo en España, eran oriundos de Cataluña y estaban empadronados en Hospitalet, condición con la cual podrían participar en estos itinerarios para obtener una titulación profesional. En otros casos no tenían aún los permisos de trabajo y/o carecían de la orientación e información para gestionarla.

Otro de los elementos que se presentó como un problema, fue la infraestructura y los medios que debía aportar el centro. El centro, por su parte, tampoco podía dar respuesta profesional a estas necesidades, como lo explicó su director:

“La formación de personas adultas siempre ha tenido tres patas: la que sería la formación educativa, la laboral y la del tiempo libre. En estos momentos hablar de la del tiempo libre es más complicado y por eso hay que priorizar las otras, la educativa y la laboral. Nosotros, evidentemente por nuestra característica de Centro educativo intentamos dar respuesta a todo lo que sea un itinerario educativo – formativo. Evidentemente aquí hay una transversalidad porque el trabajo educativo-formativo y mundo laboral deberían estar funcionando al mismo tiempo y entrelazándose, pero nosotros no tenemos ni las capacidades ni los instrumentos ni la infraestructura para dar una respuesta, a no ser que por la acción tutorial se posibiliten temas puntuales y más individualizados. No tenemos una posibilidad estructurada para el tema laboral. Más bien es un itinerario formativo para poder dar respuesta a aquellas propuestas laborables que tengan en un futuro. Por ejemplo: a una persona que quiera trabajar en el mundo sanitario se le ofrece un itinerario y se le explica cómo puede llegar a tener una titulación. Pero evidentemente todo lo que sea inserción laboral, búsqueda de trabajo, etc.

evidentemente nosotros no tenemos ni la capacidad ni la infraestructura para hacerlo.” (Anexo III 3.11.1 transcripción entrevista director CFA, minutos 14,12’ a 15,33’ y Anexo III 3.8.a, Video 2).

En respuesta a estos hallazgos decidimos decantarnos por diseñar un itinerario sociolaboral para atender estas primeras necesidades que, según los estudiantes y los profesores, eran las más urgentes de abordar.

9.1.3.2 Valoración de los problemas y posibles obstáculos que se presentarían para implementar el programa.

En los inicios, el resultado no fue positivo, de los 6 profesionales docentes, sólo aceptaron formar parte del equipo (grupo asesor), 3 de ellos. A lo largo del programa, esta situación se acentuó, ya que algunos de los participantes del programa cursaban también asignaturas y sus profesores no veían con agrado permitirles dejar sus clases para acudir a los itinerarios sociolaborales. En estos casos, se invitó a los estudiantes a respetar sus horarios de clase instrumental (inglés, informática, catalán, matemáticas), y solventar las inasistencias al programa piloto con tutorías personalizadas. Luego del primer mes de la experiencia y ante el interés demostrado por los estudiantes, algunos de ellos optaron por compaginar las clases y a otros, se les alentó a dejar el programa, porque les dificultaba sus aprendizajes en las asignaturas.

Los problemas y posibles obstáculos que se nos presentaron no fueron producto de una percepción personal, fueron situaciones reales, originadas más en la desconfianza de una parte del claustro, que no veía clara la propuesta y pensó que era una materia desconocida para ellos y no podía abordarse en sus clases. Sin embargo, esta situación puso a prueba al equipo asesor (director del centro, profesora, secretaria académica e investigadora), quienes, con mucha gestión emocional, afrontamos la difícil tarea de aceptar la situación, que para nosotros era una ocasión favorecedora de cambio y crecimiento.

Coincidimos en que la resiliencia era una competencia emocional que teníamos los cuatro, y que, justamente por la naturaleza de los cambios que podrían producirse, debíamos dar el primer paso, trabajar sin prejuicios, tener paciencia y, especialmente, apoyarnos unos a otros. La confianza puesta en el programa afianzó a los miembros del equipo y fue el elemento motivador gracias al cual supimos superar estas adversidades.

La clave para hallar alternativas fue el diálogo y la disposición a los cambios. Es decir, no privilegiamos el programa diseñado desatendiendo a las personas. Más bien fue al revés, y estas actitudes crearon lazos muy fuertes entre todos. Entendimos que el trabajo es una realidad que impregna la vida humana y que marca las pautas de vida de la mayoría de las personas, generando diferentes niveles de competitividad y alienaciones varias.

Desde este enfoque, la capacidad para trabajar fue consecuencia de un prolongado periodo de socialización, durante el cual la persona (profesores y estudiantes) fue interiorizando la formación, los hábitos y normas necesarios para participar en el programa, sin desatender el calendario de las asignaturas y cursos que había matriculado. Fue bajo estas concepciones que priorizamos las actividades del itinerario sociolaboral, enmarcadas en las necesidades manifestadas por los docentes y estudiantes.

9.1.4 Análisis de los objetivos del programa en relación con el estado de la cuestión.

9.1.4.1 Descripción de los objetivos de programa

La **finalidad principal del programa**, a lo largo de sus 3 versiones, fue la de acompañar a los jóvenes y adultos en las diversas transiciones para promover su integración social y laboral a través de una formación específica sobre el mercado de trabajo y las vías educativas necesarias para acceder al mismo.

En cuanto a la **filosofía-ideología de la propuesta**, la misma tuvo por objetivos psicopedagógicos básicos: favorecer la autonomía de las personas y propiciar el aumento de sus perfiles competenciales, para acompañarlas en su transición hacia el mundo profesional.

Para alcanzar nuestros propósitos, nos planteamos las siguientes acciones:

- ✓ Diseñar un Programa Piloto con sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, temporalización y evaluación, a la medida de las necesidades en orientación laboral de sus destinatarios.
- ✓ Participar en la evaluación y diagnóstico de casos individuales para hacer propuestas de intervención orientadora y toma de decisiones, especialmente enfocada en la inserción laboral y el acompañamiento emocional.
- ✓ Orientar: en el área profesional y laboral, haciendo tutorías individualizadas.
- ✓ Participar en la dinamización de propuestas de trabajo en áreas de desarrollo del autoconcepto, de habilidades sociales y de autonomía personal.
- ✓ Impartir formación a los alumnos en las áreas de autoconocimiento de fortalezas y hábitos personales, relacionados con las competencias exigidas en el mercado profesional.
- ✓ Asesorar en la formación permanente del profesorado en temas de orientación laboral.
- ✓ Ofrecer apoyo técnico diseñando recursos psicopedagógicos en el área de orientación laboral, para ser utilizado estratégicamente por los profesores del centro.
- ✓ Diseñar herramientas de evaluación de los procesos y los resultados, para analizar la mejora de las acciones de orientación psicopedagógica.

El objetivo general que persiguió nuestra propuesta fue el de ofrecer un servicio psicopedagógico de acompañamiento a jóvenes y adultos con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad.

Para alcanzar este primer objetivo final, nos propusimos, como objetivo instrumental diseñar un Programa de acción psicopedagógica, consistente (originariamente) en orientar y acompañar a un grupo de jóvenes de entre 16 y 25 años, que habían finalizado sus estudios o habían sido excluidos del sistema educativo y deseaban definir su proyecto de futuro. Recordamos, como lo indicamos en el Capítulo 5, que la propuesta tuvo dos adaptaciones más, en las que se incluyó también a personas adultas, hasta 65 años.

Abordamos nuestro ambicioso objetivo general trabajando con 3 niveles de concreción más específicos, los que responden a una triple perspectiva:

1. Orientar a las personas para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento.
2. Acompañarlas en sus respectivas transiciones para seleccionar, en virtud de la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana.
3. Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.

9.1.4.2 Análisis de la coherencia de los objetivos del programa con el estado de la cuestión.

- Cotejando las narraciones de estudiantes y docentes y teniendo muy presente el tipo de aprendizajes que la investigadora necesitaba desarrollar (intervenciones psicopedagógicas), se articularon intereses comunes que permitieron establecer objetivos realistas, mensurables y alcanzables, todos ellos pertinentes con la naturaleza de las necesidades priorizadas anteriormente.
- Ante la falta de recursos para alcanzar nuestro objetivos (infraestructura, tiempo, recursos financieros, etc.) y teniendo en cuenta que los retos en materia laboral implicaban (y aún hoy) un desarrollo profesional y personal más cualificado y más competente que el que presentaban los estudiantes del CF Sanfeliu, nos centramos exclusivamente en diseñar objetivos que respondiesen a las necesidades de orientación y asesoramiento sociolaboral, sin por ello dejar de comprender que la persona está inmersa en otras realidades: política, afectiva, económica, jurídica, social, familiar, entre otras, las que también se dejaron ver en las relaciones interpersonales y que ponen en evidencia que el aprendizaje, principalmente en las personas adultas, requiere de mayores esfuerzos de comprensión, efectividad pedagógica y proximidad más realista a sus necesidades.
- La finalidad siempre fue la misma, tanto de parte de esta investigadora como también de parte del director del centro educativo: que nuestra experiencia pudiese servir

como herramienta de progreso educativo y formativo para un amplio sector de estudiantes que acuden a los centros no obligatorios de adultos.

- Los objetivos de nuestro programa “¡Mi futuro es hoy!” estuvieron delimitados, entonces, por las necesidades detectadas y expresadas por docentes y alumnos, sobre la oportunidad de contar con formación, orientación y acompañamiento en materia sociolaboral, sociocultural, administrativo-burocrática y emocional.

9.1.4.3 Valoración de la coherencia de los objetivos del programa con el estado de la cuestión

Fue respondiendo a estas dimensiones expresadas en los puntos anteriores, que estructuramos nuestros objetivos generales y específicos con los cuales desarrollamos dos itinerarios en paralelo, flexibles, adaptados a las nuevas necesidades que fueron surgiendo.

Por estas razones consideramos que nuestro programa respondió a unas necesidades muy visibles y, como lo expresó el director del centro Adolf Orcoyen en la primera entrevista concedida, al inicio de nuestra intervención cuando, interesados en la figura de profesionales de la psicopedagogía en la institución lo consultamos al respecto, nos refirió:

“Esta es una de las peticiones de los Centros de Adultos de toda la vida. Desde hace muchísimos años es una de las peticiones que hemos hecho siempre a la Administración. En Primaria y Secundaria existen porque es enseñanza obligatoria. En teoría como nosotros no somos enseñanza obligatoria siempre desde la Administración se nos ha dicho que no, aunque admiten que es un servicio que se valora pero que nadie ha asumido la responsabilidad de tirarlo adelante. Es indispensable. No solamente para trabajar el tema laboral sino para otras tipologías de problemáticas que tenemos. Tenemos derivaciones de alumnos, de chicos y de chicas que nos vienen de los Institutos con situaciones de problemática familiar, de trastornos alimenticios, psicológicos... y nosotros no somos especialistas; lo hacemos con la buena fe y las ganas que ponemos, pero debería estar en manos de personas capacitadas y tituladas para llevarlo a cabo”. (Anexo III. 3.11.1 Transcripción minutos 16.26’ a 17.30’ y Anexo III. 3.8.a, Video 5)

En los cuadros siguientes sintetizamos las características y los elementos de la evaluación del contexto, y la congruencia de los objetivos del Programa “¡Mi futuro es hoy!”, con las necesidades identificadas en nuestro trabajo de campo. La información queda resumida así:

Tabla 24: Resumen de elementos para la evaluación del contexto

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	
Entorno institucional y comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha técnica del CFA Sanfeliu • Descripción socioeconómica del Barrio Sanfeliu. Distrito 1, L'Hospitalet de Llobregat • Historia del centro: su evolución de Aula a Centro • Estructura y organización del centro • Proyecto educativo del CFA Sanfeliu 2012-2016 • Proyecto educativo del CFA Sanfeliu 2016-2020 • Plan de Acción Tutorial. • Normativa interna del centro. • Claustro • Comunidad educativa: estudiantes, docentes, familias. • Recursos y servicios territoriales disponibles. • Infraestructura • Personal no docente • Situaciones de diversidad cultural, vulnerabilidad y exclusión social. • Predominio de estudiantes en búsqueda activa de empleo, inmigrantes y personas sin regularización. • Predominio de estudiantes jóvenes, con pocos estudios y sin experiencia laboral.
Necesidades identificadas	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de contar con itinerarios de orientación laboral. • Necesidades de contar con itinerarios de acompañamiento a la inclusión • Necesidades formativas en materia sociolaboral • Necesidades de acompañamiento administrativo-legal- burocrático
Diagnóstico de problemas y obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencias por parte de algunos profesores. • Desconfianza, al inicio, por parte de autoridades • Falta de infraestructura y recursos. • Demanda histórica de los centros de adultos en Cataluña por contar con itinerario laboral. • Problema con profesores para dejar acudir a sus alumnos al programa.
Finalidad y filosofía del Programa “¡Mi futuro es hoy!”	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad principal del programa “Mi futuro es hoy”: ➤ Acompañar a los jóvenes en la transición escuela-trabajo para promover su integración social y laboral a través de una formación específica sobre el mercado de trabajo y las vías educativas necesarias para acceder al mismo. • Filosofía-ideología de la propuesta: ➤ favorecer la autonomía de los jóvenes y propiciar el aumento de sus perfiles competenciales, para acompañarlos en su transición hacia el mundo profesional.
Objetivos del Programa “¡Mi futuro es hoy!”	<p>El objetivo general que persiguió nuestra propuesta fue el de</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrecer un servicio psicopedagógico de acompañamiento a jóvenes con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad. <p>Objetivo instrumental:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseñar un Programa Piloto de intervención psicopedagógica, consistente en orientar y acompañar a un grupo de jóvenes de entre 16 y 25 años, que han finalizado o han sido excluidos del sistema educativo y han de definir su proyecto de futuro. <p>Niveles de concreción específicos, que responden a una triple perspectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar a los jóvenes para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento. • Acompañar a las personas en su transición escuela-trabajo para seleccionar, en la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana. • Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.

Tabla 25: Congruencia entre necesidades identificadas y objetivos propuestos en el Programa

CONGRUENCIA DEL PROGRAMA CON LAS NECESIDADES DETECTADAS EN EL DIAGNÓSTICO INICIAL	
EVALUACIÓN DEL CONTEXTO: NECESIDADES DETECTADAS	POSIBLES APORTACIONES DEL PROGRAMA “¡Mi futuro es hoy!”
<p>CENTRO</p> <p>1. Necesidades de contar con itinerarios de orientación laboral como actividades reconocidas en el centro.</p> <p>2. Necesidades de contar con itinerarios de acompañamiento a la inclusión con profesionales en materia psicopedagógica.</p> <p>3. Voluntad de la institución y del equipo directivo de potenciar la institucionalización de la orientación laboral en centros de adultos.</p> <p>4. Necesidad de dotación de personal especializado y equipamiento.</p>	<p>Acompañar a los jóvenes en la transición escuela-trabajo para promover su integración social y laboral a través de una formación específica sobre el mercado de trabajo y las vías educativas necesarias para acceder al mismo. <i>(aportación a las necesidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)</i></p> <p>Favorecer la autonomía de los jóvenes y propiciar el aumento de sus perfiles competenciales, para acompañarlos en su transición hacia el mundo profesional. <i>(aportación a las necesidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)</i></p> <p>Ofrecer un servicio psicopedagógico de acompañamiento a jóvenes con dificultades sociolaborales, orientándolos hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad. <i>(aportación a las necesidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)</i></p> <p>Diseñar un Programa Piloto de intervención psicopedagógica, consistente en orientar y acompañar a un grupo de jóvenes de entre 16 y 25 años, que han finalizado o han sido excluidos del sistema educativo y han de definir su proyecto de futuro. <i>(aportación a las necesidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)</i></p>
<p>PROFESORADO</p> <p>5. Necesidad de formación especializada en materia de orientación y acompañamiento sociolaboral al profesorado.</p> <p>6. Necesidad de toma de conciencia de los docentes para convertir la formación instrumental en herramientas competenciales.</p>	<p>Orientar a los jóvenes para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento. <i>(aportación a las necesidades 1, 2, 4, 5, 6, 8)</i></p> <p>Acompañar a las personas en su transición escuela-trabajo para seleccionar, en virtud de la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana. <i>(aportación a las necesidades 2, 4, 5, 6,7)</i></p>
<p>ALUMNADO</p> <p>7. Necesidades formativas y de asesoramiento en materia sociolaboral</p> <p>8. Necesidades de acompañamiento emocional-administrativo-legal- burocrático-intercultural.</p>	<p>Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad. <i>(aportación a las necesidades 2, 4, 5, 7)</i></p>

9.1.4.4 A modo de síntesis de la Evaluación del Contexto

En esta evaluación de contexto (siguiendo la terminología de STUFFLEBEAM) concluimos lo siguiente:

1. Situamos la investigación en los aspectos contextuales del estudio, recordando los elementos más significativos que nos condujeron hacia la entidad educativa y procedimos al

análisis de dos tipos de contextos, el entorno del centro, que dimos en llamar comunitario y el contexto normativo-administrativo-educativo que resulta de interés para comprender el funcionamiento de las escuelas de adultos, sus potencialidades y sus limitaciones.

2. Analizamos las narrativas escritas de diversos documentos que proponen políticas europeas, españolas y catalanas de lucha contra la discriminación y apoyo a la inclusión

3. Ajustamos nuestra propuesta de diseño de un servicio de orientación sociolaboral para la comunidad educativa del CFA Sanfeliu, respondiendo a la visibilización de unas necesidades que se advirtieron en las clases instrumentales en ocasión de estar cursando la investigadora, su prácticum del máster en psicopedagogía por la Universidad de Barcelona (noviembre 2012-junio 2013)

4. Al presentar la propuesta, el centro la viabilizó, con unas condiciones muy expresas: respetar las reales demandas de la comunidad educativa.

5. Fruto de estos acuerdos, decidimos diseñar la programación y planificación de un programa constituido por dos itinerarios que se cursarían en paralelo: itinerario formativo, compuesto por 4 módulos profesionalizadores en materia de ocupabilidad y el itinerario de acompañamiento personal y emocional, compuesto por tutorías a lo largo del proceso (tutorías de acogida, seguimiento y cierre).

6. El CFA Sanfeliu aceptó con agrado la iniciativa, ante la posibilidad de contar con un servicio de asesoramiento y orientación sociolaboral.

7. Analizamos las resistencias al programa, por parte de algunos profesores y estudiantes.

8. Analizamos la coherencia de los objetivos del programa con el estado de la cuestión de las escuelas de adultos.

9. Valoramos que el programa respondió a unas necesidades muy visibles, expresadas por los estudiantes y priorizadas por el equipo del claustro y la que investiga para adaptar la acción psicopedagógica a las reales necesidades de la comunidad educativa.

10. La evaluación de los contextos permite focalizar mejor el problema que da inicio a la investigación y asume un rol necesario para delimitar el marco en el cual se desarrolla el trabajo.

9.2 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS INPUT

Según Stufflebeam (2002) la evaluación de los inputs ayuda a los clientes a considerar las estrategias alternativas de programas, a desarrollar un plan de intervención afín a los propósitos definidos y en la ayuda del éxito de las innovaciones definidas en el plan de acción. (pp. 197-198), siguiendo estas consideraciones, por tanto, la segunda categoría de evaluación del Modelo CIPP aplicado a nuestro estudio, los Inputs o Entrada, se centra en el análisis y valoración de cuatro elementos claves:

- 9.2.1 Análisis de los recursos humanos y materiales facilitados por el CFS Sanfeliu,
- 9.2.2 Análisis de las estrategias de intervención en los dos itinerarios propuestos,
- 9.2.3 Análisis de los obstáculos que se presentaron durante la puesta en marcha del programa,
- 9.2.4 Análisis y coherencia interna del programa, en relación a las necesidades identificadas.

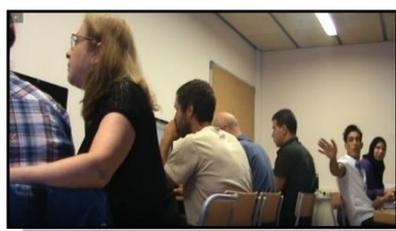
9.2.1 Análisis de los recursos humanos y materiales facilitados por el CFS Sanfeliu.

9.2.1.1 Descripción de los recursos solicitados para el programa

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, especialmente en el Capítulo 5, nuestra propuesta estuvo basada en una estructura que respondió a dos itinerarios paralelos, para lo cual era imprescindible contar con un aula convencional, con pizarra, mesas, sillas y un proyector para las actividades grupales, en las cuales se trabajarían las habilidades sociales a través del itinerario formativo.

En este caso, no hubo problemas y se nos asignó un aula específica, sin embargo, tuvimos un inconveniente inicial, la falta de ordenadores. Las clases de informática programadas por el centro educativo no dejaban espacios para trabajar las competencias digitales.

Figura 71: Fotografías en Sala de informática y Tutoría en la Biblioteca



También necesitábamos un aula o espacio reservado para realizar las tutorías de acompañamiento emocional. En este caso, se nos asignó la biblioteca, que es un espacio abierto, colindante con la sala de profesores y el despacho de dirección. La intimidad que se requería no siempre pudo lograrse, hecho que nos obligó, en varias oportunidades a buscar sitios tranquilos y reservados para poder realizar ejercicios de regulación emocional y lograr que las personas se “abrieran”.

En cuanto a los recursos humanos, sólo pudimos contar con el apoyo casi incondicional del director del centro educativo, de una de las profesoras, Carmen Andrés y también, más tímidamente, de la secretaria académica del centro. Si bien el personal no docente del CFA Sanfeliu siempre estuvo dispuesto a facilitarnos material y, especialmente el conserje, que, en muchas ocasiones, los viernes por la noche, nos regalaba minutos extras porque no teníamos conciencia del tiempo cuando trabajábamos en el aula de informática.

9.2.1.2 Valoración de los recursos humanos y materiales facilitados por el CFS Sanfeliu.

La compleja situación de la falta de ordenadores para el programa halló solución en la decisión del director, que nos asignó la sala de informática por el término de 3 meses, siendo los participantes del programa piloto los únicos autorizados a utilizar los ordenadores, todos los viernes, de 15 a 21.

Esta fue una solución magnífica, que nos permitió grabar en vídeo las sesiones y los alumnos del programa hallaron un espacio propio que generó muchos sentimientos de pertenencia. Allí pudimos sentirnos libres y no observados para interactuar y desarrollar más competencias profesionales: practicamos informática, castellano, inglés comunicación, catalán, organización, planificación; aprendimos a utilizar la cámara de video, a conectar un proyector, a gestionar los tiempos.

La sala de informática fue nuestro espacio común y los viernes, con asistencia completa desde las 15 hasta las 21, se convirtieron en verdaderos encuentros-comunidades de aprendizaje reflexivo, donde nunca faltó el diálogo respetuoso en materia de interculturalidad. También se hablaba de diferentes confesiones religiosas, de costumbres y culturas del mundo, de comidas típicas y vestimenta.

Nuestras clases de los viernes fueron, asimismo, el espacio en que los participantes extranjeros se comunicaban con sus familias por videoconferencias o por el chat de Facebook, causando gran alegría en todos cuando comenzaban a interactuar con sus seres queridos. Otros, preferían aprovechar los ordenadores para adelantar CV, carta y buscar ofertas de empleo.

9.2.2 Análisis de las estrategias de intervención en los dos itinerarios propuestos.

9.2.2.1 Los modelos de programa de intervención del Programa Piloto

En relación al programa adoptado, decidimos que la tipología del modelo de orientación psicopedagógica fuese mixta. Se trató de una combinación de los **modelos básicos de programas** (acción previamente planificada) y **consulta colaborativa**. En el Capítulo 3 (páginas 71-75), hemos consignado las características y beneficios de Modelo de Programas y el de Consulta colaborativa, motivo por el cual haremos, para este apartado, un breve resumen de los elementos y fundamentos que caracterizaron nuestra elección. El Programa Piloto ¡Mi futuro... es hoy! se inspiró en el Modelo de Programas, puesto que previamente se planificaron unos contenidos a trabajar y unos objetivos a lograr. Sin embargo, fruto de la implicación directa de los propios participantes en cuanto a definir su problema y necesidades, los objetivos personales a lograr y la adaptación del programa a estos, algunos de los objetivos iniciales fueron adaptados a las nuevas necesidades que se manifestaron en las clases.

Los objetivos y los contenidos pedagógicos en los que se basa el Programa Piloto respondieron al perfil heterogéneo que presentaban los estudiantes a los que se dedicaron las acciones de orientación y de formación.

En este sentido, fue fundamental la participación de los alumnos en el programa, porque cada grupo determinó los contenidos y necesidades, dentro de un marco y unos objetivos prefijados en el marco del Programa Piloto. En cuanto a las características del proceso de la consulta colaborativa, éstas fueron atractivas para arribar con éxito a un trabajo de

acompañamiento y orientación psicopedagógica, que se adecuó a las reales necesidades de los candidatos al Programa Piloto del CFA Sanfeliu, ya que nos permitió, entre otros beneficios:

Tabla 26: Beneficios del Modelo de Consulta colaborativa

• Reflexionar para arribar a la toma de conciencia del problema.
• Identificar la situación particular de cada uno y concretarla en un problema específico para su posterior tratamiento.
• Generar hipótesis en relación a la forma de cómo se podrá resolver el problema. Determinar las consecuencias potenciales de la acción.
• Valorar las hipótesis, sopesando las ventajas e inconvenientes.
• Realizar una valoración de las necesidades, las capacidades, los recursos disponibles.
• Ayudar a establecer hitos claros, objetivos y expectativas.
• Seleccionar o diseñar nuevas prácticas.
• Crear actitudes favorables al cambio, comprometiendo a los participantes a través de la asignación de nuevos roles y responsabilidades.
• Facilitar que la situación pueda mejorar.
• Diseñar técnicas grupales que favorezcan las relaciones interpersonales.

La modalidad de la intervención fue mixta: compuesta por un itinerario de acompañamiento, con la realización de tutorías individualizadas y otro itinerario más profesionalizador, estructurado en 4 módulos formativos de temáticas laborales, estas últimas actividades formativas se hicieron en grupo. Teniendo en cuenta las necesidades identificadas en el capítulo 9. Análisis del Contexto, creímos oportuno establecer las siguientes áreas de intervención:

- ✓ Autoconocimiento: Toma de conciencia de quién soy y qué deseo.
- ✓ Apoderamiento: confianza en un mismo.
- ✓ Conocimiento del entorno, formativo y laboral.
- ✓ Descubrimiento de las “competencias socio laborales”.
- ✓ Desarrollo de habilidades interpersonales.
- ✓ Toma de decisiones en torno la propia vida “que quiero hacer”.
- ✓ Definición del itinerario de vida: “qué tengo que hacer” para llegar al “qué quiero hacer”.
- ✓ Diseño de un Balance de competencias profesionales.

- ✓ Diseño de un Proyecto vital y profesional de acuerdo con los intereses laborales y en función de la realidad del mercado actual.

9.2.2.2 Los modelos de itinerarios del Programa Piloto

Como también lo hemos señalado en varias oportunidades, nuestra propuesta se estructuró sobre la base de dos itinerarios paralelos, con los cuales daríamos respuesta a las áreas mencionadas anteriormente:

1. El itinerario sociolaboral, compuesto por 4 módulos formativos, de características profesionalizador.
2. El itinerario de acompañamiento personal y emocional, compuesto por 3 modelos de tutorías: de acogida, de seguimiento y de cierre.

Tabla 27: El itinerario sociolaboral. Actividades de formación

MÓDULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Módulo 1. Competencias clave para la ocupabilidad	Conocer las competencias personales y las características que demanda el mercado actual.	El contexto laboral actual. Las competencias de base y las transversales.
Módulo 2. Desarrollo competencial	Analizar los perfiles profesionales demandados y el encaje con el propio.	El análisis de la ocupabilidad en función de cada perfil personal. Las motivaciones personales y los intereses profesionales. El mercado de trabajo local y las ocupaciones con más posibilidades de inserción. Las competencias personales y profesionales.
Módulo 3. La búsqueda activa de trabajo	Identificar oportunidades de trabajo en el ámbito del barrio, en el ámbito catalán general y en relación a la creación de empresas.	Los recursos y las herramientas para la búsqueda activa de empleo Diseño de un C.V. y de cartas de presentación. Los canales de investigación. Las claves de un proceso de selección. Las herramientas informáticas para la investigación activa de trabajo
Módulo 4. Proyecto profesional	Diseñar de forma autónoma (con acompañamiento guiado), el Proyecto profesional, donde se establecen los objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo.	El Proyecto vital profesional. El balance de competencias. La gestión emocional.

Figura 72: Modelo de programa modular. Programa “¿Mi futuro es hoy!”

PROGRAMA PILOTO “¿Mi futuro... es hoy!” - PROGRAMA MODULAR: 45 horas totales
<p>MÓDULO 1: Las competencias clave para la ocupabilidad Objetivo: Descubrir las oportunidades que ofrece el mercado actual. Objetivos específicos: 1.1. Conocer las características del mercado laboral. 1.2. Comprender cuáles son las competencias personales y las profesionales. Contenidos: El contexto laboral actual. Las competencias de base y las transversales. Actividades: <input type="checkbox"/> Realizar un cuestionario de empleabilidad. Realizar un diagnóstico competencial. Evaluación: Continuada Temporalización: 10 horas distribuidas en dos sesiones de 4 hs. y una sesión de 2 hs.</p>
<p>MÓDULO 2. Desarrollo competencial Objetivo: Analizar los niveles propios de ocupabilidad. Objetivos específicos: 2.1. Identificar los perfiles profesionales demandados y el encaje con el propio 2.2. Relacionar los perfiles exigibles y disponibles. Contenidos: El análisis de la ocupabilidad en función de cada perfil personal. Las motivaciones personales y los intereses profesionales. El mercado de trabajo local y las ocupaciones con más posibilidades de inserción. Las competencias personales y profesionales. Actividades: Analizar fichas ocupacionales de diferentes sectores. Analizar los requisitos solicitados en diferentes ofertas de trabajo. Realizar el test CLOE a través de internet. Evaluación: Continuada Temporalización: 10 horas distribuidas en dos sesiones de 4 hs. y una sesión de 2 hs.</p>
<p>MÓDULO 3. La búsqueda activa de trabajo. Objetivo: Buscar oportunidades de trabajo en el ámbito del barrio, en el ámbito catalán general y en relación a la creación de empresas. Objetivos específicos: 3.1. Indagar los mercados para encontrar oportunidades laborales. 3.2. Confeccionar las herramientas para la búsqueda activa de empleo. Contenidos: Los recursos y las herramientas para la búsqueda activa de empleo: Diseño del C.V. y de cartas de presentación. Los canales de investigación. Las claves del proceso de selección. Las herramientas informáticas para la investigación activa de trabajo Actividades: Confeccionar el CV. y dos cartas de presentación. Simular entrevista de selección. Evaluación: Continuada Temporalización: 10 horas distribuidas en dos sesiones de 4 hs. y una sesión de 2 hs.</p>
<p>MÓDULO 4. El proyecto profesional Objetivo: Diseñar de forma autónoma (con acompañamiento guiado), el Proyecto profesional, donde se establecen los objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo. Objetivos específicos: 4.1. Analizar las competencias personales y profesionales que favorecen la integración social y laboral. 4.2. Diseñar el Proyecto Profesional y Vital, a corto, medio y largo plazo. Contenidos: El Proyecto vital profesional. El balance de competencias. La gestión emocional. Actividades: Realizar un Balance de Competencias profesionales. Realizar el Proyecto Vital y Profesional Evaluación: Sumativa Temporalización: 15 horas distribuidas en tres sesiones de 4 hs. y una sesión de 3 hs. Recursos materiales y económicos. 1 sala amplia, con sillas, pizarra, proyector, ordenadores y acceso a Internet.</p>

Al igual que en caso del itinerario formativo (punto anterior de este capítulo), los objetivos y los contenidos pedagógicos propuestos para realizar las tutorías personalizadas respondieron al perfil técnico-profesional y emocional que presentaron los participantes a los que se dedicaron las acciones de acompañamiento.

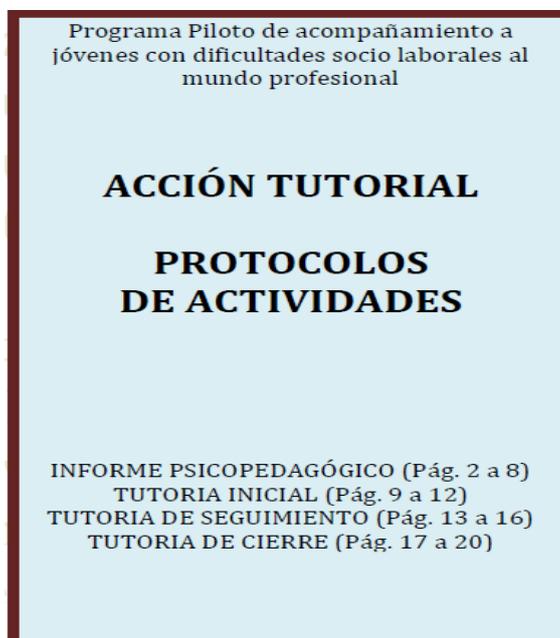
Por lo tanto, las actividades prácticas propuestas en la planificación fueron variando según la interacción, interés y necesidades de cada persona, siempre en el marco de los objetivos y contenidos detallados a continuación:

Tabla 28: El itinerario de acompañamiento personal y emocional

TUTORIA	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Tutoría inicial	<p>Corroborar el diagnóstico inicial del centro (tutor/a o docente) en función de las potencialidades y necesidades del/la joven por medio de preguntas diagnósticas.</p> <p>Diseñar el itinerario modular a seguir para establecer el primer plan de acción.</p>	<p>Conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> El autoconcepto Los hábitos sociales y culturales Los prejuicios Las expectativas El perfil de entrada
Tutoría de seguimiento	<p>Hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que ha participado.</p> <p>Valorar los recursos formativos, educativos, laborales, socioeconómicos, de que dispone el alumno.</p> <p>Aclarar o reformular aspectos desarrollados en los módulos en que ha participado.</p> <p>Valorar la posibilidad de participar en los módulos siguientes, la necesidad que no haya sido detectada a la tutoría inicial.</p>	<p>Favorecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> La autoestima La gestión emocional La resiliencia El trabajo en equipo La imagen personal Las relaciones interpersonales
Tutoría de cierre	<p>Valorar, conjuntamente con la persona participante los objetivos logrados.</p> <p>Determinar aquellos aspectos que la persona tiene que trabajar autónomamente para conseguir mejorar la ocupabilidad.</p>	<p>Afianzar:</p> <ul style="list-style-type: none"> La autoconfianza Las relaciones socio laborales La gestión del cambio La comunicación asertiva

Es decir, en las tutorías se respetaron unos contenidos mínimos, previamente analizados, según la situación particular del participante del programa y los refuerzos que cada persona necesitó. Si bien cada situación requirió de un tratamiento individualizado, razón de ser de este tipo de actividades personalizadas, propusimos unos contenidos básicos a tener en cuenta en cada momento del proceso. Para recabar la información de seguimiento que necesitábamos de cada participante y analizar sus progresos, confeccionamos unos documentos de tutorías, de los cuales presentamos unas fotografías, pero que invitamos a consultarse cada ejemplo completo en el Anexo II. 2.14.d. *“Modelos de Protocolos de tutorías individuales”*.

Figura 73: Portada del dossier de protocolos de acción tutorial.



9.2.2.3 Valoración de las estrategias de intervención en los dos itinerarios propuestos.

Como marco de acción adoptamos los siguientes ejes de intervención que resumimos así:

- Tipo de acción individual (centrada en la entrevista – tutoría) y también grupal (grupos formativos).
- Se desarrolló de forma externa, por una profesional especializada, la que investiga, quien analizó las necesidades expresadas y detectadas por parte de los estudiantes y algunos profesores del centro.
- A partir de esta identificación de necesidades y junto con el equipo asesor (tres de los 6 profesores del claustro) se priorizaron las necesidades y se establecieron los objetivos de la intervención.
- La acción también fue interna, ya que esos tres profesores (entre los cuales se encontró el director del CFA) asumieron funciones de coordinación.
- Sujeta a intervención: Se integró en una organización (el CFA Sanfeliu). La versión original, estuvo orientada a un grupo de jóvenes previamente seleccionados por el

equipo técnico del centro, de acuerdo con sus necesidades, en el marco del Plan de Acción Tutorial. Luego de las modificaciones realizadas (Capítulo 5), se incluyeron estudiantes adultos de hasta 65 años.

- Dirección de la acción: Acción dirigida de forma directa a los jóvenes y adultos y de forma indirecta hacia sus familias, las que también recibirán los resultados de los aprendizajes expuestos por parte de sus hijos. Asimismo, fue una acción dirigida de forma directa e indirecta a los profesionales del CFA Sanfeliu.
- Según el tipo de necesidades: Por un lado, la acción fue reactiva a su realidad: existió la preocupación de poder orientar adecuadamente estos jóvenes que ya han finalizado la etapa escolar obligatoria, con o sin éxito, pero que a partir de aquí no han tomado ninguna decisión a la hora de dirigir su presente y/o su futuro. También podemos considerar que se trató de una acción proactiva en cuanto que se pretendió dotar de herramientas y recursos tanto a participantes como también a los profesionales del centro para desarrollar competencias laborales y personales; en el caso de los docentes, para orientarles.
- Facilitación en la toma de decisiones: para concretar los resultados del análisis y la reflexión en un plan de acción como camino a recorrer. Para conseguir el objetivo profesional planteado, cada estudiante dispuso de acciones grupales y del apoyo individualizado en forma de tutorías.

9.2.3 Análisis de los obstáculos que se presentaron durante la puesta en marcha del programa.

9.2.3.1 Descripción de los obstáculos

Hemos explicado en el apartado anterior de este mismo capítulo cómo visualizamos y solucionamos el problema de falta de espacio, falta de ordenadores y otras situaciones que se fueron pronunciando a lo largo del trabajo, como, por ejemplo, los permisos para salir de clases de algunos alumnos.

Ante la falta de recursos para alcanzar nuestros objetivos (infraestructura, tiempo, recursos financieros, etc.) y teniendo en cuenta que los retos en materia laboral implicaban (y aún hoy) un desarrollo profesional y personal más cualificado y más competente que el que presentaban los estudiantes del CF Sanfeliu, nos centramos en adaptar los objetivos a los recursos disponibles, asumiendo la investigadora todo el coste de material didáctico, traslado, tiempo de dedicación y aportando los recursos de: cámara fotográfica, cámara de vídeo, pendrive para cada participante, dossier de contenidos elaborado por ella. Por su parte el centro asumió las impresiones y fotocopias de los trabajos realizados en el aula.

9.2.3.2 Análisis y evaluación de las respuestas a los obstáculos y posibles problemas

En relación a la negativa de algunos profesores para que los estudiantes acudieran a la sala en la cual se desarrollaba el programa, se propuso una reunión con estos docentes para aunar fuerzas que favorecieran las competencias de los estudiantes, invitándoles a presenciar alguna parte de las clases y solicitándoles ideas (de cada asignatura), para poder incluir y trabajar en el programa.

Con esta iniciativa, las resistencias bajaron y, finalmente, cuando se verificó que los estudiantes estaban satisfechos y alegres por acudir a ambos proyectos (el programa Mi futuro es hoy y las clases específicas de la escuela), las relaciones fluyeron y esa energía se canalizó hacia el rendimiento y motivación de logro de estudiantes y profesores.

Las actividades prácticas propuestas en la planificación fueron variando según la interacción, interés y necesidades de cada participante, aunque se intentó seguir el guion de los objetivos y contenidos detallados en el cuadro anterior, lo que nos permitió verificar el grado de coherencia interna existente entre el diseño original del programa, las necesidades y los recursos disponibles, en relación con los objetivos que pretende alcanzar el programa.

En todos los casos nos comprometimos a adaptar los recursos a las diferentes necesidades detectadas y manifestadas por los participantes, manteniendo una estructura troncal de contenidos formativos y de actuaciones de tutorías individualizadas. En el Anexo II podemos apreciar 5 carpetas con documentación de cada módulo formativo y su correspondiente material didáctico, diseñado expresamente por la investigadora, respondiendo a las necesidades formativas de los participantes del programa. También hemos compartido una

quinta carpeta con el diseño integral del programa modular de 45 horas, el cual describimos a continuación e invitamos a consultar en el Anexo II. 2.12, archivos: a., b., c., d., e.

9.2.4 Análisis y coherencia interna del programa, en relación a las necesidades identificadas.

9.2.4.1 Propuesta de planificación en relación a las necesidades.

Una vez identificadas y priorizadas las necesidades, decidimos planificar las actividades, respondiendo a los recursos disponibles, los objetivos, las características de los participantes, nuestro enfoque y modelos de intervención psicopedagógicas. Con estos elementos, propusimos la siguiente planificación:

1. Intervención grupal. Módulos formativos específicos:

- a) Competencias personales y transversales: Habilidades sociales, competencias emocionales, para la integración social.
- b) Motivación para desarrollar una buena transición hacia la ocupación.
- c) Exploración del mercado de trabajo.
- d) Auto ocupación, como alternativa a la precariedad laboral actual.

2. Intervención individual: Asesoramiento personalizado en forma de tutorías:

- a) Actividades de auto diagnóstico (evaluación de competencias, diagnóstico de la empleabilidad).
- b) Diseño de itinerarios; Pla individualizado de orientación para la búsqueda activa de trabajo; elaboración del proyecto profesional.
- c) Plan individualizado de busca de ocupación.
- d) Seguimiento y evaluación.
- e) Apoyo telemático: Portales especializados (Educa web, programa CLOE, Barcelona Activa, recursos telemáticos de la red del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat)

9.2.4.2 Análisis y evaluación de las áreas de intervención.

Para definir las áreas de intervención decidimos apelar al aporte que hace Figuera (2000), aplicado a la gestión de la carrera profesional:

- 1) Identidad personal: El desarrollo de la identidad personal es fundamental para proveer una estructura de auto información y de dirección del propio proyecto profesional y vital. Las metas a desarrollar en éste área de intervención incluyen: a) Tomar conciencia de la importancia de construir su propia identidad. b) Desarrollar la autorreflexión sobre los diferentes ámbitos de la personalidad. c) Ser capaz de expresar las potencialidades y limitaciones en relación a contextos específicos (ocupacionales, vitales o personales). d) Analizar cómo esta valoración afecta sus relaciones y conductas. f) Establecer caminos para optimizarlas.
- 2) Gestión personal: Su finalidad es la de desarrollar competencias transversales, base del autocontrol de los procesos cognitivos y conductuales de la persona, que orienta su conducta para funcionar efectivamente en entornos formativos y laborales. Incluye: a) competencias de organización, planificación y toma de decisiones, autocontrol de metas y evaluación de rendimiento. b) En la misma línea es importante desarrollar las habilidades para gestionar los conflictos intrapersonales que interfirieran en el éxito de la conducta en un proceso de gestión de la carrera profesional.
- 3) Gestión interpersonal: En el contexto actual de las competencias profesionales resulta fundamental desarrollar habilidades básicas para comunicarse de forma efectiva y constructiva en diferentes entornos de trabajo. Este objetivo implica: a) el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y de gestión de conflictos interpersonales (negociación y mediación); b) la comunicación asertiva, mediante la autoafirmación y la defensa de los derechos. C) Entre los objetivos propuestos destacamos: el análisis de los estilos de comunicación.
- 4) Exploración del entorno: Saber dónde y cómo hacer uso de los medios de información, pero sobre todo hacer uso de esta información para integrarla adecuadamente en la elaboración del propio proyecto, es una habilidad transversal básica en nuestra sociedad. Entre los objetivos a desarrollar destacamos: a) los relacionados con la dimensión motivacional de la exploración (que la persona tome conciencia de la importancia de la exploración y los peligros de la desinformación); b) los relacionados con la dimensión conductual y afectiva de la exploración, mediante

el aprendizaje de habilidades para saber orientarse en el entorno laboral y comunitario, saber tomar conciencia de los recursos y de sus usos para localizar y manejar correctamente la información.

- 5) Buscar y mantener el trabajo: El acceso y mantenimiento del trabajo es un área fundamental en la cual, de manera transversal a lo largo del proceso supone el trabajo de diferentes objetivos, como: a) el desarrollo de actitudes y hábitos hacia el trabajo - responsabilidad, puntualidad, flexibilidad- fundamentales para mantener un trabajo, b) hacer consciente a la persona de la importancia de elaborar su imagen como trabajador, incluyendo la dimensión más valorativa, el sentido personal del trabajo; c) el conocimiento de las habilidades de busca de trabajo tiene que permitir a la persona hacer viable el proyecto que ha elaborado.

Figura 74: Resumen objetivos de las actividades por áreas.



9.2.4.3 Valoración de la coherencia interna del programa, en relación a las necesidades identificadas.

Al momento de diseñar el programa nos enfocamos exclusivamente en las necesidades surgidas a partir de la observación participante y las entrevistas a alumnos y profesores del

CFA Sanfeliu, que se caracterizaron por el reclamo generalizado de contar con orientación laboral y acompañamiento emocional. A partir de las sesiones personalizadas realizadas en el Plan de acción tutorial del centro educativo, los estudiantes manifestaron situaciones y problemas que nos hicieron valorar la posibilidad de proponer la introducción de las ***orientaciones administrativa, sociocultural y sociolaboral***.

Con ***“orientación administrativa”***, nos referimos a facilitar la comprensión de los canales institucionales de legalización de documentación, situación, vivienda, homologación de titulaciones, etc. En este caso, la figura del técnico-profesional de orientación es esencial, especialmente para mediar el conocimiento que las personas extranjeras e inmigrantes tienen del entorno jurídico-burocrático de la sociedad de acogida. La función, entonces, se centró en ofrecer el servicio de información y ayuda en la presentación de documentación. Concretamente hablamos de ayudar a las personas que aún no dominan el español, a completar formularios e impresos y favorecer su autonomía en las tramitaciones, a la vez que aprenden español y conocen los requisitos para legalizar o mejorar su situación.

Cuando hablamos de ***“orientación sociocultural”***, nos estamos refiriendo, en primer lugar, al hecho de razonar y tomar conciencia del duelo migratorio que sufren las personas que emigran y ayudarlas a gestionar de forma optimista su integración en la nueva cultura, aportándoles más información sobre aspectos de la cultura, sin imponerles un proceso de aculturación, siempre desde el respeto mutuo a la diversidad cultural. Es decir, fomentar el intercambio de hábitos, costumbres, creencias, en un clima favorable para la integración. En esta dimensión, la sociocultural, también situamos los temas religiosos-filosóficos, porque hemos comprobado que, en estas clases de español para extranjeros, en su mayoría tienen confesión musulmana y el tema religioso les resulta muy motivador para intercambiar ideas y practicar la oralidad en las aulas.

En cambio, cuando hablamos de ***“orientación sociolaboral”***, nos estamos refiriendo a lo estrictamente profesional. Ayudar a las personas a auto gestionarse sus propios procesos de búsqueda activa de empleo, el aumento de sus niveles de empleabilidad y el reconocimiento de su potencial y competencias profesionales. En síntesis, propusimos una intervención ecológica, más integral y más adaptada a las reales necesidades de los diferentes colectivos que en la actualidad acuden al CFA Sanfeliu, haciéndolo extensivo a la orientación y

asesoramiento de *personas con discapacidad, personas extranjeras/inmigrantes, mujeres, y jóvenes*, colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión.

Tabla 29: Evaluación de los Inputs o Entrada

EVALUACIÓN DE LOS INPUTS	
Recursos humanos y materiales	<p>Buena disponibilidad para asignar espacios cómodos para realizar la formación del itinerario formativo.</p> <p>Excelente disponibilidad para asignar el aula de informática.</p> <p>Poco espacio para realizar las tutorías personalizadas.</p> <p>Material aportado por el centro: fotocopias, carpetas para los estudiantes.</p> <p>Material bibliográfico y didáctico, autoría de la investigadora, aportado por ella.</p> <p>Cámara de vídeo aportado por la investigadora</p> <p>Financiamiento del programa:</p> <p>Coste de transporte y horas de dedicación a cuenta de la investigadora.</p> <p>Excelente disposición para colaborar de: director del centro, secretaria académica, profesora, personal no docente.</p>
Estrategias de intervención	<p>1. Combinación de los <i>modelos básicos de programas</i> (acción previamente planificada) y <i>consulta colaborativa</i>.</p> <p>2. Estructura de los itinerarios del Programa Piloto</p> <p>a. Itinerario sociolaboral, compuesto por 4 módulos formativos, de características profesionalizador.</p> <p>itinerario de acompañamiento personal y emocional, compuesto por 3 modelos de tutorías: de acogida, de seguimiento y de cierre.</p> <p>3. La metodología</p> <p>a. Eje metodológico principal: Modelo de competencias</p> <p>b. Eje metodológico complementario: Modelo ISFOL</p> <p>4. Dimensiones que aborda el programa:</p> <p>a. Administrativa,</p> <p>b. Sociocultural</p> <p>c. Sociolaboral</p> <p>d. Emocional</p>
Reuniones y Acuerdos	<p>1. Delimitación de la estructura de la propuesta.</p> <p>2. Acta de acuerdo inicial.</p> <p>3. Acta acuerdo. Equipo.</p>
Diagnóstico de problemas y obstáculos	<p>1. Falta de espacios para acompañamiento.</p> <p>2. Resistencia de parte de algunos profesores para permitir a sus alumnos acudir al programa.</p> <p>3. Falta de recursos financieros para adquirir material didáctico (libros) a los participantes.</p>
Coherencia interna	<p><u>1. Intervención grupal. Módulos formativos específicos:</u></p> <p>a. Competencias personales y transversales: Habilidades sociales, competencias emocionales, para la integración social.</p> <p>b. Motivación para desarrollar una buena transición hacia la ocupación.</p> <p>c. Exploración del mercado de trabajo.</p> <p>d. Auto ocupación, como alternativa a la precariedad laboral actual.</p> <p><u>2. Intervención individual: Asesoramiento personalizado en forma de tutorías:</u></p> <p>a. Actividades de auto diagnóstico (evaluación de competencias, diagnóstico de la empleabilidad).</p> <p>b. Diseño de itinerarios; Pla individualizado de orientación para la búsqueda activa de trabajo; elaboración del proyecto profesional.</p> <p>c. Plan individualizado de busca de ocupación.</p> <p>d. Seguimiento y evaluación.</p> <p>e. Apoyo telemático: Portales especializados (Educa web, programa CLOE, Barcelona Activa, recursos telemáticos de la red del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat)</p>

Tabla 30: Congruencia del programa en relación objetivos-recursos-planificación

CONGRUENCIA DEL PROGRAMA “¡Mi futuro es hoy!” RELACIONANDO LOS OBJETIVOS, LOS RECURSOS Y LA PLANIFICACIÓN	
OBJETIVOS	RECURSOS/PLANIFICACIÓN
<p>A. Objetivos generales del programa</p> <p>1. Diseñar un programa de orientación sociolaboral. 2. Asegurar la institucionalización y permanencia, en el CFA Sanfeliu, de la perspectiva sociolaboral.</p>	<p>Disponibilidad de espacios <i>(relación con los objetivos 1,4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14)</i></p> <p>Recursos y medios aportados por el centro (ordenadores, salas, aulas, proyector) <i>(relación con los objetivos 1, 2, 7, 8, 9, 10, 12)</i></p>
<p>B. Objetivos formativos. Itinerario sociolaboral</p> <p>3. Conocer las competencias personales y las características que demanda el mercado actual. 4. Analizar los perfiles profesionales demandados y el encaje con el propio. 5. Identificar oportunidades de trabajo en el ámbito del barrio, en el ámbito catalán general y en relación a la creación de empresas. 6. Proporcionar materiales curriculares a los participantes, ajustados al programa. 7. Diseñar de forma autónoma (con acompañamiento guiado), el Proyecto profesional, donde se establecen los objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo.</p>	<p>Materiales (libros, libretas) aportados por el CFA Sanfeliu <i>(aportación de los objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)</i></p> <p>Participación del profesorado. <i>(aportación de los objetivos 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14)</i></p> <p>Disponibilidad del personal no docente <i>(aportación de los objetivos 2, 5, 7)</i></p> <p>Presencia de una persona orientadora, responsable para impartir formación y dinamizar el programa. <i>(aportación de los objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)</i></p>
<p>C. Objetivos de acompañamiento. Itinerario personal/emocional</p> <p>8. Diseñar el itinerario modular a seguir para establecer el primer plan de acción. 9. Hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que ha participado. 10. Valorar los recursos formativos, educativos, laborales, socioeconómicos, de que dispone el alumno. 11. Aclarar o reformular aspectos desarrollados en los módulos en que ha participado. 12. Valorar la posibilidad de participar en los módulos siguientes la necesidad que no haya sido detectada a la tutoría inicial. 13. Valorar, conjuntamente con la persona participante los objetivos logrados. 14. Determinar aquellos aspectos que la persona tiene que trabajar autónomamente para conseguir mejorar la ocupabilidad.</p>	<p>Intercambio/apoyo de otros docentes externos al centro educativo. <i>(aportación de los objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9)</i></p> <p>Recursos y medios aportados por la investigadora (cámara de vídeo, pendrive para cada participante, material didáctico, equipo de música) <i>(aportación de los objetivos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)</i></p> <p>Protocolos de seguimiento individualizado <i>(aportación de los objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)</i></p>

9.2.5 A modo de Síntesis de la evaluación de los inputs o evaluación de entrada

Luego del exhaustivo detalle que hemos realizado, describiendo los elementos identificados por Stufflebeam para realizar la evaluación de los inputs, concluimos con las siguientes consideraciones:

- ✓ El CFA Sanfeliu valoró positivamente la iniciativa de ofrecer a su comunidad educativa formación, asesoramiento técnico y acompañamiento emocional a personas que, buscando ampliar sus niveles de ocupabilidad, acuden a la institución para formarse en diferentes opciones educativas.
- ✓ Si bien es cierto, como lo explicó su director en una de las entrevistas que nos concedió, el centro dispone de pocos recursos humanos y financieros para impulsar y sostener estas actividades. Fue el claustro quien asumió la responsabilidad de tramitar ante el Departament d'Ensenyament, a través de la coordinadora de centros de adultos de Hospitalet, los permisos administrativos para poner en marcha la propuesta.
- ✓ Asimismo, los profesores involucrados en el programa, aprovecharon el momento de matriculación al curso 2013-2014 para promocionar y ofrecer el servicio sociolaboral, invitando a los estudiantes a asistir para informarse sobre el mismo, al margen de matricularlos en las asignaturas que los mismos solicitaban.
- ✓ En cuanto a las estrategias de intervenciones propuestas como más pertinentes y viables en el contexto de referencia, podemos asegurar que las mismas estuvieron trianguladas, en todo momento, con las necesidades identificadas.
- ✓ También fue de gran utilidad el trabajo colaborativo y las reuniones mantenidas con los profesores para ajustar la propuesta de intervención a esas necesidades advertidas y demandadas por los estudiantes y los propios profesores.
- ✓ En relación a los participantes del programa, por sugerencia de los representantes del claustro del CFA Sanfeliu, conocedores del perfil del alumnado y sus necesidades, decidimos centrarnos en el colectivo de jóvenes entre 16 y 25 años.
- ✓ Por su parte, el claustro de profesores valoró la posibilidad de empezar a trabajar (bajo su coordinación), con un grupo de jóvenes que no tenían una visión clara de cómo hacer frente a su futuro. A partir de este momento, nuestra propuesta se focalizó en esta demanda. Realizamos un primer análisis de las discrepancias entre la situación actual y la situación deseada (allá donde se quiere llegar), y se hizo patente

la necesidad de dotar de herramientas y recursos a los participantes, sobre todo escucharlos mucho y comprender la orientación dentro de su contexto social y posibilidades.

- ✓ Nuestro concepto de trabajo colaborativo se centró en una acción conjunta de intervención psicopedagógica: orientación personal y emocional, por un lado; y formación específica hacia el mundo laboral, por de otro, con el propósito de acompañar a los jóvenes en sus procesos personales para favorecer una toma de conciencia sobre la importancia de dirigir la propia vida, suministrando herramientas y recursos que los ayuden a transitar sin resistencias al mundo profesional, desarrollando su autonomía personal y favoreciendo la toma de decisiones hacia el cambio.
- ✓ En cuanto a la implicación de la investigadora, ofreció sus servicios bajo la figura de “voluntariado”, “alumna de doctorado”, “investigadora”, para ser aceptada ad-honorem por la institución, atendiendo la gran importancia que significaba para ella poner a prueba todos los recursos diseñados y valorar el mérito de los mismos a través de la presente evaluación que se convirtió en tesis doctoral
- ✓ Consideramos que se trató de una buena combinación de acciones integrales para favorecer la toma de conciencia sobre la importancia de dirigir la propia vida, rompiendo barreras y mitos, adquiriendo herramientas y recursos que los introduzca y/o los retorne sin resistencias al mundo laboral y también al educativo.
- ✓ Como parte de la adquisición de herramientas laborales, cada persona tuvo que elaborar su propio currículum y tendrá que tomar conciencia de su posicionamiento en relación con la distancia que la separa del mercado de trabajo y de la posibilidad de logro de su objetivo profesional y, por lo tanto, dispondrá de un plan de mejora en relación con su ocupabilidad. Las acciones que configuran el proceso serán prioritariamente grupales complementadas con tutorías individuales.
- ✓ Estas metodologías generaron un espacio favorecedor para los participantes del programa que los motivó a tomar conciencia de uno/a mismo/a, conocerse y situarse en las propias posibilidades, así como conocer el mercado laboral. En los encuentros individuales aseguraremos un sitio físico de privacidad en un ambiente tranquilo y distendido para propiciar una relación de confianza que favoreció un espacio en el que se pudieron detectar motivaciones, actitudes, problemas, inquietudes.

- ✓ En las acciones grupales se potenció el acompañamiento de un grupo de personas que tenían intereses comunes, manifestados a través de la comunicación, la conversación y el diálogo constructivo, elementos que permitieron hacer orientaciones grupales.
- ✓ Estas actividades fueron centrales en nuestro Programa, porque en la interacción entre los participantes del grupo se detectaron, con más fuerza, aquellas dificultades sociales que podían estar desfavoreciendo una imagen idónea a la hora de hacer una entrevista laboral, por ejemplo.
- ✓ Al inicio de la planificación pensamos en varios grupos de un máximo de 15 personas, sin embargo, pusimos en marcha la experiencia con sólo un grupo inicial de 20 personas.
- ✓ A continuación, presentamos dos cuadros en los cuales se sintetizan los elementos de la evaluación de los inputs y la congruencia entre los objetivos de esta fase de trabajo con las necesidades de los participantes.

9.3 ANÁLISIS Y EVALUACION DE LOS PROCESOS

Para llevar a término la evaluación de los procesos ocurridos durante la implementación del programa “¡Mi futuro es hoy!”, contemplamos los siguientes ítems:

1. Análisis de los cambios en la estructura inicial, en razón de la adaptación a nuevas necesidades de los participantes y el reconocimiento de puntos débiles en la planificación.
2. Análisis de la relación institucional para la toma de decisiones ante cambios de horarios, recursos no disponibles y flexibilización ante los obstáculos surgidos.
3. Comprobación de la temporalización llevada a cabo, en virtud de la calendarización propuesta.
4. Análisis y valoración de las dificultades que tuvieron los participantes para asumir las actividades y procesos propuestos. Toma de decisiones ante aspectos humanitarios expresados durante el proceso y no contemplados en la planificación de la propuesta.
5. Testimonios y experiencias de los participantes a lo largo de los procesos.

9.3.1 Análisis de los cambios en la estructura inicial, en razón de la adaptación a nuevas necesidades de los participantes y el reconocimiento de puntos débiles en la planificación.

9.3.1.1 Descripción de la propuesta inicial

Nuestra propuesta inicial estuvo pensada para atender las necesidades de 75 jóvenes, de 16 a 25 años, a solicitud de centro educativo, que observó una matrícula de alrededor de 400 personas, en su mayoría, jóvenes comprendidos entre estas edades, con un perfil muy heterogéneo y con muchas necesidades de orientación. Estos jóvenes eran ex alumnos que habían acudido en años anteriores al centro educativo para preparar las pruebas de ESO, luego se incorporaron al mercado laboral y dejaron la formación. Muchos de ellos, al perder su trabajo, volvieron al centro para continuar estudiando, sin embargo, demandaban información y orientación sobre el mercado profesional. En otros casos, también se matricularon jóvenes sin formación ni experiencia laboral. Ante esta nueva situación, la

propuesta de acción de orientación quedó como se muestra en la siguiente tabla, que hemos dejado en la lengua en que presentamos el programa, catalán),

Tabla 31: Programa inicial

PROGRAMA D'ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA PER A LA INSERCIÓ SOCIAL I LABORAL DE JOVES					
DESTINATARIS	OBJECTIUS DEL PROGRAMA	ACCIONS ESPECÍFIQUES	AVALUACIÓ	TEMPORALITZACIÓ	RECURSOS
75 Joves de 16 a 25 anys, alumnes i ex - alumnes del Centre de formació de persones adultes Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, organitzats en 5 grups de 15 alumnes	<p>Objectius generals:</p> <p>Acompanyar i orientar un grup de joves entre 16 i 25 anys, que han finalitzat o han estat exclosos del sistema educatiu i han de definir el seu projecte de futur.</p> <p>Promoure l'auto coneixement i la recerca de la identitat professional per imaginar un itinerari personal i laboral. Que afavoreixi l'autonomia i l'inserció laboral dels joves.</p> <p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> Àrea Personal, des de l'enfocament emocional. Saber on estic, cap a on vaig, detectant les febleses i punts forts a nivell personal i gestionant la incertesa i els poros a nivell emocional. Àrea Laboral, des de l'enfocament ocupacional. Conèixer les ocupacions disponibles al mercat actual i saber relacionar-les amb el perfil disponible. Reconèixer les fortaleeses i febleses en relació al perfil exigible i treballar cap a augment del nivell competencial que fixa el mercat laboral. 	<p>Acompanyament/orientació</p> <p>Tutories individualitzades</p> <ul style="list-style-type: none"> Tutoria inicial Tutoria de seguiment Tutoria de tancament <p>Accions formatives</p> <ul style="list-style-type: none"> MÒDUL 1: Les competències clau per a l'ocupabilitat. MÒDUL 2. Desenvolupament competencial. MÒDUL 3. La recerca activa de feina MÒDUL 4. El projecte professional 	<p>Proves criterials</p> <p><u>Tècniques objectives:</u> qüestionaris, observacionals.</p> <p><u>Tècniques subjectives:</u> Entrevistes, auto informes,</p> <p><u>Instruments estandarditzats.</u></p> <p><u>Instruments no estandarditzats.</u></p> <p>Avaluació d'accions formatives: Inicial/Diagnòstica Continua/Formativa Sumativa/Final</p>	<p>FORMACIÓ: 45 hores per grup</p> <p>TUTORIES: 5 hores per alumne</p> <p>TOTAL: FORMACIÓ: 225 hs. TUTORIES: 375 hs. TOTAL: 600 hs.</p>	<p>Recursos humans:</p> <p>1 psicopedagog/a, 1 coordinador/a</p> <p>Recursos materials i econòmics.</p> <p>1 Sala reservada per a les tutories individuals.</p> <p>1 Sala per a fer la formació, amb cadires, pissarra i projector.</p> <p>Possibilitat de comptar, unes 10 hores amb ordinadors.</p>

En cuanto a la estructura de los dos itinerarios de nuestra propuesta original, la ilustramos con las siguientes imágenes. En la primera, se aprecia la relación de los objetivos y contenidos formativos de cada uno de los módulos del itinerario laboral con los propios del itinerario de acompañamiento (tutorías), en su versión original:

Tabla 32: Esquema relacional: objetivos-dimensiones-necesidades

PROGRAMA PILOTO. DISEÑO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS EN GRUPO		OBJETIVOS DE ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO		EVALUACIÓN
MÓDULOS FORMATIVOS Y CONTENIDOS		Dimensión personal – emocional	Dimensión laboral - profesional	
<p>1. Las competencias clave para la ocupabilidad</p> <p>Objetivo General: Conocer las competencias personales y las características que demanda el mercado actual. Temporaliz.: 10 hs.</p>	<p>Análisis del mercado laboral y posicionamiento personal.</p> <p>Identificación de las competencias clave que favorecen la búsqueda de trabajo y el acceso al mercado</p>	<p>Objetivos específicos: Saber dónde estoy y hacia dónde voy.</p> <p>Actividades: Completar el Primer diagnóstico competencial ¿Cómo estoy ahora? Cuestionario de comunicación</p>	<p>Objetivos específicos: Reconocer el contexto laboral actual. Identificar las competencias de base y transversales.</p> <p>Actividades: Redactar el Primer diagnóstico de ocupabilidad. ¿Dónde estoy, ahora?</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa, a través de las actividades prácticas</p>
<p>2. Desarrollo competencial</p> <p>Objetivo General: Analizar los perfiles profesionales demandados y el encaje con el propio. Temporaliz.: 10 hs.</p>	<p>Análisis de la ocupabilidad</p> <p>Definición de objetivos profesionales.</p> <p>Identificación de motivaciones e intereses.</p> <p>La inteligencia emocional en la búsqueda activa de empleo,</p>	<p>Objetivos específicos: Identificar las motivaciones personales y los intereses profesionales. Fortalecer el autoconcepto y la imagen de uno mismo.</p> <p>Actividades: Confeccionar el TEST de intereses profesionales, CLOE. Comparar el perfil disponible y del perfil exigible</p>	<p>Objetivos específicos: Indagar el mercado de trabajo local y las ocupaciones con más posibilidades de inserción. Conocer las ocupaciones disponibles en el mercado actual. Reconocer las debilidades y fortalezas en relación a las exigencias del mercado laboral.</p> <p>Actividades: Analizar diversas fichas ocupacionales. Diseñar una plantilla D.A.F.O.</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa, a través de las actividades prácticas</p>
<p>3. La búsqueda activa de trabajo</p> <p>Objetivo General: Identificar oportunidades de trabajo en el ámbito del barrio, en el ámbito catalán general y en relación a la creación de empresas. Temporaliz.: 10 hs.</p>	<p>Los recursos en la búsqueda activa de empleo.</p> <p>Las claves del proceso de selección.</p> <p>Las competencias clave para la integración laboral.</p> <p>El entrenamiento de las herramientas informáticas.</p>	<p>Objetivos específicos: Detectar los puntos fuertes y a mejorar a nivel personal. Gestionar la incertidumbre y los miedos a nivel emocional.</p> <p>Actividades: Buscar recursos para la búsqueda activa de empleo.</p>	<p>Objetivos específicos: Conocer los recursos y las herramientas de investigación del mercado de trabajo. Practicar con los recursos y las herramientas informáticas para la búsqueda activa de empleo. Identificar las claves del proceso de selección.</p> <p>Actividades: Hacer la simulación de una entrevista de selección. Diseñar el C.V. Diseñar cartas de presentación.</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa, a través de las actividades prácticas</p>
<p>4. El proyecto profesional</p> <p>Objetivo General: Diseñar de forma autónoma el Proyecto profesional, con objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo Temporaliz.: 15 hs.</p>	<p>Reconocimiento del propio capital competencial.</p> <p>Comprobación de la adquisición de competencias clave, tanto a nivel personal como profesional.</p>	<p>Objetivos específicos: Tomar decisiones hacia el cambio de la situación actual. Favorecer la autonomía personal.</p> <p>Actividades: Diseñar de forma autónoma (con acompañamiento guiado), el Proyecto profesional.</p>	<p>Objetivos específicos: Afrontar un proceso de búsqueda de trabajo, en virtud del Proyecto profesional diseñado. Diseñar el Proyecto vital y profesional.</p> <p>Actividades: Establecer los objetivos personales, laborales y vitales, a corto, medio y largo plazo.</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa, a través de las actividades prácticas</p>

En la segunda imagen se aprecia la relación de los objetivos, las técnicas y acciones pactadas (previamente sugeridas) con el claustro, para responder a las necesidades que en aquellos momentos (2012-2013) se identificaron y priorizaron. Por lo tanto, *“en función de la naturaleza de las necesidades de este colectivo de estudiantes más jóvenes, el CFA Sanfeliu, a través de su claustro, aceptó la propuesta de la investigadora, con la condición de acotar la muestra, el número de participantes y el perfil de los mismos, para tramitar los permisos de puesta en marcha del programa ante las autoridades educativas”*.

Tabla 33: Diseño de acompañamiento individual

PROGRAMA PILOTO. DISEÑO DE LAS ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUAL			
TUTORIA	OBJETIVOS	EVALUACION	ITINERARIO/ACCIONES PACTADAS
DE ACOGIDA Temporalización: 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> Corroborar el diagnóstico inicial del centro (tutor/a o docente) en función de las potencialidades y necesidades del/la joven por medio de preguntas diagnósticas. Evaluar el itinerario modular a seguir con el fin de establecer un primer plan de acción, el cual será revisable a través de las tutorías de seguimiento y posteriormente de cierre. 	Técnicas objetivas: cuestionarios, observacionales, Técnicas subjetivas: Entrevistas, auto informes, Instrumentos estandarizados. Instrumentos no estandarizados.	Itinerario formativo delimitado por los profesores en el Plan de acción tutorial. Compromiso de asistencia e implicación en el proceso de acompañamiento. Protocolo de confidencialidad en relación a los datos personales confiados en las tutorías.
DE SEGUIMIENTO Temporalización: 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que ha participado. Valorar los recursos formativos, educativos, laborales, socio económico, de que dispone el alumno. Aclarar o reformular aspectos desarrollados en los módulos en que ha participado. Valorar la posibilidad que participe en los módulos siguientes. 	Técnicas objetivas: cuestionarios, observacionales, Técnicas subjetivas: Entrevistas, auto informes, Instrumentos estandarizados. Instrumentos no estandarizados.	Dos entrevistas individualizadas para conocer aspectos más profundos del participante. Confirmación del itinerario formativo o posibles modificaciones.
DE CIERRE Temporalización: 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Valorar, conjuntamente con el/la joven participante los objetivos conseguidos. Determinar aquellos aspectos que la persona ha de trabajar de forma autónoma para conseguir mejorar sus niveles de empleabilidad. 	Técnicas objetivas: cuestionarios, observacionales, Técnicas subjetivas: Entrevistas, auto informes, Instrumentos estandarizados. Instrumentos no estandarizados.	Dos entrevistas individualizadas para conocer las impresiones del participante acerca del proceso formativo y tutorial. Confirmación del diseño del Proyecto vital y profesional. Firma del documento final en el que se describen los logros alcanzados por el participante y las recomendaciones a futuro.

9.3.1.2 Análisis del desarrollo de los procesos y las modificaciones realizadas

Como se ha mencionado, el programa “¡Mi futuro es hoy!” estuvo pensado en sus inicios, y respondiendo al encargo del claustro del CFA Sanfeliu, para una población de 75 jóvenes de entre 16 a 25 años, sin embargo, al solicitar el director de la entidad, los permisos para ponerlo en marcha bajo la figura de “programa piloto”, las autoridades educativas exigieron que se ampliara el perfil de los destinatarios y que se redujera su número a un máximo de 15 personas, aludiendo al escaso tiempo para llevarlo a la práctica (máximo de 3 meses) y los pocos recursos de dotación e infraestructura de que disponía el centro educativo para patrocinar la iniciativa.

Por lo tanto, los profesores del centro, a través del Plan de Acción Tutorial, seleccionaron a los participantes respetando la representatividad de género, edad, situación laboral, procedencia y situación formativa. Realizada la selección de estas 15 personas quedaron como destinatarias finales 13 personas de entre 16 y 65 años, estudiantes y exestudiantes del CFA Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, que se comprometieron a finalizar el programa, salvo situaciones documentadas de trabajo, estudio o aspectos familiares.

9.3.1.3 Reconocimiento de puntos débiles en la planificación.

Al iniciar la planificación del programa, el objetivo central giró en torno al diseño de herramientas de orientación y acompañamiento para atender a las necesidades de la escuela de adultos. Al constatar el compromiso del director, la secretaria y una de las profesoras del claustro de la institución, no tuvimos en cuenta el punto de vista de otras autoridades, por ejemplo, la coordinación de centros de adultos de L'Hospitalet y otros funcionarios de relevancia del Departamento de Educación. Esto constituyó uno de los puntos débiles de nuestra propuesta, la cual, como se ha descrito en el Capítulo 5, experimentó dos modificaciones importantes.

Las modificaciones en el número de beneficiarios también impactaron en las expectativas de las personas que habían sido invitadas a participar. Los estudiantes fueron informados sobre la iniciativa, durante la matrícula para el curso 2013-2014, y el centro educativo, desde las acciones propias del Plan de Acción Tutorial, realizó un enorme esfuerzo para que toda la comunidad estuviese informada al respecto. La decisión de las autoridades del Departamento de Educación, de que solo se aprobaba el programa como “prueba piloto” para un máximo de 20 destinatarios, causó molestias y algunas reclamaciones entre los estudiantes que deseaban experimentar el programa.

Otro de los puntos débiles en la planificación inicial fue, como se describió en el apartado 9.2.4.3 (páginas 315 a 317), la ampliación de áreas o dimensiones que excedían los márgenes iniciales, como lo fueron, el asesoramiento sobre temas de extranjería, aspectos socioculturales y alfabetización informática.

9.3.2 *Análisis de la relación institucional para la toma de decisiones ante cambios de horarios, recursos no disponibles y flexibilización ante los obstáculos surgidos.*

9.3.2.1 Relación institucional.

Para analizar y evaluar los ítems de la calidad en la relación institucional relacionada con la puesta en marcha del programa, se realizaron las siguientes acciones:

Tabla 34: Calidad en la relación institucional. Acciones

ACCIONES	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Reuniones con el equipo asesor	Revisar las propuestas en función de las necesidades.	Director del centro educativo, profesora-tutora e investigadora
Validación de los materiales didácticos	Adaptarlos a la preferencia lingüística de los participantes.	Investigadora
Realización de tutorías de acogida	Observar el nivel de entrada de los estudiantes.	Investigadora y todos los estudiantes
Tutorías individualizadas de acompañamiento emocional	Reforzar la autoconfianza y la implicación hacia el programa.	Investigadora a cada participante
Tutorías de asesoramiento laboral	Verificación de los progresos de los estudiantes.	Investigadora a cada participante
Observación de la impartición	Verificar que la formación profesionalizadora se adapta al formato de grupo	Director del centro educativo, profesora-tutora e investigadora
Gestionar los tiempos asignados	Alcanzar los diferentes aprendizajes, atendiendo los recursos disponibles, los contextos y las competencias de cada participante y los plazos del programa.	Director del centro educativo, profesora-tutora e investigadora
Redactar informes de seguimiento	Dar cuenta al equipo sobre la marcha de los procesos y facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.	Investigadora.

9.3.2.2 Los acuerdos alcanzados con el claustro

Durante los meses de junio a septiembre de 2013 y ante el inminente inicio de la puesta en marcha del programa “¡Mi futuro es hoy!”, mantuvimos varias reuniones de trabajo con el equipo técnico comprometido en la experiencia (director del centro, profesora, secretaria académica e investigadora).

El diálogo constante, las reuniones semanales, el registro sobre los avances y dificultades de los participantes y la actitud positiva y constructiva permanente que nos acompañó en los 3 meses de procesos, fueron los elementos actitudinales y profesionales que nos hicieron comprender que cada problema podía convertirse en una gran oportunidad de reflexión

individual y grupal (equipo asesor). De no haber tenido esta actitud de apoyo colaborativo en los planos emocional y técnico, nos hubiese sido muy complicado continuar en medio de lo que parecía un trabajo extremadamente difícil, por sus características, por la falta de recursos estratégicos, por la heterogeneidad del grupo y por las resistencias de la mitad del claustro.

Fue gracias a una comunicación continuada, por teléfono, correo y personalmente, que pudimos seguir seguros cada uno de nuestros pasos y decisiones. También mantuvimos una actitud de autocrítica en cuanto a la metodología, evaluación y criterios pedagógicos, los que fuimos compartiendo para que todos supiésemos en qué momento estábamos y proyectar hacia el grupo (interno: el programa) y externo (el claustro), la imagen de que éramos y trabajábamos como equipo.

Fruto de los encuentros, surgieron unos acuerdos consensuados y se generaron unos documentos que deseamos compartir.

En este apartado solo los mencionamos y los explicaremos en el apartado 9.4 Productos.

1. Delimitación de la estructura de la propuesta de intervención.
2. Acta de acuerdo inicial.
3. Constitución del equipo.
4. Contrato de confidencialidad.
5. Carta de bienvenida.

9.3.3 Comprobación de la temporalización llevada a cabo, en virtud de la calendarización propuesta.

Al haber finalizado el período de prácticas en el CFA Sanfeliu en el mes de junio de 2013, deseábamos comenzar nuestra puesta en marcha del programa hacia finales de ese mismo año, motivo por el cual toda la calendarización que consignamos en este apartado estuvo enfocada a iniciar la experiencia en 2013 (cosa que no ocurrió así, pues la autorización por parte de la coordinadora de centros de adultos de L'Hospitalet, decidió que fuese a finales de 2014).

La planificación inicial se adaptó a las necesidades de los participantes y a la disponibilidad de recursos. Se ofrecieron, en la tercera versión del programa, la que finalmente se llevó a la práctica, un total de 75 sesiones de tutorías individualizadas de, al menos 30 minutos cada una, para completar el itinerario de cada alumno.

Tabla 35: Planificación final del programa piloto

Programa “Mi futuro es hoy!” . Calendario real final				
SEPT. 2014	OCT. 2014 Lunes a viernes 15 a 21	NOV. 2014 Lun. a viernes 15 a 21	DIC. 2014 Lun. a viernes 15 a 21	ENERO 2015
Reuniones de equipo asesor	Dinamización Módulo 1	Dinamización Módulo 2	Dinamización Módulo 3	Reuniones de equipo asesor
Diseño de material didáctico	Dinamización Módulo alfabetización informática	Dinamización Módulo alfabetización informática	Dinamización Módulo alfabetización informática	Presentación Informe final con resultados ante claustro
Diseño de protocolos de tutorías	Tutorías de acompañamiento personal	Tutorías de acompañamiento personal	Tutorías de acompañamiento personal	Final Fase I Tesis doctoral

Los calendarios y la temporalización ajustados a la nueva planificación, también sufrieron modificaciones, siempre en función de adaptarlos a nuevas necesidades que iban surgiendo. Como puede observarse en la siguiente imagen, el calendario fue preparado para indicar la asistencia, porque era una primera propuesta flexible y sujeta a posibles modificaciones. Se preveía la participación de 20 estudiantes y un tiempo total de 130 horas.

Sin embargo, una vez iniciado el programa en función de los estudiantes que entraban y salían del mismo, de la disponibilidad de recursos del centro, y de nuevas necesidades que surgieron, como, por ejemplo, agregar un módulo de alfabetización informática de 20 horas, el tiempo inicial previsto también aumentó, extendiéndose a enero de 2015 el cierre de tutorías individuales, entrega de notas y diplomas y confección de una memoria final con presentación de resultados ante todo el claustro.

En cuanto a la temporalización de las acciones formativas, consideramos que, para dar oportunidad a todos los interesados, éstas deberían desarrollarse en horarios de mañana y tarde, en sesiones formativas de 4 horas por grupo, con descanso de 15 minutos. En este sentido, los participantes finales decidieron organizarse para acudir solo por las tardes, lo que facilitó la organización interna del centro formativo y sus recursos disponibles.

En relación a las tutorías, el Programa contemplaba dedicar 5 horas para cada persona, distribuidas al inicio, al finalizar cada uno de los módulos formativos, si el caso lo requería. También pensamos en contemplar unas horas para las reuniones del equipo: técnicos, docentes y coordinador/a del programa. En relación a este aspecto, las 5 horas contempladas fueron insuficientes, ya que se decidió trabajar otras dimensiones de la persona, no contempladas inicialmente, por lo tanto, al reducirse el número de participantes, se pudo hacer un aprovechamiento muy personalizado, asignando a cada participante el número de sesiones y horas que requería para alcanzar los objetivos.

Por último, entendimos que se podía invertir un tiempo de 15 minutos máximos con cada alumno para completar el diagnóstico psicopedagógico, ya que, en su mayoría, los docentes conocían la trayectoria de los mismos. De esta manera creímos oportuno conceder 60 horas totales al proceso de selección. En este caso, se respetó el máximo de horas asignadas a esta tarea. Se presenta a continuación la calendarización del mes de noviembre de 2013 y el mes de enero de 2014, en las imágenes: *Cuadro 1* y *Cuadro 2*, respectivamente.

Figura 75: Calendario de actividades

PROGRAMA PILOT "EL MEU FUTUR ÉS AVUI". CALENDARI D'ACTIVITATS (FLEXIBLE)				
PROGRAMAT PER A 20 PARTICIPANTS. 130 HORES				
ACTIVITAT	DIA	HORA	ASSISTÈNCIA	OBSERVACIONS
PRESENTACIÓ PROGRAMA	30/9	16 a 21		5 HORES
TUTORIES D'ACOLLIMENT	1 a 7/10	16 a 21		25 HORES
MÒDUL 1 (PART 1)	8/10	18,30 a 21		2,5 HORES
MÒDUL 1 (PART 2)	10/10	18,30 a 21		2,5 HORES
TUTORIA SEGUIMENT M1	13 a 17/10	13 i 14/10: 15 a 21 15/10: 19 a 21 17/10: 15 a 21		20 HORES
MÒDUL 2 (PART 1)	20/10	18,30 a 21		2,5 HORES
MÒDUL 2 (PART 2)	21/10	18,30 a 21		2,5 HORES
TUTORIES SEGUIMENT M2	22 a 28/10	22, 23 i 24/10: 16 a 21 27 i 28/10: 18,30 a 21		20 HORES
MÒDUL 3 (PART 1)	29/10	18,30 a 21		2,5 HORES
MÒDUL 3 (PART 2)	30/10	18,30 a 21		2,5 HORES
TUTORIES SEGUIMENT M3	31/10 a 6/11 (dilluns a dijous)	31/10: 15 a 21 3 a 6/11: 17,30 a 21		20 HORES
MÒDUL 4 (PART 1)	10/11	18,30 a 21		2,5 HORES
MÒDUL 4 (PART 2)	11/11	18,30 a 21		2,5 HORES
TUTORIES SEGUIMENT M4	12 a 20/11 (dilluns a dijous)	12, 13, 17 i 18/11: 19 a 21 19 i 20/11: 15 a 21		20 HORES

PROGRAMA PILOT “EL MEU FUTUR ÉS AVUI”. CALENDARI D’ACTIVITATS (FLEXIBLE)

PROGRAMAT PER A 20 PARTICIPANTS. 200 HORES

ACTIVITAT	DIA	HORA	OBSERVACIONS	HORES
PRESENTACIÓ PROGRAMA	30/9	16 a 21	Aula convencional	5 hores
TUTORIES D’ACOLLIMENT	1 a 7/10	16 a 21	Biblioteca	25 hores
MÒDUL 1 (PART 1)	8/10	18,30 a 21	Aula convencional	2,5 hores
MÒDUL 1 (PART 2)	10/10	18,30 a 21	Aula convencional	2,5 hores
TUTORIA SEGUIMENT M1	13 a 16/10	15 a 21	Biblioteca	24 hores
MÒDUL TRASVERSAL INFORMÀTICA. MTI	17/10	15 a 21	En aula Informàtica	6 hores
MÒDUL 2 (PART 1)	22/10	18,30 a 21	Aula convencional	2,5 hores
MÒDUL TRASVERSAL INFORMÀTICA. MTI	24/10	15 a 21	Els alumnes volen fer una tutoria grupal	6 hores
MÒDUL 2 (PART 2)	28/10	18,30 a 21	Aula convencional	2,5 hores
TUTORIES SEGUIMENT- MTI	31/10	15 a 21	En aula Informàtica	6 hores
TUTORIES SEGUIMENT M2	7/11	15 a 21	En aula informàtica	6 hores
TUTORIES SEGUIMENT M2	12/11	15 a 21	Biblioteca	6 hores
MÒDUL 3 (PART 1)	21/11	15 a 21	En aula Informàtica	6 hores
MÒDUL 3 (PART 2)	25/11	15 a 21	Aula convencional	6 hores
TUTORIES SEGUIMENT M3	28/11	15 a 21	En aula informàtica	6 hores
AUTOGESTIÓ I AUTONOMIA	1 a 12/12	15 a 21	Formació i orientació on-line	50 hores
TUTORIES DE TANCAMENT	15/12	15 a 21	En aula informàtica	6 hores
TUTORIES DE TANCAMENT	16/12	15 a 21	Biblioteca	6 hores
TANCAMENT PROGRAMA	17/12	15 a 21	Aula convencional	6 hores
SEGUIMENT/ORIENTACIÓ AUTOFORMACIÓ	18/12 a 18/3	17 a 18	Orientació on-line	20 hores

Se observa que se mantiene la propuesta para 20 estudiantes, pero se amplía el tiempo total a 200 horas. En el Anexo II. “Calendarios y temporalización”, pueden observarse los horarios y días de tutorías reservados por los participantes (en función de que constan sus apellidos, decidimos no mostrar en el cuerpo de esta investigación).

En cuanto a la asistencia de los participantes a los módulos formativos, la calendarización fue variando en función de las horas dedicadas a las tutorías de acompañamiento, que no siempre fueron de 30 minutos por persona, como se había planificado en un principio. Esta información contiene datos personales y la firma de los estudiantes, porque las plantillas de asistencia fueron escaneadas para que formasen parte de las evidencias de este trabajo. Para preservar la identidad de las personas, estos documentos pueden apreciarse en el Anexo II 2.1.” Asistencia”.

9.3.4 Valoración de las dificultades que tuvieron los participantes para asumir las actividades y procesos propuestos.

9.3.4.1 Análisis y valoración de las dificultades de la fase de procesos

La promoción del Programa y la selección de los participantes al mismo, estuvo a cargo del personal del centro de formación en el marco del Plan de Acción Tutorial y matriculación. Entendemos que fue una tarea ardua, si tenemos en cuenta que el centro atiende una población educativa de alrededor de 400 personas. A nuestro entender esa cifra pudo haber rondado los 200 jóvenes potenciales participantes del Programa. Para hacer frente a estas actividades de selección, reconocimos, en la planificación del programa horas extraordinarias, fuera del horario habitual laboral de los docentes.

No fue fácil la decisión de convocar solo a 20 personas, debido al interés y a la promoción inicial que se había realizado. En este sentido, la que investiga tomó la decisión de dejar esta tarea al claustro, por el conocimiento específico de la realidad personal de cada aspirante. Esta decisión, como lo detallamos en el punto 9.3.2 (páginas 324-325), fue decisiva porque se cumplieron los requisitos de acceso al programa solicitados por las autoridades del Departamento de Educación y además, los docentes completaron el documento “Informe psicopedagógico”, que diseñamos especialmente para el programa.

Al inicio de la puesta en marcha del programa, y fruto de la interacción con los estudiantes, pudimos comprobar que la heterogeneidad demandada por las autoridades presentaría un trabajo más enfocado en la multiculturalidad e interculturalidad, ya que algunos estudiantes expresaron, en su presentación, desde conceptos religiosos, culturales y políticos muy diversos.

Haremos una categorización de los inconvenientes más significativos que se presentaron en el aula y su abordaje:

Comunicación:

Expresiones ideológicas: Algunas expresiones afectaron emocionalmente a determinados estudiantes del grupo, con reacciones que fueron desde el enfado, el debate o decidir abandonar el programa. Las temáticas estuvieron centradas en política.

Expresiones sexistas: Hubo al menos, tres personas que expresaron bromas sobre la condición de mujer y esto obligó a abordar el tema del respeto mutuo en relación a la comunicación sexista.

Expresiones xenófobas: También, durante las primeras clases, hubo manifestaciones xenófobas, obligando a la que investiga a intervenir y explicar las diferencias entre racismo y xenofobia y abordar el tema.

Terminología:

El uso de la terminología específica en el campo sociolaboral en presencia de personas con otras lenguas diferentes al castellano y catalán, constituyó un obstáculo importante. En las primeras sesiones, con algunos estudiantes, la única comunicación posible fue a través de dibujos geométricos y/o un traductor con los teléfonos.

Temporización:

La falta de tiempo durante el proceso, para profundizar más los contenidos formativos y los recursos de la dimensión sociolaboral, fueron determinantes para ampliar los días previstos inicialmente. Se pudo hallar una solución convocando a las personas involucradas, en tutorías personalizadas, como también haciendo acompañamiento a un estudiante a oficinas públicas para consultar sobre trámites de regularización.

Dominio lengua castellana o catalana:

Bajo caudal de dominio de lenguas: Especialmente 4 personas procedentes de Marruecos y una de Sudáfrica, con algunos conocimientos de español, fueron invitados a reservar plaza en esta asignatura. Se matricularon en “español para extranjeros” y dos de ellos también cursaron “catalán, nivel inicial”. Esto fue consensado entre los diversos profesores, con los cuales, en ocasiones la que investiga mantuvo reuniones para verificar, entre todos, la

evolución de cada participante y decidir sobre las horas en que se superponían las clases con la asistencia al programa.

Nulo caudal de lengua: se presentaron dos personas, una de ellas procedente de Rusia y otra de Ucrania. Ambas personas con titulación de docentes, pero sin homologar. Les resultó sumamente complejo seguir la presentación del programa con la utilización de un traductor del teléfono. En la primera sesión grupal, al comprobar que no nos podíamos comunicar, se los orientó hacia entidades para estudiar catalán y/o castellano. Se les buscó plaza y se hizo la derivación correspondiente.

Aspectos humanitarios

Estudiante sin regularización de residencia: Una situación en particular, con un joven de 20 años de procedencia subsahariana, motivó que la que investiga comunicase la situación al claustro, debido al extremo deterioro alimenticio del joven. Se procedió a acompañar al estudiante a diversas entidades de atención a las personas migrantes para ayudarlo a regularizar su situación. El centro, por su parte, le aseguró alimentos y ropa.

Situación de maltrato físico laboral: una joven de procedencia latinoamericana, se encontraba viviendo con su pequeña hija en casa de un matrimonio mayor al que cuidaba, a cambio de vivienda. Los abuelos, con trastorno mental, le pegaban con bastones y otros objetos. La estudiante, de 30 años, se encontraba en un círculo vicioso de maltrato y se presentaba lastimada en las clases, pero, al encontrarse sola con su hija en España, tenía miedo de denunciar por no tener dónde vivir. Se trabajó esta situación acompañándola a servicios sociales.

Situación económico-familiar de extrema vulnerabilidad: Se trata de un joven de 17 años, oriundo de L'Hospitalet, con la responsabilidad de una hermana pequeña y madre drogodependiente, ambas a su cargo. Su urgencia por encontrar trabajo para ayudar a su familia era extrema. Se lo preparó en una semana en recursos, se le hizo un CV por competencias y se lo ayudó a realizar una entrevista en un supermercado del barrio. Lógicamente, este usuario solicitó la baja en programa al trabajar 40 horas semanales.

Género:

Dependencia exclusiva para la toma de decisiones: Se trata de una estudiante de 35 años de origen marroquí. Al momento de entrar en el programa se encontraba viviendo en

Hospitalet con un niño de 3 años. Su marido residía en Marruecos. En la primera sesión, para comprobar el dominio informático, se realizó un ejercicio muy sencillo que consistía en saber abrir un documento de Word y navegar por Internet. La investigadora, al comprobar que la estudiante no necesitaba ayuda para la tarea, le indicó que abriera Facebook y saludara a su familia. Al hacer un grupo de WhatsApp, la estudiante solicitó que la investigadora llamase a su esposo a Marruecos para solicitarle permiso para estar en un grupo. Esta situación permitió una conversación con su esposo y la determinación de trabajar con ambos, la autonomía personal de la estudiante y la perspectiva de género con su marido.

(dis) Capacidad:

Dificultades para expresarse: Se trató de un estudiante de 45 años, oriundo de Hospitalet con una tartamudez severa. Esta persona presentaba un excelente CV, historial del Aula activa del Ayuntamiento y numerosos modelos de carta, pero no se expresaba oralmente porque sentía vergüenza. La investigadora solicitó orientación, entonces, a una entidad especializada, para saber cómo proceder. Finalmente, y luego de 3 meses intensos de trabajo con el estudiante, éste pudo estar seguro para hablar ante sus compañeros, quienes le ofrecieron mucho respeto, y también se presentó a una entrevista laboral. Se encuentra trabajando para el ayuntamiento de Barcelona, fruto de aquella entrevista realizada.

Actividades no previstas en el diseño del programa:

La no previsión de actividades iniciales de alfabetización informática dificultó enormemente el inicio y las actividades. Por tal motivo, al advertir estas necesidades, el claustro aceptó la propuesta de posponer la impartición de los módulos formativos e iniciar el programa con un módulo introductorio de 20 horas de alfabetización informática.

Relación con el profesorado del centro:

Al inicio de la puesta en marcha del programa los profesores del centro educativo que no participaron de la iniciativa. Ellos consideraron que la propuesta no se ajustaba a las necesidades de sus alumnos. El esfuerzo por crear un clima laboral menos adverso entre estos profesores del claustro fue una tarea transversal que supuso una actitud permanente de negociación con los estudiantes interesados y de mucha gestión emocional y empatía.

9.3.5 Testimonios y experiencias de los participantes a lo largo de la puesta en marcha del programa.

Deseamos, en este apartado, compartir algunas de las ricas experiencias vividas durante el programa, aclarando que los docentes y los estudiantes que aparecen fotografías, audios y vídeos, han dado su permiso de imagen, salvo Elsa, que hizo las fotos y prefirió no aparecer en algunas secuencias.

Estructuramos este apartado en dos temáticas:

- a) La descripción de algunas de las experiencias más representativas que se dieron antes de la puesta en marcha del programa (a modo de contexto de la situación: el perfil de participantes y sus necesidades); y también durante el proceso de la acción educativa, con fotografías que ilustran esos episodios.
- b) Las transcripciones de fragmentos significativos de entrevistas, tutorías e historias de vida de los participantes, dándoles voz a los verdaderos protagonistas de este trabajo, como lo mencionamos especialmente en los agradecimientos: los participantes del programa *Mi futuro es hoy*.

9.3.5.1 Experiencias que ilustran los procesos.

Episodio 1: Proceso dialéctico.

El primero de los elementos para la toma de contacto que se produjo en la tutoría inicial de acogida, fue el recurso dialéctico a partir de una comunicación empática y un discurso pedagógico comprensivo, que permitieron a cada persona expresarse sin miedo a una posible exposición al ridículo (en algunos casos por no dominar el español) y, de a poco conocer su perfil competencial para contrastarlo con las competencias profesionales que demanda el mercado de trabajo para cada ocupación.

En la cita siguiente nos encontramos con Mohammed, de 35 años, con 10 años de residencia en España, que en varias ocasiones repetía lo siguiente al inicio de cada participación verbal (Anexo III. 3.9. Fichas de transcripción a):

Mohammed:	Yo como que no hablo bien , no pasa nada con la autorización.
Isabel:	¿Cómo que no hablas bien? Estás aprendiendo, estás estudiando castellano y catalán ¿verdad?
Mohammed:	Sí, pero no hablo bien

Puede apreciarse también un vídeo de este participante, en el que repite la misma estrategia al iniciar una nueva tutoría: Anexo III. 3.8. Video a.: “**No hablo mucho, no me entero**”, dicho muy tímidamente, con una sonrisa nerviosa que fue gestionando a lo largo del proceso.

Episodio 2: Trabajo en grupo para aprender juntos.

A partir de estas primeras experiencias de contacto con los participantes y sus historias de vida, creímos oportuno facilitarles herramientas de comunicación verbal y no verbal para que “se escucharan y se observaran” apreciando sus estrategias argumentativas y poder mejorarlas. En nuestra experiencia, fue muy importante la narración de cada uno de los estudiantes y docentes que participaron en el programa. Entendimos que la manera en que cada mensaje fue narrado tuvo gran peso en el grupo por sus efectos, por la significación que le dio cada persona y por la sinergia que creaba en el vínculo entre investigadora-participantes.

Compartimos unas fotografías de escenas de interacción, donde la proximidad, la complicidad y el respeto hacia las ideas, creencias y sentimientos fueron gestionados emocionalmente entre profesora e investigadora de forma colaborativa y dejaron sus huellas en la dinamización del programa. Compartiremos 3 momentos del trabajo de campo que fueron decisivos al momento de planificar las actividades de acompañamiento y la dinamización en el aula.

Figura 76: Fotografías. Itinerario sociolaboral. Aprendiendo a diseñar el CV.



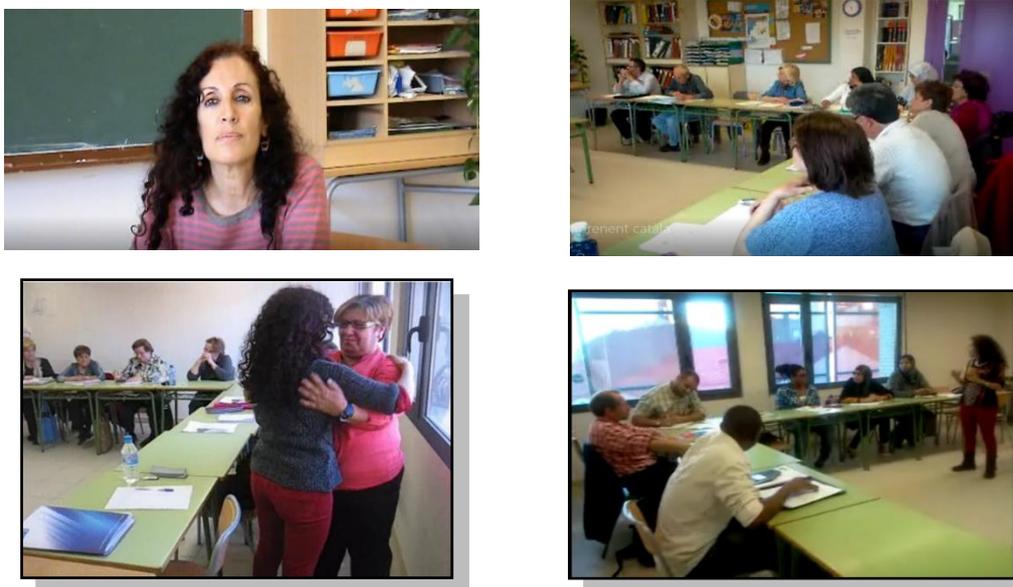
Episodio 3. Un artículo para la revista del centro

Clase instrumental III, con 15 personas en el aula, la mayoría mujeres. La profesora propone un tema para escribir un artículo para la revista anual de Sant Jordi. La que investiga se encuentra en el rol de “observadora participante”, asignado por la profesora Carmen. Las señoras proponen temas y surge “La injusticia” (en el marco de una narración muy impactante como lo es el robo de bebés, ocurrido a una de las señoras presentes. La narración de su historia fue espontánea y desestabilizó emocionalmente al grupo, a la profesora y a la que investiga, que en ese momento se encontraba filmando la escena.

En el momento en que se desarrolló la historia, decidimos apagar la cámara de video, pero fue la propia estudiante quien quiso grabar todo su testimonio para *“desabogarse con “personas que la iban a entender, como no lo hicieron los jueces, médicos ni policía”* (palabras de la protagonista). La mujer explicó su odisea de 30 años, buscando a su niña recién nacida, robada al nacer en un hospital de Barcelona y su lucha en medios de comunicación, juzgados e investigadores porque asegura que la encontrará. La historia fue muy emocionante y generó lágrimas, muestras de apoyo, abrazos, y quedó registrado en nuestras grabaciones y en nuestra experiencia emocional.

Episodio 4: Tributo a la profesora Carmen Andrés

Figura 77: Fotografías Clases con adultos



Las narrativas personales, las historias de vida poblaron todo el universo de las clases de español para extranjeros, jóvenes y personas adultas que impartía la profesora Carmen, quien era también la tutora de prácticas de la que investiga. Consciente de que era su último curso escolar con el que cerraba sus muchos años dedicados a la enseñanza, compartió todas sus herramientas docentes, haciendo de cada clase, una fiesta para todos.

La alegría de las abuelas y abuelos de procedencia andaluza, en clase de catalán, aprendiendo las partes del cuerpo humano, bailando “En Joan petit quan balla”. Pueden apreciarse estas escenas en vídeo en el Anexo III. 3.8. Carpeta de vídeos g.

Figura 78: Fotografías. “En Joan petit quan balla”.



Episodio 5. Castellano para extranjeros. La Fiesta de Sant Jordi

Especialmente en las clases para extranjeros el objetivo de la dinamizadora era que las personas pudiesen expresarse y la que investiga recibió un encargo muy puntual: hablar español en la variedad rioplatense, para que los participantes apreciaran las diferencias en cuanto a vocabulario y acento”. Esa sería, según la tutora, la “intervención psicopedagógica de la practicante en las clases de español. Ante tal oportunidad de participación directa con los estudiantes, la que investiga aceptó inmediatamente su nuevo rol, olvidando, por momentos la observación que debía realizar sobre las narrativas, los eventos la detección de necesidades. Fue lo que sucedió el 23 de abril de 2013, Día de Sant Jordi. La profesora recibió ese día a los estudiantes en un aula diferente, porque todos querían llevar comidas típicas.

Se reservó el aula del final del pasillo para no molestar al resto de estudiante. Hubo una serie de conversaciones muy interesantes sobre la importancia del agua, la comida, la salud, que derivó en la vida en otros planetas, que todos somos uno con el cosmos, etc... Lo importante era practicar español.

Figura 79: Fotografías: Decoración del centro por parte de los estudiantes



Todos querían saber si existían los dragones catalanes... Atendiendo las continuas consultas de los estudiantes extranjeros, preguntando cosas como “¿Era una princesa catalana?”, “¿Existían los dragones?”, “¿Qué significado tiene el intercambio de libros y rosas?”, la profesora preparó una escenificación en el aula, contando la historia-leyenda de Sant Jordi. Por su parte la investigadora, asumiendo el rol asignado por ella, decidió portar una maleta con libros en español, con temas muy variados: aventuras en ultramar, diccionarios, historia antigua de Cataluña, autoayuda, historias de reinas egipcias, El Quijote, entre otros. Luego de la comida en el aula del fondo, la profesora invitó a todos a cambiar de aula para iniciar las clases, que comenzaban puntualmente a las 7 de la tarde. Entre todos recogimos la sala y todos marchamos por el pasillo. La investigadora, que grabó todo en vídeo, pudo recoger imágenes y comentarios de ese momento. Se encuentran en el Anexo III. 3.8. Carpeta 2 Sant Jordi, vídeos 3 y 4.

Una vez en el aula, la profesora comentó que *“había una maleta... llena de libros... y era un regalo para cada uno de ellos”*. Esta noticia alborotó a los estudiantes, que comenzaron a pedir *“¡abre la maleta, Carmen!”* Para sorpresa de la investigadora, la profesora dijo: *“No es un regalo mío, es de Isabel, que decidió regalar un libro a cada uno de ustedes para celebrar Sant Jordi”* y advirtió, *la maleta es esta y la colocó al medio de la sala, pero no la abriremos hasta explicar la historia de Sant Jordi”*. Todos aceptaron y la profesora escenificó la historia, intentando echar llamas como el dragón, y todos comprendieron la historia. Una vez finalizada, la profesora propuso: *“Ahora, vamos a montar una paradeta de llibres, como si estuviésemos en la Rambla de Hospitalet”*. Creando ambiente de suspenso, fue sacando uno a uno los libros y colocándolos en una mesa del aula, y leyendo muy despacio los títulos.

Figura 80: Imágenes de “La paradeta de llibres”



En este punto hemos de aclarar y agradecer la enorme confianza de la profesora hacia la investigadora, porque no le preguntó de qué libros se trataba y confió en su criterio. Esta actitud originó una gran emoción en la que investiga, que la acompañó hasta el final de la jornada. La reacción de los estudiantes fue inesperada: todos salieron corriendo de sus mesas y se “abalanzaron” sobre los libros. Trataron de leer los argumentos de la contraportada, en un español muy básico y la profesora fue leyendo uno a uno los resúmenes y ayudando a que se decidiesen por un libro.

Figura 81: Regalo de libros por Sant Jordi



Ocurrieron reacciones muy variadas: algunos, siguieron su intuición por el título, como Graham, que dijo conocer El Quijote, porque fue su primer libro de lectura en Holanda. Fátima, se decantó por un gran diccionario con gramática, Abdel leyó la primera frase de la novela: *“Madre, no quiero morir”* y comentó que fue eso lo que repetía constantemente cuando cruzó la frontera a los 16 años, debajo de un camión. Raymond comenzó a gritar diciendo: *“un billete de lotería dentro del libro y tiene la fecha del día de mi nacimiento!”*, y era verdad, la investigadora encontró ese ejemplar en un banco de plaza, seguramente era una cadena de lectura y curiosamente, cumplía sus años el mismo día que figuraba en el billete (29 de julio), pero la fecha era: 29 de julio de 1992, exactamente el día de nacimiento del estudiante. En su alegría dijo *“este libro, con su billete, pasara a mi hijo”*.

En aquellas clases, la investigadora observaba con mucha atención los acontecimientos para identificar necesidades laborales y se encontró frente a necesidades de otro tipo: de reconocimiento social, de aceptación personal, de seguridad jurídica, de gestión emocional, situación que, en muchas oportunidades originó estados de ánimo contradictorios hacia lo que se observaba.

Otro momento muy emocionante de esa jornada fue el momento en que los estudiantes comenzaron a dedicarse sus libros. La profesora también escogió el suyo, “Una aventura transcendental en Los Andes”, que la ilusionó mucho, y sus alumnos le regalaron una rosa con una postal artesanal firmada por todos, que sorprendió y emocionó mucho a la docente.



La investigadora se quedó sin libro. Al darse cuenta la profesora, todos decidieron dedicarle y regalarle el único ejemplar de la Revista de Sant Jordi. Las emociones a flor de piel para todos. Costó mucho regular las emociones y nos permitimos sentir las, experimentarlas y gestionarlas en grupo con una respiración abdominal que propuso la que investiga.

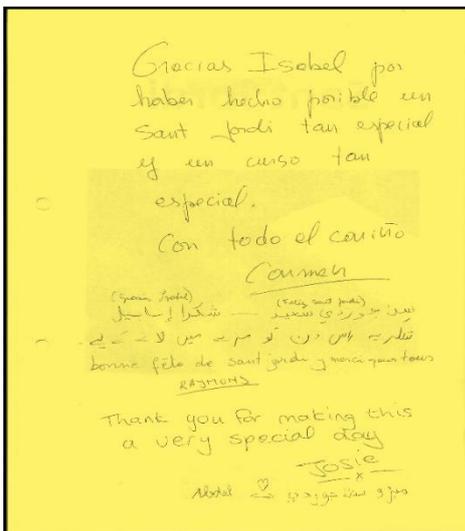


Figura 82: Imágenes: Dedicatoria de estudiantes y Adolf Orcoyen, director del CFA Sanfeliu



Mientras más participante era la observación, más se involucraba la misma, llegando a veces, a confundirse como una participante más, dejando el rol de alumna en prácticas y permitiéndose sentir esas emociones que se le presentaban y la penetraban. De repente, la dinamizadora de las actividades, la profesora Carmen, en un acto pedagógico muy generoso,

hacía que la investigadora se expresase con total libertad, que canalizase sus emociones y recuperase su rol.

La observación participante de este evento influyó en la que investiga un gran sentido de pertenencia con la cultura de esta sociedad de acogida, aspecto muy presente en su propuesta de programa, como se observa en la dimensión sociocultural e intercultural de la planificación de “¡Mi futuro es hoy!”. Todas las escenas pueden observarse en los vídeos que aportamos en el Anexo III. 3.8. Dimensión intercultural. Carpeta 2 “Sant Jordi”. 9 vídeos relacionados y que acompañamos con fotografías del momento:

El material fotográfico y audiovisual que aportamos completo en los anexos adjuntos, fueron los que determinaron las líneas de intervención psicopedagógica social impulsada por la que investiga, porque, como lo manifiesta la profesora Carmen Andrés, ella, como tantos otros profesionales de la educación, sin pensar en el nombre académico que se le da a su labor, realizaba realmente intervenciones psicopedagógicas en cada sesión.

Episodio 6: El visionado de español

Deseamos ahora compartir otro “evento” importante en el grupo de español para extranjeros. Fue el momento en que la que investiga propone a la profesora aportar todos los videos que tiene grabados del grupo, para que los estudiantes se “vean” y “escuchen” cómo hablan el español. Especialmente fue interesante la experiencia, porque se pudo observar la capacidad de reacción y/o respuesta emocional y valorarlas en clave de regulación emocional y tolerancia a la frustración de los estudiantes. A la profesora le pareció muy buena la idea, como cierre de las clases, que ella también aprovecharía para hacer los ajustes necesarios y darle un cierre diferente al curso.

Al no poder disponer de proyector, decidimos llevar dos ordenadores portátiles y la profesora comunicó este ejercicio a sus estudiantes. La investigadora consultó si podía grabar las reacciones de todos. Los participantes continuaron dando su consentimiento, como a lo largo de todos los meses de curso.

Figura 83: Momentos del visionado de los progresos en el dominio de español.



Los objetivos pedagógicos de la última grabación en vídeo, pretendían captar “in situ” las reacciones de unas personas que tal vez era la primera vez que se veían interactuando como alumnos en un aula convencional y, para otros, sería la primera vez que se escuchasen expresándose en otra lengua. La experiencia fue un tanto caótica, ya que la mayoría de los participantes no contaban con ordenadores propios y todos querían ver las escenas en las cuales aparecían. Jossie, la alumna sudafricana llevó su ordenador e invitó a la mitad del grupo a sentarse a su lado.

La investigadora llevó su portátil y Mohammed, el alumno al que todo el grupo le preparó una fiesta sorpresa por su cumpleaños con una gran pancarta firmada y dibujada por todos, se apoderó del ordenador y pasó 3 veces todo el vídeo de su cumpleaños. Ante las quejas de los compañeros, la profesora suspendió la visualización del material y me pidió que no les dejase los archivos, porque el ejercicio tenía sentido si se pasaba en clase y la actividad era grupal.

Figura 84: Visionado de progresos de lengua española



Figura 85: Felicitación grupal. Aniversario de Mohammed.



Así lo hice, ante la decepción de los estudiantes. En la clase siguiente la profesora quería aportar información sobre las matrículas para el segundo curso, pero nadie la escuchaba, todos querían ver los vídeos... La docente lo entendió, aportó la información rápidamente y dijo

que sólo veríamos los vídeos más importantes. Jossi y Mohammed decidieron sincronizar los vídeos para que todos viesen los mismo al momento, pero nuevamente los intentos fallaron.

Otra vez Mohammed comenzó a pasar los suyos del cumpleaños, era ya la tercera ocasión y Jossie había invitado a su marido, que estudiaba catalán en el centro, a pasar al aula a “verla y escucharla” hablar en español. Otros alumnos fueron a buscar a sus amigos a otras salas y el aula comenzó a llenarse de personas que se reían, opinaban, todos querían ver los vídeos. En ese momento, la profesora volvió a suspender la actividad y pidió desconectar los portátiles. Eran las 20:55 y nadie quería cerrar los ordenadores, el conserje avisó que ponía la alarma y todo se convirtió en un gran caos ingobernable. Muchas risas, alegría, se abrazaban... pero nadie parecía comprender que teníamos que irnos. Ante esta situación docente e investigadora comprendieron que debían cambiar la estrategia para la clase siguiente, que era la última del curso. Decidieron contar con el portátil de Jossi y seleccionar los vídeos de forma equitativa para que todos pudiesen observarse con sentido crítico y valorar los avances en el dominio de la lengua castellana.

Figura 86: Momentos del visionado de los progresos en el dominio de español.2



La estrategia que adoptamos entonces fue la siguiente: nos mantuvimos muy serias, poco habitual en ambas. Nadie se atrevió a preguntar por los vídeos y la investigadora aclaró que su ordenador estaba roto. Jossie comprendió perfectamente la situación y ofreció tímidamente el suyo. La profesora le indicó que proyectaríamos los vídeos de forma ordenada y organizamos la sala, apagamos las luces y pasamos los videos editados por la investigadora.

La profesora se situó detrás de los alumnos, contra la pared del fondo para controlar la situación y fue reforzando la confianza de cada estudiante cada vez que se sorprendían por sus avances al expresarse. Invitamos a observar las escenas de lo narrado, en el Anexo III. 3.8. Carpeta g. Subcarpeta b “Visionado en grupo”. 4 vídeos.

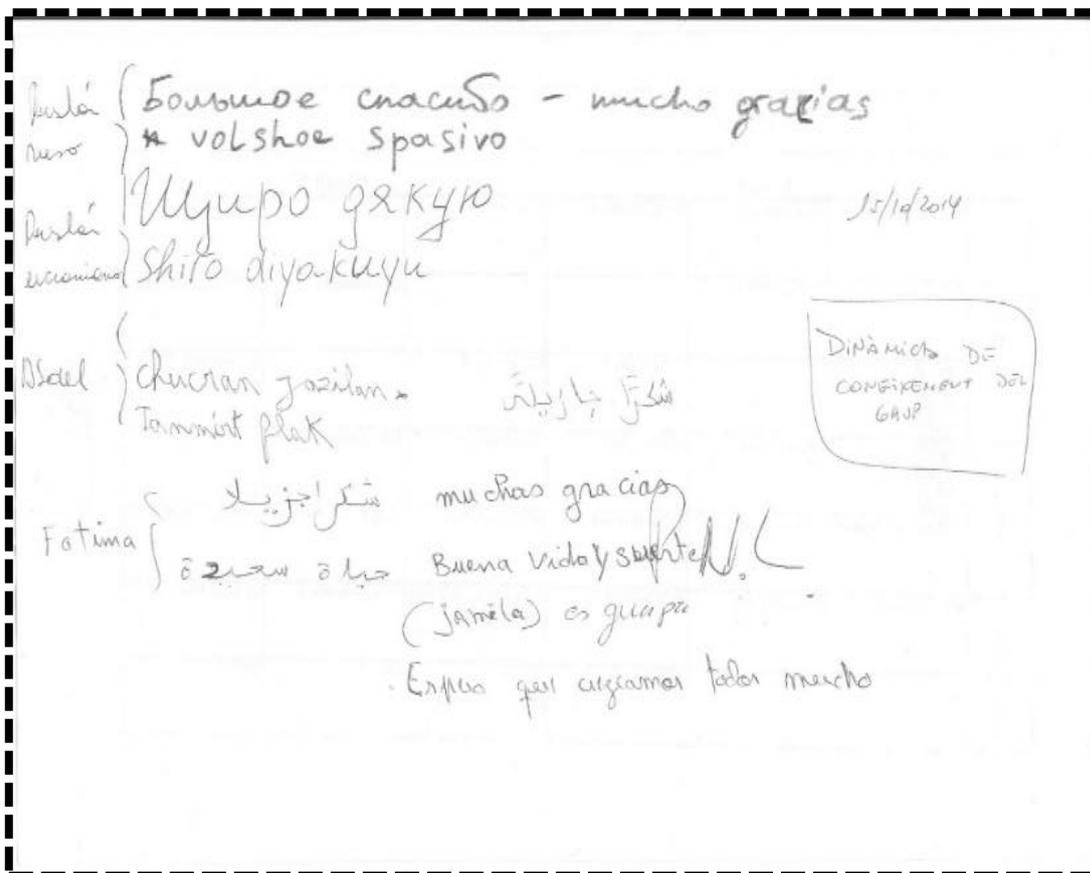
Esta situación arrojó grandes aprendizajes didácticos y pedagógicos para ambas profesionales: gestión del tiempo, organización, generación de expectativas, gestión de las emociones, entre otras. Estos aprendizajes también fueron incorporados por la que investiga en la metodología del programa “¡Mi futuro es hoy!”,

Episodio 7: Arte terapia para gestionar las emociones

Utilizamos herramientas de arte terapia en ocasión de necesitar gestionar un momento emocional muy complejo que se presentó en el aula, producto de unas narrativas pesimistas sobre las dificultades cotidianas para encontrar trabajo y/o asistir al programa. En ese momento, para canalizar emocionalmente el clima emocional, la que investiga solicitó una cartulina D3 a la dirección y muchos lápices de colores para conocer palabras en distintas lenguas.

Por consenso decidieron escribir “gracias” y de esta forma pudimos transitar mejor aquellas emociones. La presencia de varias lenguas hizo surgir la necesidad de pensar en una palabra común. Los estudiantes escogieron la palabra “gracias” y la escribieron en varios idiomas.

Figura 87: Primer trabajo en grupo



Para finalizar este apartado, enfatizamos que el método narrativo ha facilitado a los estudiantes la toma de decisiones para concretar los resultados del análisis y la reflexión en un plan de acción como camino a recorrer. Para conseguir el objetivo profesional planteado, cada participante dispuso de acciones grupales y del apoyo individualizado en forma de tutorías.

9.3.5.2 Testimonios de los participantes a lo largo de los procesos

En este subapartado se presentarán algunas de las transcripciones de entrevistas, narrativas de los participantes y tutorías realizadas a lo largo de los procesos de la puesta en marcha del programa. El material que se presenta pretende ser una muestra significativa y representativa de dichos procesos, porque al grabarse todas las sesiones, el número de testimonios es muy elevado.

Para poder apreciar con detenimiento y de forma completa cada uno de los fragmentos que se transcriben y analizarlos en su contexto, invitamos a consultar los anexos que aportamos en dispositivo adjunto, con un índice interno de los archivos. No obstante, a fin de ilustrar algunos de los testimonios, enumeramos los consignados en este punto:

- 1) **Comunicación y empatía como contextos en la presentación inicial de Manuel ante el grupo.**
- 2) **Gestión emocional en el acompañamiento para la regularización de la situación de residencia de Abdel.**
- 3) **Acompañamiento en la toma de decisiones y afrontamiento al cambio de José Luis.**
- 4) **Asesoramiento para el reconocimiento del componente competencial de Fátima.**
- 5) **Mediación y resolución de conflictos en una sesión de orientación laboral. Mohammed.**
- 6) **Tratamiento de prejuicios, complejos y malentendidos en una tutoría de seguimiento. Mohamed.**
- 7) **Tutoría de seguimiento del itinerario de orientación laboral. Manuel.**

1) Comunicación y empatía como contextos en la presentación inicial de Manuel ante el grupo.

La empatía desde la actitud comprensiva fue clave para uno de los participantes con problemas de tartamudez, que logró, luego de tomar confianza con el grupo, presentarse ante la cámara de vídeo, cosa inimaginable, según él, y actitud muy respetada por el grupo ante el esfuerzo emocional que hizo su compañero.

Podemos apreciar este momento, del viernes 24 de octubre de 2014, en el Anexo III. 3.8. Carpeta de archivos d. Procesos. Vídeo 1 Presentación de alumnos”. Minuto 03,23’ en adelante. Transcribimos parte de su narración de presentación a continuación. El texto completo puede consultarse en el Anexo III. 3.10. Fichas de transcripción de vídeos. Vídeo 1. Punto 4.

Minuto 03: 45: “Hola, soy Manuel y estoy en el programa para poder insertarme otra vez en el mercado laboral.

Observación: la tartamudez del participante le impide expresarse con fluidez y manifestó tener miedo de la cámara. Isabel se acerca y le da refuerzo cogiéndole del brazo para que se concentre en su mirada y se olvide de la cámara. El estudiante intenta explicarse y hace un gesto con la cabeza entendiendo que es incapaz de expresar su mensaje. Hace otro gesto con la mano (Minuto 03.53) y dice, “espera que te lo voy a explicar”

Isabel: “dímelo a mí?”. (Para que se centre en su mirada y no en la cámara. Es así como pudo superarse emocionalmente).

Minuto 03.56: Isabel se pone de cuclillas delante del alumno y lo coge de la mano y de su otro brazo. Sigue sus movimientos y razona con él: construcción discursiva con el alumno, con parafraseo y re argumentación para construir entre ambos el mensaje que el alumno quiere transmitir, el diálogo es el siguiente:

Minuto 03.57 “Estoy en el programa para volver a insertarme en el mundo laboral. Empecé a trabajar desde muy chico, cargando contenedor hasta ahora que la empresa ha cerrado y me he quedado sin trabajo.

Minuto 04.15 Isabel: ... y estás haciendo informática y...te estás reciclando.

Minuto 04:16: Participante: “... sí, aquí, porque hay todo tipo de cursos para intentar volver al mundo laboral. Tengo todavía oportunidades con mis 53 años... “Entonces mis competencias: soy muy paciente, también soy una persona responsable y siempre en las empresas que he trabajado, he trabajado en grupo...”

Minuto 04.59: Isabel: “... trabajo en equipo, responsabilidad, organización, puntualidad, todo lo que vienes demostrando aquí...”

Minuto 05.04: Isabel a la cámara: “que es mi ayudante en el aula de informática”!!

Minuto 05.15: Participante: Ya está, ya seguiremos hablando, mirando a la cámara.

Observación: Isabel y el grupo: aplausos y reconocimiento al compañero

2. Gestión emocional en el acompañamiento para la regularización de la situación de residencia de Abdel.

La acción de acompañamiento a Abdel al SAIR⁶⁷ de Barcelona y Oficina de Comisiones Obreras en Hospitalet, tuvo lugar el 2 de diciembre 2014. Para comprender los alcances emocionales de esta acción educativa comentamos que Abdel tiene 21 años. Salió de Marruecos debajo de un camión a los 16 y no ha vuelto a tener contacto con su familia. Extraña especialmente a su madre. Ese es el motivo principal que invoca para regularizarse: volver a visitar a su madre y ayudar económicamente a sus familiares.

Descripción y objetivos de la acción:

Hemos realizado una visita a la oficina de SAIR de Av. Paralelo de Barcelona con la finalidad de obtener información sobre los requisitos que debería reunir el estudiante para acceder al trámite de residencia y permiso de trabajo. Recordemos que el mismo se encuentra en situación irregular, motivo por el cual no puede acceder a cursos de perfeccionamiento y se mantiene trabajando en economía sumergida.

En el SAIR nos han atendido al momento, nos han preguntado por la situación familiar, social, económica y jurídica de Abdel y nos han dicho que lo que explica el alumno no se puede enmarcar como solicitud de “refugiado”. De ser así, tendría que demostrar que es un perseguido político o que corre peligro de muerte su vida. En ambos casos Abdel ha dicho que no es el caso. Si se hubiese adherido a esta figura, tendría que renunciar volver a Marruecos, porque la figura de refugiado implica una denuncia al Estado. Las leyes en Marruecos prohíben el ingreso al país de persona que demandan al Estado.

Ante esto Abdel le comunica a la empleada que no es su deseo iniciar una demanda contra el reino de Marruecos, porque lo que en realidad ha originado su salida (debajo de un camión) de su país, es la extrema pobreza (desierto subsahariano), en la que aún viven sus familiares.

⁶⁷ Servicio de atención de inmigrantes y refugiados

Luego de recibir la información de la entidad, nos han derivado a una oficina de CC.OO.⁶⁸ de L'Hospitalet, en la cual hay un servicio jurídico para hacer la consulta sobre posibilidades administrativas para que ABDEL regularice su situación de residencia.

En el local nos atendió de forma gratuita un abogado de procedencia marroquí, que facilitó la empatía y comunicación con el estudiante. Nos aclararon que el servicio está patrocinado por SAIR y, para descentralizar el trabajo han decidido asignar una oficina en la delegación de Hospitalet del Sindicato Comisiones Obreras. Se le ofreció al estudiante diferentes alternativas sin necesidad de recurrir a la figura de refugiado (que se tramita en el SAIR-Paralelo) por ser un trámite sencillo y eficaz.

Ante la sugerencia del abogado de necesitar un contrato a media jornada para el estudiante, la que investiga lo comentó con la profesora Carmen Andrés, con la finalidad de buscar entidades o empresas que pudieran hacerlo. El CFA Sanfeliu realizó una búsqueda al respecto e hizo gestiones, pero con resultado negativo. Ante esta situación, y contemplando la posibilidad de que el estudiante pudiera comenzar a realizar actividades ilícitas, ambas decidimos hacerle dos contratos a media jornada, con el compromiso de que Abdel asumiera los pagos de la seguridad social.

Al constatar que no había empresas interesadas en ofrecer un contrato al estudiante, el lunes 15 de diciembre, a una semana de finalización de la puesta en marcha del programa, concurrimos los 3, la profesora Carmen Andrés, Abdel y la doctoranda, al abogado mencionado y firmamos los contratos de trabajo.

Milagrosamente, el día 16 de diciembre, antes de que el abogado comunicase los datos en la Seguridad Social, desde el CFA nos comunicaron que un voluntario de Cáritas, que disponía de un restaurante, conmovido por la historia de Abdel, ofrecía un contrato a jornada completa como Ayudante de cocina. Las emociones de todos en el CFA se dispararon y todos festejamos con ilusión el desenlace de esta situación tan vulnerable. Sin embargo, en días posteriores, se presentaron en el centro educativo muchas

⁶⁸ Sindicato de Comisiones Obreras

personas con la misma situación de irregularidad, pretendiendo una respuesta de nuestra parte.

Fue doloroso tener que decirles que “no somos extranjera”, y que debían realizar los trámites en las oficinas correspondientes. En cuanto al estudiante, le solicitamos que no divulgara nuestros nombres (el de Carmen Andrés y de esta doctoranda), para evitar problemas en la escuela de adultos. A continuación, transcribimos parte de la conversación entre el abogado y el estudiante:

Tabla 36: Transcripción entrevista en Oficina de ayuda a refugiados de SAIR (en CCOO de Hospitalet)

Abogado:	Hola hijo, eres muy joven, cuéntame tu situación.
ABDEL:	No puedo aceptar el trámite de refugiado, porque no me dejarían entrar nuevamente a Marruecos. Y cuando salí de la aldea en un lugar al sur del Sahara, le prometí a mi madre volver para que vivamos juntos en Europa. Tengo 11 hermanos y mi padre no quiere abandonar su vida, pero yo quiero darle otra vida a mi madre. Salí de la aldea llegué a Tánger. Pagué 5 mil dólares para obtener papeles, pero me estafaron. Una vez en Tánger me escondí debajo de un camión para cruzar la frontera. Mira (se levanta la camiseta y muestra su espalda), tengo aún las cicatrices de los tubos calientes que me quemaban, pero crucé la frontera. Allí me descubrieron y me llevaron a un sitio llamado “El saltador”, luego me trasladaron a Murcia, porque era menor de edad.
Abogado:	¿Cómo has llegado a Barcelona?
ABDEL:	Fui de tren en tren, colado, hasta llegar a Barcelona. Mi madre no sabe si estoy vivo o muerto. Nunca quise llamarla hasta ahora, porque no puedo cumplirle la promesa de ir a buscarla.
Abogado:	Bien, te comprendo, yo también compré mi pasaporte hace 30 años para venir a vivir aquí. Tienes que estudiar. Yo estudié abogacía para poder ayudar.
ABDEL:	Podré conseguir los papeles... yo podría vender droga o prostituirme, me lo han ofrecido, pero no quiero caer en eso, quiero hacer las cosas bien...
Abogado:	Te ayudaremos, no lo dudes,
Abogado:	Usted, profesora (dirigiéndose a mí), ¿podría hacerle un contrato a media jornada durante 1 año?
Isabel:	Tendría que consultarlo, no cobro mucho, no podría pagarle un sueldo
Abogado:	No se preocupe, él trabajaría de paleta o en un mercadillo, ya lo veremos, y se pagaría la seguridad social, pero necesitamos que alguien le firme un contrato.

Tabla 37: Repercusiones del trámite en SAIR (Delegación de CC.OO):

Transcripción conversación entre Abdel e Isabel	
Isabel:	¿qué te parece toda esta información Abdel?
Abdel:	Me parece muy ben. Si fuera que yo vengo sólo aquí para pedir las citas y hablar con las personas que me atienden Ni siquiera sé hablar mucho, pero gracias por acompañarme en este arreglamiento de papeles, le agradezco mucho eso... ojalá que todo salga bien ...
Isabel:	¿Estás mejor de ánimo?
Abdel:	Sí, estoy mejor de ánimo. Es que cuando pienso que hay una salida a esta situación me pongo muy bien, pero cuando sé que no hay ni una salida para poder tener mis papeles, ahí me pierdo los ánimos.
Isabel:	¿Cómo te mantienes tú ahora?
Abdel:	Estudio con Cáritas y a veces me dan una ayuda para poder pagar mi alquiler y mi comida, pero no pueden darte siempre la comida para poder vivir. Cuando no puedo pagar el alquiler, entonces les pido que me den comida para llevar a la casa y con eso pago mi habitación.
Isabel:	¿Cómo estás viviendo tú ahora?
Abdel:	Estoy viviendo con unos amigos en un piso compartido. No estoy con mi familia, pero ellos me ayudan.
Isabel:	¿De qué trabajas Abdel?
Abdel:	Antes trabajé en un restaurante, de prácticas. Antes también trabajé de paleta, pero en negro. Eso no es legal. Por eso ya me han dicho que, si no tengo la residencia, para “que te contratemos, sin la residencia no puedes trabajar con nosotros. En negro es imposible trabajar en España” Ojalá pueda hacer la residencia para poder encontrar un trabajo.
Isabel:	¿Estás un poquito mejor de ánimo?
Abdel:	Sí, tengo esperanza de arreglar esta situación.
Isabel:	¿Buenos, qué días volverás aquí?
Abdel:	Volveré aquí para tener una entrevista con el abogado, el jueves 4/12. Tengo mi cita para hablar con un abogado sobre mi situación el 22/12/2014. A esta del 22 vendremos junto contigo, porque es una visita individualizada.
Isabel:	Esta del jueves 4/12 nos han dicho que es una sesión informativa, para todas las personas irregulares que quieran saber sobre sus trámites.
Abdel:	lo que pido a Dios es que salga todo bien. No estamos pidiendo algo malo o que no podemos tener. Estamos pidiendo mi derecho como toda la gente para poder tener un trabajo para poder vivir como todas las personas. Si quieres vivir en Barcelona, te mira la policía, no puedes trabajar, ni puedes hacer un curso para mejorar. Cuando pido hacer un curso me dicen “si no tienes permiso de residencia no puedes hacerlo”.
Isabel:	¿Los del SOC?
Abdel:	sí los del SOC, los de Cáritas, todos... Sólo puedo apuntarme en los cursos de idiomas en el centro de adultos y para los de catalán (Consortio de Normalización). Pero no puedo tener un curso largo de un oficio por el tema de los papeles. Una vez que tenga la residencia, podré tener un curso, con un oficio, con prácticas, me puedo formar más.
Isabel:	¿Crees que hoy es un buen día para llamar a tu madre?
Abdel:	Creo que sí, después de 6 años, que sepa que sigo vivo...

3. Acompañamiento en la toma de decisiones y afrontamiento al cambio de José Luis.

El caso de otro de los estudiantes, José Luis, es diferente al del resto de compañeros. Se inscribió en el programa por recomendación de sus profesores de la Escuela, es un ex estudiante que siempre manifestó su deseo de continuar estudiando, especialmente el grado de Integración social, sin embargo, nunca realizó las pruebas de acceso y tiene la percepción de estar perdiendo el tiempo. Manifiesta sentirse agobiado por su situación familiar y laboral. En aquel momento trabajaba como jardinero para el Ayuntamiento de Hospitalet y cuidaba sus niños. Expresa gran admiración por su esposa, que trabaja en una entidad como educadora social. Se compara con ella constantemente, valorando su actividad y lamentándose tener una vida sin motivación, porque su vocación ha sido postergada al dar prioridad a su familia.

Ante este panorama, expresa que ve su futuro aburrido, tedioso y sin ilusión. Acepta participar del programa para que lo ayudemos a “encontrarse”, así lo manifestó.

El estudiante disfrutó mucho de las sesiones, pese a las constantes interrupciones que recibió en las clases, y que le ocasionaban disgusto y estrés. Pese a todo, culminó con éxito sus dos itinerarios. Lo que sigue es la transcripción, literal, de dos tutorías, la primera, de seguimiento, que incluye también elementos de acogida, porque el usuario recibió muchos llamados telefónicos en la primera tutoría. Tuvo una duración de 90 minutos y puede apreciarse en los anexos que acompañamos.

Decidimos compartir todo el diálogo, para que el lector analice e interprete, desde sus propios recursos el contexto emocional del estudiante y nuestro proceso de acompañamiento en ese sentido.

Tabla 38. Acompañamiento a la toma de decisiones de José Luis

Participante	FRAGMENTO
Isabel:	José Luís, tengo que ponerte al día de lo que hemos visto en el módulo 1, parte 1, parte 2 el miércoles y el viernes que no pudimos avisarte y por error nuestro no has podido venir. ¿Has verificado si has recibido el correo electrónico con toda la información?
José Luís	No lo he mirado, pero ya me ha quedado claro que el lunes de la semana próxima tengo que venir.
Isabel:	Yo te daré un recordatorio con los días y horas en que tienes que venir.
Isabel	¿Te he dado este Papel? (Se lo muestra)
José Luís	Sí, me dijiste lunes y martes y me diste un papel.
Isabel	Te explico lo que hicimos y luego, si tienes alguna pregunta, me dice. El miércoles pasado hicimos las primeras 2 horas y media del módulo 1. Recuerda que son cinco. ¿Te acuerdas José Luis? El grupo es muy variado; esa es la riqueza que tiene y también la dificultad: dos personas, un chico de Ucrania, Ruslan y otro chico de Rusia, también de nombre Ruslan, no sé si lo conoces...
José Luís	Sí, los conozco.
Isabel	El chico de Ucrania sabe más castellano y el chico de Rusia prácticamente nada. Están muy interesados por su situación de regularización de los papeles. Necesitan ir ganando tiempo para hacer su Currículum. A veces se hace más lenta la clase por el tema lingüístico porque no sabemos si han comprendido o no lo que estamos diciendo y tengo que trabajar más al detalle con ellos y esto hace que tenga que explicar más las mismas cosas y también por las otras personas; que es la primera vez que vienen a un itinerario de orientación laboral y tampoco se encuentran con el tema del currículum por lo tanto hay que repetir.
José Luís	Sí, lo comprendo.
Isabel	Por lo tanto, el primer día, miércoles, fue una sesión de reconocimiento a nivel de relación. Fue muy rico también ver cómo nos relacionamos. Hicimos una primera sesión que tú la vas a hacer conmigo ahora.
Isabel	Muy bien. Aquí vamos a hacer el siguiente ejercicio, tanto tú como Manuel que no pudieron venir porque estuvimos con los ordenadores. Vamos a hacer el siguiente ejercicio, seguramente que éste lo conoces tú, aunque otras personas, no.
Observación	Isabel le señaló una hoja y le dio indicaciones.
Isabel	Pones tu nombre como si fuese un título. Te digo, José Luis, que eres el único con este nombre. Por lo tanto, no tendremos problemas. Le vamos a poner la fecha de hoy por aquí... hoy es 16... Estas cosas del teatro los artistas sois así (en alusión a un comentario previo y a la caligrafía con la que pone su nombre). Muy bien. Entonces aquí este documento. Quédate tranquilo que no lo leeré. No lo leerá nadie tampoco. Es evaluable porque es personal Le vas a poner cinco competencias claves que tú tienes.
Isabel	Recuerda que habíamos visto algunas. Yo te las puedo leer.
José Luís	No, no, no hace falta.
Isabel	Muy bien. Entonces ahora escribe a nivel personal y a nivel profesional 5 competencias, 5 puntos fuertes que tú creas tener, vamos a trabajar el cable a tierra, los puntos fuertes, qué opinión tenemos de nosotros hoy y te los vas apuntando aquí.
Observación	Isabel indica en qué parte de la hoja puede ir escribiendo. Isabel recuerda que estas tutorías son de orientación y de acompañamiento. "Por eso trabajaremos los aspectos, la dimensión personal"
José Luís	Sí, sí estoy de acuerdo...
Observación	se hace un silencio, un espacio donde José Luis piensa, razona, escribe sobre sus puntos fuertes. Isabel no lo interrumpe.
José Luís	Vale, ahora me atasco y no sé por dónde empezar... me salen más rápido los puntos flojos.
Isabel	No, no, no, primero pon tus puntos fuertes
José Luís	Vale, me cuesta un poco.
Observación	Isabel refuerza "ahora solamente vamos a trabajar los puntos fuertes, los puntos flojos los trabajaremos al final. Son importantes porque hay que reconocerlos y hay que reconocer lo que tenemos que mejorar, pero en estas primeras sesiones vamos a trabajar los puntos fuertes, las fortalezas"
José Luís	Perfecto, perfecto. Está bien.
Observación	Isabel lee lo que ha puesto
José Luís	Inteligente, imaginativo, creativo...

Observación	José Luis va explicando cada una de ellas y dice <i>“no me acuerdo más. Son solamente estas tres y no me acuerdo más.”</i> Isabel vuelve a repetir: <i>“Trabajemos estas. A ver: inteligente... ¿Cómo te ves a ti mismo tú?”</i> José Luis hace un gran silencio. Isabel no lo interrumpe y José Luis dice <i>“la verdad es que no me veo.”</i> Ambos se ríen.
Isabel	Por ejemplo, visualízate en el puesto de trabajo: trabajo en equipo, polivalencia,
José Luís	No sé...resiliencia, la entiendo... la resiliencia de los cactus... Me explico mi mujer que los cactus son resilientes. Las palmeras, por ejemplo, son muy resilientes.
Isabel	La metáfora que compartí en el grupo...
José Luís	(interrumpiendo) Mientras el viento le pega con más fuerza a las palmeras, éstas tienen más fortaleza...
Isabel	La resiliencia es la capacidad que tenemos todos de hacer frente a las adversidades sin perder el optimismo, sin perder la autoestima.
José Luís	Yo lo he entendido como la capacidad de fortalecer mi carácter.
Isabel	Sí, sí, es eso. Es decir, que las adversidades te fortalecen. Es una metáfora que se usa en inteligencia emocional, cerrando los ojos, imaginándote... caminamos por un desierto, por un terreno árido, puede ser el barrio, el pueblo, en días de mucha sequía cuando la tierra se abre con esos terrones durísimo donde no crecen las plantas ni hay agua... Sin embargo, en un momento, vemos un trozo de grandes terrones de tierra absolutamente secos, vemos crecer una planta. La flor que caracteriza la resiliencia es la caléndula anaranjada gigante, Porque puede crecer en medio del desierto, sin agua y sin nada. Esto lo trabajamos el viernes y les interesa mucho a los compañeros. Esto es lo que vimos el viernes pasado y lo hacemos ahora contigo aquí... por lo tanto ¿eres resilientes José Luis?
José Luís	Creo que sí.
Observación	José Luis quiere leer algunas de las cosas que ha escrito.
José Luís	Que me venido una... (competencia) pero no me sale la palabra...
Isabel	Lee de nuevo tus competencias: inteligente, creativo, imaginativo, resiliencia, ¿Una competencia técnica para el mundo del teatro?
José Luís	Por ejemplo, el inglés
Isabel	Bien; ahora estamos trabajando el auto concepto con la imagen que proyectamos y la que tenemos. El primer día, cuando nadie nos conoce, para saber qué impresión me causa la persona, siempre trabajamos en positivo. Esto es muy importante tenerlo en cuenta en la búsqueda activa de empleo porque ¿qué es lo que pasa, por ejemplo, si al mirar una parte de la hoja y el reverso me doy cuenta de que hemos puesto las mismas cosas, tanto la propia percepción de mi conducta o de mi punto fuerte y la otra persona la visibiliza lo ves que hay coincidencia? Pero ¿qué es lo que pasaría si yo pongo, por ejemplo, las competencias y las otras personas ponen otra cosa? Significaría que hay como una contradicción o qué puede ser que una lectura posible que yo creo que estoy proyectando una imagen y en realidad me están recibiendo de otra. Esto es importantísimo tenerlo en cuenta porque después de confeccionar el currículum y la carta de presentación vamos a hacer simulación de entrevistas dónde es muy importante saber qué imagen estoy proyectando en el interlocutor y también si hay cosas que transmito sin darme cuenta; y si son puntos débiles mejorarlos, y si son puntos fuertes reforzarlos. Porque, a veces, tenemos, seguramente, mucho más potencial del que pensamos. Pero si no lo asumimos podemos estar enviando mensajes diferentes
José Luís	Vale, entiendo el ejercicio.
Isabel	Todo esto es lo que vamos a ir trabajando poco a poco. Te lo explico porque no has estado en clase, pero vamos a ir trabajando, de sesión en sesión, y reforzando en las tutorías todos estos aspectos más personales.
José Luís	De acuerdo.
Isabel	También nos sirve para poder reconocer todas las cosas positivas que los demás ven en nosotros y nosotros no nos damos cuenta de esto.
José Luís	Esto sería la autoestima.
Isabel	Claro, esto es desde la inteligencia emocional que trabajaremos todos los aspectos personales.
José Luís	Se manejan muchas energías aquí ¿verdad? con estos temas.
Isabel	Sí se manejan muchas energías que tú lo notarás. Te puedo decir que han sido 2 horas y media muy fuertes el miércoles. Por eso el viernes nos fuimos a trabajar toda la parte práctica a los ordenadores para gestionar mejor toda la parte emocional de cada uno de nosotros.
José Luís	Sí, yo trabajo todo esto.
Isabel	En esa camiseta que llevas ¿qué símbolo tienes en esa camiseta?
José Luís	Éste es el signo, símbolo del OM. Me gusta porque me regaló la camiseta un amigo y no es el típico símbolo más convencional, sino que es muy artístico.
Isabel	Es precioso ese símbolo que tienes y proyecta mucha fuerza en el plexo solar.
José Luís	Y ésta es la intención.

Isabel	Esta plantilla te la guardas y a partir de aquí trabajaremos los puntos fuertes y puntos débiles; lo utilizaremos para otros ejercicios, ¿de acuerdo?
José Luís	Sí, muy de acuerdo
Isabel	Muy bien; este tema ya lo guardas para continuarlo en las clases siguientes. Otro tema que hemos visto es el siguiente: hemos hecho un ejercicio de intercambio lingüístico porque algunas personas que no hablan español tenían algunas dudas sobre la presentación que hicimos el primer día sobre el programa piloto y el nexa con la universidad porque es un programa piloto, si se dan certificaciones... hicimos todas las aclaraciones. Tú, José Luis, ¿tienes alguna duda sobre la presentación del programa piloto?
José Luís	No, creo que lo entendí: que forma parte del proyecto que tú, Isabel, estás llevando a cabo y que por eso está en conexión con la universidad que te valora y que, de alguna manera, surgirá una valoración del curso y que si surge una buena valoración se intentará expandir; eso es lo que yo entendí.
Isabel	Sí, claro, es la parte práctica de una tesis doctoral y el objetivo es pasar de los papeles del proyecto a la práctica y ponerlo en situación real para que lo evalúen todas las personas que participen, tanto los alumnos participantes como los profesores del claustro. Valorar todo: la temporalización, los ejercicios, la infraestructura... valorarlo todo para hacer una evaluación concreta y ver cuáles son los puntos fuertes y débiles del proyecto; mejorarlo para ver si tiene posibilidad de ser aplicado en otros sitios, en otros centros de adultos.
José Luís	Sí claro, me quedó claro.
Isabel	Sabes que tiene dos itinerarios, ¿verdad? El itinerario formativo de 20 horas
José Luís	sí sí
Isabel	... en 4 módulos independientes. En el primero nos situamos en el mercado de trabajo; en el segundo, crearemos las herramientas para la búsqueda activa de empleo; en el tercero, trabajaremos con otros documentos más avanzados como son las fichas de ocupación, nos daremos de alta en los portales de trabajo y trabajaremos las entrevistas, simulación de entrevistas; en el último, las personas que lo deseen especialmente las que tengan experiencia laboral y quieren hacer un cambio de perfil, se los invita a hacer un portafolios o un proyecto vital a corto, a medio y a largo plazo, con un balance de competencias que es muy complejo pero si hemos trabajado desde el principio y hemos aprovechado el programa piloto tendremos muchos recursos para hacerlos. ¿Te parece bien José Luis?
José Luís	Sí, sí y lo haré.
Isabel	Muy bien, José Luis. Luego viene la parte de tutorías, que no son sólo técnicas, que consistirán en explicarte dudas a nivel técnico sino especialmente hacer un acompañamiento en ese cambio, en ese proceso que la persona está haciendo para cambiar de trabajo, otras para mantener el que tienen y otros para entrar en el mercado de trabajo, ¿de acuerdo?
José Luís	Sí, sí; de acuerdo y yo lo he entendido así.
Isabel	Ésta es la parte más privada: ahora estamos en un sitio más privado del centro, donde tú puedes realmente explicar aspectos más personales y decir lo que no se puede decir en el grupo; no porque no se pueda sino porque no hay tiempo y porque no hay suficiente confianza en estos primeros días; por lo tanto, no te quedes con ninguna duda, José Luis.
Isabel	Esto lo hemos vuelto a tocar el miércoles y el mismo miércoles he pasado un PowerPoint que lo he enviado por correo electrónico con el módulo 1 para que lo vayáis mirando. El primer módulo es orientación laboral: diferentes estilos de contratación como autónomos, por cuenta ajena, oposiciones en la administración pública, y las herramientas que necesitamos en cada proceso.
Isabel	Después de ver todo esto veremos los diferentes tipos de currículum que generalmente trabajamos: Currículum cronológico, temático y mixto. José Luis, tranquilo, porque todo esto lo tienes explicado en el Power Point. Y las diapositivas vienen así: las características de cada currículum, las ventajas y desventajas y para qué persona, para qué perfiles es más recomendado uno u otro estilo.
Isabel	Tus compañeros están estudiando todo esto y traerán la próxima clase en papel el currículum que tienen para ver cuál es el modelo que más les interesa en función del perfil de cada uno. La carta todavía no la hemos visto y vamos a intentar hacer un currículum europeo por competencias. Todo lo que vamos a trabajar es en clave de competencias europeas profesionales que es lo que te piden en la mayoría de entrevistas que hacen ahora.
Isabel	Hemos usado la pizarra y hemos puesto un cartel con la definición y los tipos de competencias que hay. Qué quiere decir competencia y cada puesto de trabajo que requiere un puesto o que cada puesto de trabajo que requiere unas competencias determinadas que sirven para ese y no para otro.
	trabajo sobre papel e instrucciones: A partir de todo ese análisis que hicimos el lunes entregué este documento que es un primer cuestionario diagnóstico de empleabilidad; es decir, tú te tienes que preguntar: ¿quiero saber cómo estoy a nivel de

	competencias exigidas por el mercado de trabajo para el puesto específico que quiero ocupar? Si en este apartado pongo cualquier cosa no voy a poder hacerlo; si pongo busco cualquier cosa, lo que sea tampoco.
Isabel	¿Te acuerdas cuando les dije el primer día que presenté el trabajo <i>“los voy a invitar a soñar con los pies en la tierra”</i> ?
José Luís	Sí, lo recuerdo muy bien. (... y se ríe)
Isabel	Muy bien. Con mis herramientas de orientación profesional aplicadas al puesto de trabajo, podremos trabajar esos sueños o deseos, siempre entendiendo qué competencias tenemos y cuáles nos faltan todavía para poder entrar a ese puesto de trabajo. ¿Recuerdas que comentábamos, por ejemplo <i>“yo quiero ser astronauta,”</i> nadie me prohíbe ser astronauta? Cuando voy a la ficha de ocupación, donde están los requisitos que se exigen para ser astronauta y veo que tengo que estudiar matemáticas, física y muchísimas cosas más, tendré que entender que no puedo en este momento, por mi edad, por mis obligaciones, por lo que fuese... ¿de acuerdo? Entonces sí que es importante soñar en grande, que es importante desear tener un trabajo mejor y también acompañarlo con un reconocimiento de nuestras competencias y las que todavía me faltan de querer para poder alcanzar ese puesto deseado. ¿Lo entendemos?
José Luís	Sí sí; lo entiendo, lo entiendo perfectamente.
Isabel	Una vez que relacionamos nuestro perfil personal y laboral con el puesto que quiero ocupar, con el perfil del puesto a través de recurso que se llama ficha de ocupación, vamos a definir unos objetivos, preguntándonos qué cosas nos faltan para poder alcanzar ese puesto de trabajo, qué cosas ya tengo, qué probabilidades reales tengo de poder alcanzar ese puesto de trabajo. Si tengo varios perfiles profesionales tengo que hacer un ejercicio de estos por cada perfil profesional. Por eso primero vamos a hacer uno de modelo y luego hacemos otros, ¿te parece, José Luis?
José Luís	Sí
Isabel	Una vez que hacemos uno y lo terminamos, hacemos los siguientes. Si quieres ir haciéndolo en tu casa lo puedes ir haciendo; pero es mejor hacerlo en clase, ¿tú qué prefieres?
José Luís	Prefiero ir haciéndolo en casa y que me ayude mi mujer.
Isabel	Perfecto, José Luis, no hay ningún problema
	Isabel le ha dado una serie de indicaciones prácticas para hacer los cuestionarios que se muestran escaneados en los documentos que se aportan en la tesis como anexos, cuestionario de empleabilidad. José Luis se llevó 3 juegos porque tiene tres perfiles diferentes. Isabel y José Luis comentan la situación particular que vive el participante con su pareja que, según él, es educadora social y no está de acuerdo en que participe en el programa piloto porque, por temas familiares ella prefiere que él conserve su puesto de ayudante de jardinería en el Ayuntamiento Hospitalet. Ante la manifestación a su esposa, él quiere hacer un cambio en su vida porque siente que tiene 40 años y que no se siente feliz, no se siente a gusto con lo que hace y quiere ponerse un consultorio de Reiki, arteterapia, inteligencia emocional y teatro. Le comento que es mejor que la señora no participe en estos ejercicios para que sea lo más honesto posible consigo mismo para poder tomar una decisión una vez que los cuestionarios arrojen un resultado determinado.
	mientras se hace la tutoría, el participante se pone nervioso y mira constantemente su teléfono. Luego de la cuarta ocasión, le digo que puede atender. Lo hace y dice: <i>“estoy en el bar con los amigos”</i> . Corta y me dice que es su mujer, que le miente para poder venir a las tutorías. 4 llamadas en 40 minutos. Le hago la recomendación de que lo tiene él personalmente en los formularios porque si no él podría estar volcando los sueños y los objetivos profesionales que ella tiene respecto de él y no los suyos.
José Luís	Sí, lo entiendo y lo haré yo por mi cuenta.
Isabel	Muy bien, ahora te llevas todo esto, te lo haces con tranquilidad en tu casa, lo volvemos a ver en la clase próxima en el aula, yo podré sentarme con cada uno de vosotros y ayudarlos a pensar y a razonar. Ahora vamos a pasar a otro tema, ¿de acuerdo, José Luis?
José Luís	Sí, sí; de acuerdo (guarda sus cosas). Antes de pasar a otro tema Isabel, lo del puesto de trabajo, ¿lo relleno en casa o es preferible hacerlo aquí?
	Está preguntando en relación a lo que hemos hablado antes...
José Luís	Porque por el tema de mi mujer, ahora no sé si hacerlo ahora, en casa o esperarme aquí.
Isabel	Mejor si lo hacemos aquí; yo te puedo ayudar. Si quieres lo hablamos aparte como en una tutoría y si quieres me los puedes dejar también y no llevarlos a casa, como tú prefieras.
José Luís	Es que estoy pensando ahora que la parte más difícil para definirlo es justamente decir de qué quiero trabajar, porque la verdad es que no lo sé... tengo tantas cosas de las que quiero trabajar...

Isabel	Justamente, para poder definir mejor el perfil profesional es que hay que hacer un cuestionario por cada puesto de trabajo que quisieras ocupar, ¿tú cuántos quieres? ¿cuántos puestos te gustaría desempeñar, José Luis?
José Luís	Bueno, yo quisiera hacer masajes y hacer Reiki y todo eso de las terapias alternativas; también estoy pensando en hacer un curso de guitarra para hacer arte terapia; también quiero hacer un curso de arte dramático porque me gusta el teatro y también, a lo mejor, quizás me gustaría empezar a pensar en estudiar algo...
José Luís	Yo qué sé... ahora no sé qué pensar porque yo creo que tengo como dos o tres perfiles y tengo dudas; no sé cómo resolverlo.
Isabel	No te preocupes, José Luis; cuando ya tenemos una cierta edad tú tienes 40 y hemos hecho muchas cosas y tenemos muchas competencias y tenemos experiencias y tenemos deseos de seguir progresando podemos tener varios perfiles profesionales. Entonces no te preocupes que te doy un juego más y te llevas 3.
José Luís	Sí, gracias... Te insisto en esto porque ya te digo que yo tengo 2 cosas en la cabeza, como mínimo, que me estaban dando vueltas y ahora no sabría muy bien qué poner. Es que ¿sabes qué pasa Isabel? Que he estado mirando por la web un poco de esto que te comentaba el otro día sobre arte terapia, pero he estado viendo que es un máster; entonces claro esto sería para después de universidad ¿verdad?
Isabel	Sí
José Luís	Bueno, entonces no sé...
Isabel	No; siempre después de la Universidad... podrías hacer otro tipo de formación si te interesa el arte terapia que no un Máster Universitario en función de lo que tú quieras.
José Luís	¡Ah! Vale. Entonces lo que yo había pensado era meterme en fisio y cuando acabara fisio, entonces, si llega el dinero, trabajo de eso, hacer arte terapia... ¿Qué no? que no puedo... entonces organizaría un teatrillo paralelo y mezclar afición, lo que me gusta, con el trabajo para la familia.
Isabel	Perfecto, José Luis. ¿Qué estudios tienes tú? ¿Cuál fue el último año que cursaste? ¿Qué es lo último que has hecho?
José Luís	Llegué hasta BUP... en realidad segundo de BUP y grado medio y ahora lo que sí empecé esta semana es estudiar para presentarme a las pruebas de acceso a grado superior y acceso a la universidad, las dos.
Isabel	En grado superior, ¿en qué especialidad te interesa?
José Luís	Pues en la universidad había pensado, pero ahora tengo un poco de dudas; estoy entre lo de fisio porque por un lado mi hermana... mira es que en mi trayecto tengo mucha cosa personal, corporal, postural que lo hizo mi hermana y yo también... es de cuerpo y bueno pues sé que hay mucho de anatomía, que yo lo domino y digamos que había pensado fisio como una opción más legal para poner un consultorio para no quedar de cara a la gente como que hago masaje, pero no tengo titulación. Si yo digo <i>hago masaje</i> y soy fisio para la gente es más legal.
Isabel	¡Ah! muy bien pensado.
José Luís	Por eso había pensado la Universidad
Isabel	Y como grado superior, ¿en qué piensas en la misma línea o en otra?
José Luís	Es que he entrado a la página de Gencat y esa página es un caos, no me entero muy bien de los estudios <i>Gencat Educació todos los estudios</i> , pero no acabo de encontrar lo que realmente me interesa. Sé que es ciencia de la salud, pero no sé muy bien...
Isabel	Puede ser terapeuta ocupacional, la actividad de la profesión del terapeuta ocupacional; eso podrías buscarlo en Cruz Roja, reúne bastante lo que estás diciendo
	Isabel trata de explicarle en qué consiste el terapeuta ocupacional. José Luis no conoce la actividad, la profesión y le interesa mucho.
José Luís	Terapeuta ocupacional no lo conocía. Es un grado superior porque me lo puedo buscar por internet.
Isabel	Es una carrera, es una diplomatura. Yo sé que en Blanquerna y en Cruz Roja lo puedes encontrar. No sé ahora con el Plan Bolonia si lo han puesto como grado, pero yo sé que tiene mucha salida esa actividad.
José Luís	¿En serio? No la conozco.
Isabel	Sí, puedes trabajar en las mutuas, en hospitales, sé que tiene mucha salida y consiste en la rehabilitación de tipo muscular, una parte de Psicología, acompañamiento, por ejemplo, puedes trabajar en residencias, trabajar con personas en rehabilitación...
José Luís	¡Vale! Creo que sí. Esto me puede interesar.
Isabel	Se trabaja siempre con médicos y enfermeros en equipo.
José Luís	Terapeuta ocupacional, terapeuta ocupacional, voy a buscar, voy a buscar... porque puede ser lo que me interesa.

	Mira Isabel, te voy a decir la verdad, tengo un poco de lucha por dentro mío y también con la pareja porque yo, no es que sea ningún artista ni nada por el estilo, pero tengo un poco esa parte que me atrae lo del arte, la terapia del teatro, pero paralelamente cómo ves, me interesa también las cosas un poquito más densas. Entonces no sé cómo mezclar todo esto. Por ejemplo, lo que te digo lo de fisio lo tenía un poco pensado por profundizar en la anatomía el tema energético y todo eso está muy bien, pero tampoco sé mucho y también por tener un poco más, de cara a la gente, un poco más de nombre porque mi hermana y yo, por ejemplo, hemos hecho bastantes formaciones, cursillos, pero a la hora de la verdad hay que tener un diploma para visitarnos. Mi hermana, por ejemplo, hace Flores de Bach y buenos productos y cosas, pero la gente enseguida pregunta: pero tú eres médico, tú eres esto... cuando son cosas que en realidad no tienen mucho que ver en si eres médico, mejor, pero no es necesario; pero sí que sería bueno tener un diploma.
Isabel	José Luis, si te vas a presentar a la PAU, a las pruebas para mayores, a las pruebas de acceso para mayores, tú sabes que se pueden pedir becas para estudiar en la universidad, ciclos...
José Luís	No; estoy bastante desinformado sobre todo eso. Y eso sería importante para mí para no sacar dinero de la familia. También tengo un poco de miedo; no sé cómo decirlo porque para la prueba de Grado Medio, que saqué 10, no te vayas a creer el nivel era bastante bajo, pero yo no sé si podría pasar las del Grado Superior.
Isabel	José Luis, yo veo que tienes interés, que tienes la motivación suficiente como para emprender una cosa nueva que te gusta y que no está desvinculada con el mundo del trabajo porque estudiar lo que ya sabes en la práctica que ya tienes competencias empíricas está bien, pero necesitas una titulación para poder trabajar.
José Luís	Es que tampoco podía estudiar mucho porque trabajo mucho con los niños en casa; pero bueno, se me dio bien el inglés y nada más que eso...
José Luís	No sé; me da muy bien estudiar, hace mucho que no estudio y, bueno, no sé cómo iría.
Isabel	Mira, lo importante es que no estés pensando en un 10 sino que tú pienses en disfrutar un proceso, que ya estás en el proceso al estar en el programa piloto porque estás descubriendo tus competencias nuevas, visiones del mundo, conversando con los compañeros, conversando con otros profesores, con amigos ... ¿qué te dicen tus amigos, José Luis, de esto?
José Luís	Bueno, algunos me apoyan, pero tampoco lo puedo comentar mucho porque tampoco la quiero molestar a mi señora.
Isabel	Vale, vale; no pasa nada ... digo, a ver, José Luis, que los estudios se te dan bien, que estás en un momento en que quieres hacer algo y que tienes la oportunidad, ¿lo ves así o no?
José Luís	A ver, yo hace unos años ni pensaba en estudiar, pero ahora mismo, sí. Ayer, por ejemplo, me puse a leer lenguas para ver por donde empezaba y me entretiene, me gusta, me interesa.
Isabel	Muy bien, me parece estupendo. Por lo tanto, a partir de ahora, si te parece te propongo lo siguiente: vamos a buscar por internet en el ámbito formativo; yo te ofrezco lo siguiente: tú tienes trabajo, el trabajo es fijo en el Ayuntamiento, dentro de todo lo que hay, el trabajo es bueno, ¿sí o no?
José Luís	Sí, Isabel.
Isabel	Vale; en vez de dedicarle la energía que le vas a dedicar al programa piloto para hacer cambio de trabajo, piénsatelo; yo estoy en condiciones de hacerte una orientación más de nivel formativo-educativo. Vamos a hacer un itinerario diferente como el que le voy a hacer a una de tus compañeras en emprendeduría. Si te parece, invertimos el tiempo lo que es en el tiempo común de los módulos, esto es un común denominador para todos, es genérico, pero las tutorías de ahora en adelante las personalizamos, no para cambiar de trabajo, no para buscar otro trabajo, tú ya lo tienes seguro, sino para hacer una orientación de tipo formativo educativo. Buscamos herramientas diferentes al resto de compañeros. Todo lo que hablamos hasta ahora pues tú ya lo tienes. Piénsatelo si te conviene cambiar de trabajo ahora. Yo creo que para poder hacer un cambio hay que pasar a una cosa mejor.
José Luís	Sí, claro; no puedo hacer cambios.
Isabel	Si tú quieres, yo me ofrezco para hacerte un itinerario especializado. ¿Cómo lo ves? Ya que tienes una base económica segura, laboral, que te permite cumplir con tus obligaciones familiares, con tus hijos y quieres hacer un cambio, yo pienso que a lo mejor el cambio no te viene por hacer un cambio a nivel laboral. A lo mejor el cambio que estás buscando te viene a través de los estudios, a través de la formación, para cuando llegue el momento de tu cambio vital profesional... tú puedes afrontar un tipo de trabajo más profesionalizado ¿cómo lo ves tú, José Luis?
José Luís	Sí, yo lo veo más por ahí también, por lo formativo, por ampliar los estudios, porque hacer un cambio laboral en este momento puede ser un desastre en la familia.
Isabel	Mira, estamos en un momento en que el mercado no ofrece mucho trabajo. El trabajo estable como tienes tú, aunque no te guste mucho, hay que conservarlo y mientras tanto para poder canalizar esa

	especie de frustración que no te gusta el trabajo que es aburrido, que es tedioso, que no progresas y que, porque te gustan otras cosas, puedes ir ya que tienes la tranquilidad de que llevas el dinero a tu casa, mantienes tu familia, no pensar en ningún cambio en este momento a nivel laboral, sino a nivel de estudios, a nivel de formación, ampliaría tus competencias educativas ¿cómo lo ves?
José Luís	Sí, yo lo veo mejor, más viable por este lado, para no alterar la familia.
Isabel	José Luís, ¿qué te parece entonces si aprovechamos las tutorías individualizadas para ir pensando en el futuro, qué tipo de cambios quieres hacer en tu perfil profesional que tienes ya en función como competencias en función de ese perfil profesional que querrías desarrollar y qué te falta? Entonces, vamos ganando tiempo para cuando llegue tu momento poder hacer los cambios para pasar a algo mejor, para no perjudicarte... ¿de acuerdo?, ¿cómo lo ves tú? Yo te puedo ayudar a buscar información para que seas tú el que tome la decisión de qué, en función de qué puesto de trabajo, de qué perspectiva laboral y profesional, y vemos los pros y los contras y diseñamos un pequeño proyecto a corto, medio y largo plazo de competencias profesionales; lo que sería tu proyecto vital y profesional. Esto lo tendríamos que hacer a título individual en las tutorías ¿qué te parece?
José Luís	(silencio y piensa)
Isabel	José Luís, de esta forma yo creo que, si tomas el compromiso, tú ya sientes la necesidad de un cambio en tu vida, no un cambio familiar porque amas a tu mujer, a tu familia y no quieres hacer ninguna cosa que perjudique tu familia. Sé que estás viniendo en las condiciones que vienes porque tu señora no lo ve claro esto y entonces esto significa un problema y que a nivel emocional tienes las emociones un poco alborotadas porque tú sientes que es tu momento de cambio y, bueno, otras personas de tu entorno no lo ven así. Yo lo que te puedo ofrecer es como te lo decía: ayudarte, buscar información, ayudarte a ampliar competencias, ayudarte a razonar sobre un itinerario a corto, medio y largo plazo y que este tiempo en que tienes que estar trabajando en algo que no te gusta mucho, que no te realiza como persona, te sientas un poquito más feliz pensando que en un tiempo determinado, el que te lleven los estudios, tú puedes hacer esos cambios que percibes ahora y que en un futuro se pueden cristalizar a nivel de nuevas oportunidades ¿cómo lo ves?, ¿qué te parece, José Luís?
José Luís	silencio... piensa...
Isabel	Creo que podríamos hacer lo siguiente: a partir de la tutoría próxima iremos buscando, investigando en la oferta formativa de los centros alguna carrera, algún grado superior o alguna carrera universitaria en la que tú pudieras nuclear todas las cosas que a ti te gustan. Eso lo tienes que analizar tú, entonces yo te puedo ayudar a buscar planes de estudio, a entrar para ver los requisitos las posibilidades que se pueden conseguir, becas si los horarios son compatibles, porque el tema es no perjudicar absolutamente nada de la vida familiar para que esto no se te venga en contra de tu proyección profesional nueva, no, pero no sé si tú estás de acuerdo con esto, con organizarnos así... Porque lo más importante es que tomes una decisión segura de lo que haces. Que la toma de decisión no sea por el miedo o de forma alocada, basada solamente en los sueños; que no sean utópicos, sino que sea que esos sueños que tienes puedas convertirlos en unas herramientas que tienes algunas y otras te faltan, en tu medio de vida, en lo que te hace feliz de verdad, en lo que te proyecte como persona y como profesional.
José Luís	Sí, me parece perfecto, yo lo pensaba también. Así no peligró el trabajo, que lo tengo estable y no quiero tener follón en mi casa. Pienso que en 3 años sí que podría sacarme la diplomatura y yo también lo veía exactamente como me lo pintas ahora, pero lo veo más claro porque no sabía por dónde tirar, la verdad. Quiero mostrarte algo del móvil, Isabel.
Isabel	Sí, ¿qué quiere mostrarme del móvil, José Luís?
José Luís	Mira esta es la página de mi hermana a la que yo también ayude mucho. Ella se ha metido más en tipo curro, pero yo le he ayudado con la página diseñando y, bueno, a mi hermanase le da todo muy bien esto de las Flores de Bach y todo esto. Pero mira, es una habitación y en esa habitación tenemos un estudio, un gabinete, mi hermana lo tiene y bueno así todo lo que es Reiki todo esto qué es lo que a mí también me gusta mucho. Más que nada te lo quería enseñar por si tú en algún momento te la quieres mirar con calma, si te interesa y así ves lo que hacemos y lo que a mí me gustaría ser el futuro profesionalmente.
Isabel	Bueno, José Luís; vamos finalizando la tutoría que ha sido muy larga porque te tenía que poner al día de todo lo que ha pasado y verás que estos papeles que tengo aquí, que a medida que me ibas hablando alguna cosa he ido apuntando, se llama protocolo de tutoría de seguimiento. Yo lo voy a completar con algunas cosas que he apuntado al tenerlo grabado no lo voy a repetir, pero sí que las cosas más básicas las voy a completar y me los firmas. Al tener un contacto tan visual cara a cara, es muy difícil para mí ir

	escribiendo sin mirarte y entonces verás que muchas cosas están incompletas, pero queda reflejado todo en esta tutoría grabada de la cual me ha dado el permiso para poder utilizarla.
Isabel	Muy bien, José Luis. Entonces, conclusión: el primer miércoles hicimos todo esto que te he explicado; el viernes nos dedicamos a estar en el aula de informática para crear una cuenta, hacer un grupo y no eres el único tú que tiene la cuenta compartida con la pareja o que la pareja controle la cuenta como en tu caso. Hay otra persona también, entonces es muy importante como lo vimos el viernes, que yo pueda tener contacto personal con cada uno de vosotros sin tener que esperar que tu pareja o que la pareja de la otra compañera abran y que a lo mejor desconocen o que contesten sin saber de qué estamos hablando; si yo necesito ese contacto personal a través de email con vosotros por lo tanto, por favor, la cuenta tú la puedes compartir con tu señora pero que no me responda ella, respóndeme tú ¿te comprometes a esto, José Luis?
José Luís	Sí, sí. Vale yo ahora yo ya tengo el mío y ya no...
Isabel	... es que el primer correo que enviamos; lo enviamos al que teníamos tú y yo cuando tú te matriculaste y era el de tu señora; no respondió nunca; entonces yo necesito saber que tú recibes la información, porque el tiempo es muy corto en el módulo y tenemos mucho contenido para dar y somos muchas personas. También hemos hecho un grupo de WhatsApp para que sea más rápido y por las dudas que alguien no tengo internet, ordenador en su casa y yo le digo miren sé que he enviado alguna información o algo que les interese por WhatsApp para que abran el correo electrónico ¿de acuerdo, José Luis?
Isabel	José Luis, algo que también quería comentarte con la mayor discreción y respeto es lo siguiente: yo espero que tú estés muy bien con tu señora y que venir al programa no te implique un problema familiar o de pareja, sin embargo, en una hora que llevamos de tutoría estás todo el tiempo mirando el móvil porque ya van siete llamadas que te hace. Le acabas de decir hace un rato que estabas en el bar con los amigos; tú tienes el correo electrónico compartido con ella y no ha respondido a los mensajes que enviamos sobre que te habíamos seleccionado y tenías que presentarte. Entonces yo quiero que tú te comprometas a pensar que el candidato aquí eres tú, el participante eres tú en el programa, no quisiéramos tener que hablar siempre con tu mujer para decirte las tareas que tienes que hacer porque entonces esto dificultaría mucho los procesos y nos pondría muy nerviosos a todos. Entonces quiero saber si tú te puedes comprometer EN ESTO.
José Luís	Sí, Isabel; quédate tranquila. Hace años que tenía una cuenta, pero ella como lo hacía todo, entonces yo nunca más entré a mi cuenta, pero me parece que la he encontrado.
Isabel	No te preocupes, José Luis. Cuando vengas el próximo día, si no tienes la cuenta te hacemos una nueva y entonces es la que tendrás para comunicarte con nosotros y con el grupo porque si no te vas a quedar al margen y me supondría a mí estar preocupándome siempre por si te llega o no te llega la información. Estarías en desventaja ¿lo ves así?
José Luís	¡¡¡¡¡La he encontrado Isabel!!!! (Apuntada en un papelito)
Isabel	¡¡¡Vale!!! Entonces, ¿cuál es la cuenta? Apúntate mi correo electrónico... no, no mejor me das la cuenta y yo ahora te envío un emoticón, un Hola y te doy la bienvenida al curso y te agendo. De esta forma, ya estamos en contacto y no tenemos más problemas ¿de acuerdo?
	Isabel intenta varias veces introducir la dirección electrónica desde su cuenta y ninguna opción es la correcta...
	José Luis escribe su correo electrónico. Isabel le dice
Isabel	Perfecto; vamos a comprobarlo ahora mismo para ver si funciona, si es correcto y entonces ya te envío todo el material que ya tienen tus compañeros.
	Intentan tres, cuatro veces introducir el correo electrónico y da error. Se está cerrando el centro ...2 horas y cuarto de tutoría, pero hemos podido lograr que tenga su cuenta de correo electrónico para que no me diera información su esposa, en el octavo intento todavía no han conseguido saber si es su correo electrónico o no seguimos intentando.
Isabel	Muy bien, José Luis. Vamos a concluir esto que ya es muy tarde. ¿Sabes otros idiomas aparte de castellano, catalán, inglés? Estamos haciendo un saludo, un hola, un “buenos días”, muchas gracias, normas de cortesía en todos los idiomas por lo tanto aquí tengo la plantilla y si quieres poner un símbolo, una palabra, algo para desear salud, bienestar, buenas vibraciones, lo que tú quieras compartir con nosotros para poder hacer un poquito de diálogo intercultural.
José Luís	Pero en otro idioma, ¿me dices...? En castellano mejor ...escribe: muchas gracias, hola, buenos días
Isabel	Estamos tratando de construir con esta hoja un poco de diálogo intercultural a nivel lingüístico. Con estas palabras ya está bien. Deja ya, ¡¡¡que están cerrando el centro!!!
José Luís	Déjame ponerte una frasecita que después te la lees: “OM SHANTI.”

4. Asesoramiento para el reconocimiento del componente competencial de

Fátima.

Tabla 39: Primera tutoría de acogida

Primera tutoría de seguimiento. FÁTIMA. 16/10/2014	
Isabel:	Fátima, mira: en estos recuadros voy a poner algunas cosas que tú me digas. Primero vamos a poner la hora. Tenías que venir a las 16 ¿verdad?
Fátima:	Sí, con el Mohamed, pero no ha venido todavía.
Isabel:	Vale, la puntualidad también es una competencia muy importante. Por lo tanto, lo vamos a poner aquí...
Observación	esta parte de la tutoría de seguimiento que realizo a Fátima, tiene como objetivo hacer una evaluación técnica conceptual de lo que hemos visto en grupo en la primera sesión, parte 1, módulo 1. La finalidad es detectar las dificultades y las cosas que le han presentado más facilidad.
Isabel:	Fátima, ¿has mirado los documentos, el Power Point, el material que hemos dado en la primera clase?
Fátima:	Sí, pero no entiendo esto que dice aquí.
Isabel:	Es la sigla para no escribir toda la palabra currículum vitae, se escribe CV.
Fátima:	Entonces lo escribo "CV", quiere decir curriculum, claro.
Isabel:	Claro, y aquí tienes, en las diapositivas del Power Point que les di, los distintos tipos de currículum. Mira, aquí tienes el cronológico, el temático; estos currículums tienen importancia según el perfil profesional, experiencia, los títulos y las competencias que es lo que vamos a trabajar a lo largo del programa piloto. Todo esto que vemos aquí (Isabel le señala el Power Point impreso) son las diferentes modalidades de currículum que al final del programa piloto vamos a realizar. ¿tú te lo has podido leer, Fátima?
Fátima:	Sí, me lo he leído y quiero hacerte algunas consultas
Isabel:	Fátima, antes de comenzar la tutoría quiero saber si has podido bajarte los archivos por internet desde el correo electrónico que les envíe la clase pasada. ¿Te acuerdas que hicimos un grupo en el aula?
Fátima:	Sí, sí, sin ningún problema y los tengo todos en mi ordenador.
Fátima:	Me gusta este sistema porque, ahora que me los bajé en la biblioteca y desde mi ordenador en casa, los miro
Fátima:	Bueno, no tengo internet en casa, pero desde que pude comprar el pendrive, entonces yo me bajo todos los documentos en la biblioteca del Barrio i después en el portátil de casa aprendí a mirarlos desde <i>l'ordinador</i> .
Fátima:	Tengo una dificultad. Llevo el niño al colegio y para ir hasta la biblioteca me queda del otro lado de Hospitalet, del otro lado del barrio donde hay internet. Entonces no puedo ir todos los días a la biblioteca a buscar o a mirar si tú envías algo.
Isabel:	No te preocupes, Fátima, que si tú cada vez que vienes traes el pendrive entonces yo te bajo toda la información en el pendrive para que tú no tengas que ir a la biblioteca a abrir el correo. Pero también es muy importante que tú aprendas a ir a la biblioteca a chequear tu correo electrónico, a bajarte las recetas que te gustan y el material, conectar con los compañeros, porque vamos aprendiendo. Así, después, más adelante, lo que vamos a hacer es buscar trabajo por internet.
Isabel:	Ningún problema porque hora que tienes un pendrive i que sabes cómo utilizarlo, cada día que vengas al programa piloto nos pondremos en el ordenador, como vamos a hacer ahora.
Isabel:	Te voy a enseñar a bajar tú misma los archivos. Tu misma seleccionarás y guardarás todo lo que te interesa y, cuando vayas a tu casa, es conectar el Pendrive y nada más.
Fátima:	Me tienes que ayudar con esto porque yo nunca utilice pendrive.
Isabel:	Fátima también vamos a hacer lo siguiente para estar siempre conectadas. ¿Te acuerdas el año pasado cuando yo estaba haciendo las prácticas de la Universidad que estaba con Carmen los viernes en español para extranjeros y que tú estabas como alumna y yo estaba como estudiante de prácticas? Cuando terminemos todo aquello tú me diste tu móvil, pero yo te he llamado y no responde nadie. Dice que no está en actividad el móvil ¿lo has cambiado?
Fátima:	<i>Sí he canviat el mòbil</i> cuando fui a Marruecos. Ahora tengo otro y te lo voy a dar.
Observación	Isabel mira el móvil nuevo de Fátima y comprueba desde su teléfono que recibe Whatsapp y que está operativo. Para que no haya interferencia con el móvil de su marido como ya había venido pasando hasta ahora en el programa piloto, porque era el marido quién atendía el teléfono que ella había aportado al centro y había que explicarle al señor todas las indicaciones y todas las cosas para que se las transmitiera. Él daba el visto bueno y algunas cosas se las decía, y otras no y éste fue el motivo por el que un día, en un cambio de horario, ella se presentó y no había clases. Estaba un poquito perdida.

	A partir de ahora Isabel se asegura que será Fátima la que va a atender las llamadas y a responder al WhatsApp.
Isabel:	Fátima; también tenemos que solucionar el tema del correo electrónico. Éste que me diste el primer día y también el año pasado lo compartías con tu marido. Ahora necesitamos que tú tengas el tuyo propio.
Fátima:	Sí, yo ya lo hablé con él y él me deja tener uno propio.
Isabel:	Bueno, muy bien. Dame el correo electrónico y yo desde aquí mismo te envío un <i>bola</i> , un emoticón, para estar las dos conectadas también por correo electrónico.
Observación	Isabel le pide a Fátima que escriba a mano su correo electrónico y le da una recompensa, le dice ¡muy bien Fátima; te felicito porque ahora tienes tu propio correo electrónico con tu nombre y aunque lo puedas compartir, lógicamente con tu marido, ¡pero ahora tú vas a poder recibir i enviar las comunicaciones que tú quieras desde tu propia cuenta!
Fátima:	Sí; a partir de ahora ojalá que mejoren las cosas porque yo veo que la Internet es muy buena para conseguir trabajo, para las recetas de la cocina y para poder comunicarme con toda mi familia de Marruecos.
Observación	Destaco el tono de voz muy alegre, esperanzador...; dice que tiene mucha alegría de poder estar en el programa.
Isabel:	Bueno, Fátima, y tu marido ¿está en Marruecos y le has contado todo lo que estás haciendo, lo del programa, lo de las cuentas?, ¿qué te ha dicho?, ¿cómo lo ha tomado?
Fátima:	Bien. <i>Jo</i> le he contado. Él ha hecho muchas formaciones y él <i>está content</i> y le parece muy bien... y, bueno, todo muy bien, muy bien, muy bien. <i>Jo</i> no sabía que iba a hacer todo esto tampoco, porque quería cuidar abuelos, pero está muy contento también él.
Isabel:	Tu marido ha estado haciendo formaciones en aulas activas ¿verdad?
Fátima:	Sí, aulas activas, buscando trabajo, pero no como este programa.
Isabel:	No, este sólo es para ti. Tienes mucha suerte que el centro te haya elegido para hacer este programa piloto.
Fátima:	Sí, sí. Como éste, no. Él (marido) vio todos los objetivos y está muy contento por mí.
Isabel:	Fátima ¿y tú le puedes mostrar todo el material que vas trabajando del programa para que lo aproveche también él?
Fátima:	Sí, sí, yo lo está viendo todo y lo vamos a compartir todo los dos y él puede también aplicarlo.
Isabel:	Fátima si necesitas algún papel impreso o alguna cosa que tú quieras de aquí, me lo dices. Yo lo imprimo, te lo llevas a tu casa y así lo pueden hacer entre ambos, ¿te parece bien?
Fátima:	Sí, sí, muchas gracias pero que sea en castellano por favor que el catalán él no lo entiende y yo lo estoy estudiando ahora, pero me cuesta. Mejor en castellano, por favor, el material.
Isabel:	Sí, no te hagas ningún problema que te lo daré en castellano a ti.
Fátima:	Yo estoy estudiando catalán aquí, " <i>al centre</i> ", pero me cuesta todavía un poco.
Isabel:	¿Tú eras estudiante de filología en Marruecos?
Fátima:	Sí estudié en Rabat y en Casablanca Filología Árabe y terminé la carrera, pero nunca trabajé.
Isabel:	Bueno, entonces las lenguas se te dan bien; enseguida vas a aprender hablar catalán aquí, eso no tienes que dejarlo.
Observación	al escribir el correo electrónico Fátima se confunde la o y la U y no escribe Gmail sino que lo escribe en francés como a ella le suena Gmail. Entonces trabajamos sobre el tema lingüístico, de la dificultad que tiene el árabe de identificar la E con la I y la o con la U y lo hacemos reflexionando sobre la pronunciación de la palabra Gmail.
Observación	a partir del minuto 17: 50 del audio Isabel le comunica a Fátima que tienen 30 minutos por delante para trabajar las competencias clave. Lo primero que hace es mostrarle a Fátima el primer ejercicio grupal, consistente en el reconocimiento de competencias. Fátima leyó en voz alta un documento que le entregué con 30 adjetivos, indicando que pueden ser comprendidos cada uno como habilidades. Ella se adjudicó y escribió los 5 puntos fuertes, sus cinco competencias más pronunciadas.
Observación	El ejercicio sobre competencias consistió en que cada una de las personas identificaron sus características, fortalezas, puntos fuertes. Fue su primer ejercicio de competencias y la primera vez que se encontraban con esta palabra, con la tipología de competencias, con las competencias propiamente dichas. Fue un ejercicio muy complejo porque estábamos comenzando a trabajar el autoconcepto y Fátima no entendía el objetivo porque no entendía el vocabulario. A partir del minuto 17 52 Fátima comienza a comentar que hizo el ejercicio en su casa. Identificó los 5 puntos fuertes y le dije que era muy importante para trabajar su autoestima y su autonomía.
Isabel:	(lee en voz alta los adjetivos que escribió Fátima): Optimista, puntual, responsable y ayuda a las personas.

Fátima:	agrega) “solidària Yo soy Solidària”
Isabel:	¡Muy bien, Fátima... solidaria! El otro día no salía esa palabra, no podías decirla.
Fátima:	Sí, y pensando, pensando, me di cuenta que yo soy solidaria... a mí me gusta ser solidaria ...ayudar a las personas.
Isabel:	Fátima, ¡¡muy bien!! Vamos a agregar aquí <i>solidaria</i> ¿cómo has hecho?, ¿has buscado has pensado en esto? ¿cómo has encontrado esta palabra?
Fátima:	Bueno, yo estudié este papel (documento de clase) y miré lo que me pusieron en el módulo uno los Compañeros.
Observación	Fátima se está refiriendo a que trabajamos en una hoja el primer día, la percepción de uno mismo y después le dimos la vuelta a la hoja y pusimos el nombre de cada uno e hicimos un ejercicio de rotación de las hojas de todos, para que cada uno pusiese dos o tres cosas que inspiraba la persona, todo en positivo. A Fátima le llamó la atención la palabra <i>solidaria</i> que le encantó que se lo pusieran los compañeros y ella no se lo había adjudicado al igual que la palabra <i>inquieta</i> .
	Fátima no sabe qué significan estas palabras, por lo tanto, reflexionamos sobre la palabra <i>inquieta</i> y si es una competencia o no, o si hay un sinónimo para aprovecharlo para el currículum.
Isabel	Bueno, Fátima, vamos a leer una a una cada palabra que te han puesto tus compañeros y analizaremos qué te ha gustado.
Fátima:	Sí, sí, me ha gustado mucho, pero algunas palabras no las entiendo
Isabel:	...“callada” “respeto” “tímida”...
Observación	le explico a Fátima en qué consiste la actitud de una persona <i>discreta</i> , de una persona <i>callada</i> y de una persona <i>tímida</i> , para que distinga las diferencias. Le propongo convertir algunas de estas palabras en una competencia.
Fátima:	¿Qué es la <i>discreción</i> ? La palabra me gusta mucho.
Isabel:	Es muy importante para poner en el currículum. Aquí hay otra palabra muy importante también: <i>atenta</i> y es cierto, porque tú prestas mucha atención en clase. La palabra <i>atenta</i> en castellano, después se lo puedes consultar en la clase de castellano a Carmen, puede ser una persona que es atenta, servicial o que presta mucha atención en clase ¿tú qué crees Fátima?
Fátima:	Que presto mucha atención en clase porque me interesa <i>molt</i> y aprendo mucho.
Isabel:	Lo vas a conseguir, vas a conseguir tus objetivos, Fátima, porque yo observo que tú te estás esforzando mucho, hace mucho tiempo que te estás preparando y tú tienes estudios y eres muy inteligente. Pero, además, tienes algo que es mucho más importante que todo esto, que tienes constancia y estás implicada en tus progresos. Por lo tanto, yo creo que tú en poco tiempo podrás conseguir muchas cosas
Fátima:	Sí, yo quería trabajar en la universidad, en Rabat, estuve trabajando en la universidad como filóloga, como profesora, pero me casé y entonces por la costumbre, por la tradición me dediqué a atender a mi marido y a mi hijo; pero yo quiero trabajar aquí y tengo que saber muy bien el idioma. Pero yo sé que sí que voy a trabajar aquí (En Catalunya)
Fátima:	Lo que pasa es que en la situación que estoy, primero tengo que trabajar, necesito una experiencia de trabajo y después seguir estudiando.
Isabel:	Y después, cuando termines todo esto, Fátima, ¿qué piensas seguir estudiando?
Fátima:	Informática, porque no sé informática y yo creo que es muy importante para todo en la vida, para conseguir trabajo y especialmente para el niño (su hijo de 5 años).
Observación	Isabel observa que Fátima tiene <i>benna</i> en las manos, entonces hacen ambas un paréntesis para hablar sobre el tema, con la intención de recuperar algunas cuestiones referidas al diálogo intercultural. Esta conversación entre Isabel y Fátima es la siguiente:
Isabel:	Fátima, tienes <i>benna</i> en las manos; en estos días ha sido la Fiesta del Cordero ¿verdad? ¡Cuéntame!
Fátima:	Sí, empezó el domingo pasado y hasta este sábado y dura una semana.
Isabel:	¿Qué tal todo?
Fátima:	Bien, pero a mí no me gusta la carne, no soy carnívora, me gustan las frutas y las verduras... pero todo bien.
Observación	seguimos con el análisis de las palabras que le han puesto a Fátima sus compañeros en el perfil
Isabel:	Vale, Fátima. Vamos a continuar ... otra palabra... <i>inquieta</i> . Fíjate, algunos te ven callada, reservada y otras personas te ven inquieta, ¿qué piensas de esto?
Fátima:	Bueno, ahora no nos conocemos mucho. Pero luego nos podemos conocer; lo voy a preguntar (más adelante a los compañeros)
Isabel:	Vale, después podemos preguntar a los compañeros qué quisieron decir poniéndote la palabra <i>inquieta</i> . Aquí hay otra palabra que es <i>buena persona</i> ¿sabes lo que quiere decir <i>buena persona</i> , Fátima?

Fátima:	Esto no es una competencia, ¿esto es una forma de ser de la persona, que quiere decir ser decente, tener buen corazón...pero yo pienso que si la persona té ...cómo se puede decir que tú eres buena persona? Pero si no te conocen, no se puede decir eso porque no se puede saber si la persona es buena persona... (Fátima reflexiona una a una cada expresión y palabras)
Isabel:	“Creativa” ¿eres creativa?
Fátima:	Bueno, lo de creativa no sé...
Isabel:	“Sincera” ¿eres sincera?
Fátima:	Sí, sincera sí, y esta palabra la sé y me gusta mucho que me hayan puesto sincera.
Observación	Isabel le pide a Fátima que le muestre más cosas que ha trabajado y Fátima saca de su bolso un cuaderno lleno de apuntes. Entonces Isabel la felicita y la estimula a seguir tomando sus apuntes y le dice “mira cómo estamos trabajando, qué bien” y Fátima se pone muy contenta y muestra todo su cuaderno de apuntes y de anotaciones y dice que además le sirve para practicar castellano. Fátima escribió muchas palabras, muchos adjetivos y le interesa saber si los ha escrito bien porque identifica su problema con la E y con la I y como lo dice “porque ella sabe francés, entonces está muy interesada en que le explique en qué avanza con su castellano” ... deletrea cada una de las palabras, por ejemplo, <i>solidaridad</i> para saber cómo se pronuncia y cómo se escribe. Hacemos ese ejercicio con muchas palabras que ha escrito.
Fátima	Quiero saber la palabra <i>activismo</i> si viene de <i>activa</i>
Isabel:	No, esta palabra como la has escrito <i>activismo</i> tiene que ver con que si tú estás o militas en un partido político. ¿Quieres poner otra conducta? Por ejemplo, ¿eres activa? Entonces fijate la raíz de la palabra: activa, actividad y activismo puede prestarse a confusión, pero son cosas diferentes. ¿Podríamos responder a esto si tú eres una persona <i>que va hacia las cosas</i> o esperas que las cosas vengan a ti?
Fátima:	No; yo soy la persona que va a las cosas, que me gusta descubrir.
Isabel:	Entonces no eres una persona <i>activista</i> , eres una persona <i>activa</i> que también podríamos decir <i>proactiva</i> qué quiere decir que, si tú vas a trabajar a un sitio, no tienen que decirte “Fátima, <i>haz esto o haz lo otro</i> ” sino que tú vas hacia las cosas y tienes iniciativa ¿ves? Iniciativa y activa son palabras que se relacionan y que se ponen en el currículum si tú tienes esta característica.
Fátima:	Y entonces, ¿cómo lo escribo? También puse <i>acepta los consejos</i> .
Isabel:	Vale, aceptar los consejos se puede traducir en <i>dejarse orientar</i> que es muy importante para trabajar con una orientadora para la búsqueda activa de empleo, por ejemplo.
Fátima:	<i>asesorar</i>
Isabel:	Bueno, la palabra asesorar es lo que estamos haciendo ahora. Con una persona que es una profesional en esto, puede ser una psicóloga, un psicopedagogo, una educadora, una pedagoga, muchas profesiones. Te dejas asesorar, que la persona te oriente a lo que tú necesitas, por ejemplo, aprender una lengua, por ejemplo, buscar trabajo, por ejemplo, hacer un currículum, y la persona que se deja asesorar que se deja orientar, tiene muchas probabilidades de tener más éxito.
Isabel:	Aceptar consejos es una expresión del ámbito privado, por ejemplo, tú puedes aceptar el consejo de una madre, de un amigo, de una amiga, de tu pareja, pero en el plano profesional no se dice así, se dice que tú aceptas el asesoramiento y la orientación, no el consejo. Entonces la palabra consejo es del ámbito más privado. Cuando tú depositas tu confianza en una persona que te pueda dar herramientas de información, de orientación, qué te conviene más hacer ... se llama asesoramiento, recibir asesoramiento.
Isabel:	Fátima ¿quieres agregar alguna cosa más?
Fátima:	Sí que me gusta que los compañeros me pongan que soy responsable; esa es la palabra que más me gusta.
Isabel:	Fátima, ahora que hemos terminado de revisar todo este material vamos a completar estas hojas para dejar por escrito lo que estamos hablando y recordamos: ésta es la segunda tutoría que hacemos; la primera fue de acogida y esta segunda es la primera tutoría de seguimiento. Hoy es día 16 de octubre del 2014; vamos a ir poniéndolo en este documento que se llama tutoría de seguimiento con la fecha de hoy. Te voy a hacer unas preguntas, voy a apuntar lo que tú me respondes para que quede por escrito y después te lo muestro. Si le quieres hacer alguna corrección sobre algo que no esté bien, sobre lo apuntado y lo firmamos para que quede como evidencia de la primera tutoría de seguimiento ¿está de acuerdo?
Fátima:	Sí, estoy de acuerdo.

5. Mediación y resolución de conflictos en una sesión de orientación laboral.

Mohammed.

El caso de Mohamed nos resulta significativo, desde la propuesta de las áreas de autoconocimiento y relaciones interpersonales. También podría enmarcarse en códigos culturales que podrían afectar las relaciones profesionales de personas que se preparan para entrar al mercado laboral. Para que el lector se ubique en el contexto de las narrativas de la tutoría de seguimiento realizada a Mohamed, expondremos un episodio que lo tiene como protagonista que sirvió para abordar los prejuicios y el “saber estar” en un futuro trabajo.

El objetivo de la narración de este episodio es analizar cómo se gestiona por parte de todo el grupo una situación que inicialmente fue muy violenta por las siguientes razones: Clase de informática: era el primer día que entrábamos a las aulas de informática; había muchos ordenadores y los alumnos eran 13; algunas personas sabían más y otras tenían menos conocimiento, otras tenían cuenta y otras no, entonces la primera decisión de Isabel fue aparcar el tema que tenía que desarrollar ese día que era ya entrar a diseñar una plantilla de currículum, previamente otorgada a los alumnos en Word. El ejercicio era ir completando sus nombres.

La dificultad fue que muchos se quedaron cruzados de brazos porque no habían tocado nunca un ordenador, fue el caso de uno de los alumnos rusos que era pedagogo pero que era por una posición ideológica (estar en contra de los ordenadores) el otro alumno ucraniano sabía informática, pero si poníamos el teclado en ucraniano y no podíamos encontrar la forma. Fátima, nunca había entrado a un ordenador. Mohamed si tenía una cuenta de Facebook para hablar con su familia de Marruecos. El resto se mostraba muy autónomo (Abdel, Fabiana, Manuel, Flor, Oriol). La alumna uruguaya, Fabiana tenía mucho dominio y era muy solidaria con sus compañeros. Ella se ofreció a sentarse al lado de Mohamed porque él no podía recordar su cuenta de Facebook. Hay que recordar que Fabiana estaba allí para obtener una certificación de alguna formación española, porque tenía estudios de Administración en Uruguay, pero no su homologación y quería avanzar un negocio online. Dominaba las redes sociales y la informática; dicho esto tenemos que explicar lo que pasó:

Mohamed quería abrir su Facebook. La tarea indicada no era esa, sino abrir la cuenta de correo electrónico mientras yo estaba con otras personas creando la cuenta como en el caso

de Fátima y los chicos ruso y ucraniano. Para ganar tiempo Mohamed quiso abrir su Facebook, no recordaba la contraseña, entonces Fabiana se levantó y lo fue a ayudar. Otra compañera, Flor se levantó y fue a mirar cómo lo hacían. Una tercera compañera, Elsa, cuya expectativa era aprender también a usar ordenadores y el Word, se acercó a Mohammed. Las tres mujeres se sentaron al lado de Mohammed y Fátima.

Eran cuatro mujeres que estaban alrededor de Mohamed. Cuando Fabiana logró entrar las claves, salió una imagen de pornografía en el Facebook. Mohammed quiso borrar la imagen, pero la amplió y se extendió en toda la pantalla. Las mujeres primero hicieron unas exclamaciones, dijeron *“que asco, qué asco”* era una fotografía muy violenta que mostraba una felación. Mohammed se puso muy mal, se levantó de la silla violentamente y dijo: *“salir de aquí, salir de aquí, fuera, fuera”* con un estado de nerviosismo absoluto.

Fabiana le dijo *“mira, no te hagas problema, esto a veces pasa porque Internet nos mete muchas fotografías i yo te lo puedo quitar”*. Sin dejarla continuar, Mohammed la tomó del brazo y la sacó de su lado. Luego Mohamed se puso de pie delante de la pantalla del ordenador y con el abrigo tapó la pantalla y se quedó de pie, con los brazos cruzados, para que nadie se acercase a su ordenador. En un momento me percaté de la situación, pero pensé que había habido un conflicto por el uso del equipo. Me acerco a ver qué pasaba, no entendí por qué las tres mujeres empezaron a comentar y Fátima, le hablaba a Mohammed en árabe, en tono descalificador y a los gritos. En otro lado de la sala se encontraba Abdel, que se acercó a Fátima y a Mohammed y se unió a los comentarios en árabe. Comenzaron a discutir y a levantar la voz, hablaban en árabe y gesticulaban mucho.

Cuando me acerque Mohamed no quería quitar la chaqueta de la pantalla del ordenador Fátima estaba con las manos tapándose la boca y movía la cabeza. Estaba muy sonrojada y Abdel que hablaba muy bien español me dijo *“no es culpa de Mohamed, pero un amigo le ha enviado una cosa muy fea y todas las mujeres lo han visto y entonces le están diciendo muchas cosas feas y él está muy nervioso y se quiere ir del curso”*. La resolución de este conflicto fue la siguiente: Isabel decide que se quedarán solos en ese ordenador Mohamed y Abdel, que solucionaran el tema porque Mohammed le pidió por favor que le borrara todo eso porque la vergüenza que estaba sintiendo era muy grande. Abdel estuvo media hora intentándolo, pero no había manera de quitarlo y Ruslan de Ucrania, que sabía más, quiso entrar y tampoco podía borrar esas

fotografías. Lo que hicimos fue llamar al responsable del centro, Adolf. Le expliqué lo que estaba pasando porque él enseña informática y le dije si podía acercarse para poder ayudar a esta persona que había tenido este problema y que se estaba generando una situación de conflicto dentro de la clase. Adolf se presentó, lo quitó, bloqueó al amigo, no sabemos cómo le dio de baja al amigo para que no le entraran más temas de pornografía y entonces Mohammed se tranquilizó. Toda esta situación generó un clima de mucho nerviosismo que duró hasta el final de esa semana. Hubo estudiantes mujeres que durante las 2 sesiones siguientes no se acercaron ni hablaron a Mohamed.

6. Tratamiento de prejuicios, complejos y malentendidos en una tutoría de seguimiento. Mohamed.

En la siguiente transcripción se recoge el tema anterior, para darle una resolución desde la comprensión y el establecimiento de límites y, como enseña la psicopedagogía “utilizar el error como elemento de aprendizaje”.

Tabla 40. Tutoría completa de seguimiento a Mohamed

Tutoría de seguimiento 1 Mohamed.	
Observación	Isabel y Mohamed se presentan, se saludan. Isabel pide a Mohamed la autorización para grabar la entrevista para poder presentar como evidencia en el máster en la Universidad.
Observación	Isabel y Mohamed se presentan, se saludan. Isabel pide a Mohamed la autorización para grabar la entrevista para poder presentar como evidencia en el máster en la Universidad.
Mohamed:	yo como que no hablo bien no pasa nada con la autorización
Isabel:	¿cómo que no hablas bien? estás aprendiendo, estás estudiando castellano y catalán ¿verdad?
Mohamed:	sí
Isabel:	¿has podido adelantar algunas cosas? ¿has leído algún documento? ¿has hecho alguna cosa?
Mohamed:	no, todavía no porque tengo el mercadillo y a veces me quedo muy cansado y entonces no puedo estudiar
Isabel:	¿dónde está el mercadillo?
Mohamed:	es un mercadillo que tengo lejos, fuera de Hospitalet con mi tío y entonces le tengo que dedicar todo el tiempo.
Observación	Isabel le muestra las dinámicas, los ejercicios y los papeles que se han visto a través de ejercicios escritos en clase, que tenían que ir mirando. Tratan el reconocimiento de competencias, que era el ejercicio 1. Mohamed y otros alumnos se los quisieron llevar a la casa, pero él no llevó a la tutoría los papeles. Entonces hablamos sobre eso: la responsabilidad de traer la carpeta, los materiales y entonces Mohamed saca de su mochila un montón de papeles que tiene sueltos de diferentes cosas y entonces se produce el siguiente diálogo:
Isabel:	¿qué pasa Mohamed, de dónde han salido todos esos papeles?
Mohamed:	están todos en la mochila
	Mohammed porta una mochila muy gran y guarda todos los papeles allí. Están sin grapar, sueltos y también extrae una carpeta, un carpesano vacío que le ha dado el centro para organizar sus documentos. También extrae unas carpetas de plástico de la mochila. Se han estropeado y están rotas.
Isabel:	Mohamed vamos a hacer una cosa ¿qué te parece si yo busco por aquí un carpesano o una carpeta, te doy una grapadora y una perforadora y comenzamos a ordenar todos estos papeles, ¿cómo lo ves?
Mohamed:	sí, muchas gracias, porque el problema más grande que tengo es que soy muy desordenado
Isabel:	bueno, muy bien, entonces vamos a hacer el primer ejercicio de esta tutoría que será poner en orden los papeles, nos organizarnos y verás tú como te facilita a partir de ahora localizar los papeles, los

	documentos, porque aquí veo que tienes hasta documentos personales, facturas, temas del Ayuntamiento, mezclado con los ejercicios de castellano. Isabel: vale ¡pila de papeles! los vamos a empezar a organizar ahora mismo
Mohamed:	sí sí sí me pone contento y además esto me gusta: organizarme porque no soy organizado
Observación	Isabel aprovecha la situación para hacerle la siguiente pregunta: Mohamed, si yo tuviese que hacerte una entrevista de trabajo ahora y te pido el currículum y tú me presentas todas estas montañas de papeles ¿qué crees que puede pensar la persona que te está entrevistando, que eres organizado o que no lo eres? Por ejemplo, Si yo fuese una técnica de selección y veo toda esta pila de papel tal vez pensaría “este candidato no tiene la competencia de organización”. Isabel intenta hacerlo reflexionar
	Mohammed responde con una gran carcajada (minuto -42:25) y dice “No, no, no, yo diría que la persona no es organizada”. A continuación, suelta la siguiente frase: “yo no valgo para nada”.
Isabel:	bueno, no! eso tampoco es así. Tú vales y para mucho, por eso vamos a trabajar ahora las habilidades de organización, empezando por organizar estos papeles, ¿de acuerdo?
Mohamed:	vale vale
Observación	Mohamed sigue riéndose, muy distendido porque le causa mucha gracia lo que ve de golpe delante de él y sobre el escritorio. ¡Tantos papeles que tenía en su mochila! Y también salen caramelos y otras muchas cosas: trozos de diario 20 Minutos, el bocata en papel de aluminio, un plátano, un metro de albañil...” bueno es que es una pila de cosas...” dijo Mohammed, le abrió todos los bolsillos y la vacío toda allí. Isabel le consigue un carpesano grande de dos anillas con separadores, entonces la expresión de Mohamed es de sorpresa le gusta. Toca y acaricia la carpeta de los separadores y me dice que es la primera vez que tiene uno porque él no ha ido a la escuela. Es un momento de gran emoción por parte de ambos, porque Mohammed tiene 40 años, es alto, de contextura fuerte, muy alegre y al decir esto “yo no sé nada porque no fui a la escuela”, se entristeció y me transfirió esa emoción. Ambos nos quedamos un momento mirándonos y yo no quise que se me notara la ternura que me provocó la escena: ese hombre tan seguro de sí mismo, emocionado por su carpesano, la grapadora y una libreta nueva que le regalé (que era mía y la saqué de mi bolso)
Mohamed:	En Marruecos hice hasta segundo grado de primaria y tuve que dejar la escuela para poder trabajar en el campo con mi padre.
Observación	Se produce un diálogo mientras Mohamed busca un papel que no puede encontrar que es justamente el ejercicio que le estoy pidiendo; entonces comienza a razonar en voz alta sobre lo siguiente “ <i>cuando buscas una cosa no la encuentras cuando no la encuentras, aparece</i> ”. Empieza a notarse preocupado, revuelve los papeles y no encuentra justamente el documento que quiere. De repente suelta una expresión en voz muy alta (porque es muy expresivo) y dice: “ <i>ésta, ésta</i> ” porque piensa haber encontrado el documento. Isabel apoya: “ <i>muy bien, muy bien... a ver, vamos a mirarlo</i> ” y la decepción por parte de Mohamed es muy grande porque dice “ <i>no, ésta no, esto es de otra cosa</i> ”, sigue buscando y comienza a preocuparse porque se siente mal del desorden tan grande que tiene entre sus cosas. Al cabo de unos 5 minutos Mohamed dice con una gran expresión ¡“ <i>esta!</i> ” porque encuentra los documentos entre los papeles, se ríe muy alto. Hablamos sobre la importancia de la organización y reafirmo el concepto de la necesidad de organizar, en este caso, los papeles para ofrecer una buena imagen profesional y él está de acuerdo.
Isabel	Bien, comenzaremos por hacer la verificación de los datos i la tutoría. ¿Te acuerdas lo que vimos en el módulo anterior?
Mohamed:	Sí, pero sí me lo recuerdas, mejor.
Isabel	Vale, muy bien; ¿recuerdas qué hicimos?
	Mohamed deletrea el nombre de las fichas de la presentación del programa piloto. Isabel lo confirma y felicita, entonces comienzan a repasar lo que han visto en toda la sesión. Repasamos la explicación del formato, la extensión y los contenidos de un programa piloto... ¿qué más hicimos Mohamed?
Mohammed:	Bueno... (comienza a narrar con alguna dificultad idiomática lo que él recuerda que vimos, para lo cual cierra los ojos para poder recordarlo y esto fue muy llamativo porque cada vez que quería concentrarse en lo que habíamos trabajado, cerraba los ojos. Con mucha dificultad, dice que lo que él recuerda es cómo podemos redactar un currículum; que hay Currículum cronológico (le cuesta decir la palabra y pregunta lo que es y lo que hay que poner dentro del currículum); comienza a recordar las temáticas.
Isabel	Ofrece refuerzo a nivel lingüístico, pausando el ritmo para que él pueda ir repitiendo las diferencias entre la O-U y E-I. ¿la segunda sesión, de qué se trataba Mohamed, lo recuerdas? No responde. ¿tú tenías cuenta de Internet verdad?
Mohamed	sí, pero nunca lo uso
Isabel:	¿te gustó la clase con los ordenadores?

Mohamed:	sí pero no lo sé usar mucho porque no lo utilizo
Isabel	a partir de ahora, también en el programa piloto vamos a ver muchas cosas de internet para poder trabajar con un ordenador y después buscar trabajo por internet y enviar nuestro currículum por correo electrónico, te parece bien?
Mohamed:	sí me gusta, me ha gustado mucho la forma de trabajar y lo que voy a aprender.
Isabel	Ahora vamos a hablar de algo que pasó en la clase y que provocó un malentendido por algo que te sucedió a ti con el ordenador, con Facebook y la situación que se dio con la reacción de otras personas mujeres, que comenzaron a decirte que eres machista porque no dejabas ver la pantalla. Yo quiero que tú, por el momento tan difícil que pasaste, que te sentiste muy mal, puedas explicarte; porque las mujeres del grupo reaccionaron así y que tú puedas explicarme a mí lo que ha sucedido para que yo de forma muy suave lo explique mañana a todo el grupo de compañeros. Para que no te tilden de machista porque tú vienes de una cultura que puede tener elementos de machismo, entonces la reacción que tuviste puede ser mal interpretada, ¿te parece?
Mohamed	mmmm, no sé si hablar de eso, me da vergüenza... (comienza a explicar lo que sucedió que se describe detalladamente en el apartado anterior. Isabel: ¿te acuerdas lo que pasó, lo puedes explicar tranquilamente ahora? Nadie nos escucha y puedes confiar en mí
Isabel	Mohamed, esto ha sido un malentendido y yo te pido permiso para hablar del tema y aclararlo con los compañeros para que esto no sea una dificultad de relación entre todos nosotros, para que tú puedas continuar de forma cómoda asistiendo al programa sin que ellas piensen que eres una persona que ha tenido una actitud machista o irrespetuosa, que lo que has hecho fue protegerlas de ver algo que tú te avergonzabas ¿me das permiso para aclararlo en la próxima sesión? Mohamed: sí si yo te doy permiso y mejor si lo aclaramos porque tengo mucha vergüenza y no quiero dejar este curso.
Isabel:	Quisiera saber si tú quieres trabajar siempre con Abdel, porque como el Programa llevará 3 meses y siempre trabajaremos con ordenadores, será muy interesante que trabajes con diferentes personas. Trabajaremos en parejas. Entonces si tú siempre quieres estar con un compañero varón, entonces alguna persona, algunas de las mujeres pueden reforzar esa idea cultural que se tiene de que los hombres árabes solamente aceptan trabajar con hombres. Hemos de vernos todos como personas tanto hombres como mujeres y sentirnos cómodos. Y también cuando te presentes a un puesto de trabajo, tendrás que trabajar con hombre y con mujeres, por lo tanto, vamos a practicar en el curso que tu puedas trabajar a veces con hombres y otras veces con alguna compañera mujer.
Mohamed	sí lo entiendo que hay que trabajar juntos y bueno a partir de ahora trabajaré con chicas y con chicos.
Isabel:	¿Te acuerdas de alguna cosa más?
Mohammed:	No... sigo pensando en la foto...
Isabel:	¿Qué te acuerdas del módulo 1, parte 1 y 2? A grandes rasgos, si tuvieses que decir algo, ¿qué dirías de lo que hemos trabajado?
Mohammed,	me parece muy bien porque es interesante saber cómo se hace un CV bien hecho.
Isabel:	esto lo vamos a hacer el lunes
Mohammed	¡¡El lunes, a qué hora????
Isabel:	te di el horario, búscalo entre este montón de papeles
Mohammed se ríe.	Isabel... no sé leer bien
Isabel	Ok, perdona ¿qué cosas te gustan más de los que hemos trabajado, qué sistema te gusta más?
Mohammed	me gusta más la pizarra y después pasar todo al ordenador.
Isabel	¿tienes ordenador?
Mohammed:	no
Isabel	Entonces ¿significa que todo lo que hemos de hacer de informática, tienes que hacerlo aquí?
Mohammed.	Sí
Isabel	¿Mohammed, hay alguna cosa que haya explicado y quieras que lo explique otra vez?
Mohammed,	ahora mismo no lo sé,
Isabel:	¿Te acuerdas del primer día? ¿Te acuerdas que hicimos una lista con características nuestras?
Mohammed.	Módulo 1, módulo 2...
Isabel:	NO, NO Te acuerdas que hicimos una lista con diferentes palabras...?
Mohammed:	Ahhh sí, Mohammed e Isabel recuerdan el ejercicio “Competencias, responsabilidad, trabajo bien hecho, puntualidad, Mohammed: “organizado me parece que no!!!!” Se ríe a carcajadas.
Isabel:	yo también tengo que trabajar estas competencias, tú solo no.... Se ríen.
Isabel:	recuerdas que hablamos sobre qué proyectamos en las otras personas cuando vamos a buscar trabajo... lo recuerdas? Reflexionamos sobre la organización...

Mohammed:	“si no tengo la habitación organizada, por lo menos empiezo a organizar los papeles. Yo cuando voy a buscar trabajo llevo el CV así (mira, todo doblado el papel) Se ríe.
Observación	Reflexionan sobre la imagen que se proyecta en la entrevista de trabajo...la imagen es todo: que hayas impreso el CV, que esté bien hecho, que tu apariencia personal sea pulcra, etc....
	Reformulación:
Isabel:	¿Hay alguna cosa que quieres que te explique otra vez? Mohammed: no, ahora no porque no leí nada. ¿Cómo te has sentido con tus compañeros?
Mohammed:	Me siento muy bien, al chico ruso lo tengo en la clase de español. Me siento mal cuando pasó lo de internet
Isabel	¿Qué sentiste en ese momento?
Mohammed	Nervioso, vergüenza.
Isabel	Mira, tú sentiste vergüenza, pero como sonríes mucho, se interpretó otra cosa, ahora ya pasó, no te preocupes más. ¿crees que con esta formación del programa piloto podrás mejorar tu perfil para conseguir trabajo?
Mohammed:	parece que me falta mucho todavía para responder las ofertas, hacer el curriculum, creo que aún me falta formación. Y soy tímido también.
Isabel	te voy a leer lo que hicimos el primer día... qué te pasa, estás cansado?
Mohammed:	llevo desde las 6 de la mañana, cuando termino el mercadillo vengo directamente para acá. Como rápidamente en mi casa y vengo para acá. En el mercadillo no vendo, lo que hago es carga y descarga.
	¿Te gusta venir al centro?
Mohammed,	sí, no aprendo mucho, pero me gusta venir, para aprender y mejorar. “No se aprende mucho porque soy mayor y como no estudié en Marruecos, me cuesta más. No cojo todo, pero si vengo de a poco voy aprendiendo... Fui paleta, pintor de coches, muchas cosas, aprendo de a poco, pero me cuesta porque no tengo estudios.
Isabel:	Esto que dices: vengo de trabajar todo el día en el mercadillo, pero vengo todos los días... eso se llama constancia: es una competencia que se destaca en tu actitud. Es muy importante, porque tú tienes la constancia de venir cada día y de a poco vas aprendiendo.
Mohammed	Ya lo saben acá, porque cuando no tengo mercadillo, vengo por la mañana también aquí a aprender matemáticas.
Isabel:	¿Le has comentado a tu tío que vienes aquí?
Mohammed:	mi tío no me dice nada. Si por la mañana tengo clase, no es que le molesta, pero me amenaza: “si no vas a venir, me busco otro chaval que me ayude” y yo todavía no puedo trabajar con papeles porque no tengo papeles.
Isabel:	“vas a seguir viniendo?”
Mohammed:	¿Estas cosas se llaman orientación? Sí Porque cuando fui a la bolsa de trabajo, no me han aceptado, porque no tengo los papeles.
Isabel:	Bueno, yo soy orientadora, ¡jes esto!!
Mohammed:	vale!!! Yo quería hacer esto, pero no me dejaron hacerlo en el ayuntamiento. Por eso me interesa mucho hacerlo. Los marroquíes que no saben cómo buscar trabajo van a la bolsa de trabajo del ayuntamiento, pero a mí no me dejaron. Los están orientando, para conseguir ayudas,
Isabel:	Mohammed. ¿Tienes el sello como demandante de empleo? Porque tú sí tienes permiso de residencia y de trabajo, pero estás dado de alta como autónomo, lo que no tienes es la nacionalidad...
Mohammed	No lo fui a renovar, porque no me dejaron entrar a la orientación y no fui más.
Isabel:	Vale, a partir de ahora irás a renovar, ¿de acuerdo?
Mohammed:	antes, tenía muchas ofertas, pero no sabía cómo contestar y las perdía.
Isabel:	¿Quieres agregar alguna cosa más?
Mohammed:	me siento bien en el programa. (Comenta la dinámica de relajación que se hizo al final de la sesión del día anterior.)
Mohammed:	en bereber la palabra más bonita de mi idioma: “Alá” “Simma” (que es guapa en bereber) en árabe “Yemila” (guapa) “buena vida”, “harira” (sopa),
Observación	Isabel enseña a Mohammed a escribir la palabra que más le gusta de su idioma, en castellano. Yemila: guapa . Mohammed lo escribe en árabe y en castellano. al cerrar la tutoría, Mohammed descubre que CV es curriculum... se pone muy contento y dice. Ahhh este es el curriculum?!!!!!!!!!!!! Siempre me sale esto, que envíe esto, pero no sabía qué era (en las respuestas de ofertas de trabajo). Se va muy contento porque le explico qué quiere decir CV. Se despiden con un shucrán

7. Tutoría de seguimiento del itinerario de orientación laboral. Manuel.

Como lo hemos explicado en el ejemplo 1 (pág. 343), Manuel se presentó al programa con muchos temores y complejos por su condición de tartamudez, sin embargo, se presentó a la primera sesión de seguimiento con mucha ilusión y optimismo.

Al inicio verificamos sus datos, teléfonos, correo electrónico, WhatsApp y firmamos el documento de confidencialidad. Hablamos sobre cómo bajar la aplicación de WhatsApp, pidiendo a una de las estudiantes que lo ayudase en el aula. Hablamos sobre las ventajas de estar comunicados. Manuel dice que no sabe mucho de informática, porque acaba de comprar su primer ordenador y está aprendiendo informática en el centro de adultos.

Tabla 41: Transcripción tutoría seguimiento Manuel

Transcripción. Tutoría seguimiento de Manuel	
Manuel	La clase próxima del programa piloto me coincide con la clase de informática.
Isabel:	A ver, verifiquemos... Sí, te coincide, pero ya saben los profesores que, cuando coinciden las horas, salvo que tengan exámenes, han de asistir al programa piloto.
Isabel	Hoy es 16 de octubre de 2014. Hemos quedado a las 19, ¿verdad? Muy bien, has estado puntual. Vamos a nombrar lo que tú recuerdes del miércoles. ¿Te acuerdas qué hicimos?
Manuel e Isabel	dialogan sobre los procesos que hicieron en el ejercicio con los ordenadores:
Manuel	Sí, hemos creado un grupo por correo para estar todos conectados.
Isabel:	Luego, ¿qué hicimos?
Manuel	Luego enviamos un correo para que todos fuéramos visibles a través del correo.
Isabel:	¡¡Vale!! Enviaron un correo de verificación a mi correo para saber que vuestras direcciones estaban correctas. En el primer correo les puse: ¡¡¡HOLA!!! Y en el segundo, les puse: ¡¡¡RE HOLA!!! ¿Te acuerdas para qué era ese ejercicio?
Manuel	El HOLA era para verificar que todos estábamos conectados. El RE HOLA era para abrir los documentos adjuntos. Y miramos el calendario general de todo el curso.
Isabel:	¿Te acuerdas qué hicimos?
Manuel :	Sí, primero los bajamos. Yo lo tengo en el pendrive. Abrimos una carpeta, ahí estaba la información del Módulo 1.
Isabel:	Primero creamos una carpeta en el correo electrónico y en el pendrive. Allí bajamos los archivos y le pusimos un nombre a la carpeta. En el RE HOLA envié varios documentos. ¿Tú has podido abrirlos? Las tareas concretas que hicimos fueron: Primero, bajar los documentos de internet. Después de descargarlos, los guardamos en una carpeta. Después los abrimos para ver algunos de ellos, otros los dejamos guardados para trabajar aquí en el aula. ¿Te acuerdas de algún documento del Módulo 1?

Isabel:	¿Te acuerdas de un documento que se llama cuestionario de empleabilidad?
Manuel:	No me acuerdo, porque ese día yo no estaba y no sabía cómo hacerlo.
OBSERVACIÓN: Isabel explica cómo fue la primera sesión y le ayuda a Manuel a realizar la primera dinámica que consistió en hacer un primer reconocimiento de habilidades sociales. Exactamente igual que a José Luis, que también faltó a la primera sesión porque el centro no pudo avisarle sobre el horario. Isabel le indica cómo escribir las cualidades para trabajar la imagen personal. Le explica el objetivo del ejercicio: verificar cómo estamos proyectándonos profesionalmente. Manuel sigue la argumentación y colabora. Va ofreciendo feedback y demuestra que comprende perfectamente el ejercicio. Manuel puntualiza que la imagen personal se puede ver afectada por los nervios en la entrevista. Isabel le dice que luego de hacer la carta y CV practicaremos bien la entrevista. Manuel se sonroja, pero asiente. Isabel prosigue sin hacer alusión a esa situación. Manuel se tranquiliza. Hablan sobre las perspectivas que tenemos sobre otras personas y cómo es importante reconocer nuestras propias competencias y todo el potencial escondido. La dificultad que presenta Manuel por su tartamudez, ralentiza mucho los tiempos de la tutoría. Isabel se ve en la necesidad de hablar más lento para empatizar con los tiempos de Manuel.	
Isabel:	Mira, tú, trabajando tantos años en la misma empresa, ahora ha cerrado. Necesitas saber cuáles son tus competencias, porque antes no te hacías estas preguntas, pero ahora sí lo necesitas.
Luego Isabel explica que puso a los alumnos el PPT de la presentación del programa. Comentan sobre las dificultades idiomáticas de los participantes del programa piloto. Se explica la segunda parte de la sesión del día en que faltó Manuel: Pasamos al módulo y le explica los conceptos claves del PPT DE ORIENTACIÓN, la simbología de la huella en la arena.	
Isabel:	Esa fotografía es una metáfora, quiere decir que, nuestro CV y nuestra carta deben dejar una huella en la persona que lo reciba. Por eso ha de ser diferente. Podemos bajar un modelo de Internet, pero hemos de hacerlo nosotros. Porque si lo hace otra persona, cuando vamos a la entrevista, se dan cuenta de que no lo hemos hecho nosotros y tal vez, no tenemos forma, elementos de defender la entrevista. Por eso lo vamos a hacer por competencias profesionales, con una buena foto, y para eso tenemos que saber qué son las competencias.
Isabel:	¿Has podido mirar ese PPT?
Manuel:	Sí, el primer día lo he mirado. Lo veo todo claro.
Isabel:	Luego de volver a explicar el PPT, para los compañeros que no saben español, entregué este documento, que tú ya lo tienes y que se llama primer diagnóstico de empleabilidad. ¿Te acuerdas?
Manuel:	Sí, es esta hoja que está en catalán.
Isabel:	Tú sabes catalán, ¿verdad?
Manuel:	Sí, yo soy catalán.
Isabel:	Este documento lo trabajaremos el lunes. Yo lo voy a proyectar y lo voy a explicar, palabra por palabra, qué significa cada una de estas palabras...
Manuel:	Sí que hay que explicarlas porque hay palabras, como ésta: resiliencia, que yo no sé qué es... Recuerdo que dijiste que es la capacidad que tiene uno para superar las dificultades, ¿no?
Isabel:	Exacto. Y tú, Manuel, ¿tienes resiliencia?
Manuel:	No creo que mucha. ¡Aún no la ponemos en el CV! (Se ríe distendido)
Isabel:	Mira, Manuel; la palabra <i>companyonia</i> ... yo pensaba que se escribía ¡¡ <i>companyerisme</i> !! Y un alumno me dijo que no era correcto.
Manuel:	Sí, yo también decía <i>companyerisme</i> ... ambos se ríen.
Isabel:	Por último, este documento lo entregué el primer día, expliqué solamente primer punto y no lo tienen que hacer porque es el primer diagnóstico de empleabilidad. Sólo hay que escribir el nombre del puesto de trabajo.
OBSERVACIÓN: Explica que es cómo hacer una analítica para saber cómo estoy del colesterol... extrapolado a la búsqueda activa de trabajo, se hace este ejercicio... Le explica el objetivo y el procedimiento, en virtud de las competencias específicas que se piden a los candidatos para un puesto de trabajo. "Cualquier cosa" no existe. También le digo que explicaremos en clase las palabras: disponibilidad, ocupabilidad, empleabilidad, para aprender a entender cuando nos rechazan en un puesto por falta o baja ocupabilidad... Luego explico las necesidades que queremos cubrir a partir de un trabajo.	

<p>Qué tipo y condiciones de trabajo aceptaría y cuáles no. Cómo convertimos un Currículum convencional en uno europeo por competencias.</p>	
Manuel	Vale: “puntos fuertes y puntos débiles”
Manuel	Yo tengo varios perfiles. Transportista, pulidor, y otros... ¿Cuántos perfiles hago?
Isabel:	Bueno, podrías preguntarte ¿de qué quiero jubilarme? Porque tú tienes casi 50, ¿verdad? ¿Cuál es el trabajo que tú más deseas? ¿El trabajo de tus sueños?
Manuel	A mí me gusta mucho trabajar la jardinería, pero no estoy formado, ¿sabes? Trabajo manual, pero yo para lo que estoy preparado ahora es para transportista. Pero me haría feliz la jardinería. Para esto me tendría que formar.
Isabel:	Entonces, vamos a hacer dos (documentos de empleabilidad). ¿Tienes tiempo para hacer dos perfiles de empleabilidad? Vamos a poner el de jardinero, porque con un curso de 200 horas aquí en el CIFO o en el CENFO tú te puedes formar de forma subvencionada, y eso lo podemos mirar. Hay compañeros que ya están mirando otros cursos, y en 2 días de programa ya se han informado en el SOC, los hemos ayudado a ponerse en contacto. Entonces, si ese es el trabajo que tú sueñas, que crees que te hará feliz, en esa actividad sí que hay trabajo. Tendríamos que mirar si hay un curso subvencionado de jardinería, con prácticas en empresa, y que por la edad que tienes, y especialmente cuando tengas la discapacidad que estás tramitando (por la tartamudez), tienes muchas más posibilidades que trabajar como transportista (de jardinero). Entonces, haremos dos fichas, una como jardinero y vamos a buscar por internet otro documento que se llama ficha de ocupación, donde se identifican todos los requisitos que piden las empresas para que te presentes como jardinero. Algunas cosas ya las tienes, las competencias. Lo que vamos a ver es, a nivel de competencias técnicas y formativas, qué necesitas para ejercer como jardinero.
Isabel:	Entonces, te propongo hacer 2 fichas, una de transportista para hacer el CV de transportista y responde ofertas de empleo ya, y otra como jardinero, a medio y a largo plazo para ver qué podemos aprovechar de tu perfil para poder aspirar a un trabajo como jardinero.
Manuel	Ahora ha salido una oferta en el ayuntamiento, pero no puedo participar porque estoy cobrando el paro.
Isabel:	¿Es un plan de ocupación?
Manuel	Sí, es un plan de ocupación, pero aún estoy cobrando el paro, por eso no pude entrar. Eran 850 euros por 6 meses.
Isabel:	Manuel, si esto lo puedes explicar en el curso, el lunes, para que lo aprovechen otros compañeros, te lo agradeceré.
Manuel	Ya está cerrado. Puede ser para otra convocatoria. A mí me han puesto: no admitidos.
Isabel:	Sí, es para cuando salgan otras convocatorias, para que los compañeros sepan que hay estas otras posibilidades.
Manuel	Los planes de ocupación salen cada 3 meses, de diferentes ocupaciones: administrativos, mantenimientos de jardines, paletas y otros... había 73 plazas.
OBSERVACIÓN: Manuel se compromete a comentar la existencia de los planes de ocupación a los compañeros para que se preparen para la próxima convocatoria.	
Isabel:	¿Cómo te has sentido en el módulo?, ¿qué te ha parecido el planteamiento del módulo?
Manuel	El ritmo es bueno, la sensación es que el ritmo no puede ir más rápido, porque somos mucha gente y cada uno tiene diferentes tipos de conocimientos: idiomas, internet... Entonces hay que adaptarse a los ritmos de unos y otros. Yo lo entiendo perfectamente eso. Al final, todo el mundo hizo todo bien y logramos el objetivo.
Isabel:	¿Qué contenido te ha gustado más? ¿Qué te interesa más?
Manuel	La mejora del CV y las competencias, porque es el primero que hago. Nunca he tenido un CV en 53 años. Es el primer CV que hago en mi vida. Yo soy miembro de la ocupación para mayores de 45 años de Cruz Roja. Hay una chica que es orientadora laboral, ella me ha hecho el CV, pero yo, es la primera vez que lo haré, a mi gusto. Aprenderé a hacerlo yo.
Isabel:	¿A nivel emocional, cómo te has sentido dentro del grupo?

Manuel	No conozco a ninguno, porque todos hacen inglés, castellano, ninguno hace informático. Me he sentido muy cómodo.
Isabel:	¿Ha habido el viernes alguna situación o cosa que te ha gustado mucho, te ha impresionado, te ha molestado? Estamos tratando el tema emocional.
Manuel	No, yo soy una persona que me adapto a todas las circunstancias, tanto si son malas o buenas, positivas o negativas.
Isabel:	¿Crees que con la formación que vas a recibir en el programa piloto, puedes ampliar tus competencias, tu nivel de cualificación para encontrar trabajo? ¿En qué aspectos?
Manuel	Yo lo que quiero es mantener la actividad. Porque como llevo todo el año en paro, llega un momento en que te relajas y necesitas un impulso para que te ayuden a que estés de nuevo más activo. Aunque yo siempre he hecho cursos, pero cuando pasan 1 ó 2 años, este tipo de cursos te ayudan a volver a retomar un ritmo alto en la búsqueda activa de empleo.
Isabel:	Puedes reconocer más puntos fuertes, además de los que ya has mencionado el primer día: responsable, trabajo en equipo, organizado. El día viernes, ¿has descubierto algún punto fuerte más, trabajando con tus compañeros en el aula?
Manuel	He descubierto la sociabilidad, porque yo, digamos, individualmente cuando estoy con una persona a solas soy muy sociable, pero cuando estoy en grupo me cuesta mucho más. Aquí he descubierto eso, que tengo más sociabilidad.
Isabel:	Yo he observado en ti la proactividad, porque tú no esperabas que yo te dijese: “Manuel, ve con un compañero a ayudar”, ibas directamente tú. Además, has hecho orientación, porque le has enseñado a algunos compañeros a nivel técnico. A eso le llamábamos empatía, ¿recuerdas?
Manuel	Sí, empatía.
Isabel:	Ya tenemos 4: sociabilidad, empatía, colaboración, proactividad. Cuatro puntos fuertes más que los vamos a ir poniendo todos en una lista. Tenemos muchísimas competencias, pero no sabemos ponerles un nombre técnico para aprovechar y seleccionar las más relevantes para la entrevista, la carta y el CV.
Isabel:	Manuel, ¿le has comentado a alguien de tu familia que estás en el programa?
Manuel	Sí, me apoyan, están contentos. Soy soltero y vivo con mis hermanas y están muy contentas.
	Compromiso de disponibilidad para continuar en el programa.
Isabel:	Como asesoramiento, tareas, te voy a pedir para el lunes que te pienses si quieres hacer 1 ó 2 perfiles diagnósticos. El más urgente, que lo hagas ahora, y luego de terminarlo, hacer el otro. Apúntate otro trabajo que harás, aprovechando el ordenador que tienes en casa: una copia del documento: <i>Cuestionario de empleabilidad</i> . Lo tienes en formato digital, en Word. Le haces una copia en casa, en el ordenador, copias y pegas. Así. (Isabel le muestra cómo se hace en el ordenador del centro). Éste (el modelo que dio Isabel por email), ya lo tienes en la carpeta. Entonces cuando en tu ordenador veas este documento, lo copias y lo pegas en tu escritorio, le das a <i>guardar como</i> , y le cambias el nombre del puesto de trabajo.
	Manuel pregunta por el procedimiento e Isabel se lo explica desde el escritorio del ordenador del centro.
	Cierre. Verificación del teléfono, calendario de los módulos y tutorías individualizadas. Felicitación de Isabel por los avances de Manuel.

9.3.6. A modo de síntesis de la evaluación de los procesos

Poder reseñar los tres intensos meses de trabajo en el CFA Sanfeliu es una empresa titánica. Sin embargo, al ser la nuestra una investigación con enfoque etnográfico, la narración de los eventos descritos al detalle es una tarea imprescindible como trabajo de campo, para poder aproximarnos a la naturaleza y significación de las narraciones de los participantes y para analizar las técnicas y recursos pedagógicos utilizados en cada caso.

Si bien los obstáculos que hemos tenido en la fase de puesta en marcha del programa (o la percepción de ellos), fueron complejos, también durante la fase de proceso, fuimos favorecidos por las siguientes situaciones:

- a) Acuerdos: Hemos de confirmar que todos los acuerdos debatidos y consensuados en las reuniones del equipo fueron llevados a la práctica, con supervisión de cada uno de los miembros del mismo.
- b) Equipo: Todos los integrantes del equipo coordinador fuimos muy conscientes de que las prisas y los imprevistos de la propia labor docente en una escuela de adultos, podía entorpecer la organización interna que nos propusimos.
- c) Reuniones: Fue por lo detallado en los puntos anteriores que, en las reuniones, fuimos repasando cada uno de los compromisos, para tener siempre presente que el trabajo colaborativo y a conciencia, en cada una de nuestras responsabilidades asumidas, era de una importancia vital para que alcanzáramos con éxito los objetivos propuestos.
- d) Corresponsabilidad: El cumplimiento de los acuerdos y de las responsabilidades que quedaron reflejadas en nuestras actas de encuentros fue nuestra hoja de ruta, porque si bien la investigadora dinamizó las sesiones formativas y las tutorías de acompañamiento, tuvo un apoyo incondicional y permanente de parte del director del centro (en sus funciones de coordinador de nuestro grupo asesor) y de la

profesora Carmen Andrés (en sus funciones de tutora de la iniciativa) para desarrollar sus funciones

Se presenta, a continuación, una tabla-resumen con la evaluación de los procesos, siguiendo los criterios del Modelo evaluativo CIPP:

Tabla 42: Resumen de la Evaluación de Procesos

EVALUACION DE PROCESOS	
Congruencia entre las actividades, su interpretación y consecuencias	
ACTIVIDADES	VALORACIÓN Y CONSECUENCIAS
Comprobación de la temporalización en virtud de la planificación propuesta	Los calendarios y la temporalización se ajustaron a la nueva planificación, se mantuvo la propuesta para 20 estudiantes, ampliada a 200 horas. La puesta en marcha del programa piloto se extendió desde el 30 de septiembre hasta el 18 de diciembre de 2014 en las instalaciones del centro educativo, en horario de 15 a 21 horas, de lunes a viernes.
Los cambios en la estructura inicial, en razón de la adaptación a nuevas necesidades de los participantes.	Tener en cuenta los recursos (tiempo disponible, instalaciones, objetivos del Plan de acción tutorial y objetivos del Proyecto de centro que el director había presentado para dirigir la institución durante 4 años, desde 2012 a 2016), centramos nuestros esfuerzos en la población más joven de estudiantes. A posteriori, y a solicitud de las autoridades educativas, hicimos un nuevo cambio en el perfil de participantes, con un rango de edad de 18 a 55 años para que el programa fuese más inclusivo en relación a la comunidad educativa del centro. Luego de analizar con el equipo el perfil de los estudiantes y
Verificación de la utilización eficiente de los recursos disponibles.	El centro facilitó el aula de informática para el uso exclusivo de los participantes del programa los viernes, aula convencional para las clases teórico-prácticas y una sala reservada para las tutorías individualizadas, la cual no siempre estuvo disponible y que dificultó, en ocasiones, la tarea de acompañamiento personalizado.
Valoración de las dificultades que tuvieron los participantes para asumir las actividades propuestas	Una vez iniciado el programa y en función de los estudiantes que entraban y salían del mismo, de la disponibilidad de recursos del centro, y de nuevas circunstancias, surgió la necesidad de agregar un módulo transversal de alfabetización informática, no contemplado en la planificación. Esta decisión resultó muy efectiva para nivelar las competencias digitales de los participantes y agilizar los ejercicios: diseño del CV, redacción de cartas de presentación y búsqueda de ofertas de trabajo por Internet.
Toma de decisiones ante cambios de horarios, recursos no disponibles y flexibilización ante los obstáculos surgidos.	Durante los meses de junio a septiembre de 2013 y ante el inminente inicio de la puesta en marcha del programa “¡Mi futuro es hoy!”, mantuvimos varias reuniones de trabajo con el equipo técnico comprometido en la experiencia (director del centro, profesora, secretaria académica e investigadora). Fruto de los encuentros, surgieron unos acuerdos consensuados y se generaron unos documentos internos que regularon las actividades, los procesos y el análisis de nuevas necesidades por parte de los estudiantes.
Reuniones del equipo asesor (director del centro educativo, profesora-tutora e investigadora).	Todos los integrantes del equipo coordinador fuimos muy conscientes de que las prisas y los imprevistos de la propia labor docente en una escuela de adultos podía entorpecer la organización interna que nos propusimos; por ese motivo nos comprometimos a reunirnos, al menos, cada quince días. En las frecuentes reuniones, fuimos repasando cada uno de los compromisos, para tener presente que el trabajo colaborativo y a conciencia, en cada una de nuestras responsabilidades asumidas, era de una importancia vital para que alcanzáramos con éxito los objetivos propuestos.
Validación de los elementos metodológicos y materiales didácticos adaptados a los participantes.	Los elementos metodológicos y los recursos didácticos en los que enmarcamos las actividades con el fin de alcanzar los objetivos planificados, fueron variados y respondieron a la naturaleza de las necesidades expresadas, a la apertura y confianza entre la dinamizadora y los participantes y también a los recursos disponibles, entre ellos, el factor tiempo, el factor infraestructura, el factor disponibilidad y los niveles adquiridos de competencias profesionales.
Tutorías de acogida, personalizadas a todos los estudiantes, para observar el nivel de entrada de los mismos.	A partir de estas primeras experiencias de contacto con los participantes y sus historias de vida, creímos oportuno facilitarles herramientas de comunicación verbal y no verbal para que “se escucharan y se observaran” apreciando sus estrategias argumentativas y poder mejorarlas. En nuestra experiencia, fue muy importante la narración de cada uno de los estudiantes y docentes que participaron en el programa.

	Entendimos que la manera en que cada mensaje fue narrado tuvo gran peso en el grupo por sus efectos, por la significación que le dio cada persona y por la sinergia que creaba en el vínculo entre investigadora-participantes
Tutorías individualizadas de acompañamiento emocional.	Éstas estaban programadas inicialmente para realizarse a posteriori de la impartición de los módulos formativos del itinerario laboral. Sus objetivos y contenidos fueron adaptados a cada participante para reforzar la autoconfianza y la implicación hacia el programa. A partir de la primera semana y ante las dificultades lingüísticas para seguir con eficacia una clase convencional, el equipo priorizó el acompañamiento emocional (en formato de tutoría individualizada), para reforzar también los contenidos formativos. De esta manera quedaban aseguradas la orientación profesional y la contención emocional de los estudiantes.
Verificación de los progresos y dificultades de los estudiantes a través de tutorías de asesoramiento laboral	En las dos primeras semanas advertimos que los estudiantes no poseían conocimientos informáticos, elemento vital para hacer el CV. y buscar ofertas por Internet. En este caso, decidimos incluir un pequeño módulo de alfabetización informática, que no estaba previsto en el calendario y que obligó, a partir de la verificación de necesidades en ese sentido, a volver a replantear un nuevo módulo para equilibrar las competencias básicas de los participantes y proseguir con los módulos previstos. Ese módulo no se estructuró debido a la urgencia de la situación. El equipo se reunió y decidió que la que investiga hiciera un paréntesis en la programación y propusiera a los participantes dos semanas de entrenamiento informático básico, para poder proseguir con las actividades. Fue entonces que se “insertó” un módulo de 20 horas de alfabetización informática, dinamizado por la orientadora, que prosiguió ampliando competencias digitales hasta el final del programa, de forma transversal.
Observación de la impartición de la formación profesionalizadora en formato de grupo.	La dificultad de las diversas lenguas presentes (urdú, bereber, ruso, ucraniano y árabe, catalán y español) dificultaron la sesión y los participantes españoles y catalanes se pusieron muy nerviosos por las constantes repeticiones que se debían hacer. Este aspecto fue comentado por el claustro al resto de profesores de lenguas, quienes comenzaron a colaborar en este sentido, ante la gran motivación de los estudiantes por no perder sus horas de clase y tampoco la experiencia del programa piloto.
Afrontamiento de las resistencias de los docentes.	Las resistencias de los profesores que no deseaban participar del programa eran evidentes y estaba tomando dimensiones no pensadas en el clima entre alumnos y claustro. La gestión de esta situación por parte del equipo asesor consistió en darles la posibilidad a los estudiantes de escoger sus clases y esta actitud sensibilizó a los profesores para permitir salir a sus estudiantes “clase sí, clase no”, como fue la indicación de los mismos.

9.4 ANÁLISIS Y EVALUACION DE LOS PRODUCTOS

Para llevar a término la evaluación de los productos obtenidos durante el diseño y la implementación del programa “¡Mi futuro es hoy!”, contemplamos los siguientes ítems:

1. Análisis y evaluación de los productos obtenidos a partir de sistemas de recopilación e interpretación de la información.
2. Análisis y evaluación de los logros alcanzados por los participantes a partir de su intervención en el programa “¡Mi futuro es hoy!”.
3. Análisis y evaluación de las limitaciones y aspectos a corregir del programa en cuanto a dar respuestas a las necesidades de asesoramiento personal y orientación laboral de los estudiantes de la comunidad educativa del CFA Sanfeliu de L’Hospitalet de Llobregat.
4. Análisis y evaluación de la repercusión institucional del programa y las aportaciones que arrojó la experiencia en términos de mejora y de futuras aplicaciones que puedan producirse.

9.4.1 Análisis del sistema de recopilación e interpretación de la información.

Como lo hemos adelantado en el Capítulo 1 (páginas 11-12), y se ha desarrollado extensamente en el Capítulo 8, se utilizaron dos sistemas de análisis de la información, uno interpretativo y otro mecanizado. Para la codificación y el análisis discursivo de los documentos que constituyen el contexto normativo de la investigación, se recurrió a un proceso manual no mecanizado, con la herramienta del Análisis Crítico del Discurso (ACD), con la finalidad de desambiguar la información oficial. Esta metodología nos ha permitido comprender, interpretar y analizar el marco epistemológico político de los principales documentos oficiales en materia de lucha contra la pobreza y la exclusión social. Estos documentos son: Programa Europa 2020, PNAIN 2013-2016, ECAT 2020, PNJCat 2020.

En cambio, para la identificación de categorías de análisis, por áreas de intervención, se mecanizó la información con el programa informático ATLAS.ti8.

Asimismo, con la intención de conocer el punto de vista de los responsables de escuelas de adultos de Cataluña, en 2018 realizamos un cuestionario digital y lo enviamos a todos los centros educativos que constan en la base de datos aportada por la Generalitat. A continuación, compartimos la invitación y el cuestionario de participación. Se enviaron 241 invitaciones con el siguiente texto de presentación. Se recibieron 91 aportaciones:

9.4.1.2 Productos surgidos a partir del análisis de información cualitativa:

Producto 1: Resultados del análisis de los textos normativos con metodología ADC:

1. Con el ACD se determinó el lugar en donde se generó la normativa, los participantes inmersos en el contexto, la finalidad con la que fue escrita; seguido de los resultados que arroja el documento, la secuencia de actos u orden de narración de los hechos, el estilo con el que fue narrado cada acontecimiento y/o situación. Esta técnica nos aportó reflexión ante una serie de dichos y conceptos que sirven para enfocar la intencionalidad: frases o palabras que describen los hechos con predisposición y cierta preferencia a lo acontecido.

2. Otro resultado de los documentos analizados arroja nuevas denominaciones a las ya tradicionales: *los nuevos pobres, los colectivos desfavorecidos, los mayores sin trabajo, los jóvenes desocupados, los niños pobres, las mujeres desprofesionalizadas, los más vulnerables, la inclusión social activa, la pobreza tradicional, la pobreza relativa, situación de desamparo.*

Producto 2: Resultados de la codificación selectiva, aplicada a las dimensiones y categorías de análisis, con el soporte informático del Programa Atlas.ti8.

Finalizado el proceso de codificación sobre 66 documentos, analizamos los resultados arrojados por el programa informático. El volumen ha sido muy elevado, motivo por el cual, seleccionamos las citas más significativas para incorporar al cuerpo de nuestras propias narraciones de investigación y creamos el “*informe de códigos*”⁶⁹. Estos códigos permitieron volver a clasificar las dimensiones previamente determinadas por la investigadora, esta vez, jerarquizándolas en función de los elementos significativos resultantes del estudio, ese factor fue el número de citas de cada informe interno (entrevistas, tutorías, procesos de clases). De esta manera, las seis (6) dimensiones originales que, al inicio del estudio identificamos como igualmente necesarias y con presencia en los relatos de los participantes, quedaron así

Tabla 43 Codificación selectiva. Subcategorías.

Subcategoría	Descriptorios subcategoriales
1.- Dimensión personal emocional	Autonomía personal Acompañamiento del entorno y la familia Motivaciones personales hacia la formación a lo largo de la vida Promoción personal a través de la formación para el empleo Reconocimiento de sentimientos y emociones antes, durante y después del proceso Sentido de pertenencia con el CFA, los profesores y compañeros. Actividades comunitarias Acompañamiento en la regularización administrativa de un alumno
2.- Dimensión sociolaboral	Competencias digitales/informáticas Conocimiento de las propias competencias profesionales Detección de necesidades de orientación Dificultades de visibilización en el mercado laboral Dominio de técnicas de búsqueda activa de empleo Expectativas hacia el empleo
3.- Dimensión institucional	Dificultades para institucionalizar la iniciativa en centros de adultos (político) Recursos profesionales de los docentes para favorecer la inclusión de los alumnos (formación al profesorado) Dificultades de aceptación por parte de los profesores del centro Posibilidad de procesos de acompañamiento sociolaboral en el centro Proyecto del centro, antes y después del programa piloto adopción de mejoras institucionales en relación a recursos y medios
4.- Dimensión investigativa	Fortalezas de la intervención Limitaciones de la intervención Logros de los estudiantes Logros de la institución educativa Razones para incorporar la perspectiva sociolaboral en el centro

⁶⁹ Informe de códigos: documento que arroja, como herramienta, el Programa Atlas.ti8 para tener una mejor comprensión sobre los resultados del análisis cualitativo realizado a partir de las dimensiones y categorías previamente diseñadas por la persona investigadora.

9.4.1.3 Productos surgidos a partir del análisis de datos cuantitativos:

Producto 3: Resultados derivados de las transcripciones de entrevistas-tutorías: codificación, dimensiones y categorías de análisis, con el soporte informático del Programa Atlas.ti8.

Con el Programa Atlas.Ti8 se analizaron 60 documentos en audios y videos. Se ilustra a continuación, la estructura de objetivos, contenidos e itinerarios que se diseñó, como consecuencia de la detección de las necesidades identificadas.

Tabla 44: Informe cuantitativo de códigos. Atlas.ti8

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INFORME	N.º CITAS	TOTAL
AREA PERSONAL	Dimensión personal/emocional	Informe1.1ªEntrev.dir. CFA SANFELIU	61	217
		Informe2.2ªEntrev.dir.CFA SANFELIU	61	
		Informe3. 5Entrev.alumnosCFA SANFELIU	35	
		Informe4. Escenas Aula. Sociolaboral	15	
		Informe5.Entrev. Prof. Carmen Andrés	07	
		Informe6.Entrev. Dimensión Administrativa	08	
		Informe7. Tutoría Seguimiento. Manuel	06	
		Informe8. Tutoría Seguimiento. Fátima	09	
		Informe9. Tutorías. José Luis	10	
		Informe10.Tutorías Mohammed	08	
	Dimensión intercultural	Informe1.1ªEntrev.dir. CFA SANFELIU	11	27
		Informe2.2ªEntrev.dir.CFA SANFELIU	00	
		Informe3. 5Entrev.alumnosCFA SANFELIU	00	
		Informe4.EscenasAula. Sociolaboral	01	
		Informe5.Entrev. Prof. Carmen Andrés	07	
		Informe6.Entrev. Dimensión Administrativa	00	
		Informe7.Tut. Seguimiento. Manuel	00	
		Informe8.TutoríaSeguimiento. Fátima	00	
		Informe9. Tutorías. José Luis	00	
		Informe10.Tutorías Mohammed	08	
AREA LABORAL	Dimensión sociolaboral	Informe1.1ªEntrev.dir. CFA SANFELIU	10	187
		Informe2.2ªEntrev.dir.CFA SANFELIU	93	
		Informe3. 5Entrev.alumnosCFA SANFELIU	00	
		Informe4.EscenasAula. Sociolaboral	12	
		Informe5.Entrev. Prof. Carmen Andrés	10	
		Informe6.Entrev. Dimensión Administrativa	10	
		Informe7.Tut. Seguimiento. Manuel	11	
		Informe8.TutoríaSeguimiento. Fátima	15	
		Informe9. Tutorías. José Luis	18	
		Informe10.Tutorías Mohammed	08	
	Dimensión administrativa	Informe1.1ªEntrev.dir. CFA SANFELIU	00	10
		Informe2.2ªEntrev.dir.CFA SANFELIU	00	
		Informe3. 5Entrev.alumnosCFA SANFELIU	00	
		Informe4.EscenasAula. Sociolaboral	00	
		Informe5.Entrev. Prof. Carmen Andrés	00	
		Informe6.Entrev. Dimensión Administrativa	10	
		Informe7.Tut. Seguimiento. Manuel	00	
		Informe8.TutoríaSeguimiento. Fátima	00	
		Informe9. Tutorías. José Luis	00	
		Informe10.Tutorías Mohammed	00	
		Informe1.1ªEntrev.dir. CFA SANFELIU	30	180
		Informe2.2ªEntrev.dir.CFA SANFELIU	125	
		Informe3.5Entrev.alumnos.CFA SANFELIU	00	
		Informe4.EscenasAula. Sociolaboral	00	
		Informe5.Entrev. Prof. Carmen Andrés	07	

AREA INVESTIGACIÓN	Dimensión institucional	Informe6.Entrev. Dimensión Administrativa Informe7.Tut. Seguimiento. Manuel Informe8.TutoriaSeguimiento. Fátima Informe9. Tutorías. José Luis Informe10.Tutorías Mohammed	10 00 00 00 08	
	Dimensión investigativa	Informe1.1ªEntrev.dir. CFA SANFELIU Informe2.2ªEntrev.dir.CFA SANFELIU Informe3.5-Entrev.alumnosCFA SANFELIU Informe4.EscenasAula. Sociolaboral Informe5.Entrev. Prof. Carmen Andrés Informe6.Entrev. Dimensión Administrativa Informe7.Tut. Seguimiento. Manuel Informe8.TutoriaSeguimiento. Fátima Informe9. Tutorías. José Luis Informe10.Tutorías Mohammed	95 201 37 18 07 10 04 00 00 08	372

9.4.1.4 Productos surgidos a partir del análisis de información cuali-cuantitativa:

Producto 4: Resultados del cuestionario online realizado a centros de adultos de Cataluña

Figura 88: Portada cuestionario online



Apreciadas/os compañeras/os:

Permíteme que me presente. Mi nombre es María Isabel Pereyra. Me he dedicado desde hace varios años a formar y orientar personas en la búsqueda activa de ocupación. En la actualidad trabajo como profesora en la Universidad de Barcelona. Fruto de mi experiencia en varios centros y Ayuntamientos estoy elaborando una tesis doctoral en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona donde propongo la evaluación del diseño y puesta en marcha de un programa de orientación sociolaboral en una escuela de adultos. El cuestionario que les envío pretende ampliar la mirada con sus aportaciones y serán de gran ayuda para realizar esta investigación doctoral.

Figura 89: Guion de cuestionario online

Pregunta 1: Actualmente y generalizando, ¿detecta áreas que actualmente no puede asumir y considera necesario cubrir (orientación laboral, toma de decisión sobre los estudios, etc.)?

Respuesta afirmativa: ¿Qué áreas?
 Respuesta negativa: ¿Puede argumentar la respuesta?

Pregunta 2: ¿Cree que podría ser un valor añadido la incorporación de un servicio psicopedagógico de cara a la orientación y acompañamiento de los jóvenes y adultos en su centro educativo?

Respuesta afirmativa: ¿Por qué sí?
 Respuesta negativa: ¿Por qué no?

Pregunta 3: ¿Está asumiendo su centro actividades de cariz social y laboral?

Respuesta afirmativa:
 a) ¿De forma transversal, dentro de las asignaturas?
 b) ¿De forma puntual, con tutorías?
 c) ¿En otra modalidad? ¿La podría explicar?
 Respuesta negativa: ¿por qué?

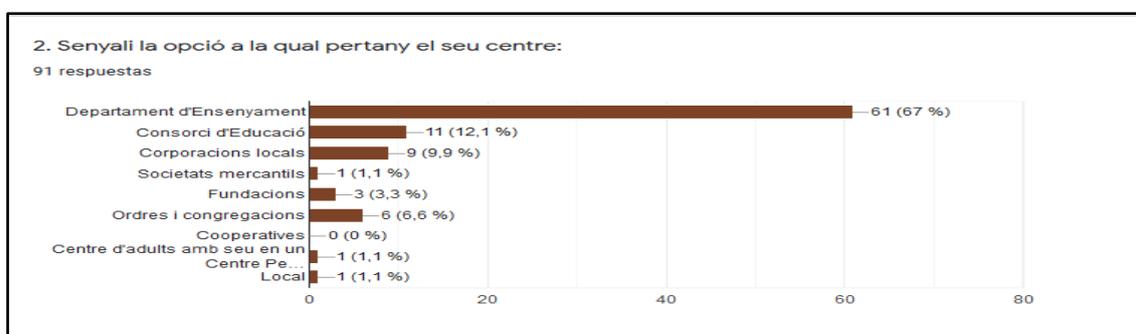
Pregunta 4: ¿Cree que la hipotética incorporación de un servicio de orientación laboral podría generar conflictos internos a nivel organizativo entre los profesionales del centro?

Respuesta afirmativa: ¿qué problemas?
 Respuesta negativa: ¿por qué razón?

Pregunta 5: Si está interesada/o en la propuesta de incorporar en su centro la perspectiva sociolaboral, ¿aceptaría participar en un encuentro con otros responsables de centros de adultos?

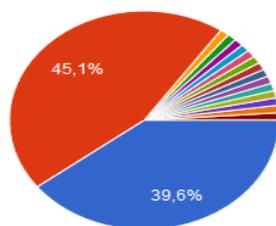
Respuesta afirmativa:
 a) De forma presencial
 b) Por Internet
 c) De otro modo. ¿Cuál?
 Respuesta negativa.

Figuras 90 14 Imágenes con los resultados del cuestionario online



3. Disposa el seu centre de recursos i activitats d'ajuda als estudiants de la seva comunitat sobre orientació, formació i acompanyament laboral?

91 respuestas



- Si
- No
- Orientem els mateixos docents
- la que donem el professorat a les tut...
- Hi ha un departament que porta la rei...
- Des de l'Associació de Mares i Pares...
- Disposa d'aquest recursos el Centre...
- Voluntàriament ho fan els docents

▲ 1/2 ▼

Podria descriure breument aquests recursos?

36 respuestas

Tutories

Suport Educador Social per part de l'Ajuntament del municipi

Disposem de professorat i psicopedagogs orientadors a les etapes d'ESO, batxillerat i FP

Tutoria orientadora, pàgina Symboloo creada pel Centre, coordinació amb Projecte Vida, treball a l'aula del currículum, l'entrevista...

Acció tutorial individualitzada, organització de jornades d'orientació, relació amb entitats i centres socioeducatius de l'entorn i assistència a fires, activitats i jornades

Fem xerrades amb gent del PIAJ o Barcelona Activa sobre interessos i cicles formatius.

Institut municipal d'educació, Taules per a l'educació a la comarca, Seminaris de secundària.

DES DEL PAT - MÒDUL SOCIO/LABORAL

Podria descriure breument aquests recursos?

36 respuestas

DES DEL PAT - MÒDUL SOCIO/LABORAL

Orientació des de tutoria i mitjançant el servei d'orientació de ciutat vella

Informació per part del tutor/coordinador sobre quines son les sortides laborals i/o acadèmiques tenint en compte el nostre entorn, i a on dirigir-se un cop acaben algun dels ensenyaments.

presentacions, xerrades, sessions d'assessorament individualitzades i en grup

Des de fa dos cursos tenim assessorament de la Diputació per orientar alumnes de formació reglada.

Orientació educativa i de cara al món laboral. Recurs ofert per la Diputació de Barcelona a les escoles municipals. L'assessorament es realitza quinzenalment

Orientació laboral puntual externa i per part d'educadors socials

El SOC, Foment del treball, Garantia juvenil, Assessorament GPS al mateix centre...

Podria descriure breument aquests recursos?

36 respuestas

Orientació i intermediació laboral

guies d'orientació de formació professional, recursos digitals

Assessorament pedagògic semisubvencionat per l'Ajuntament

L'associació Fem Pedagogia col·labora amb el programa GPS amb les escoles d'adults de Terrassa i d'altres poblacions amb una especialista en pedagogia que durant 3h a la setmana orienta i segueix els alumnes en la seva formació a través d'entrevista, sessions d'orientació, dinàmiques de grup, trucs telefònics... Està subvencionada per l'ajuntament i per propi centre.

fem formació per a persones desocupades i intermediació laboral

A l'hora de tutoria a GES 2 treballem les possibilitats sociolaborals que s'obren als alumnes que aconsegueixen titulació de GES

eLS RECURSOS VENEN DES DE DIFERENTS DEPARTAMENTS DE L'AJUNTAMENT

Podria descriure breument aquests recursos?

36 respuestas

Tutors que fan un bon acompanyament de l'alumne, relació amb les famílies i orientados que donen suport als tutors en relació a l'orientació. Un equip directiu que acompanya a l'equip. CFGM i batxillerat dos tutors en el primer curs.

Comptem amb el suport del programa Full de Ruta, programa liderat per la Diputació de Barcelona

GPS a un futur millor, programa d'orientació

Full de Ruta- Recurs de la Diputació de Barcelona

Recursos propis

Orientació per part d'especialistes de l'ajuntament

Pedagoga que forma part de l'Associació Fem pedagogia i que un dia a la setmana acull, orienta i segueix l'evolució dels alumnes de proves d'accés de cicles formatius, entre d'altres grups.

Tenim eb nòmina un psicopedagog que fa orientació i seguiment de l'alumnat.

Podria descriure breument aquests recursos?

36 respuestas

tenim associat un espai com el Club de la reina on dirigim els alumnes per fer formació i practiques laborals. També fem una prèvia amb els alumnes en funció dels seus interessos. Donem informació sobre la formació de grau mitjà, superior en funció de les necessitats dels usuaris...

Des del servei d'inserció socio laboral on els joves són els usuaris/es diana de la nostra intervenció, es fa assessorament i orientació tant formativa com laboral, intermediació amb les empreses per aquells que estan en la fase d'inserció laboral, treball de competències bàsiques i transversals per a la millora de la seva ocupabilitat i tastet d'oficis per a la millora de les competències tècniques. A més, des de tots els serveis es treballa amb la clau d'acompanyament al jove i es crea juntament amb ell/a el seu propi itinerari de vida.

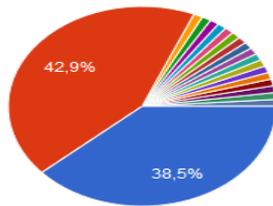
A l'Ajuntament del nostre municipi hi ha el club de feina que dóna suport a aquelles persones que necessiten assessorament.

També al nostre centre disposem del Programa Full de Ruta de la Diputació de Barcelona que ajuda als alumnes en la presa de decisions respecte als estudis i les sortides professionals de cadascu de les diferents rutes acadèmiques. També aquest programa ens facilita recursos per tal de disposar d'una millor orientació de cara a poder ajudar l'alumnat que tenim a la nostra escola.

Acompanyament personal. Orientació laboral. Acompanyament a la inserció. Reforç educatiu. Preparació per la prova d'accés a Cicles Formatius. Formació prelaboral. Formació ocupacional...

5. En el cas d'incorporar-se la perspectiva sociolaboral a la seva entitat educativa, compten amb l'infraestructura necessària per desenvolupar l'activitat?

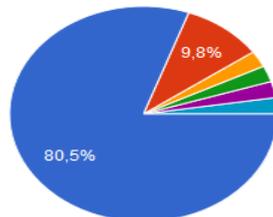
91 respuestas



- Sí
 - No
 - Caldria veure què suposaria
 - JA LA TENIM (AMB MOLTES LIMITACI...
 - Depèn del que faci falta
 - no sé quina seria l'infraestructura qu...
 - Desconec que es necessita
 - No sabem què es necessita
- ▲ 1/3 ▼

Considera necessari incorporar la perspectiva sociolaboral al PAT i PEC del seu centre?

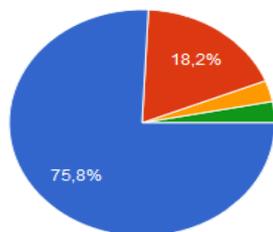
41 respuestas



- Sí
- No
- Sí, però sense descuidar la perspectiva formativa en termes d'en...
- Sí, en el cas que el Centre disposes de recursos materials i humans per a p...
- Ja tenim altres lloc al municipi que fan aquesta tasca
- El nostre centre està ubicat dins un Centre Penitenciari, aquests aspecte...

Considera que la perspectiva sociolaboral hauria de ser transversal dins les assignatures?

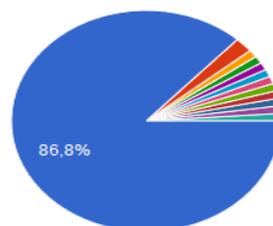
33 respuestas



- Sí
- No
- En alguns dels ensenyaments que impartim
- No en tots els ensenyaments

6. En el cas que la perspectiva sociolaboral esdevingui una iniciativa real i viable, creu que ajudaria a millorar la qualitat educativa del seu centre d'adults?

91 respuestas



- Sí
 - No
 - JA HO ÉS
 - A un percentatge molt elevat no seria un punt a afegir
 - Potser, no estic segur
 - Els docents ja treballen amb molta i...
 - segurament
- ▲ 1/2 ▼

7. Vol expressar alguna suggerència, opinió o reflexió?

21 respuestas

Cap

La perspectiva sociolaboral sempre està present, en alguns dels nostres ensenyaments, però no s'ha de renunciar a la perspectiva humanista i integradora

Crec que seria no només convenient sinó necessari aquest servei

Tots els recursos que millorin l'atenció i les sortides dels nostres alumnes sumaran en el projecte de centre. Cal però aprofitar i coordinar els que ja existeixen com a xarxa d'entorn.

Intentar, a nivell de Generalitat que no es creïn serveis similars. Anem posant tècnics diferents per donar servei a uns usuaris, moltes vegades els mateixos (PFI, Noves oportunitats, formació d'adults, Oficina Jove, etc, etc...). Cal una mirada general que sàpigui aprofitar els recursos ja existents i no fent despeses en recursos nous.

També és importantíssima la bona orientació acadèmica i laboral. molt important. I està poc treballada. Hi ha pocs recursos.

7. Vol expressar alguna suggerència, opinió o reflexió?

21 respuestas

Nosaltres som un centre de formació professional i la perspectiva sociolaboral la tenim molt en compte.

Caldrà formar als docents.

Tenir més informació sobre el que vol dir perspectiva sociolaboral

Bo seria que a la seva tesi es donessin pautes bastant clares i concretes.

Ens agradaria que ens comunicuessin la data de defensa de la tesi per a conèixer els resultats de la seva investigació, doncs creiem molt necessàries unes línies d'actuació i propostes.

És evident que moltes persones venen al centre amb la intenció de millorar les seves possibilitats laborals (ESO, accés a grau superior o mitjà ..) És en aquest sentit que ja existeix un component sociolaboral al centre, i que s'acostuma a fer alguna sessió d'orientació, però ni per mitjans ni altres consideracions, no es va més enllà.

hauria d'ésser un ideari dins de l'Educació d'adults, combinar la part instrumentalitzada dels ensenyaments amb la vesant professionals. Seria més motivador pels alumnes que provenen d'un fracàs escolar on l'assistència a classes a l'IES ha estat una experiència poc motivadora.

7. Vol expressar alguna suggerència, opinió o reflexió?

21 respuestas

A l'escola d'adults hi ha molts perfils diferents de persones i alguns precisen d'aquesta guia sociolaboral, però d'altres ja han sortit del món laboral. Com a centre els guiem cap als recursos locals que els poden encaminar cap al món laboral (servei ocupa't, AdB, ACEB,...) i a nivell d'estudis quins són els camins a seguir (cicles formatius, EOI, CPNL, JxO, PFI, PTT,...)

Considero aquest àmbit cabdal per al desenvolupament personal dels alumnes

El CFA Ramon Llull, al igual que altres centres d'adults de Terrassa, subvencionem, junt amb l'ajuntament, servei d'assessorament formatiu-laboral-social, més o menys encertat, en funció de les necessitats de l'alumnat.

Us animem perquè aquesta proposta sigui una realitat i aviat.

Seria interessant millorar les relacions entre els departaments de treball i d'educació de la Generalitat per establir les noves perspectives sociolaborals.

Seria molt interessant que el departament d'ensenyament tingués en compte aquest servei.

Mes recursos

Producto 5: Plantilla personalizada del Modelo ISFOL

Para realizar el balance competencial de los estudiantes, en el marco del itinerario laboral, recurrimos al modelo de competencias elaborado desde el ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori. Istituto para el Desarrollo de la Formación Profesional de los Trabajadores, Italia. 1995) como aplicación práctica al Programa.

Creímos en el ISFOL porque el mismo se fundamenta en que las personas adquieren las competencias a través de varias vías: aprendizajes formales y no formales, experiencia laboral, experiencias vitales. Nuestra tarea de orientación puso especial énfasis en la identificación y el desarrollo de aquellas competencias necesarias en el contexto laboral, acompañando a las personas en el proceso de definición del proyecto profesional para la mejora de su ocupabilidad mediante el desarrollo de competencias profesionales.

Figuras 91 Plantilla adaptada del Modelo I.S.F.O.L.

PROGRAMA PILOTO "¡Mi futuro... es hoy!". PROTOCOLO I.S.F.O.L. PARA EL BALANCE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES			
ISFOL COMPETENCIAS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Técnico – profesionales:	Especificar:	Especificar:	Especificar:
Titulaciones			
Experiencia laboral			
Acreditaciones profesionales			
De Base	Instrumentales básicas:	Instrumentales específicas:	De acceso a la ocupación
Conocimientos que se reconocen como pre requisitos necesarios para favorecer el acceso a la formación y al trabajo (Puntuación: 3:Alta/2:Media/1:Baja)	Destrezas psicomotrices <input type="checkbox"/>	(TICs.) <input type="checkbox"/>	Derechos y obligaciones en las relaciones laborales <input type="checkbox"/>
	Conocer el entorno laboral y social <input type="checkbox"/>	Idiomas <input type="checkbox"/>	Disposición al aprendizaje <input type="checkbox"/>
	Capacidad de lectoescritura y cálculo funcional <input type="checkbox"/>	Carnet de conducir <input type="checkbox"/>	Planificar utilizando las técnicas de búsqueda de trabajo <input type="checkbox"/>
	Capacidad de comprensión oral <input type="checkbox"/>	Otras <input type="checkbox"/>	Conocer y utilizar los recursos de ocupación, orientación y formación del territorio. <input type="checkbox"/>
Transversales	De afrontamiento:	De relación:	De identificación/Diagnóstico:
Es la actitud frente al trabajo (Puntuación: 3:Alta/2:Media/1:Baja)	Responsabilidad <input type="checkbox"/>	Comunicación <input type="checkbox"/>	Propias capacidades (auto diagnóstico) <input type="checkbox"/>
	Adaptabilidad <input type="checkbox"/>	Relaciones interpersonales <input type="checkbox"/>	Disposición al aprendizaje <input type="checkbox"/>
	Organización <input type="checkbox"/>	Trabajo en equipo <input type="checkbox"/>	Situación en el contexto laboral <input type="checkbox"/>
	Negociación <input type="checkbox"/>		
	Gestión de situaciones de estrés <input type="checkbox"/>		

Producto 6: Informes de seguimiento y lista de control

Para ir analizando la evolución de los participantes y tomar las decisiones en relación a continuar con la planificación, adaptar las actividades a las necesidades y recursos disponibles, fuimos redactando un documento del cual compartimos la primera página. Para consultar el documento completo, se puede observar el Anexo II 2.5. Lista de control.

Tabla 45: Lista de control de seguimiento grupal

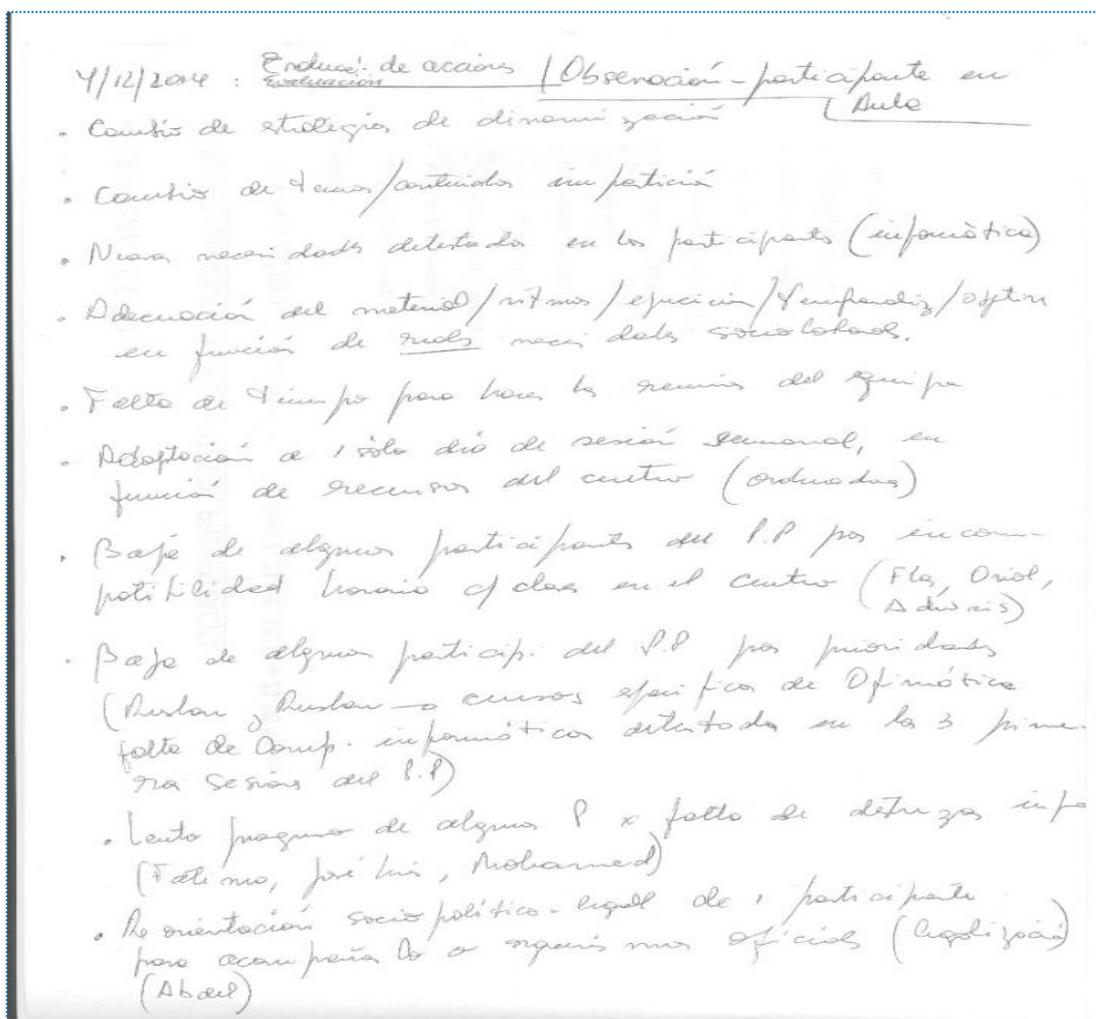
PROGRAMA PILOTO. SEGUIMIENTO AL FINALIZAR EL MÓDULO 1				
PARTICIPANTE	TUTORIAS.ASISTENCIA	MODULOS	PERFIL/PROGRESO	COMPETENCIAS
E.	Presentación: 30/9 Tutoría Acogida: 1/10 (16-17) 1ª Tutoría de seguimiento M1	Asesoramiento específico Estudia IOC Técnica de asistencia socio sanitaria. Trabaja como limpiadora en una Fundación y también como monitora de comedor en una escuela. Quiere ampliar sus competencias profesionales.		Se autodefine como: Espontánea. Sociable. Paciente. Flexible. Polivalente. Puntual. Implicada. Con disposición al aprendizaje. Empatía y asertividad. Le agrada trabajar con niños.
M.	Presentación: 30/9 Tutoría Acogida: 1/10 (17-18) 1ª Tutoría de seguimiento M1 2ª Tutoría de seguimiento	Asesoramiento específico Dejó los estudios a los 14 años para ponerse a trabajar. Ha trabajado como transportista en una empresa durante 30 años. En el 2012 cerró su empresa. Hizo cursos de TRF y Orientación Laboral. Quiere aprobar el carnet de carterillero y tener más herramientas para volver al mundo laboral. Está tramitando un grado de discapacidad (tartamudez). Participa activamente en la Fundación Española de la Tartamudez.		Se define como: Responsable. Puntual. Adaptable. Flexible. Trabajo en equipo, Conciliador. Detallista. Con iniciativa.
J.L.	Presentación:30/9 Tutoría Acogida: 1/10 (18-19) 1ª Tutoría de seguimiento M1 2ª Tutoría de seguimiento	Asesoramiento específico 2013 aprobó un Grado Medio. Hizo muchos cursos y muy diversos: acupuntura, Tai-xi. Terapia Psicoposturales. Guitarra. Teatro. Shiatsu. Manifiesta que no sabe hacia dónde ir. No tiene definida una vocación. Trabaja como jardinero nenes con discapacidad. Tiene 33% de discapacidad mental. A los 17 años tuvo un brote psicótico. Su mujer no lo acompaña en su proceso formativo. Diu que "necesita encontrarse a sí mismo".		Se autodefine como: inteligente, creativo, con gestión emocional.

Producto 7: Registro anecdótico:

Creamos este recurso a partir de la observación participante y recogiendo notas y percepciones sobre eventos que resultan singulares y significativos desde la perspectiva analítica del investigador. La que investiga agrupó gran volumen de anotaciones, observaciones, reflexiones, ideas que iban surgiendo, producto de las interacciones con los participantes.

Su finalidad es aportar la descripción de situaciones especiales y particulares a lo largo del programa y conferir sentido al análisis de conductas y hábitos observados que inicialmente se presentan, pero no se pueden profundizar. Proponemos la siguiente imagen, que invitamos a consultar en el Anexo I 1.4." Observaciones de campo".

Figura 92 Observaciones de campo



Producto 8: Protocolos de acogida, de seguimiento y de cierre.

Imagen93: Protocolo de acogida

PROTOCOLO DE ACOGIDA		
PARTICIPANTE	TÉCNICO/A DE LA ENTIDAD	COORDINADOR/A
Nombre y Apellidos	Nombre y Apellidos	Nombre y Apellidos
FECHA	PLAN DE ACCION TUTORIAL	DURACIÓN DE LA TUTORÍA
	ITINERARIO:	HORARIO PACTADO: INICIO: FIN:

GUIÓN DE ENTREVISTA:

- a) ¿Cuánto tiempo llevas sin estudiar?
- b) ¿Trabajas o has trabajado últimamente? ¿En qué sector?
- c) ¿Es el primer curso de formación que realizarás o ya has hecho otros? Cursos de idiomas, informática...
- d) ¿Conoces el programa y contenidos del Programa Piloto?
- e) ¿Crees que tu situación se ajusta a los requisitos del Programa Piloto?
- f) ¿Piensas que estas actividades pueden orientarte a nivel laboral y/o educativo? ¿Por qué?
- g) ¿Por qué te interesa participar en el Programa Piloto? (Propia iniciativa, recomendaciones).
- h) ¿Puedes identificar como mínimo tres puntos fuertes? Coméntame cómo eres.
- i) ¿Tienes disponibilidad para comprometerte a asistir a las sesiones formativas y a las tutorías definidas en tu itinerario?
- j) ¿Qué expectativas tienes en relación al Programa "¡MI futuro ... es hoy!"? ¿Qué piensas encontrar?
- k) ¿Quieres agregar alguna cosa más?

Asesoramiento/decisiones:

Itinerario pactado con el/la participante:

MÓDULO: TUTORÍAS:

Firma Participante	Firma Técnico/a	Firma Coordinador/a del Itinerario
---------------------------	------------------------	-------------------------------------------

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO

PARTICIPANTE	TÉCNICO/A DE LA ENTIDAD	COORDINADOR/A
Nombre y Apellidos	Nombre y Apellidos	Nombre y Apellidos

FECHA	PLAN DE ACCION TUTORIAL	DURACIÓN DE LA TUTORÍA
	ITINERARIO:	HORARIO PACTADO: INICIO: FIN:

Objetivos, contenidos y actividades trabajadas en el Módulo:

Guion de entrevista de seguimiento:

- a) Comenta que te ha parecido y aportado el Módulo que has hecho. Impresiones generales.
- b) ¿Qué contenidos te han agradado más? ¿Por qué?
- c) ¿Qué contenidos no has comprendido? ¿Por qué?
- d) ¿Cómo te has sentido a nivel personal con los compañeros y el/la formador/a?
- e) ¿Puedes identificar como mínimo tres puntos fuertes, además de los que ya has reconocido antes? Dicho de otro modo, ¿qué has descubierto de ti misma/o haciendo los ejercicios de este Módulo?
- f) ¿Tienes amigos, familia, compañeros con los cuales comentar el itinerario que estás haciendo? ¿Qué te dicen? ¿Cómo influyen en ti?
- g) ¿Piensas que estas acciones pueden orientarte hacia tu inserción laboral y que podría cambiar tu actual situación laboral? ¿Por qué?
- h) ¿Crees que necesitas continuar con los módulos siguientes? ¿Por qué?
- i) ¿Tienes disponibilidad para comprometerte a asistir a las sesiones formativas y a las tutorías de tu itinerario?
- j) ¿Quieres agregar alguna cosa más?

Asesoramiento/Decisiones:

Itinerario pactado con el/la participante:

MÓDULO:

TUTORÍAS:

<i>Firma Participante</i>	<i>Firma Técnico/a</i>	<i>Firma Coordinador/a del Itinerario</i>

Imagen 95: Protocolo de cierre

PROTOCOLO DE CIERRE

PARTICIPANTE	TÉCNICO/A DE LA ENTIDAD	COORDINADOR/A
Nombre y Apellidos	Nombre y Apellidos	Nombre y Apellidos
FECHA	PLAN DE ACCION TUTORIAL	DURACIÓN DE LA TUTORÍA
	ITINERARIO:	HORARIO PACTADO: INICIO: FIN:

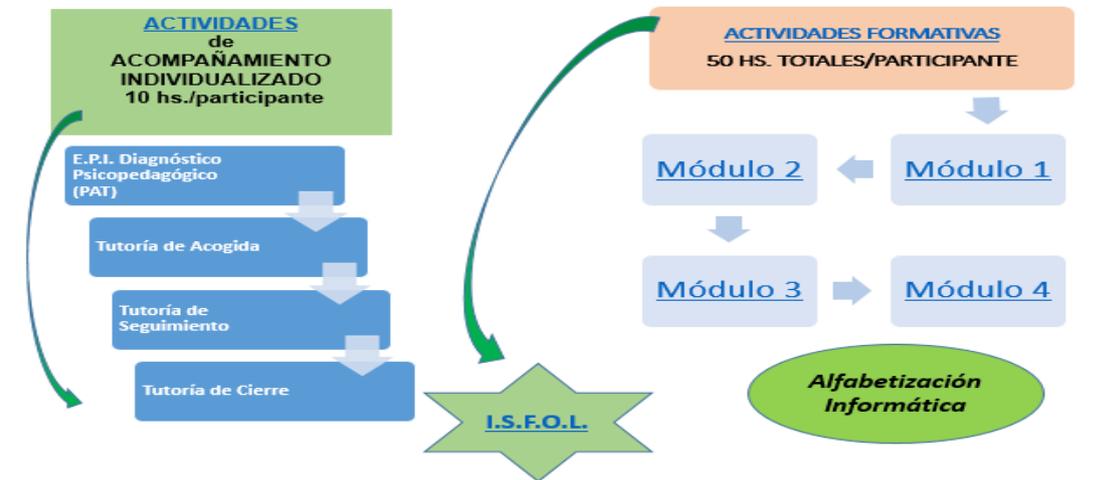
Guion de entrevista de cierre

- a) Comenta que te han parecido los Módulos que has hecho. Impresiones generales en relación a todo el itinerario realizado.
- b) ¿Qué Módulos te han gustado más? ¿Por qué?
- c) ¿Qué Módulos consideras innecesarios según tu perfil profesional y tus necesidades laborales?
- d) ¿Cómo te has sentido a nivel personal con los compañeros y formadores?
- e) Explica alguna situación en el aula que te haya impactado. ¿Recuerdas qué has sentido y qué has pensado en aquella situación?
- f) ¿Crees que con la formación que has recibido podrás aumentar tu perfil de ocupabilidad? Razona y explica por qué.
- g) Comenta las competencias clave de acción profesional que has descubierto en ti misma/ohaciendo los ejercicios del itinerario. ¿Qué has puesto en tu CV i carta de presentación? Te ayudo a recordarlas.
- h) Comenta las competencias clave de acción profesional que has descubierto en ti misma/ohaciendo los ejercicios del itinerario. ¿Qué has puesto en tu CV i carta de presentación? Te ayudo a recordarlas.
- i) ¿Has hecho el Diseño de tu Proyecto personal i profesional? ¿Recuerdas cómo lo has construido y qué objetivos a corto, medio y largo plazo te has fijado?
- j) ¿Has comenzado a hacer alguna actividad programada en tu proyecto profesional? Coméntalo.
- k) ¿Has respondido alguna oferta de trabajo o te has presentado a alguna entrevista de selección? Comenta las razones de tu respuesta.
- l) ¿Recomendarías a alguna persona que realice este itinerario de orientación y acompañamiento que has hecho? ¿Por qué razones?

<i>Firma Participante</i>	<i>Firma Técnico/a</i>	<i>Firma Coordinador/a del Itinerario</i>
VALORACIÓN DEL PROCESO:		
Fecha	Sello del Centro	

Producto 9: Material didáctico especializado (Itinerario sociolaboral)

Figura 96: Muestra de material didáctico



COMPETENCIAS CLAVE:
Estas son algunas de las competencias profesionales que solicitan las empresas para ocupar un puesto de trabajo

COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL	AUTOCONFIANZA
AUTOMOTIVACIÓN	AUTOESTIMA
LIDERAZGO	AUTOCONTROL
EMPATIA	MOTIVACIÓN DE LOGRO
ASERTIVIDAD	ESCUCHA ACTIVA
ORGANIZACIÓN	NEGOCIACIÓN
DISPOSICIÓN	FLEXIBILIDAD
POLIVALENCIA	PLANIFICACIÓN
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	CONCILIACIÓN
DINAMISMO	OPTIMISMO
CONSTANCIA	INICIATIVA PERSONAL
TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	CREATIVIDAD
TRABAJO EN EQUIPO	RESILIENCIA

Específicamente nos centramos en la inteligencia emocional y, siguiendo a Daniel Goleman, abordamos el conocimiento, adquisición y desarrollo de las habilidades intrapersonales e interpersonales, para luego extrapolarlas al mercado de trabajo y desde la perspectiva de la orientación laboral llamarlas: habilidades sociolaborales.

Los resultados de estos aprendizajes se encuentran en las transcripciones de las tutorías de seguimiento, Anexo III. 3.9.

Producto 10: Documento de confidencialidad de información

Realizado a todos los participantes para garantizar la confidencialidad de la información sensible, expresión de ideas y creencias, motivaciones y expectativas de las personas destinatarias del programa.

Figura 97: Contrato de confidencialidad

CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD	
CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD QUE CELEBRAN POR UNA PARTE, EL EQUIPO DE PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA PILOTO “MI FUTURO ES HOY” EN EL CENTRO DE FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS SANFELIU DE L’HOSPITALET, Y POR LA OTRA PARTE D..... EN CALIDAD DE TRABAJADOR/A EN FORMACIÓN.	
CLÁUSULAS	
PRIMERA. Las partes se obligan a no divulgar a terceras personas, la “Información Confidencial”, que reciban de la otra, y a darle a dicha información el mismo tratamiento que le darían a la información confidencial de su propiedad.	
SEGUNDA. Para efectos del presente convenio “Información Confidencial” comprende toda la información divulgada por cualesquiera de las partes ya sea en forma oral, visual, escrita, grabada en medios magnéticos o en cualquier otra forma tangible y que se encuentre claramente marcada como tal al ser entregada a los receptores.	
TERCERA. La vigencia del presente convenio será indefinida y permanecerá vigente mientras exista la relación formativa y de asesoramiento entre ambas partes, en el marco del Programa Piloto “Mi futuro es hoy”.	
Firma Equipo Psicopedagógico	
Firma Trabajador en formación	
A..... de de 2014.	

Producto 11: Primer cuestionario de empleabilidad

Este documento fue diseñado específicamente para trabajar el perfil ocupacional y los niveles reales de empleabilidad de los participantes, al momento del inicio del programa. Al final también se repitió, con la finalidad de que cada participante observara sus avances y ponderara la inversión de su tiempo en el programa. Es un cuestionario de 3 páginas, con espacios a completar.

Figuras 98: Cuestionario de empleabilidad

The figure displays three pages of a questionnaire titled "PROGRAMA PILOTO 'MI FUTURO ES HOY'".

Page 1: Contains the title "PROGRAMA PILOTO 'MI FUTURO ES HOY'", the subtitle "PERFIL PROFESIONAL ACTUAL Y OBJETIVOS LABORALES", and the section "PRIMER DIAGNÓSTICO DE EMPLEABILIDAD". It includes fields for "NOMBRE:" and "DL:", a section for "EXPECTATIVAS:" with question 1 "NOMBRE EL PUESTO DE TRABAJO AL QUE ASPIRO:", and a section for "EMPLEABILIDAD:" with questions "DISPONIBILIDAD:" and "OCUPABILIDAD:".

Page 2: Starts with the question "¿Cuáles son mis limitaciones?", followed by a box asking to describe observations on the current professional profile. It includes questions "¿Tengo reales posibilidades de entrar al mercado laboral en el trabajo que deseo, EN ESTE MOMENTO?" and "¿Qué me falta aún?". A note at the bottom states: "NOTA: La realización de este cuestionario de empleabilidad será clave para diseñar mi CV, carta de presentación, cuadro de objetivos a corto, medio y largo plazo, como así también detectar aquellos aspectos personales (puntos fuertes y débiles) que serán decisivos al momento de buscar trabajo."

Page 3: Contains the section "3.- MOTIVACIONES:" with questions: "¿Que quiero obtener mediante el trabajo? (dinero, prestigio, una nueva oportunidad profesional, salir de casa, cambiar mi rutina, concretar un sueño)", "¿Qué condiciones de trabajo aceptaría? ¿Cuáles no?", "¿Que experiencia profesional tengo en relación al trabajo que pretendo desempeñar?", "¿Que formación tengo en relación al trabajo que pretendo desempeñar?", and "¿Cuales son mis habilidades/destreza/competencias?".

Requiere concentración y un análisis profundo sobre el reconocimiento de competencias profesionales. Este documento les fue entregado a los participantes en formato papel en la primera sesión del Módulo 1. Se desplegó con proyector para explicar uno a uno sus elementos, el proceso y cómo realizarlo. El recurso aportó mucho interés por parte de los estudiantes y significó una valiosa herramienta para trabajar los aspectos sociolaborales en las tutorías de seguimiento.

Las personas que disponían de varios perfiles profesionales, como lo fueron los casos del participante Manuel y José Luis, realizaron hasta 3 modelos del documento, para definir las competencias que los puestos de trabajo requerían para cada uno de ellos.

Producto 12: Diario de campo que se llamó: resonancias

Un viaje hacia mi experiencia como investigadora en el CFA Sanfeliu, de L'Hospitalet de Llobregat. Una carrera de obstáculos; el primero: yo misma.



RESONANCIAS

➤ Acogida de la secretaria del centro. 9/11/2012

Situación: *“La entrevista inicial de presentación en el CFA Sanfeliu, fue el día 9 de noviembre, a las 11 horas. Lo habíamos reservado previamente por teléfono. La persona de contacto con la coordinación del Máster es la secretaria del centro educativo. Nos presentamos y acordamos la disponibilidad para comenzar. Me explica que me asignará una tutora para los primeros 3 martes de noviembre, puesto que era mi única tarde disponible. En aquellos momentos yo tenía compromisos laborales.”*

Reflexión: *“Esta situación me permite observar diferentes grupos y profesores para empezar un trabajo de intervención a partir de diciembre. Después de la entrevista recordé que la Psicopedagogía no es una ciencia ni una disciplina, sino que es un ámbito de acción profesional y así afronto estos meses de aprendizaje a través del Prácticum del Máster en Psicopedagogía Sociolaboral de la Universidad de Barcelona.”*

Percepción/Interiorización/Pensamiento crítico: ¿DÓNDE ESTOY?

“El presente trabajo se enmarca en un concepto constructivista, en el que toman un sentido trascendente las historias en él narradas. También podría asegurar que, sin proponérmelo, el enfoque aborda una perspectiva sociológica, (maneras de relacionarme con el equipo del centro, especialmente con su director y mi tutora) y una perspectiva cognitiva (porque la experiencia que narro incide en mi identidad personal y profesional).

Quiero dedicar el tiempo laboral que me quede, que no es mucho, a la orientación de otras personas. Por lo tanto, necesito conocerme a mí misma. Esta es una nueva oportunidad que se me presenta sobre este tema. En esta ocasión, estoy interesada en conocer mis habilidades técnicas, conceptuales, teóricas. Sin embargo, considero que he tenido muchas oportunidades para formarme y que me han servido mucho, y que mi experiencia profesional también me ayuda a tener un cierto dominio técnico.

En cambio, emerge en mí, cada vez con más fuerza, volver a replantearme la pregunta “¿quién soy?” y, en consecuencia, ¿dónde estoy situada profesionalmente? A esta primera pregunta “¿quién soy?” creo haber encontrado algunas respuestas en el relato sobre mis sensaciones, sentimientos y emociones identificadas, especialmente, en mi relación con la tutora de prácticas del CFA Sanfeliu, la profesora Carmen Andrés.”

➤ Noviembre 2012. Martes 13. Breve descripción de la situación observada

Situación: *“Me presento a las 14,30 horas. El centro cierra una hora para que los docentes que tienen actividad en los dos turnos, puedan almorzar. Me atiende la conserje que, en esta ocasión es su primer día de*

trabajo. Me anuncia y me recibe Anna que, en aquel momento yo estaba convencida que era la directora del centro. Me conduce a una sala y me presenta a dos profesores, Adolf y Carmen. La sorpresa me resulta muy grata, porque conocía a Adolf del grupo de estudios Ettore Gelpi. El diálogo resulta inmediato y muy motivador. En este primer día de prácticas me invita a entrar con él en las aulas. Todavía no son las 15 horas, pero los alumnos ya están dentro del aula. Los profesores se ponen a hablar sobre un tema. Yo empiezo a tomar anotaciones de aquello que voy viendo: la infraestructura, las primeras impresiones... Empiezo a reconocer el lugar en el que estaré unos meses aprendiendo, trabajando, ampliando mis competencias profesionales.

Me llama mucho la atención la estética de la escuela: nueva, moderna, con placas de colores brillantes a las paredes de la entrada, y tonos lila y pastel dentro de la secretaría y las aulas. Me siento muy bien acogida, cómoda y a gusto por el ambiente. Observo muñecos, libros, CDs, DVDs, en una infinidad de estanterías y contenedores de libros recogidos. Antes de entrar en el aula, observo las vistas hacia la parada del metro (L5. Can Boixeres) y de la estación de Renfe. Hace mucho sol y los ventanales enormes permiten la iluminación con luz natural, que se proyecta hasta las aulas.

Adolf me acompaña hasta su aula, me dice que es el coordinador del centro y, según dijo alguien, al pasar y no pude identificar "el futuro director" ... No entendí el juego de miradas, porque sonreían⁷⁰. La sesión con Adolf ha sido de 15 a 17 horas. A las 17 las personas salen del aula y entran otros alumnos. Adolf me indica que puedo ir a observar el grupo de inglés. Entro en el aula y el clima es totalmente diferente. Son personas jóvenes que se preparan para las pruebas de acceso al Grado Medio.

A diferencia de la clase con Adolf, que era muy bulliciosa, estos alumnos están en silencio. La profesora me pregunta quién soy y le explico que he empezado las prácticas. Me aconseja que mejor observe otro grupo, porque toda la sesión será igual. La siento de alguna manera incómoda con mi presencia y decido quedarme sólo media hora. A las 17,30 horas salgo del aula y entro en otra. Encuentro una profesora enseñando castellano. Es Carmen Andrés. Al entrar, la interrumpo. Ya nos habíamos presentado cuando llegué al centro. Corta la explicación que hacía y me pide que me presente. "Me llamo Isabel, soy estudiante en prácticas. Observaré y escribiré sobre la profe". Al igual que en el grupo de Adolf, los alumnos lo celebran. Se trata de los jóvenes que se preparan para Ciclos Formativos. El ambiente es festivo y alegre. Hay mucha interacción entre los alumnos. La sala está completa. Son 22 personas. El grupo es muy heterogéneo: chicas y chicos latinoamericanos, africanos y catalanes. Sus edades oscilan entre los 16 y los 25 años. Metodológicamente la profesora utiliza el razonamiento y la repetición en voz alta de cada participante, haciendo que cada uno de ellos reflexione las respuestas.

El tema abordado es la acentuación tónica y todos aportan sus ejemplos. Algunos pasan a la pizarra, otros participan desde la mesa. En este momento recuerdo el concepto de aprendizaje colaborativo. Cambian de tema y el trabajo ahora es reconocer la diferencia entre sustantivos, artículos y adjetivos. Razonan de forma colectiva. Carmen les hace trabajar por parejas, identificando en un texto las categorías. En este momento rememoro una de las sesiones del máster cuando trabajábamos de forma similar el aprendizaje dialógico. La sesión acaba con un dictado. Yo también lo hago para verificar como estoy en mi ortografía y acentuación. Al finalizar, la profesora propone pasar a la pizarra a escribir las oraciones que ha dictado. Las intervenciones son voluntarias. Aclara: "¡De los errores aprendemos todos!".

⁷⁰ Pude clarificarlo durante el mes de enero, cuando hablé con él para plantearle la posibilidad de hacer el TFM en el centro, bajo su tutoría.

Los alumnos más aventajados se ofrecen para escribir en la pizarra y Carmen premia la colaboración con palabras de ánimo para todos. Acaba la clase entregando un ejercicio fotocopiado que dice: “Aplico aquello que he aprendido”. Dos alumnas, al despedirse, le dicen desde la puerta: “Te queremos, Carmen”. Y ella les responde: “yo también”. Me mira con mucha emoción y ya empiezo a descubrir su punto vulnerable. A las 19 horas sale todo el mundo corriendo del aula. Carmen también, porque tiene que cambiarse de aula y de grupo. Me invita a entrar con ella. Es el grupo de “Castellano para extranjeros”. La sesión acabará a las 21 horas. Observo que hay 6 participantes: 2 hombres: Francesco (italiano) y Raymond (Camerún); 4 mujeres: Irina (Ucrania), Doris (Nigeria), Fátima (Marruecos) y Jossi (Sudáfrica). Carmen me presenta, con voz muy pausada, como deletreando las sílabas. El tema de hoy son las enfermedades y los medicamentos (a propuesta de una de las alumnas).”

Reflexión: “La metodología con este grupo es “el aprendizaje dialógico” y las “historias de vida”. Me sorprende mucho, porque pensé que estarían aprendiendo gramática con ejercicios. Sin embargo, la propuesta es diferente: los alumnos proponen y consensuan el tema del que quieren hablar. Lo piensan de una clase para la otra y vienen ya con alguna información recogida para poder desarrollarla a la clase. Recordé inmediatamente la experiencia en La Verneda⁷¹ y me ilusionó saber que podía experimentarlo yo también en este grupo.”

Situación: “Carmen utiliza la repetición y ayuda a los alumnos a pronunciar correctamente. Ha repetido hasta 6 veces la misma palabra con una alumna, hasta que ésta incorpora la corrección. El resto de alumnos observa y pronuncia en voz baja. Hay intercambio entre los alumnos, en castellano y se explican sus historias relacionadas con enfermedades y medicamentos. De esta forma, se van conociendo mejor y todos se interesan por las historias narradas. Cuando todos han acabado su narración, Carmen me pide que hable yo también. Me sorprende, porque estaba tomando anotaciones y me siento un poco nerviosa... No sé qué decir, me quedo en blanco. La profesora me ayuda preguntándome si alguna vez he estado en un hospital. Yo le respondo que con ocasión de tener a mis hijos... Y así lo empiezo a explicar. Al finalizar, Carmen se retira (se había acercado mucho a mí cuando me quedé en blanco) y hace la siguiente pregunta: “¿Os habéis fijado en el acento de Isabel? ¿Qué notáis? ¿Habla bien el castellano?” Todos dicen: “Sí”. Ella pregunta: “¿Y su acento?”. Francisco dice: “Yo la noto italiana o de Canarias... o puede ser argentina”. Me gustó mucho esta reflexión y conecté con él. Hubo exclamaciones en el grupo: “argentina...” Y Carmen aprovecha para explicar las diferencias de habla en el español latinoamericano. Al finalizar la clase me pregunta qué había experimentado y le respondí que mucha comodidad con este último grupo. Me propuso una actividad: hablar, participar, enfatizando el acento argentino, así los alumnos podían diferenciarlo del acento peninsular.”

➤ Martes 20/11: Conociendo la escuela

Situación: “Hoy he llegado antes de tiempo y así he podido ver el comedor de la escuela. He encontrado el director, Adolf, fregando los platos. Me ha sorprendido la escena. Y me dice: “comemos aquí y nos toca a cada uno lavar un día a la semana... hoy me toca a mí”. Me pide que me siente y que coma. Me muestra las instalaciones: nevera, cocina, etc. Como rápidamente (venía del trabajo) y conozco a otra secretaria del centro (personal no docente).

Entro en la clase con Adolf y me siento junto a una chica musulmana que me pregunta: “¿cuántos hombros tiene un jamón?”. Me quedo sobrecogida porque no encuentro la respuesta adecuada... Esto nos da risa a ambas y llamamos a Adolf para que nos clarifique el ejercicio. Él ríe también y aborda el tema.

⁷¹ Centro de Formación de Adultos que forma parte de la red pública del Consorcio de Educación de Barcelona. Fuente: <https://agora.xtec.cat/cfalaverneda/>

Comprendo que los ejercicios están fotocopiados de un libro y que tienen terminología que algunos alumnos extranjeros no entienden.

Otras señoras, andaluzas, como de 70 años, discuten si una paleta es igual que el jamón... y la discusión lleva al hecho que todos los “expertos en jamones” expresen la diferencia entre “paleta” y “jamón”, sus variedades, precios, dónde son más ricos, ¡¡¡ en el barrio, en Barcelona, Jaén o en Granada!!!!

Adolf intenta varias veces relativizar el tema, pero todos están interesados en hablar de los ingredientes del adobo de los jamones y las paletas. Adolf ríe y yo no sé qué hacer... por lo inédita que me resulta esta situación.

Entonces levanta la voz y dice: “De acuerdo, se trata de cosas diferentes, pero para nosotros en este ejercicio serán cómo si fueran el mismo. Los alumnos lo aceptan. Pero otros no han quedado conformes con el hecho de no diferenciar entre paleta y jamón. La alumna musulmana que ha hecho la pregunta no da importancia al tema y los toma como sinónimos. He querido explicarle el porqué de esta discusión, pero ella prefiere acabar el resto de ejercicios de matemáticas.

En este grupo hay 3 chicas marroquíes y son muy rápidas en los cálculos. Son las primeras que entienden los cálculos, aunque reclaman constantemente a Adolf que les lea y aclare las consignas. Una vez les queda claro el concepto, no tienen dificultades para las matemáticas. El resto de alumnos son mayores y tienen mucha dificultad.

El grupo es muy heterogéneo. Al finalizar la clase noto que Adolf está muy cansado, con un desgaste extraordinario de energía, porque han sido 2 horas tratando de centrar al grupo en los cálculos matemáticos y le supo mal que se perdiera tanto tiempo con la discusión sobre los jamones. Le pregunto si siempre es así y me dice: “Sí, te tienes que ir acostumbrando. Aquí no hay descanso”.

Situación: *A las 17 horas cambiamos de aula, y le pido a Adolf observar el grupo de catalán con otra profesora. El grupo lo conozco. Es el de jóvenes que se preparan para las pruebas de acceso a ciclos formativos. Están haciendo un dictado en catalán. Yo también lo hago. Nos intercambiamos el trabajo con los compañeros para corregirlo y me lo hace uno de los jóvenes. Tengo dos faltas y él las detecta y se pone contento. Yo lo felicito. La sesión es muy diferente a la de Carmen. Los alumnos se relacionan de forma diferente. La profesora es más seria y los alumnos están más callados.*

Situación: *A las 19 horas vuelvo a la clase de castellano para extranjeros, con Carmen. Hay algunas personas que no había visto en la clase anterior. Me vuelvo a presentar. La propuesta de Carmen es: “¿Qué quiero realizar?” para trabajar el presente de indicativo y el verbo “realizar”. Yo intervengo activamente en esta sesión. La profesora me pregunta muchas cosas y entiendo que tengo que seguir con mi rol.*

Me cuesta mucho pronunciar como argentina, pero enfatizo y acentúo las palabras con tono “rioplatense” ... doy juego para escuchar otras maneras de hablar en castellano. Surge la frase: “rendir culto” y Carmen la propone como tema de la próxima sesión. Lo que sigue a continuación se puede entender como el resultado de las 12 primeras horas, intensas, de mi primer y segundo día de prácticas.

Estados emocionales detectados en mí:

- *Sorpresa por la acogida de Adolf y las propuestas de intervención de Carmen.*
- *Expectativas muy altas en relación con el aprendizaje en los diferentes grupos-clase.*
- *Ansiedad: tengo que compatibilizar el trabajo habitual y los horarios de prácticas. No me han dicho exactamente qué haré. Quiero aprovechar el tiempo al máximo.*

- *Me siento muy observada por los grupos, especialmente por los y las alumnas musulmanas, que me miran y hablan entre ellas. Una pareja de hombres mayores, me preguntan con total naturalidad, sobre los resultados de los ejercicios. No he sabido si responder o no.*
- *He observado que una señora estaba haciendo los cálculos matemáticos con una calculadora. Un joven, contaba con los dedos y otra señora ha ido buscando en su bolsa algo durante 20 minutos. Estas actitudes me hacen pensar en lo difícil que resulta enseñar un tema en un grupo tan diverso (clase de Adolf).*
- *He sentido que proyectaba imagen de seguridad. Me miraban y me preguntaban por los ejercicios, pero en realidad no me sentía segura. Me encontraba un poco impaciente y angustiada, y no sé por qué.*
- *Los grupos son muy diferentes y sé que tengo que adaptarme a ellos.*

Toma de decisiones. *Acciones que decido ejercer:*

- *Me doy un margen para relajarme.*
- *Reafirmo conceptos trabajados en el aula de acogida a inmigrantes.*
- *Descubro nuevos enfoques: el psicológico, que me encanta.*
- *Empieza a gustarme la forma que tiene Adolf de organizar las sesiones y de respetar los tiempos y los perfiles de cada uno.*
- *Observo que Adolf utiliza mucho el sentido del humor, que hace acertijos para deshacer momentos de incertidumbre, de rechazo o de queja.*
- *Decido apuntar todo lo que veo, de forma cronológica. Valoro en este momento mi formación como periodista. Puedo estructurar aquello que voy escribiendo, pero todavía no puedo prever qué seleccionaré para la memoria de prácticas.*

Aprendizaje conceptual:

- *“AJUSTE”: esta palabra técnica me impacta cuando la abordamos. Todavía no sé muy bien por qué, pero ya encontraré la respuesta. Tiene relación con algo que he leído, pero no lo tengo fresco. “Ajuste, ajuste...” lo he repetido varias veces para localizar en mi mente la asociación, pero todavía no aparece.*
- *Trabajo colaborativo. Aprendizaje dialógico.*

Evaluación como alumna:

- *Me ha gustado la forma tan coloquial y amena de Adolf de hacer pensar a los alumnos y que no dé todas las respuestas que se le piden.*
- *He luchado para abrirme y escuchar otras aportaciones, especialmente las de las personas que todavía no han hecho comentarios, pero que me van observando desde el principio.*
- *He decidido pedirle permiso a Adolf para aclarar a los diferentes grupos que lo que yo apunto no es sobre las opiniones o el comportamiento de los alumnos, sino que anoto aquello que estoy aprendiendo de él. Adolf hace una broma: “el profesor observado, analizado y evaluado.” Ríe y noto que quizás esto le pueda poner nervioso. Yo lo relativizo, de cara a los alumnos, haciendo otra broma: “mira que te estoy observando.” Todos ríen porque dicen que les hace gracia que el profesor sea objeto de evaluación.*

- *Durante las sesiones los alumnos le hacen bromas sobre este tema, tanto a Adolf como a Carmen y nunca pierden la sonrisa, aunque noto que Adolf se pone rojo cada vez que los alumnos le dicen: “te están mirando...”*
- *He decidido presentarme como una alumna que, a pesar de los años que tengo, sigo estudiando. Esto se lo comenté también, como estrategia discursiva, que Adolf acogió como “muy bueno”, porque la intención de los dos fue que no se sintieran molestos por mis notas y además, todos estamos aprendiendo. A Carmen le ha gustado mucho el mensaje: “Sí, especialmente a los jóvenes; que vean que a pesar de los años, se puede seguir estudiando”.*
- *He decidido cambiarme de lugar. Al llegar Adolf me indicó la primera silla, junto a la pizarra, para poder observar toda el aula, pero me sentía incómoda; y, en el segundo grupo, le pedí a Carmen sentarme entre los alumnos. Le pareció bien.*
- *Me estoy sintiendo muy cómoda en el grupo de castellano para extranjeros. En ocasiones, el rol me arrastra y dejo de participar como alumna en prácticas.*
- *La forma que tiene Carmen de gestionar los grupos me sorprende: recuerdo las competencias clave y el modelo I.S.F.O.L. y puntualizo: adaptabilidad.*

➤ **Mes de junio de 2013**

Situación: *“Comienzo a despedirme de los grupos. Han de preparar sus pruebas en las diferentes asignaturas que cursan. No quiero interferir con mis observaciones. Carmen decide explicar a los estudiantes que he de marchar. Todos me saludan y me recuerdan la fiesta de final de curso. Siento gran pesar por no volver a las clases. Carmen me ofrece “cuando tengas mono, date una vuelta sin avisar, esto engancha mucho”.*

Estados emocionales: *“Hay tardes que, estando en mi casa, recuerdo: “ya empezó la clase de castellano para extranjeros” y me supone un gran esfuerzo no salir corriendo para el metro. He desarrollado dependencia con este grupo, por recordar mis primeros años lejos de mi país de origen, por identificarme con algunas de sus historias personales, por haber hallado un espacio para hablar, compartir, sentir la formación de otra manera.”*

Aprendizajes: *“Me estoy esforzando por narrar todas las situaciones, más que nada como un regalo para mí misma. No quiero olvidar detalles, quiero narrar descriptivamente para recuperar, algún día, esos trocitos de historias de vida que generosamente hemos compartido. Sé que es una forma de transitar por un duelo, de cerrar un ciclo emocionalmente muy estimulante, vivido en las aulas del CFA Sanfeliu. En este mes de junio comienzo a redactar, en base a toda esta experiencia, mi Trabajo de Final del Máster, que consiste en el diseño de un programa de orientación y acompañamiento sociolaboral para la comunidad educativa del CFA Sanfeliu”.*

➤ **Mes de julio de 2013**

Situación: *“El director del centro Adolf, me ha enviado un mail solicitándome un encargo: una nueva propuesta del programa Mi futuro es hoy, adaptada a las necesidades más urgentes de la institución, para ser implementada durante el curso escolar 2013-2014.*

Me reúno con el director y Carmen, mi antigua tutora por parte del centro, y me explican que la matrícula para el año siguiente es mayoritariamente de jóvenes y que, al valorar el diseño de mi programa (TFM),

desean ayudarme a impulsar la iniciativa, pero ajustada a los recursos disponibles, a los permisos concedidos por el Departamento de Educación, y a un perfil de usuarios más acorde a la comunidad educativa matriculada para 2013-2014. Acepto la propuesta y adapto el trabajo realizado para la universidad.

Situación: *A finales de julio de 2013, el centro me comunica que la propuesta ha sido aceptada por el Departamento de Educación de la Generalitat y que nos reuniremos en septiembre-octubre de 2013 (luego de la defensa de mi TFM), para comenzar a preparar la implementación de la versión adaptada.*

Ante esta oportunidad, pensamos en cómo sería mi relación contractual: ¿voluntaria, alumna de la universidad, contratada? El centro prefirió descartar la posibilidad de que fuese voluntaria, pero tampoco tiene competencias para un contrato. Fue en ese momento en que decidí matricularme en el Doctorado en Educación y Sociedad, y, en ese marco, poner en marcha el programa Mi futuro es hoy.”

➤ **27/9/2013:**

Situación: *“Hoy hice la defensa de mi trabajo de final del máster en psicopedagogía, compartiendo la experiencia y haciendo una propuesta: la posibilidad real de pasar de la teoría a la práctica, poniendo en marcha el proyecto, para detectar sus puntos fuertes y vulnerables, con la intención de mejorarlo y donar la iniciativa al centro de adultos.*

Aquí termina este diario, que titulé académicamente “memoria de prácticas”, sin tener conocimiento de que se trataba de mi primer diario de observaciones o cuaderno de campo.

Estado emocional: *“Siento alegría por haber finalizado el proceso, que imaginé un camino lleno de obstáculos y no estaba segura de poder atravesar. También recuerdo a Carmen, la profesora del CFA Sanfeliu, cuando me dijo: “cuando sientas mono, pásate por aquí sin avisar”. Estas han sido las resonancias de una transición, vivida en primera persona y narradas para recordar siempre aquellas voces llenas de vida, de esperanzas buscando acompañamiento y orientación”.*

Producto 13: Diploma de aprovechamiento y orla del grupo

Sobre el diploma otorgado a los participantes, podemos citar al MEC (1986), quien manifiesta sobre la dicotomía entre educación formal y no formal que nunca han estado claras las fronteras entre ambos conceptos, no obstante, si se define la educación formal como proceso de aprendizaje que culmina en una **credencial**, esta especificidad se rompe cuando, por otro lado, no existen razones para oponerse a que cualquier saber, cualquier aprendizaje hecho de cualquier forma, sea reconocido socialmente. (p. 134). Este fue nuestro argumento para extender un diploma acreditativo a los participantes del Programa “¡Mi futuro es hoy!”, en virtud de que ni la Universidad ni el centro educativo podían asumirlos burocráticamente.

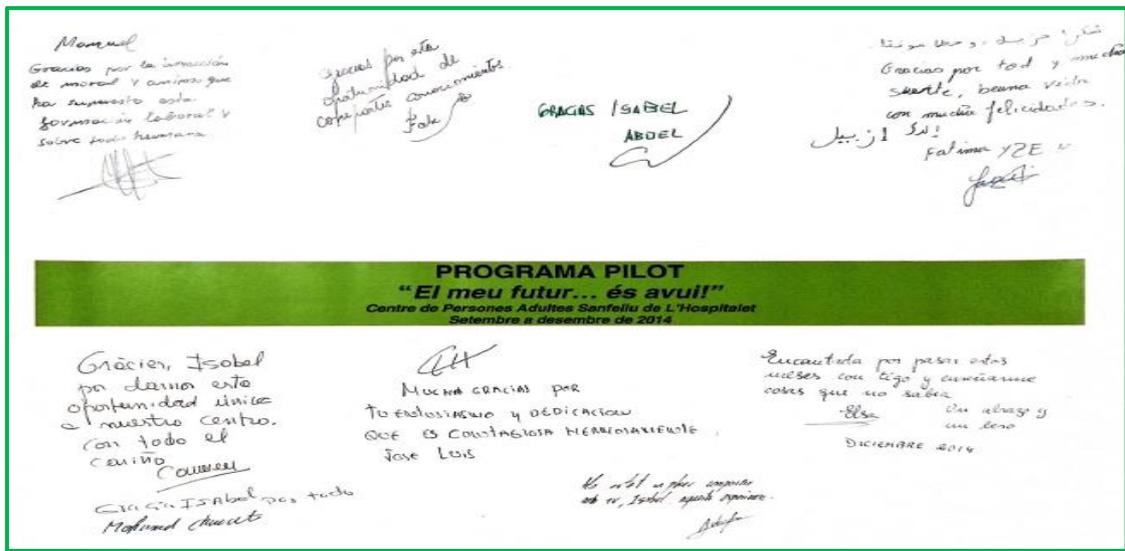
La investigadora, por entonces, había creado una consultoría de orientación de nombre **Mirades**, con sitio web y personería jurídica, por lo que, ante la negativa de ambas

instituciones (Centro de adultos y Universidad) de hacer certificaciones a los estudiantes, tomó la decisión de diseñar unos diplomas, no vinculantes, que los participantes recibieron el “día de su graduación”. Aquel momento fue registrado por uno de los estudiantes a quien le sustrajeron, ese mismo día, el móvil y no pudieron quedar imágenes, pero sí la copia de las titulaciones y una orla sin imágenes, que hicimos para la ocasión. Pueden observarse en los certificados-diplomas de los estudiantes en el Anexo II. 2.7.

Figura 99: Modelo de diploma

 <p>Ma. Isabel Pereyra, Directora Psicopedagògica, Certifico que,</p>	
<p>MANUEL CASADO QUERO</p> <p>Ha seguit amb aprofitament l'itinerari formatiu i d'acompanyament a la inclusió activa, del Programa Pilot “<i>El meu futur... és avui!</i>”, impartit del dia 3 d'octubre al 17 de desembre de 2014, a un Centre de Persones Adultes de l'Hospitalet de Llobregat.</p> <p>El Programa Pilot va tenir una durada de 180 hores totals i va ser dissenyat i impartit per la formadora i orientadora sociolaboral que signa aquest certificat, en el marc de la seva Tesi Doctoral en Educació i Societat, línia Psicopedagogia per a persones en risc d'exclusió.</p>	
<p>L'Hospitalet de Llobregat, 17 de desembre de 2014</p> <p>Lic. Ma. Isabel Pereyra Despallanques Assessora i Avaluadora de Competències Professionals. Habilitació: ICQP-AA- 00129</p> <p style="text-align: right;">La persona interessada</p>	
<p><u>Itinerari professional. Acompanyament personal, des de l'enfocament emocional.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber on estic i cap a on vaig. • Gestionar la incertesa i les pors a nivell emocional. • Detectar els punts forts i a millorar a nivell personal. • Prendre decisions cap al canvi de la situació actual. • Identificar les motivacions personals i els interessos professionals. • Enfortir l'auto concepte i la imatge d'un mateix. • Afavorir l'autonomia personal. 	<p><u>Itinerari formatiu. Orientació professional des de l'enfocament ocupacional.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconèixer el context laboral actual. • Identificar les competències de base i transversals. • Conèixer les ocupacions disponibles al mercat actual. • Saber relacionar el perfil disponible amb el perfil exigible. • Conèixer els recursos i les eines de recerca del mercat de treball. • Identificar les claus del procés de selecció. • Treballar per augmentar el nivell competencial que exigeix el mercat actual. • Practicar amb els recursos i les eines informàtiques per a la cerca activa de treball. • Afrontar un procés de cerca de treball, en virtut del Projecte professional dissenyat.

Figura 100: Orla. Cierre Programa “¡Mi futuro es hoy!”



9.4.2 Análisis de los logros alcanzados por los participantes a partir de su intervención en el programa.

Guardando las reservas de la información personal, tenemos el permiso de parte de los participantes para compartir los siguientes logros, que abordamos como resultados positivos y verificables del programa.

9.4.2.1 Descripción de los logros alcanzados por los participantes a partir de su intervención en el programa.

Abdel: Alumno de 21 años, de procedencia magrebí:
 Regularizó su situación a través de nuestra mediación con Cáritas-Barcelona.
 Firmó su primer contrato laboral con un empresario hostelero.
 Ahora dispone de permiso de residencia y trabajo fijo.

Oriol: Joven de Barcelona, de 22 años:
 Superó con éxito una entrevista laboral aplicando las prácticas realizadas en el aula, consistentes en reconocer sus competencias clave.
 Dejó el programa por incorporación laboral.

Manuel: Alumno de 45 años, en paro de larga duración:

Le concedieron plaza en un Plan de Ocupación en el Ayuntamiento de Hospitalet.

Superó la dependencia administrativa que tenía con su orientadora del Servicio de empleo.

Sigue entrenando sus competencias comunicativas y ha superado su percepción de (dis)capacidad para la comunicación interpersonal, hoy, contratado de forma indefinida por el Ayuntamiento de Barcelona, luego de someterse a entrevistas de selección, “por primera vez”, según sus palabras.

Es el vicepresidente de la Fundación de personas con tartamudez a nivel nacional.

Jossie y Graham: Ambas personas con formación académica, recién llegadas al país, procedentes de Sudáfrica:

Dejaron el programa luego de superar los primeros módulos y de ser orientados hacia otros itinerarios específicos que se correspondían más con sus necesidades inmediatas

José Luis: Participante de 33 años, oriundo de L’Hospitalet:

Pudo definir su proyecto profesional, a partir de trabajar, ampliando sus niveles de autoestima y orientación académica.

Ha cursado el grado de Integración Social.

Llegó al programa buscando un acompañamiento personalizado, no para buscar trabajo, que por cierto lo tenía y fijo, sino para pensar en sí mismo, en su verdadera vocación de servicio a las personas.

Luego de analizar fichas de ocupación según sus intereses, y de pasar por especialidades como el coaching, el arte terapia, la terapia ocupacional... se decantó por cursar el Grado Superior en Integración social.

En la actualidad ha dejado su puesto en el Ayuntamiento de L’Hospitalet y trabaja en el equipo de educadores de una reconocida entidad de Barcelona, como integrador social.

Fabiana: Alumna de 28 años, de procedencia latinoamericana:

Redactó por primera vez su CV europeo por competencias.

Redactó por primera vez dos cartas de presentación.

Creó su negocio online, con nuestro asesoramiento específico para fortalecer sus competencias como emprendedora.

Llegaba al aula luego de trabajar como cuidadora durante todo el día y pudo establecer su comercio online, porque descubrió sus múltiples competencias como emprendedora.

Mohammed: Participante de 35 años, de procedencia magrebí:

Redactó por primera vez su CV europeo por competencias.

Redactó por primera vez dos cartas de presentación.

Pudo ser autónomo para presentarse a ofertas de empleo por Internet.

Continuó siguiendo estudios de catalán y español para superar sus exámenes de nacionalidad.

Descubrió que relacionarse sólo con personas provenientes de su país de origen, era el motivo por el cual no podía aprender español, porque lo estudiaba pero no se relacionaba con personas en esta lengua y decidió, como lo dijo él mismo “comenzar a salir del gueto” con el único, valioso y transformador motivo de obtener la nacionalidad española y dedicarse a trabajar en su oficio y obtener autonomía, porque su situación de más de diez años bajo el amparo de un tío paterno, le obligaba a trabajar 16 horas en un mercadillo del barrio, sin salario, sin descanso, sin perspectiva de mejora.

Fátima: Alumna de procedencia magrebí, de 30 años:

Redactó por primera vez su CV por competencias. Ha aprendido a ser autónoma creando sus cuentas de email, Facebook, WhatsApp y a navegar por Internet.

Al no poder regularizar la situación de su esposo decidió quedarse en Hospitalet, criar a sus dos hijos y dedicarse a estudiar castellano y catalán. Ya ha obtenido el nivel C y se encuentra impartiendo clases de árabe y francés para españoles y catalanes y clases de español y catalán para personas de habla árabe que desean radicarse en España.

Fátima se ha convertido también en experta informática, domina la tecnología, motivada por el deseo de ser útil a sus hijos. Su idea inicial cuando llegó al programa era ofrecerse como “cuidadora de señoras viejas”, así lo decía “nada de hombres para cuidar”.

Esta participante, con estudios finalizados en filología árabe, sigue firme en su sueño de ser profesora universitaria y continúa dando pasos hacia su meta.

Dorys y Raymond: Dos estudiantes jóvenes de procedencia extranjera:

Llegaron al programa con claros signos de estigma de fracaso escolar.

Nunca dispusieron de CV y desconocían los canales de ocupación.

Diseñaron su primer CV por competencias y cartas de presentación.

Continúan estudiando en el CFA Sanfeliu.

Elsa y Flor: Estudiantes de 45 y 50 años, oriundas de L'Hospitalet:

Redactaron por primera vez un CV por competencias y cartas de presentación.

Aceptaron que podían trabajar, Elsa como secretaria, recepcionista o cuidadora en una institución. Flor, en el ámbito de la restauración.

Comprobaron que podían salir de la economía sumergida y del cuidado de enfermos a domicilio.

Ruslan y Ruslan: Dos participantes, de procedencia rusa:

Al momento del inicio del programa se encontraban sin documentación legalizada.

Se los orientó hacia extranjería para regularse.

Se realizó orientación administrativo-burocrática y se ofreció información.

Se buscó una plaza para cada uno para realizar estudios de castellano y catalán.

Dejaron el programa para hacer formaciones más específicas y cubrir sus necesidades idiomáticas.

9.4.2.2 Valoración de los logros alcanzados por todos los participantes a partir de su intervención en el programa.

A lo largo de nuestra investigación el interés estuvo orientado a promover la toma de decisiones que afectaría en el futuro el estudiante, desde continuar estudiando hasta elegir el tipo de trabajo que le fuese más adecuado y propicio.

En el caso de los adultos, también se utilizaron metodologías, especialmente en materia de aumento de las competencias formativas y laborales, para los casos de retorno al mercado laboral, permanencia en mejores condiciones contractuales como así también una orientación más especializada en materia sociolaboral.

Por lo tanto, el aumento de la autonomía fue un factor clave en nuestra experiencia y se cristalizó en actividades como el diseño de cartas personales, profesionales, currículum y búsqueda de ofertas de trabajo.

En el apartado anterior describimos los logros alcanzados por los estudiantes del programa, sin embargo, hubo otros participantes, que también se beneficiaron significativamente en los planos personal y profesional, deseamos dejar constancia de ello:

Carmen: La profesora Carmen Andrés, tantas veces mencionada a lo largo de la tesis, espíritu creativo y mente abierta, “alma máter” del proyecto.

Se jubiló al finalizar el curso 2015.

Sostiene que haber participado activamente en el Programa “¡Mi futuro es hoy!” y concluir su vida profesional como docente en el CFA Sanfeliu, han constituido un “*regalo de la vida*”, porque pudo ampliar su mirada del mundo, conoció nuevas estrategias para el acompañamiento y disfrutó, en su último año de docencia, del reconocimiento pedagógico realizado por la Universidad de Barcelona a su labor, el de la comunidad educativa del centro de adultos y también del agradecimiento a su apoyo, implicación y generosidad por parte de esta investigadora.

Adolf: director del CFA Sanfeliu

Al inicio de nuestra intervención, en 2012, el docente estaba cumpliendo funciones de director del centro, que comenzó en el mismo mes de nuestra incorporación y cuyo Proyecto de Centro (2012-2016), el que hemos mencionado y aportamos en Anexos, tenía entre sus objetivos la respectiva laboral como elemento de mejora educativa. Sin embargo, el docente nos reiteró que la administración catalana no facilitaba a los centros de adultos, por su condición de “no obligatorios”, los recursos necesarios para desarrollar itinerarios de orientación sociolaboral.

Isabel: A nivel personal, la que investiga no puede excluirse de este apartado, que lo hace como una participante del equipo y de los grupos a los que ha observado. La riqueza personal que arroja la observación participante, las relaciones interpersonales con el estudiantado y claustro es mayúscula y multiplicadora, repercutiendo en su ejercicio profesional en el acompañamiento de jóvenes y adultos en búsqueda activa de empleo y también, a partir de la experiencia “¡Mi futuro es hoy!”, en su nueva andadura como profesora universitaria y técnica de orientación.

9.4.3 Análisis de las limitaciones y aspectos a corregir del programa.

9.4.3.1 Descripción de las limitaciones y aspectos a corregir del programa.

En el capítulo 9 Apartado 9.1.3 (páginas 285-288) describimos algunos problemas identificados al momento de poner en práctica el programa de orientación laboral para los estudiantes de la comunidad educativa del CFA Sanfeliu.

1. Participación de profesores de la entidad educativa:

Este aspecto fue, asimismo, el menos esperado por la investigadora, ya que se trató de la resistencia de algunos profesores de la entidad a la iniciativa, originada en la idea de que, para algunos de los profesores, sería extraño y poco viable la posibilidad de que participasen tanto ellos como los estudiantes. Este aspecto fue sumamente incómodo, porque significó la ruptura del claustro, acostumbrado a adherir a decisiones convencionales y preestablecida en la cultura organizacional de la entidad. El aprendizaje es que, para futuras experiencias similares, es necesario mantener reuniones con todo el claustro y no solo con los directivos de la entidad educativa.

2. Participación de los estudiantes:

Desconocían las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo: portales, canales, fichas de ocupación. No tenían conocimiento acabado sobre los procesos de acreditación de competencias profesionales, a pesar de que muchos de ellos llevaban algunos años viviendo en España, eran oriundos de Cataluña y estaban empadronados en Hospitalet, condición con la cual podrían participar en estos itinerarios para obtener una titulación profesional. En otros casos no tenían aún los permisos de trabajo y/o carecían de la orientación e información para gestionarla. La forma de subsanar estas circunstancias, fue la incorporación de aprendizajes que, en su inicio, no fueron tenidos en cuenta, por ejemplo, el conocimiento básico de informática, si se plantean actividades con un ordenador.

3. La infraestructura y los medios materiales.

La infraestructura y la disponibilidad de medios materiales como, por ejemplo, ordenadores, proyector, libretas, es elemental para poner en marcha un programa; pues, en nuestro caso,

al tratarse de una entidad educativa, dimos por hecho que se nos facilitarían tales recursos sin dificultad, pero no fue así. Este sería un aspecto a mejorar en el diseño del programa.

4. La planificación de actividades.

En el Apartado 9.2.3 de este mismo capítulo (páginas 303-305) comentamos los obstáculos más importantes para llevar a cabo las actividades prácticas propuestas, en función de que las mismas fueron variando según la interacción, interés y necesidades de cada participante. Fue complejo seguir el guion de los objetivos y contenidos planificados. Este elemento constituye una limitación del programa, que debió recurrir a un Plan B para solucionar el problema. Otro de los puntos débiles en la planificación inicial fue, como se describió en el apartado 9.2.4.3 (páginas 307 a 309), la ampliación de áreas o dimensiones que excedían los márgenes iniciales, como lo fueron, el asesoramiento sobre temas de extranjería, aspectos socioculturales y alfabetización informática.

5. Comunicar la experiencia a las autoridades.

También se hace visible las limitaciones del programa en cuanto a la planificación, en el Apartado 9.3.1 (páginas 315-318) cuando explicamos que, tanto el director, la secretaria y una de las profesoras del claustro de la institución, como también la que investiga, no tuvimos en cuenta el punto de vista de otras autoridades, por ejemplo, la coordinación de centros de adultos de L'Hospitalet y otros funcionarios de relevancia del Departamento de Educación. Esto constituyó uno de los puntos débiles de nuestra propuesta, la cual, como se ha descrito en el Capítulo 5, experimentó dos modificaciones importantes.

6. Beneficiarios

Las modificaciones en el número de beneficiarios también impactaron en las expectativas de las personas que habían sido invitadas a participar. Los estudiantes que habían sido informados sobre la iniciativa, durante la matrícula para el curso 2013-2014, recibieron con molestias y algunas reclamaciones la decisión de que sólo participarían 15 personas. Por tal motivo, y para no crear expectativas que no podrán asumirse, identificamos este aspecto como una limitación del programa.

9.4.3.2 Valoración de las limitaciones y aspectos a corregir del programa.

Después de enumerar los que, a nuestro entender, constituyen las limitaciones más visibles del programa, valoramos los posibles obstáculos como una fuente de nuevos aprendizajes. Las resistencias de los profesores pusieron a prueba al equipo asesor para afrontarlas con comprensión y favorecer el cambio dentro de la institución, acostumbrada a rutinas establecidas y que perduran en el tiempo. La clave para hallar alternativas fue el diálogo y la gestión emocional. Es decir, no se privilegió ni el diseño original ni la puesta en marcha del programa desatendiendo a las personas. Más bien fue al revés, y estas actitudes crearon lazos muy fuertes entre todos.

A partir del diálogo con profesores y estudiantes, las resistencias bajaron y, finalmente, cuando se verificó que los estudiantes estaban satisfechos y alegres por acudir a ambos proyectos (el programa Mi futuro es hoy y las clases específicas de la escuela), las relaciones fluyeron y esa energía se canalizó hacia el rendimiento y motivación de logro de estudiantes y profesores. Fue a partir de estos cambios en las actitudes, que surgieron materiales (sala de ordenadores) y tiempo para ausencias justificadas a las asignaturas.

En cuanto al factor humanitario, se crearon lazos muy fuertes entre los estudiantes, que, conocedores de las complejas circunstancias de sus compañeros, comenzaron a participar fluidamente en la donación anónima de alimentos, ropa y calzado. Asimismo, los cambios constantes en la programación inicial enriquecieron las competencias docentes de todos los profesionales del centro educativo, poniendo de manifiesto que se trataba de una experiencia circular, no lineal, en que todos los aspectos de la persona se veían implicados en los procesos.

9.4.4 *Análisis de la repercusión institucional del programa.*

9.4.4.1 Descripción de la repercusión institucional del programa.

El Centro nos aportó mucha documentación escrita sobre los objetivos, planificación y particularidades del centro y su oferta formativa. Esa documentación se corresponde con parte del Proyecto de dirección del centro que fue aprobado por las autoridades de la Generalitat, para el período 2012-2016, con la dirección de Adolf Orcoyen. Este documento

fue de vital importancia para nuestra investigación porque la propuesta de dirección contempla en su objetivo 4, la necesidad de contar con actividades de orientación y acompañamiento laboral, pero, como nos dijo su director, no tenían recursos y los profesores podían resistirse a sumar más contenidos a los propios de sus asignaturas.

Figura 101: a, b, c y d: Proyecto de dirección 2012-2016. CFA Sanfeliu

Projecte de Direcció 2012-2016 Adolf Orcroyen Jubany

3.- Definició d'objectius en funció de les principals necessitats del centre vinculats a la millora de resultats educatius.

OBJECTIU 1. PRESENTAR LA PROPOSTA DEFINITIVA DE DOCUMENTS ORGANIZATIUS DEL CENTRE
 Indicadors de procés: Actualització de les propostes de documentació del centre: PCC-ensenyaments PAT, NDPC. Inclusió en el PEC de les modificacions realitzades.
 Responsable: ED

Recursos Humans: coordinadores d'ensenyaments, equip docent, Consell de Centre, Consell de delegats/Mes de grup.

Estratègia	Activitats	Agents	Any 1 Indicadors avui	Any 2 Indicadors	Any 3 Indicadors	Any 4 Indicadors
Treball col·laboratiu per donar cos a la proposta del PEC a partir de la participació de la comunitat educativa en l'elaboració dels nous documents i protocols del centre: NDPC, PLIC.	Planificació reunions i distribució de responsabilitats	Equip Directiu	Recollida en PEC i aprovació pel Consell Esc dels apartats o documents finalitzats	Inclusió en PEC i aprovació pel Consell Esc dels apartats o documents finalitzats.		Documents finalitzats i Grau de coneixement i aplicació protocols normatius...
	Realització de sessions de treball amb coordinadors i equip docent	Equip Directiu, Coordinadores ensenyaments				
	Realització de sessions de treball i recollida d'observacions dels companys educadors	Consell delegats/Mes Personal no docent	Nombre de reunions realitzades i satisfacció comunitat educativa	Nombre de reunions realitzades i satisfacció comunitat educativa		
	Consensuar Claustre al·luc i aprovació Consell	Claustre Representants CEC	Treball amb el Claustre i les comissions i plenaris del CEC per consensuar i aprovar les noves propostes que es vagin redactant a partir de les noves necessitats que es vagin observant en el centre.			
Difondre els nous documents entre els membres de la comunitat educativa perquè esdevinguin instruments reguladors del centre	Penjar documents en els espais físics i espais virtuals del centre. Reunions alumnat.	Coordinador d'informàtica Tutoris	Actuacions realitzades al llarg del curs per difondre els nous documents a tota l'entorn virtual, espais físics del centre, activitats, reunions.			Consell de difusió utilitzat per difondre's
Presenciació definitiva PAT Per grups i nivells educatius	Elaboració final document que afecta a la totalitat de l'alumnat	Equip directiu/coordinat' tutors/es	Recollida en PEC i presentació del PAT (Pla d'Acció Tutorial) del Centre	Recollida en PEC i aprovació de PAT. Proposta de protocols		Documents finalitzats aplicats Protocols definitius

ED (equip directiu), Ed. (equip docent), Coord. (coordinadores d'ensenyaments), T. (tutoria), CP (Claustre de professorat) CEC (Consell de Centre)

CFA SANFELIU

Projecte de Direcció 2012-2016 Adolf Orcroyen Jubany

3.- Definició d'objectius en funció de les principals necessitats del centre vinculats a la millora de resultats educatius.

OBJECTIU 1. PRESENTAR LA PROPOSTA DEFINITIVA DE DOCUMENTS ORGANIZATIUS DEL CENTRE
 Indicadors de procés: Actualització de les propostes de documentació del centre: PCC-ensenyaments PAT, NDPC. Inclusió en el PEC de les modificacions realitzades.
 Responsable: ED

Recursos Humans: coordinadores d'ensenyaments, equip docent, Consell de Centre, Consell de delegats/Mes de grup.

Estratègia	Activitats	Agents	Any 1 Indicadors avui	Any 2 Indicadors	Any 3 Indicadors	Any 4 Indicadors
Treball col·laboratiu per donar cos a la proposta del PEC a partir de la participació de la comunitat educativa en l'elaboració dels nous documents i protocols del centre: NDPC, PLIC.	Planificació reunions i distribució de responsabilitats	Equip Directiu	Recollida en PEC i aprovació pel Consell Esc dels apartats o documents finalitzats	Inclusió en PEC i aprovació pel Consell Esc dels apartats o documents finalitzats.		Documents finalitzats i Grau de coneixement i aplicació protocols normatius...
	Realització de sessions de treball amb coordinadors i equip docent	Equip Directiu, Coordinadores ensenyaments				
	Realització de sessions de treball i recollida d'observacions dels companys educadors	Consell delegats/Mes Personal no docent	Nombre de reunions realitzades i satisfacció comunitat educativa	Nombre de reunions realitzades i satisfacció comunitat educativa		
	Consensuar Claustre al·luc i aprovació Consell	Claustre Representants CEC	Treball amb el Claustre i les comissions i plenaris del CEC per consensuar i aprovar les noves propostes que es vagin redactant a partir de les noves necessitats que es vagin observant en el centre.			
Difondre els nous documents entre els membres de la comunitat educativa perquè esdevinguin instruments reguladors del centre	Penjar documents en els espais físics i espais virtuals del centre. Reunions alumnat.	Coordinador d'informàtica Tutoris	Actuacions realitzades al llarg del curs per difondre els nous documents a tota l'entorn virtual, espais físics del centre, activitats, reunions.			Consell de difusió utilitzat per difondre's
Presenciació definitiva PAT Per grups i nivells educatius	Elaboració final document que afecta a la totalitat de l'alumnat	Equip directiu/coordinat' tutors/es	Recollida en PEC i presentació del PAT (Pla d'Acció Tutorial) del Centre	Recollida en PEC i aprovació de PAT. Proposta de protocols		Documents finalitzats aplicats Protocols definitius

ED (equip directiu), Ed. (equip docent), Coord. (coordinadores d'ensenyaments), T. (tutoria), CP (Claustre de professorat) CEC (Consell de Centre)

CFA SANFELIU

Projecte de Direcció 2012-2016

OBJECTIU 2: ENFORTIR LA COHESIÓ DE L'EQUIP DOCENT I LA SEVA IMPLICACIÓ EN EL PROJECTE EDUCATIU						
Indicadors de procés: Documents del centre actualitzats (a majoria elaborats de manera participativa), registres de seguiment de programació, d'avaluació, d'acció tutorial, actes de reunions de coordinació i satisfacció del professorat.						
Responsable: Equip Directiu						
Recursos humans: Equip Directiu, coordinadores d'ensenyaments, l'equip docent, el Consell Escolar de centre.						
Estratègia	Activitats	Agents	Any 1 Indicadors	Any 2	Any 3 Indicadors	Any 4 Indicadors
Elaborar un pla d'acollida i professorat nou i un Pla d'acollida professorat substituït. Protocols de fondejament	Elaboració pla d'acollida professorat nou, informació de centre, dinàmiques responsabilitats. Establir reunions formals e info-més durant el curs per conèixer grau de satisfacció al centre i donar-li recolzament	Equip Directiu	Elaboració documents Creu d'acollida Satisfacció professorat			
Dinamitzar claustres i altres reunions. Elaborar durant el mes de juny del curs que finalitza el Pla Anual del següent curs.	Elaborar calendar de reunions i grups de treball per trimestre. Respectar estrictament el protocol de convocatòria: publicitar amb anterioritat suficient de la reunió, amb ordre del dia, durada, convocats... i posteriorment, a abaració d'actes i d'ús d'actes Afavorir el protagonisme i la participació activa de l'equip docent i especialment dels coordinadors d'ensenyaments en el desenvolupament de les reunions de coordinació i claustres	Equip Directiu	Registre de les accions programades, si s'han respectat els protocols (metodologia), grau d'ús. El grau d'ús i s'ha de fer correspondre amb la satisfacció del professorat i la seva implicació en les diferents activitats del centre.			
Establir panells efectius d'informació, seguiment i control d'acords i decisions.	Seleccionar entre els diferents canals de comunicació que té establert el centre el més adient per comunicar, com per exemple: publicitar acords i decisions, activitats, començament electrònic, tauler d'anuncis, aula virtual, gaveta individual	ED	Valoració de la idoneïtat dels canals utilitzats per fer les comunicacions tant a nivell de professorat com alumnes. Qüestionari i recollida de valoracions en la Memòria Anual.			
Impulsar formació específica pel centre	Compartir les bones pràctiques educatives. Establir calendar de sessions de formació interna: entorns virtuals del centre i altres que responguin a les demandes del professorat.	ED	Preparació i gestió del pla: actuacions Satisfacció del professorat, metodologia i utilitat.			

CFA SANFELIU

Projecte de Direcció 2012-2016

OBJECTIU 3: MILLORAR ELS RESULTATS EDUCATIUS: INSTRUMENTAL III_GES 1						
Indicadors de resultat: Percentatge d'alumnes que assolien el certificat de que promocionen de curs						
Responsable: Equip Directiu						
Recursos Humans: Coordinadores d'ensenyaments, tutoria i equip docent						
Estratègia	Activitats	Agents	1er curs Indicador a aval.	2on curs Indicador a aval	3er curs Indicador a aval	4art curs Indicador a aval
Reunions setmanals dels equips docents per elaborar propostes coordinades per grups i nivells educatius: programacions per competències, treball transversal, metodologies, atenció a la diversitat, criteris d'avaluació	Elaboració i posta en comú de programacions per competències. Aprovació equip docent Propostes transversals i de treball cooperatiu entre l'equip docent d'acord als grups	ED Co ord T ED	Realització de programacions Aprovació i inclusió PEC Adaptació curricular a metodològiques per alumnes amb nec.	Actualització a la realitat dels grups-classe i adaptacions dels alumnes amb necessitat educatives especials Inclusió en el PEC actualitzacions que calguin		
Organitzar doblaments i d'òrtes en les aules instrumentals	Organització horaris i aules Flexibilitzar grups i atenció indiv. i petit grup	ED Co ord ED	Temps dedicat a la setmana Actuacions realitzades Satisfacció prof/alum	Actualització d'objectius i miliora qualitat i quantitat de propostes docenyades al llarg del curs Nombre de bones pràctiques compartides		
Desenvolupament d'activitats aula virtual i autoformació	Disseny i treball d'activitats aula virtual i autoformació	ED	Nombre d'activitats realitzades per màquina Nombre d'entrades d'alumnes aula virtual. Activitats d'autoformació realitzades setmanalment	Introducció millores per optimització recurs Temps dedicat Actuacions realitzades Satisfacció prof/alumnat % que superen els promocionen de curs	Registre d'entrades d'alumnes Recull d'activitats d'autoformació programades Avaluació de les activitats realitzades pels alumnes des de les diferents matèries. Null d'avaluació realitzat pel alumne avaluant activitats aula, aula autoformació, aula virtual	
Miliora de l'orientació i tutorització alumnes	Disseny d'activitats d'orientació i tutoria en sessions individuals i en grup	ED Co ord	Elaboració d'un programa d'actuacions sobre l'orientació, dirigit a tot l'alumnat en sessions de treball grupal i sessions d'orientació individ. Aplicació activitats	Valoració i validació de la proposta i establiment de acords cervis i millores Avaluar nombre i tipus d'actuacions realitzades Satisfacció de l'alumnat per l'orientació rebuda i la tutorització durant el curs.		

ED (equip directiu), Ed. (equip docent), Co ord. (Coordinadores d'ensenyaments), T. (tutoria), CP (Claustre de professorat) CEC (Consell)

CFA SANFELIU

Luego de nuestro paso por la institución, en el Proyecto de Centro 2016-2020, el Centro Sanfeliu, enfatizó la perspectiva sociolaboral y la implementó como asignatura transversal, aprovechando la dotación de personal docente que imparte las asignaturas de castellano, catalán, inglés, informática y comunicación. En la fundamentación, se señala la importancia de las acciones de orientación y acompañamiento en la toma de decisiones para favorecer la autonomía y la inserción sociolaboral de los jóvenes y adultos.

9.4.4.2 Valoración de la repercusión institucional del programa.

Resulta muy significativo el hecho que, luego de nuestro paso por el centro educativo, hoy se esté desarrollando el espíritu de nuestra propuesta y haya sido incorporada como objetivo transversal en el nuevo Proyecto de dirección. Como lo mencionamos más ampliamente en la presentación de la tesis, la Generalitat aprobó sin dificultades la perspectiva sociolaboral en el Centro Sanfeliu para el cuatrienio 2016-2020. (Anexo I. 1.7)

Cabe aclarar que en ningún caso hemos accedido en el CFA Sanfeliu, a documentación sobre orientación sociolaboral, ya que, como lo explicamos y también sostienen los profesores del centro, realizan algunas funciones de orientación desde su vocación de servicio, pero por fuera de horas de clase y sin contar con información aportada por el centro. Sin embargo, hemos dejado todo el material de ambos itinerarios, disponibles para ser utilizado por los profesores del centro educativo.

El proyecto, aprobado por la Generalitat de Catalunya en 2016, permitió que la entidad se encuentre desarrollando partes significativas de nuestra propuesta desde los últimos tres cursos académicos, como lo prueba la certificación que nos han extendido y que se comparte a continuación:

Figura 102: Incorporación del Programa Mi futuro es hoy, al PEC y PAT del CFA SANFELIU

CFA SANFELIU. Incorporació al PEC del Centre i al PD (2016-2020) de les línies fonamentals del projecte "El meu futur és avui!", dissenyat i desenvolupat per Ma. Isabel Pereyra Despallanques, en el marc del Pràcticum del Màster en Psicopedagogia de la Universitat de Barcelona, des de 2012 a 2014

L'experimentació del projecte «El meu futur és avui» en el nostre centre ens va fer veure que podia ser una eina fonamental que caldria incorporar al nostre projecte educatiu.

Des d'un primer moment es va valorar positivament i calia trobar la fórmula adient que li permetria el seu encaix. Vollem que fos una peça del nostre engranatge, una pota més del nostre taulell educatiu.

El fet de disposar d'un PAT força desenvolupat que treballava àmpliament els aspectes vinculats als itineraris formatius i els socials, ens va permetre orientar el projecte «El meu futur és avui» vers la vessant dels itineraris professionals.

En el CFA SANFELIU es feia una tasca d'acollida, assessorament, recolzament i acompanyament vers els àmbits formatius i socials que creiem vinculats a una escola d'adults, però veiem que calia reforçar la preparació al món laboral.

Les pràctiques realitzades en el desenvolupament del projecte «El meu futur és avui» ens van donar les claus per fer un PAT en la seva totalitat i amplitud.

Nosaltres continuàrem donat cos des del PAT als itineraris formatius i socials personalitzats, però també afegiríem aquells elements que facilitessin a l'alumnat la seva incorporació al món del treball.

Calia una preparació prèvia que s'hauria de treballar al centre per facilitar la recerca de feina, o el que és el mateix, transformar aquells itineraris formatius i socials assolits, en un possible lloc de treball.

Un cop analitzades les diferents possibilitats es va valorar que la fórmula més adient per fer aquest encaix era transformant un mòdul del GES i així incorporar els continguts que creiem més adients per desenvolupar aquella part més essencial del projecte el meu futur.

És així com des del mòdul de comunicació, i de forma transversal des dels de castellà, català i anglès posàvem en marxa aquesta nova eina que s'incorporava al PEC del Centre - com un dels pilars fonamentals- i que el PD (2016-2020) contemplava.

L'alumnat del CFA SANFELIU disposa en l'actualitat (i en portem uns quants anys) d'un PAT on se'ls donarà una acollida, assessorament, recolzament i acompanyament en els àmbits formatiu, social i laboral.

 Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Direcció General de Formació
Especialitzada i Espais Permanents
Subdirecció General de Formació
de Persones Adultes
CFA Sanfeliu
Estroïa, 24-062
08009 Hospitalet de Llobregat

Síntesis del Módulo 9

Como se ha avanzado en la introducción de este extenso capítulo (página 267), la presentación de los resultados se organizó en base a las 4 categorías mencionadas del Modelo evaluativo CIPP (Contexto, Inputs Procesos, Productos). Para la comprensión de todos los aspectos, se han compartido extractos de entrevistas, documentos, cuadernos de campo, y muchos otros recursos, que constituyen la descripción, el análisis, la interpretación y la valoración de cada una de las categorías del Modelo CIPP. Consideramos necesario, luego de la presentación de este gran volumen de información, ofrecer una síntesis de este capítulo en forma de tabla.

Tabla 46. Síntesis de la estructura y limitaciones en la evaluación con el Modelo CIPP

CIPP	ITINERARIO FORMATIVO	ACOMPAÑAM. FASE 1	ACOMPAÑAM. FASE 2	RESULTADOS +/LOGROS	LIMITACIONES/ IMPREVISTOS
C O N T E X T O S	Trabajo de campo en el centro educativo: Prácticum y TFM Máster en Psicopedagogía Documento interno con los objetivos institucionales del centro aportado por el director. Modelos vigentes de formación de Adultos	Necesidades de los alumnos del centro. Metodología y técnicas: observación participante. Plenario Diseño de protocolos de tutorías individualizadas de diagnóstico.	Necesidades de los alumnos del centro. Metodología y técnicas: observación participante Pequeño grupo. Plenario. Diseño de protocolos de tutorías individualizadas y dos tutorías grupales de seguimiento y cierre del programa.	Compromiso del centro educativo para facilitar recursos e infraestructura: aulas, ordenadores. Compromiso e implicación de docentes en el programa. Diseño de protocolos de tutorías individualizadas de diagnóstico, seguimiento y cierre del programa	Infraestructura. En las primeras semanas no pudimos utilizar los ordenadores. Imposibilidad horaria por las mañanas por parte de los participantes. Falta de implicación de algunos docentes del centro en el programa.
I N P U T S	Diseño de los cuatro módulos formativos dentro del programa. Diseño de módulos de alfabetización informática. Diseño de material didáctico. Diseño de calendarios	Diseño de los protocolos de acompañamiento dentro del programa piloto Diseño de contrato de confidencialidad.	Diseño de los protocolos de acompañamiento Diseño de una encuesta on-line de satisfacción. Diseño de una encuesta on-line de satisfacción para docentes de	Autonomía personal. Acompañamiento en la tramitación de situación jurídica. Adquisición de destrezas informáticas. Reflexión personal sobre la	Conocimientos básicos en orientación laboral: CV, portales de empleo, etc. Falta dominio informático de los usuarios. Horarios solapados de personas que estudian en el

	adaptados a la disponibilidad de alumnos y aulas.		otros centros de adultos.	necesidad de cambio de hábitos	centro. Profesores no permitieron que los alumnos faltasen a sus clases para acudir al programa.
P R O C E S O S	Impartición de 3 módulos formativos según programa diseñado y de 1 m módulo de alfabetización informática. 50 grabaciones y Audios de clases y tutorías de seguimiento. Ejercicios escritos y orales.	Grabaciones de las tutorías. Audios Protocolos con citas programadas. Preparación de documentación para presentarse a un plan de ocupación en L'Hospitalet.	Grabaciones de las tutorías. Audios Tutorías grupales. Tutoría personal de cierre. Preparación de documentos legales para adquirir una persona, su condición de residente	Disposición de los alumnos en la asistencia a las sesiones. Disposición e implicación de los alumnos para realizar las tutorías de seguimiento.	Una persona sin legalizar sus papeles. Urgencia socioeconómica. Personas con síntomas de depresión que no pueden seguir el curso. Necesidad de acompañamiento emocional.
P R O D U C T O S	Satisfacción Aprendizajes Transferencias al mercado laboral	2 personas de procedencia rusa y ucraniana sin papeles, han dejado el programa luego de superar el Módulo 1 y hacer su primera tutoría, ya que fueron orientados hacia Cruz Roja en la que han conseguido una ayuda para realizar cursos de informática y cocina para formarse mientras esperan su legalización.	Luego de superar el Módulo 2 y hacer la segunda tutoría de seguimiento, un alumno superó una entrevista laboral explicando, en la entrevista, sus competencias clave. Es un joven de 21 años, sin ESO, único miembro de su familia que trabaja. Dejó el programa por razones horarias.	Luego de superar el módulo 3 una alumna, trabajadora en cocina, de 45 años, alumna del centro de adultos, dejó el programa para preparar sus pruebas de acceso al grado superior. También hemos conseguido una plaza para ella en el CP de Docencia en el CIFO Cobalto de L'Hospitalet, porque su "sueño" es enseñar cocina.	Una persona sin legalizar sus papeles: ha logrado que un empresario lo contrate legalice su situación y esté trabajando en un restaurante, con un contrato de 1 año a jornada completa. 4 personas han dejado el programa porque dijeron que no tenían suficiente información sobre el mismo y les resultó "pobre" el ritmo y los avances del curso.

MÓDULO 10: DEBATE Y PROPUESTA DE MEJORA

En el capítulo 9 de esta misma Sección Quinta, se han detallado los resultados obtenidos en la investigación, luego de haberse analizado las cuatro categorías propuestas por el Modelo CIPP.

Este capítulo 10 se propone someter a discusión los resultados, presentar una propuesta de mejora y aportar las conclusiones del estudio. Para su tratamiento, se facilita el siguiente orden de temas.

Sumario:

10.1. Pensamiento crítico para un debate constructivo y emergente.

10.1.1 Debate sobre resultados en relación a los objetivos y preguntas de investigación.

10.1.2 Debate sobre resultados en relación a los diferentes contextos de investigación.

10.2. Limitaciones de la investigación.

10.3. Contribuciones, propuestas y aportaciones de la tesis.

10.4. Conclusiones.

10.1 PENSAMIENTO CRÍTICO

Entendemos el pensamiento crítico, como la capacidad que tenemos para analizar la información disponible, con la finalidad de proponer un debate constructivo y emergente, a partir de la experiencia de investigación. Para “dialogar” con la información, estructuramos este apartado en dos bloques. En el primero, abordaremos el debate de resultados en relación a los objetivos y preguntas de la investigación. En el segundo, trataremos el debate sobre resultados en relación a los diferentes contextos de investigación.

10.1.1 Debate sobre resultados relacionados a objetivos y preguntas de investigación

A lo largo del estudio hemos dicho que la motivación que impulsa la tesis se centra en favorecer la toma de decisiones para futuras aplicaciones del programa que se presenta y ponderar la viabilidad de tender un puente entre las administraciones de educación y trabajo para que las escuelas de adultos incorporen la perspectiva sociolaboral a su currículo.

En el Capítulo 1 (páginas 18 a 20), se consignan los objetivos y preguntas de la tesis doctoral, sin embargo, no se han respondido en ese apartado. Hemos decidido desarrollarlas en esta parte final de la investigación.

Situándonos en los objetivos y finalidad del estudio, volvemos a describirlos para debatir sobre sus resultados.

Debate sobre la finalidad de la investigación

A partir de los resultados obtenidos con la evaluación del programa, esta tesis pretende alcanzar una finalidad a largo plazo que consiste en **visibilizar las demandas de asesoramiento psicopedagógico en materia sociolaboral en las escuelas y centros de formación de adultos (CFA) en Cataluña, evaluando el diseño y puesta en marcha de un programa de orientación profesional.**

Atendiendo a la finalidad, sostenemos que la tesis ha logrado visibilizar a educadores y autoridades, especialmente del Departamento de Educación, sobre las necesidades básicas que reclaman los centros de adultos en materia de asesoramiento y orientación laboral.

Una tarea necesaria para efectivizar el trabajo fue indagar los modelos y programas vigentes especializados en orientación social y laboral de jóvenes y adultos, ofrecidos por las administraciones públicas, tanto a nivel autonómico como municipal. Se estudiaron dichos programas de acompañamiento y orientación, ofrecidos por la administración autonómica de trabajo como también por la de educación.

Como lo avanzamos en la página 12 del estudio, consideramos de vital importancia conocer el punto de vista de los directores de centros no obligatorios de jóvenes y adultos, pertenecientes al Sistema Educativo de la Generalitat, y se logró a través de un cuestionario a 261 centros especializados de la comunidad autónoma catalana, cómo se puede apreciar en las capturas de pantalla que constan en el Capítulo 9, Apartado 9.4.1.4 (páginas 348-353), la mayoría de las entidades educativas ven con agrado la propuesta.

En este mismo sentido, entendemos que, el hecho de que las autoridades de Educación hayan permitido la incorporación del asesoramiento y la orientación como itinerarios internos asociados a cuatro asignaturas⁷², a partir del curso 2014-2015; y que esta actividad se haya prolongado hasta la actualidad y también haya incorporado la formación específica de los profesores. Asimismo, la incorporación al Proyecto de centro 2016-2020 de la propuesta del Programa “Mi futuro es hoy”, cuyos resultados se evalúan en esta tesis, constituye el hecho más visible de la sensibilización que deseábamos promover desde el inicio de esta investigación.

Debate sobre los objetivos y preguntas de investigación

Para alcanzar la finalidad expresada precedentemente, se consignaron dos objetivos generales que guiaron la tesis. Estos se concretaron en cuatro amplios objetivos específicos, a partir de las preguntas de investigación asociadas a ellos y que se ofrecen en este apartado para ser

⁷² Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación. Subdirección de Formación de Personas Adultas. 2014. Documento. Aportado en página 382 de esta tesis.

debatidos:

Objetivo General 1: Analizar las actividades de orientación profesional en los centros no obligatorios de adultos en Cataluña, a la luz de la comprensión e interpretación del contexto normativo general sobre políticas públicas de lucha contra la pobreza y exclusión social.

Este objetivo general 1 se alcanzó haciéndonos diversas preguntas de investigación en el marco de los objetivos específicos, a saber:

Objetivo específico 1.1: Conocer las políticas públicas de lucha contra la pobreza desde el contexto educativo y comunitario, analizando la terminología más significativa de la legislación en materia de vulnerabilidad, desde el enfoque y metodología del análisis crítico del discurso (ACD), para comprender su impacto institucional en las escuelas de adultos.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 1.1

¿Qué documentación fue sujeta al análisis?

- La Estrategia Europa 2020⁷³,
- Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN)⁷⁴
- Estrategia catalana para la ocupación⁷⁵.

¿Por qué fue necesario analizar la legislación de lucha contra la pobreza y la exclusión social?

En el capítulo 2 (página 32-34), sostuvimos la hipótesis de realizar un estudio sobre los textos de las normativas marco (europea y española), vigentes durante el lapso del trabajo (2013-2020). La documentación está relacionada con las políticas públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social, entre cuyos ejes fundamentales, se encuentra la formación de

⁷³Comisión Europea (Bruselas, 2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents

⁷⁴Congreso de los Diputados. España. http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/D/BOCG-10-D-417

⁷⁵(ECO) 2012-2020. <http://xarxadl.oficinadetreball.cat/es/content/diagnosi-lestrat%C3%A8gia-catalana-locupaci%C3%B3-2012-2020>

adultos. Para los fines de esta tesis, el análisis de los documentos pretende dar cuenta sobre el conjunto de normativas desde las cuales pueden hacerse propuestas de mejora.

Defendimos la aportación del estudio en la convicción de comprender cómo es concebida la persona a partir de las imputaciones conceptuales que se hace en las descripciones de las diferentes situaciones en tales documentos públicos. Por esa razón creímos necesario e interesante abordar la legislación que regula el funcionamiento de los centros y escuelas de formación de adultos en Cataluña, indagación necesaria para conocer el contexto normativo, especialmente en lo que concierne a las expresiones escritas y sus connotaciones, y así aproximarse a las formas de entender el problema desde la esfera política.

Entendemos (retomando nuestras propias reflexiones de páginas 59-60), que los conceptos (las palabras, sus significados y sus diversas connotaciones) con que se nombran las cosas y las situaciones, indican una forma de entender los fenómenos. Este es el trayecto de la conceptualización (comprender un concepto) a la conceptualización (interpretarlo). En esta trayectoria, los discursos crean situaciones y los relatos las visibilizan. Creemos necesario comprender cómo son concebidas las personas y sus necesidades sociales y educativas, a partir de las imputaciones conceptuales que se hace en las descripciones de las diferentes situaciones en tales documentos públicos.

¿Qué información aportó el análisis de la terminología de documentos oficiales a la situación de las escuelas de adultos?

Los resultados más evidentes del estudio, que fue interpretativo, con la aportación de un método utilizado y valorado en todas las esferas del conocimiento, el ACD, arrojaron una interesante terminología sobre las realidades de las personas más vulnerables.

Citando nuevamente a Subirats et al. (2012), como en la página 41, recordamos que “*toda política pública apunta a la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental*”, sin embargo, no todos los problemas sociales generan respuestas gubernamentales en forma de políticas públicas, puesto que la falta de visibilidad de sus consecuencias, la falta de voz o representación política de los afectados, o porque sus efectos

serán observables únicamente a largo plazo, hacen que estos problemas se camuflen, se escondan, se posterguen o se nieguen.

Concretamente, el estudio arrojó la siguiente información relevante:

- El documento *Estrategia Europa 2020* se caracteriza por la ausencia en su texto de los términos **vulnerabilidad y pobreza**.
- El texto propone la consideración necesaria en materia de restructuración de las instituciones de **formación** para garantizar la debida atención al colectivo vulnerable.
- El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN) determinó *la inclusión activa como pilar central* y se caracteriza por **relacionar las causas de la pobreza con el desempleo**.
- Se propuso luchar contra la **pobreza**, a partir de tres objetivos estratégicos, enfocados en **educación**, la sanidad y vivienda.
- La Estrategia catalana para la ocupación estableció 5 ejes de actuación prioritarios: el **trabajo, la reinserción, la igualdad de género** y las **competencias profesionales**.

Como lo hemos avanzado en el Capítulo 9 (página 279), el diagnóstico, la descripción y las propuestas que los tres documentos analizados hacen de la pobreza, la vulnerabilidad, la exclusión social y la integración, arroja nuevas denominaciones a las ya tradicionales: **los nuevos pobres, los colectivos desfavorecidos, los mayores sin trabajo, los jóvenes desocupados, los niños pobres, las mujeres desprofesionalizadas, los más vulnerables, la inclusión social activa, la pobreza tradicional, la pobreza relativa, situación de desamparo**, que categorizan la situación laboral, económica y social de las personas y tipologizan sus necesidades.

Objetivo específico 1.2: Identificar las estructuras, servicios y objetivos educativos e institucionales de los centros no obligatorios de personas adultas en Cataluña, describiendo las características más significativas en materia de acompañamiento, orientación y formación para el empleo de jóvenes y adultos.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 1.2

¿Cuáles son las estructuras que regulan el funcionamiento de los centros de formación de adultos en Cataluña?

En la propia denominación de estas entidades, se encuentra cristalizada la problemática. Por definición, son centros “no obligatorios” y esta característica semántica implica varias consecuencias:

- La primera y fundamental es que, al no ser obligatorios, esto implicaría que las personas pueden optar por recibir el servicio educativo sujeto a su propia voluntad.
- En segundo término, si un estudiante demanda un servicio educativo no instrumental (como sí lo son las asignaturas que se ofrecen), los docentes no están obligados a proporcionarlo.
- La tercera consecuencia es que, pedagógicamente, se rompe el proceso de seguimiento que necesita realizar cada docente, una vez finalizada la formación, entendiéndose que la mayoría de estudiantes de centros de adultos opta por estas entidades en busca del aumento de su caudal competencial (a través de la formación) para transitar al mercado laboral.
- Los docentes ocupan las plazas luego de apuntarse a “la bolsa” del Departamento.

¿Qué formación y servicios ofrecen los CFA de Cataluña?

- Desarrollo de Competencias para la sociedad de la información. Asignatura: Informática básica.
- Enseñanzas Iniciales y Básicas. Asignaturas: matemáticas, lengua castellana, lengua catalana, lengua inglesa, sociales,
- Formación Básica: Castellano para extranjeros, Alfabetización.
- Preparación para las Pruebas de Acceso,
- A partir de la experiencia del programa Mi futuro es hoy: formación al profesorado en temas de orientación y acompañamiento a la inserción. Orientación laboral de sus estudiantes.

¿Cómo se desarrollan las acciones de acompañamiento laboral en los CFA de Cataluña?

- No hay especialistas en acompañamiento y orientación laboral.
- Con los conocimientos que aportan sus especialidades en idiomas, matemáticas, infantil o informática, los profesores han de hacer frente a requerimientos en temas de orientación laboral.

Objetivo General 2: Evaluar el programa “Mi futuro es hoy”, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el CFA Sanfeliu de L’Hospitalet de Llobregat, utilizando el Modelo evaluativo CIPP.

Este objetivo general 2 se alcanzó haciéndonos diversas preguntas de investigación en el marco de los objetivos específicos, a saber:

Objetivo específico 2.1: Proporcionar una base valorativa sobre los recursos, procesos y estrategias de la experiencia psicopedagógica implementada en el CFA Sanfeliu de L’Hospitalet de Llobregat.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 2.1

¿Por qué fue necesario evaluar el programa “Mi futuro es hoy?”

Para responder a esta pregunta de investigación, con la cual iniciamos la consecución del primer objetivo específico (del segundo objetivo general de la tesis), recuperamos unas observaciones que propusimos y desarrollamos a lo largo del capítulo 6 (páginas 202-203).

Comentamos que, a partir de la finalización de la puesta en marcha del programa “¡Mi futuro es hoy!” en diciembre de 2014 y de la presentación de sus procesos y resultados ante el claustro de la entidad, ocurrida en enero de 2015, surgió con fuerza la idea de evaluar todo el programa, desde la primera detección de necesidades, observadas en las aulas, cuando la

que investiga cursaba el prácticum del Máster en Psicopedagogía, hasta los procesos experimentados en los tres intensos meses de desarrollo del programa.

Guiados por las sugerencias de Daniel Stufflebeam (1987, p. 209), entendemos que la evaluación es una faceta necesaria del perfeccionamiento de toda iniciativa. “No podemos mejorar nuestros programas a menos de que sepamos cuáles son sus puntos fuertes y débiles y a menos de que dispongamos de mejores medios. No podemos estar seguros de que nuestras metas son válidas a menos que podamos compararlas con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir”.

Además, luego de los primeros resultados obtenidos a partir del diseño de la primera versión del programa, el centro educativo se mostró muy interesado en ponerla en práctica. Esto generó la necesidad de condicionar esta puesta en marcha del programa, en la modalidad “piloto”, con un doble objetivo: analizar qué elementos del diseño funcionaban realmente en la práctica y someter a evaluación todos los aspectos que debían corregirse para futuras implementaciones.

La propuesta de evaluar el programa configuró el inicio del presente doctorado, que le dio un marco académico y delimitó las bases para constituir la experiencia práctica en una oportunidad de cambio e innovación para los centros de adultos en Cataluña.

Deseamos dejar constancia de tres cuestiones que nos planteamos para afrontar este objetivo, nos preguntamos:

- ✓ ¿Cómo era la situación antes de nuestro paso por el CFA Sanfeliu?
- ✓ ¿Cómo es la situación en otras escuelas de adultos, dentro y fuera de Cataluña?
- ✓ ¿Cuál es el ideal de la situación que perseguimos con este trabajo de tesis?

Las mismas fueron abordadas en los capítulos 1, 6 y 9 de este documento.

¿Qué modelo de evaluación se utilizó?

Entendiendo nuestra investigación como un proceso, desarrollamos en el Capítulo 6 (páginas 203 a 210) el concepto de evaluación formativa, aplicada a las actividades del programa “Mi futuro es hoy” para verificar los avances, limitaciones, imprevistos y primeros logros que íbamos obteniendo de parte de los participantes y también de parte de los profesores del claustro.

En este sentido, la tesis se convierte en una evaluación sumativa, ya que, a partir del análisis e interpretación del contexto, los inputs, el proceso y los productos, realizamos una evaluación de la evaluabilidad, y comprobamos el mérito y valor del programa, lo que convierte este proceso evaluativo en una evaluación sumativa sobre toda la experiencia.

Sin embargo, en relación al programa en su conjunto, hemos recurrido al Modelo de evaluación de programas, ya que, a decir de Martínez-Mediano (2004), es una modalidad de investigación aplicada que utiliza las metodologías de las ciencias sociales, desde la detección inicial de las necesidades, el diseño de un programa para satisfacerlas, la planificación de su puesta en marcha, la metodología escogida para recoger datos relevantes; y que puede valerse de todos los enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de investigación, dependiendo de sus objetivos, dimensiones y enfoques. (p. 124).

Se complementó el Modelo de evaluación de programas con el Modelo evaluativo CIPP. De este modo, optamos por una evaluación congruente con la concepción pionera que Stufflebeam y Shinkfield propusieron en 1987, y que aún hoy sigue totalmente validada, en el sentido de entender que el propósito más importante de toda evaluación no consiste en demostrar, sino en “mostrar y perfeccionar”.

Nuestro modelo evaluativo, por tanto, recoge con igual relevancia todas las acciones y elementos significativos del contexto, los inputs y especialmente los procesos, sin olvidarnos de los productos alcanzados

Objetivo específico 2.2: Analizar de forma crítica todas las fases del programa, a partir de la evaluación de: contexto, inputs, procesos, productos, transferibilidad y sostenibilidad, desde el soporte del Modelo CIPP.

Preguntas de investigación asociadas al objetivo específico 2.2

Las preguntas que siguen fueron respondidas ampliamente a lo largo del Capítulo 9, por lo que las volvemos a citar y aportaremos un pequeño comentario sobre ellas.

¿Cuál fue el contexto en el cual se identificaron las necesidades de actuación en el CFA Sanfeliu?

El contexto principal en el cual se identificaron las primeras necesidades en relación a acciones de acompañamiento y orientación laboral fueron detectadas durante las clases de jóvenes y adultos, en el marco de las prácticas que la investigadora hizo durante 2012 y 2013 en el centro educativo. Para más detalle, se invita a consultar el Capítulo 1 y el Capítulo 9 (Apartado 9.1).

Recordamos también que la tesis contempla otro tipo de contexto, a nivel macro, que son las normativas gubernamentales de lucha contra la pobreza y la exclusión, ampliamente analizadas en el Capítulo 2.

¿Cuáles fueron los inputs que dieron lugar al diseño del programa piloto en el CFA Sanfeliu?

Luego del exhaustivo detalle que hemos realizado a lo largo del Capítulo 9. Apartado 9.2 (páginas 296-3149, describiendo los elementos identificados por Stufflebeam para realizar la evaluación de los inputs, concluimos con las siguientes consideraciones:

- ✓ El CFA Sanfeliu valoró positivamente la iniciativa de ofrecer a su comunidad educativa formación, asesoramiento técnico y acompañamiento emocional.
- ✓ El claustro asumió la responsabilidad de tramitar ante el Departament d'Ensenyament, a través de la coordinadora de centros de adultos de Hospitalet, los permisos administrativos para poner en marcha la propuesta.

- ✓ En cuanto a las estrategias de intervenciones, estuvieron articuladas con las necesidades identificadas.
- ✓ El claustro valoró la posibilidad de empezar a trabajar (bajo su coordinación), con un grupo de jóvenes que no tenían una visión clara de cómo hacer frente a su futuro. A partir de este momento, nuestra propuesta se focalizó en esta demanda, realizando un primer análisis de las discrepancias entre la situación actual y la situación deseada.
- ✓ Hubo una acción conjunta de intervención psicopedagógica: orientación personal y emocional, por un lado; y formación específica hacia el mundo laboral, por de otro, con el propósito de acompañar a los estudiantes en sus procesos personales para favorecer una toma de conciencia sobre la importancia de dirigir la propia vida, suministrando herramientas y recursos que los ayuden a transitar sin resistencias al mundo profesional, desarrollando su autonomía personal y favoreciendo la toma de decisiones hacia el cambio.
- ✓ En las acciones grupales se potenció el acompañamiento de un grupo de personas que tenían intereses comunes, manifestados a través de la comunicación, la conversación y el diálogo constructivo, elementos que permitieron hacer orientaciones grupales.
- ✓ La interacción entre los participantes del grupo fue muy cohesionada.
- ✓ Para más detalle, se invita a consultar el Capítulo 9 (Apartado 9.2, páginas 296-314).

¿Cómo fueron los procesos más significativos desarrollados a lo largo de las actividades implementadas en los tres meses de la puesta en marcha del programa?

Poder reseñar los tres intensos meses de trabajo en el CFA Sanfeliu es complejo por los constantes cambios y situaciones no contempladas en la programación del proyecto.

Podríamos responder a esta pregunta de investigación recordando los innumerables obstáculos de esta fase de puesta en marcha del programa, como lo fueron los cambios en el número de destinatarios, la falta de recursos del centro y la multiplicidad de lenguas de los estudiantes, que, en un inicio significó un problema, pero que, con buena voluntad de todos, favoreció el diálogo intercultural del grupo, dejando muchos aprendizajes.

En cuanto a los aspectos más positivos, fuimos favorecidos por las siguientes situaciones:

- ✓ Acuerdos debatidos y consensuados en las reuniones del equipo que fueron llevados a la práctica, con supervisión de cada uno de los miembros del mismo.
- ✓ Todos los integrantes del equipo nos coordinamos para evitar entorpecer la organización interna que nos propusimos.
- ✓ Las reuniones sirvieron para repasar los compromisos, para tener siempre presente que el trabajo colaborativo y a conciencia, en cada una de nuestras responsabilidades asumidas, era de una importancia vital para que alcanzáramos con éxito los objetivos propuestos.
- ✓ El cumplimiento de los acuerdos y de las responsabilidades que quedaron reflejadas en nuestras actas de encuentros fue nuestra hoja de ruta.
- ✓ Para más detalle, se invita a consultar el Capítulo 9 (Apartado 9.3, páginas 315-345).

¿Cuáles han sido los resultados/productos de la implementación del programa?

Los resultados, en cuanto a productos, fueron muchos y de variada naturaleza.

Los sintetizamos a continuación porque han sido ampliamente descritos en el Capítulo 9, Apartado 9.4.

- ✓ Análisis de la información con el ACD, a través del cual se determinó la finalidad con la que fue escrita, la connotación léxica y su extrapolación a políticas públicas locales.
- ✓ Los documentos analizados arrojan nuevas denominaciones a las ya tradicionales: *los nuevos pobres, los colectivos desfavorecidos, los mayores sin trabajo, los jóvenes desocupados, los niños pobres, las mujeres desprofesionalizadas, los más vulnerables, la inclusión social activa, la pobreza tradicional, la pobreza relativa, situación de desamparo.*
- ✓ El tratamiento de la información con el soporte informático del Programa Atlas.ti8 arrojó resultados de la codificación selectiva, aplicada a las dimensiones y categorías de análisis.
- ✓ Resultados derivados de las transcripciones de entrevistas-tutorías: codificación, dimensiones y categorías de análisis, con el soporte informático del Programa Atlas.ti8

- ✓ Con el Programa Atlas.Ti8 se analizaron 60 documentos en audios y videos.
- ✓ Cuestionario online realizado a 261 centros de adultos de Cataluña
- ✓ Múltiples logros personales y profesionales alcanzados por los participantes a partir de su intervención en el programa
- ✓ Interesantes repercusiones institucional

Para más detalle, se invita a consultar el Capítulo 9 (Apartado 9.4).

¿Es necesario analizar e interpretar las categorías de transferibilidad y sostenibilidad de la acción educativa “*Mi futuro es hoy!*”?

Si bien el modelo CIPP revisado y ampliado por Daniel Stufflebeam más categorías de evaluación, en nuestro caso hemos optado por reducir el trabajo a las cuatro iniciales (contexto, inputs, procesos y productos), si bien entendemos que la decisión de incorporar la propuesta al currículo del centro Sanfeliu, por autorización de los expertos de la subsecretaría de formación de adultos de la Generalitat, constituye un buen aporte al reconocimiento de la iniciativa. podría enmarcarse en la categoría sostenibilidad, al tratarse de una continuidad de la acción, desde el curso 2014-2015.

En cuanto a la categoría de transferibilidad, es de aplicación una vez se presente este informe de tesis y se apruebe. Una vez finalizado el proceso, podría darse a conocer de forma completa a organismos expertos en la materia para transferir este conocimiento a la práctica educativa de los centros de adultos.

Se considera necesario, en este apartado, volver a hacer una aclaración en relación a objetivos y contextos:

En cuanto a los objetivos que orientan este estudio, aclaramos:

- a. **Los objetivos de la tesis** se centraron en la evaluación de una acción psicopedagógica diseñada y puesta en marcha en un centro de adultos, creemos conveniente mencionar que en este trabajo se presentaron también,

otro grupo de objetivos que fueron los que guiaron la estructura del programa "*Mi futuro es hoy*".

- ✓ A corto y medio plazo, se pretendió mejorar la propuesta educativa diseñada e implementada en el Centro de Formación de personas Adultas Sanfeliu (en adelante CFA Sanfeliu) de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat.
- ✓ El estudio tiene como finalidad a largo plazo, sentar las bases para que Cataluña incorpore al Currículo de sus escuelas y centros de formación de Adultos (en adelante CFA) la perspectiva sociolaboral, de manera profesionalizada.

b. **Los objetivos que se corresponden a la estructura del programa de acción** (y no a los que dan lugar a esta tesis), se describieron y analizaron en la Sección Tercera: "*Programa a evaluar*" (Capítulo 5), y también se recogieron en la Sección Quinta, Capítulo 9 "*Resultados*". Los anticipamos de forma resumida para identificarlos sin dificultad:

- ✓ Orientar a los participantes para la toma de decisiones razonada y realista tanto a nivel personal como también profesional, a partir de recursos de autoconocimiento.
- ✓ Acompañar a las personas en sus diversas transiciones vitales para seleccionar, en virtud de la oferta del actual mercado de trabajo, aquel que más les convenga, sin mermar su condición humana.
- ✓ Formar a los futuros trabajadores en las competencias profesionales básicas, transversales y de acceso al mercado laboral, para ampliar sus niveles de empleabilidad.

Para despejar cualquier confusión, sobre la organización de objetivos y contextos abordados en el informe de tesis presentamos dos tablas que ilustran mejor dicha correlación y las cuales, para no repetirlas, se pueden consultar en las páginas 22 y 23 del Capítulo 1.

10.1.2 Debate sobre resultados en relación a los contextos de la investigación.

En relación al contexto aclaramos que:

- c. Nuestra acción se desarrolló a partir de la detección de unas necesidades expresadas por la Comunidad Educativa del CFA Sanfeliu, lo que originó la iniciativa de una propuesta de programa en materia sociolaboral.
- d. Este contexto lo describimos y analizamos en la Sección Quinta, con el modelo CIPP (*Evaluación del Contexto*).
- e. Sin embargo, en la Sección Primera de este estudio describimos el contexto en el cual enmarcamos esta investigación: las políticas públicas europea, española y catalana de lucha contra la pobreza y exclusión social.

Entendemos la persona como un todo, y la focalizamos en el centro de nuestra acción de acompañamiento y orientación. La persona, protagonista de contextos variados, significativos y cambiantes. Por lo tanto, la discusión que se propone, de los resultados de este estudio, persigue la finalidad de aportar una mirada desde el propio territorio de un centro de adultos. Para ello, comenzamos haciéndonos las siguientes preguntas

¿Es posible comenzar a dialogar sobre la necesidad de incorporar la perspectiva sociolaboral en los CFA de Cataluña

Para adquirir destrezas técnicas y profesionales demandadas por el mercado, los trabajadores potenciales (es decir, en situación de desocupación o empleados sin cualificación), pueden recurrir a la formación profesional, a los institutos, a la universidad... pero hay muchas personas que, por diferentes motivos de su vida personal, no han podido alcanzar estos recursos. Pues bien, los centros de adultos facilitan esa transición a través de formación instrumental.

En otras comunidades autónomas del Estado español, se ha institucionalizado la perspectiva sociolaboral en estas entidades, sin embargo, reiteramos, en Cataluña no es así.

Los centros de adultos realizan esta función, por propia voluntad y como respuesta a las necesidades de sus estudiantes, pero, como lo dicen los docentes del Sanfeliu, *“no somos profesionales de orientación y hacemos lo que podemos”*.

10.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha avanzado en el capítulo 9 (Apartado 9.3.1.3 página 317), muchas y variadas han sido los obstáculos y limitaciones que se han presentado, tanto en el diseño del programa (se redactaron 3 versiones del mismo), como también en su puesta en marcha. Estas últimas, obedecieron a las modificaciones en la planificación del programa, cuyo objetivo central giró en torno al diseño de herramientas de orientación y acompañamiento para atender a las necesidades de la escuela de adultos.

Las modificaciones en el número de beneficiarios también impactaron en las expectativas de las personas que habían sido invitadas a participar, lo que causó molestias y algunas reclamaciones en la comunidad educativa. Asimismo, otro de los puntos débiles en la planificación inicial fue, como se describió en el apartado 9.2.4.3 (páginas 315 a 317), la ampliación de áreas o dimensiones que excedían los márgenes iniciales, como lo fueron, el asesoramiento sobre temas de extranjería, aspectos socioculturales y alfabetización informática.

Estas limitaciones y obstáculos influyeron, asimismo, en los objetivos, recursos y tiempos de la investigación, y ocasionaron un segundo grupo de limitaciones, más a nivel macro (teniendo en cuenta que se trata de un estudio de evaluación de todos aquellos elementos nombrados).

Decíamos en el apartado 1.7.3 (páginas 28), que la presente investigación se propone determinar si la acción psicopedagógica practicada en el CFA Sanfeliu conduce a una mejoría de condiciones y resultados en los procesos de orientación profesional. Al respecto, se estima que tiene consecuencias significativas para la comunidad educativa y amplía el conocimiento en materia de asesoramiento sociolaboral. Los resultados obtenidos y ofrecidos en esta tesis pueden utilizarse para mejorar programas, procesos y futuras intervenciones (Martínez

Mediano, 1996; Alvira Martín, 1996; Salmerón, 1997; Hernández, 2003; Pozo, Alonso y Hernández, 2004; Pérez Juste, 2006; Reboloso, Fernández y Cantón, 2008; Gairín, 2009; entre otros muchos).

A este respecto se plantearon varias problemáticas iniciales que se vislumbraban como obstáculos al trabajo, algunas de la órbita personal de la que investiga; otros factores, de corte contextual. Algunas de ellas se han podido superar, con un análisis exhaustivo de los conceptos, estudios e investigaciones consultadas; otras no. Este fue el caso del dominio terminológico, de la estructura metodológica de la investigación y, asimismo, de la intermitencia en la dedicación al estudio, al compaginar estudios, vida profesional y vida familiar, cuya conciliación no siempre ha sido fácil.

A continuación, se describen las limitaciones más destacadas de esta tesis:

✓ **Estilo argumentativo:**

Leyendo el documento final completo se advierte una cierta carencia de síntesis y concreción.

✓ **Terminología:**

El uso de la terminología específica en el campo de la pedagogía también ha sido un desafío importante para la investigadora, ya que he tenido que desambiguar los conceptos que, por uso profesional o coloquial, los tenía connotados con otros significados. Tal fue el caso de los términos “programa” y “proyecto”, que los utilizaba como sinónimos, quitándoles el significado específico que le aporta el marco de la psicopedagogía.

✓ **Entrevistas:**

Algunos responsables de educación de la Generalitat de Catalunya se mostraron interesados en el programa, sin embargo, la falta de tiempo, los cambios políticos y los intereses profesionales de todas las personas relacionadas al programa, fue un recurso postergado. En ocasiones, debido a las continuas denegaciones de parte de funcionarios y responsables del área que, aludiendo a lo “novedoso de la propuesta”, desistieron de otorgar las entrevistas necesarias para contrastar la información con la voz oficial en materia de educación de adultos.

✓ **Publicaciones científicas**

Se hallaron pocas evidencias publicadas científicamente sobre programas de orientación profesional que se desarrollen en este tipo de centros tanto a nivel del Estado español como en las comunidades autónomas. Ha resultado sumamente complejo poder obtener evidencias o testimonios grabados en formato de entrevistas al respecto.

✓ **Colaboración de autoridades y agentes sociales:**

En el mismo sentido, se asegura que se realizaron muchas gestiones para invitar a los directivos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, responsables de la política educativa de personas adultas, presentándonos en sus despachos, solicitando visitas, enviando emails. Fruto de esta insistencia, sí fuimos atendidos una vez, pero no obtuvimos respuestas, tampoco se nos permitió grabar la reunión para tener un registro en audio y utilizar las argumentaciones (¿por qué no podemos hacer una entrevista?).

Todo fue en vano, no fue viable, pero la situación fue significativa para nuestros objetivos de investigación. En tales circunstancias recuperamos a Stufflebeam (1995) cuando menciona que la principal limitación del modelo (CIPP), reside en las posibles y eventuales discrepancias sobre la utilización política del trabajo, que puede producirse en las personas que toman decisiones de política educativa. Dicen los autores que, este hecho, de evidenciarse, provocaría una distorsión en los resultados del estudio, que, de producirse, podría contrarrestar asumiendo la propuesta de una metaevaluación externa, es decir, realizar la evaluación de la evaluación, si las autoridades pertinentes decidiesen acoger este estudio e incorporar el servicio de acompañamiento y orientación sociolaboral en los centros no obligatorios de formación de personas adultas en Cataluña.

✓ **Los modelos utilizados:**

Otra de las limitaciones de la tesis, se centra en los modelos utilizados para evaluar la información. Si bien la principal ventaja del *modelo evaluativo basado en la toma de decisiones* es que anima a otros profesionales, organizaciones y estudiosos en el tema a planificar y emprender iniciativas parecidas, utilizando las normas y procedimientos de la evaluación sistemática para detectar y satisfacer nuevas necesidades que surjan en el ámbito,

nuestro estudio se desarrolló en un centro educativo de la Generalitat de Catalunya y ese contexto (profesores, funcionarios, directores, coordinadores), mantienen una rutina esquemática y, a veces cerrada en su funcionamiento como entidad.

En el caso del centro Sanfeliu, contamos con la inestimable colaboración de su director y de dos de las profesoras del claustro. De no ser así, no habiésemos podido acceder a la implementación de la iniciativa y el programa hubiese cumplido con un objetivo inicial, el de permitir a una alumna aprobar su master, sin embargo, la apertura de estos docentes, a nuevas ideas, herramientas y quehacer docente, permitió la posibilidad de poder disponer de las instalaciones del centro durante tres meses para valorar qué se mantenía y qué aspecto había que reformular para hacerlo más ajustado a las necesidades de sus destinatarios.

Sin embargo, y como se avanzó en el Apartado 173 (páginas 28-29), la limitación más visible con la que nos encontramos fue la idea instalada en esferas académicas de que los cambios gubernamentales son un desafío algo utópico, que requieren mucha perseverancia y esfuerzo y, salvo una motivación muy presente como en la que investiga, este trabajo hubiese quedado sin presentarse, y, en consecuencia, con el interrogante de si ha servido o no el programa de orientación

10.3 CONTRIBUCIONES, PROPUESTAS Y APORTACIONES

10.3.1 Contribuciones

Como ya se ha anticipado a lo largo del trabajo, la finalidad que se persigue con la tesis consiste en visibilizar la necesidad de incorporar la perspectiva sociolaboral al Currículo de las escuelas y Centros de Formación de Adultos (CFA) de Catalunya. Comprendemos que nuestra motivación conlleva un desafío muy importante, pero no imposible de conseguir: la comunicación.

A tal fin y a nivel global, este estudio contribuye proponiendo un diálogo entre los funcionarios y responsables de las áreas de Trabajo y Educación de la Generalitat de Cataluña, en función de las competencias asociadas a cada ámbito. Este diálogo tiene por objetivo alcanzar algún tipo de acuerdo educativo, político, burocrático y social que beneficie al mayor número posible de personas a las que les resulta complejo acceder a los recursos laborales, y que podrían encontrar en las escuelas de adultos un primer impulso a la búsqueda activa de empleo, hecho que reforzaría también su motivación en los itinerarios educativos y formativos aportados por los CFA.

En el marco social, educativo, comunitario e institucional en el que se inscriben los centros de adultos, la evaluación de *“Mi futuro es hoy”*, facilita la posibilidad de que los centros educativos de Cataluña, incorporen como alternativa inclusiva una propuesta integral de orientación sociolaboral. Es en el contexto de esta actualidad compleja, que sumamos nuestro aporte a la comunidad educativa, impulsando la evaluación integral del programa, a través de cuyo análisis se podrá valorar la posibilidad de incorporar, en los centros no obligatorios de adultos de Cataluña, itinerarios profesionalizados de acompañamiento psicopedagógico y orientación sociolaboral, para dar respuesta a las necesidades detectadas.

También, hemos mostrado cómo el análisis de la documentación que determina los fondos para estimular la formación, entre otros muchos aspectos, determina realidades que pueden situarse lejos de los individuos, especialmente cuando se habla de “ellos” y no de “nosotros”, instalando un preconcepción de desigualdad que no siempre se soluciona desde el erario público, sino con una acabada comprensión de cómo es considerado el “otro”.

En este punto esta tesis hace un esfuerzo por desambiguar las connotaciones negativas que presentan algunos vocablos, presentes en los relatos de las normativas, especialmente los relacionados con conceptos complejos como: “exclusión social”, “inclusión”, “vulnerabilidad”, “pobreza” y que son las fuentes primarias desde las cuales se argumentan las necesidades de las personas y se dan soluciones, a partir de tales conceptualizaciones.

A este respecto el análisis crítico de estos discursos (escritos) es una contribución para el debate y la discusión sobre los prejuicios subyacentes en la concepción que se tiene sobre quiénes son los destinatarios de iniciativas innovadoras como lo es nuestra propuesta.

Consideramos que, si somos capaces de comprender cómo son abordadas las situaciones de vulnerabilidad y exclusión social de jóvenes y adultos en sus procesos de inserción profesional, estaremos en condiciones de proponer líneas de actuación conducentes a mejorar la oferta socioeducativa de estos centros de personas adultas, en materia sociolaboral. Todo ello implica a la vez, la visibilización de unas necesidades específicas para el aumento de los niveles de empleabilidad, expresadas por los estudiantes en nuestra experiencia psicopedagógica.

10.3.2 Propuestas

En el plano estratégico-coyuntural, la presente tesis es una propuesta actual, necesaria y viable que aporta los recursos básicos para que los centros de formación de personas adultas satisfagan unas necesidades muy visibles y demandadas por su comunidad educativa, como lo es la orientación sociolaboral.

Con seguridad esta finalidad se comenzará a valorar y a trabajar a partir de la presente tesis doctoral, para lo cual consideramos indispensable, como punto de partida, someter a la evaluación de las competencias expertas del tribunal, este primer aspecto de nuestro trabajo: la evaluación del programa de orientación psicopedagógica, desde su concepción hasta sus resultados. Este es el propósito de la presente tesis doctoral, el cual nos situará en la finalidad última de la misma.

Por lo tanto, las propuestas concretas que ofrece el estudio son las siguiente:

- Incorporar al staff/claustro de las escuelas de adultos la figura de un/a profesional de la orientación sociolaboral.
- Determinar las funciones y tareas específicas que deberá desarrollar el/la profesional en sus interacciones con los estudiantes, familias, comunidad y resto de profesorado del centro.

- Articular las funciones del profesional en orientación sociolaboral con el resto de profesorado, con la finalidad de identificar necesidades específicas de su puesto y aplicar las acciones pertinentes: tratamiento de la situación, derivación con informe socioeducativo a entidades del territorio.
- Consignar en el Proyecto de centro educativo la figura del/la orientador/a sociolaboral, determinando sus funciones, limitaciones, responsabilidades y competencias específicas.
- Determinar un protocolo de actuación propio del centro educativo en temas de acompañamiento y orientación sociolaboral, con el fin de facilitar el diálogo y optimizar recursos con los profesionales del sector, en las administraciones públicas.

Con lo expuesto se ilustra la motivación que nos mantiene firmes en el interés de ofrecer esta propuesta de mejora: la inclusión de la perspectiva sociolaboral, como itinerario clave para que los centros y escuelas de formación de personas adultas, accedan a una educación holística y ajustada a sus necesidades educativas y profesionales.

Enfatizamos que con itinerarios de acompañamiento y orientación profesional los centros de adultos ofrecerán acciones más holísticas y ajustadas a las necesidades a su comunidad educativa.

10.3.3 Aportaciones

En el plano estratégico-coyuntural, la presente tesis constituye una aportación a la innovación educativa de jóvenes y adultos.

Se la puede calificar de actual, necesaria y viable, ya que aporta los recursos básicos para que los centros de formación de personas adultas satisfagan unas necesidades muy visibles y demandadas por su comunidad educativa, como lo es la orientación sociolaboral.

Otra aportación del estudio es la descripción pormenorizada de todas las fases de la investigación, a veces, incurriendo en extensos relatos, que tienen la intención de “hacer vivir” al lector los detalles de cada situación narrada para que pueda sacar sus propias

conclusiones al respecto. Si bien para algunos puede resultar tedioso y aburrido, para otros resulta interesante la descripción etnográfica detallada de los eventos.

En el plano conceptual, hemos podido enmarcar la tesis en el Modelo de programas, recurriendo a la extensa literatura sobre el tema, sin descuidar la información empírica recogida a lo largo de un curso escolar completo en el CFA Sanfeliu. Haber comenzado la investigación sin hipótesis, a partir de la observación participante, supuso un reto profesional significativo, ya que la realidad de los acontecimientos no siempre supimos ponerlo en un marco teórico concreto.

Lejos de suponer un problema o limitación, esta forma de afrontar el estudio, es decir, comenzar desde la realidad práctica, fue un desafío constante para la investigadora, que la ha obligado a consultar cada término, cada situación, desde un razonamiento lógico comprensivo hasta un pensamiento lateral, en el cual halló muchas respuestas que parecían escondidas, justamente para ser descubiertas.

Otra aportación, de corte metodológico, la constituye la oportunidad de relacionar, no con poco esfuerzo, los puntos de inflexión entre los aspectos organizativos que propone el Modelo CIPP y la valoración de sus resultados, desde el paradigma interpretativo. Asimismo, el tratamiento de la información con dos sistemas diferenciados, el método manual aportado por el análisis crítico del discurso (ACD) y el programa informático Atlas.ti.8, dota al estudio del rigor científico esperado en toda investigación de corte educativo y social.

Es en el marco de una actualidad compleja que sumamos nuestro aporte a la comunidad educativa, impulsando la evaluación integral del programa “*¿Mi futuro es hoy!*”, a través de cuyo análisis se podrá valorar la posibilidad de incorporar, en los centros no obligatorios de adultos de Cataluña, itinerarios profesionalizados de acompañamiento psicopedagógico y orientación sociolaboral, para dar respuesta a las necesidades detectadas.

No obstante, sin lugar a dudas la principal aportación del trabajo, como lo hemos avanzado en el Capítulo 1, Apartado 1.2, página 14), reside en dejar constancia sobre una situación que, según sus principales interesados, estudiantes, profesores y responsables de centros de formación de adultos, es una “*reclamación histórica*” de las entidades en el contexto catalán. En

concreto, hablamos sobre la necesidad de que las escuelas de adultos dispongan de recursos para la orientación sociolaboral destinada a su comunidad educativa.

10.4 CONCLUSIONES

Para finalizar, exponemos una síntesis de las conclusiones más significativas derivadas de nuestro estudio.

Planteamos la tesis como una investigación evaluativa, abordada desde el enfoque de Evaluación de Programas y con aplicabilidad desde el *Modelo CIPP*, modelo que evalúa los Contextos, los Inputs, los Procesos y los Productos que intervienen en un programa de acción educativa. Esto significó un doble esfuerzo académico, por un lado, dar cuenta de los aspectos más relevantes del programa diseñado, para luego, someterlo a su valoración, en función de la coherencia entre los objetivos de la tesis y los propios del programa diseñado.

A lo largo de sus 10 capítulos, organizados en 5 secciones, el estudio giró en torno a la finalidad de esta tesis doctoral, que es **visibilizar las demandas de asesoramiento psicopedagógico en materia sociolaboral en las escuelas y centros de formación de adultos (CFA) en Cataluña, evaluando el Programa “¡Mi futuro es hoy!”, en su recorrido desde el diseño original hasta la puesta en marcha en el Centro de Formación de Adultos Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat.**

En este sentido, avanzamos en la presentación, que la motivación que impulsa este trabajo se centra en favorecer la toma de decisiones para futuras aplicaciones del programa, contemplando la posibilidad de incorporar en el Proyecto Educativo de las escuelas de adultos de Cataluña, la perspectiva sociolaboral focalizada en el acompañamiento emocional y el asesoramiento laboral.

Es relevante destacar que la originalidad de este estudio, radica en que se analiza y cuestiona la propia naturaleza intrínseca de las escuelas de formación de adultos, también denominadas Centros de Formación de Personas Adultas (CFA) en su carácter de **“no obligatorios”**. Esta característica, que no se halla recogida en la Ley 3 de Formación de adultos, promulgada en

marzo de 1991 y publicada en el Boletín Oficial con fecha 16 de abril del mismo año (pág.18-20), es uno de los argumentos que se esgrimen (según palabras del director Adolf Orcoyen), para justificar la falta de dotación de personal especializado en orientación profesional en estos centros educativos.

Sobre el tema, pudimos consultar a autoridades de la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña⁷⁶. La información aportada arrojó que, en la actualidad funcionan 126 CFA de titularidad del Departamento de Educación de Catalunya, de los cuales 117 CFA tienen carácter ordinario y 9 CFA están ubicados en centros penitenciarios. Además, también informan que existen 38 centros de formación de adultos de titularidad municipal autorizados por el Departamento de Educación para impartir enseñanzas regladas (GESO⁷⁷ y/o formación instrumental), sin embargo, nada se explica sobre la falta de recursos de orientación profesional específicos.

En relación a ello, se sostiene que la oferta de actividades en materia de orientación sociolaboral en centros de adultos, impulsadas desde el Departamento de Educación de Cataluña, es una iniciativa de reciente creación, se trata del proyecto “*Orientación educativa: factor clave de éxito en la educación a lo largo de la vida*” que se puso en marcha en el curso 2020-2021 con la participación de más de 30 centros, con continuidad para el curso 2021-2022 con 21 nuevos centros inscritos. No obstante, el proyecto no contempla la orientación sociolaboral y nuevamente las escuelas de adultos son noticia por la situación de discriminación que han sufrido sus estudiantes en 2022, cuando no se les permitió apuntarse al primer período de preinscripción a los Ciclos de Formación Profesional, lo que generó un fuerte malestar en la comunidad educativa y culminó en un manifiesto suscrito por un total de 110 centros y los sindicatos UstecStes, CC.OO., Intersindical-CSC, AspepcSps, CGT, UGT y Usoc.⁷⁸

⁷⁶ Fuente: *Servei d'Educació al Llarg de la Vida* de la Direcció General d'Innovació, Digitalització i Recerca Educativa del Departament d'Educació. 24/08/2021

⁷⁷ Graduado en Educación Secundaria Obligatoria

⁷⁸ Europa Press. <https://www.europapress.es/catalunya/noticia-centenar-escuelas-adultos-critican-discriminacion-acceso-alumnos-fp-20220519134654.html> – 19/05/2022

En cuanto al trabajo de tesis, optamos por una metodología cualitativa y por una perspectiva etnográfica, dado la naturaleza holística e integradora de las complejas situaciones en las que se encuentra la persona adulta que transita hacia el mercado laboral.

Otro de los desafíos importantes del trabajo fue el hecho de analizar e interpretar la información con dos sistemas diferentes y complementarios: El Análisis crítico de Discursos, con el cual indagamos sobre las imputaciones conceptuales de las normativas que determinan el tipo de programas favorecedores de la formación de adultos como herramienta de inclusión social), y el Programa de sistematización mecánica de información, como lo es el Atlas.Ti, con el cual organizamos las narrativas de los participantes y, a partir de ellas, las organizamos en áreas o dimensiones de estudio.

También deseamos destacar que afrontar la investigación, luego de un largo período de trabajo sobre el territorio, constituye un aprendizaje muy significativo desde la tarea investigativa. Este momento no fue fácil, sin embargo, era necesario tomar distancia para observar los procesos con detenimiento y objetividad. Por tanto, luego de la puesta en marcha del programa que se evalúa, y sin perder el contacto con la entidad, ni con los participantes, la tesis comenzó a tomar cuerpo y, lentamente, se observaron todos los aspectos de la intervención para evaluarlos.

Podemos decir que, en ese proceso (2015 a 2018), la investigación tomó su propio rumbo, y evidenció características de etnografía. Nuevo desafío para la que investiga, nuevo paréntesis para estudiar y analizar todos los elementos de los procesos, identificando fases de intervención, partes a analizar, perspectivas, paradigmas, y un sinfín de elementos nuevos, enriquecedores y no contemplados en su idea inicial de propuesta, allá por el 2013.

En cuanto al programa evaluado también queremos mencionar algunas conclusiones:

Reiteramos que, en septiembre de 2014 iniciamos las sesiones presenciales del programa que llamamos “¡Mi futuro es hoy!”, cuyo nombre respondió a la necesidad de situar a los participantes en el eje de su inclusión sociolaboral, respondiendo a discursos victimistas del tipo “no tengo futuro”, “mi futuro depende de los políticos”, o “no sé qué hacer con mi futuro laboral, no encuentro la salida en el mercado”.

Como se ha dicho a lo largo del estudio, el diseño original y su desarrollo experimentó muchas modificaciones, con el fin de adaptar la experiencia a las reales necesidades de los destinatarios. Desde junio de 2013 a marzo de 2014 se diseñaron tres versiones de programa. La constante demanda por parte de los estudiantes y también de las autoridades en la materia, nos obligó a reflexionar sobre las líneas de actividades y dimensiones más apropiadas para ofrecer un instrumento de mejora educativa, que el CFA Sanfeliu deseaba ofrecer a su comunidad educativa.

En este sentido, volvemos a reconocer el esfuerzo e implicación del claustro para acompañar la iniciativa y aportar los recursos necesarios (siempre escasos, pero milagrosamente, siempre disponibles), para realizar, en primer lugar, la observación participante, fase en la cual se detectaron las primeras necesidades de los estudiantes. Luego, en la fase de diseño y planificación de actividades; más tarde, para el desarrollo e implementación de la iniciativa. Este período se extendió hasta diciembre de 2014.

En el plano metodológico del programa diseñado, apelamos a la Programación Neurolingüística, el Coaching ontológico, el Análisis transaccional y el Arteterapia, para definir un tipo de acción pedagógica y social, priorizando a la persona en las dimensiones: trabajo, familia, contexto social, contexto económico, formación, autonomía personal y autoconcepto.

Así surgieron actividades que se fueron generando de forma espontánea, como el diálogo intercultural, porque las personas necesitaban expresar sus ideas y creencias para entender qué se esperaba de ellas en esta sociedad de acogida. Para responder a las diversas situaciones que se planteaban en el aula, la que investiga decidió hacer un nuevo paréntesis en la investigación y formarse en mediación intercultural, para aprehender herramientas de gestión y ayuda, que utilizó de manera responsable ante expresiones que podían generar conflictos de corte religioso, cultural o de género.

Fruto también de las “tertulias dialógicas”, que comenzaron durante los procesos con el interés puesto en la búsqueda de trabajo, también se generaron espacios para el diálogo interreligioso, factor espiritual muy motivador para personas que decían haberlo “perdido”

todo cuando decidieron cambiar de país o, en el caso de dos de los participantes que optaron por “divorciarse” y expresaban “estar perdidos en esta parte del mundo”.

Fue entonces cuando incluimos una perspectiva más de corte humanista y, para atender a estas necesidades, incorporamos ejercicios y dinámicas sin perder de vista el objetivo principal del programa “dotar a las personas de herramientas para aumentar su autonomía en la búsqueda activa de empleo”. Creamos, entonces, espacios para el diálogo interpersonal e intercultural, poniendo en el centro de la escena el servicio a las personas, comprendiéndolas y acogiéndolas como el ser “próximo”, el que quiere aprender y a la vez nos enseña, el que necesita y a la vez nos da, como experiencia vital, mucho más de lo que podríamos aportarle desde nuestro trabajo. Es por esta razón que toda la iniciativa, desde el diseño del Programa ***“Mi futuro es hoy”*** hasta este documento final de tesis ***“es una experiencia de proïsimo”***.

El programa, con sus objetivos iniciales fue evolucionando y, producto del escaso dominio informático, que hubiese comprometido los ejercicios, (como el diseño de un CV), nos hizo asumir una importante toma de decisiones: dejar para otro momento y grupo el balance de competencias profesionales y hacer un aprovechamiento del poco tiempo del que dispusimos para impartir un módulo de alfabetización informática.

En cuanto a parte del profesorado y equipo docente voluntario y en prácticas, su participación fue desalentadora al principio, porque los profesionales sintieron extraña la propuesta. Decían “*ya está el SOC para eso*”, o “*no puedo asumir más trabajo con los alumnos*”. La inestimable empatía e implicación de tres de los docentes del claustro fue vital para alcanzar los objetivos y, una vez más, es necesario recordarlo y agradecerlo.

Comprobamos hoy, que luego de nuestro paso por el Sanfeliu, estos tres docentes lograron invitar a otros docentes a experimentar, poco a poco, el programa, que en su momento fue piloto, incorporando pequeños ejercicios de orientación laboral en sus asignaturas, por ejemplo, redactar una carta de respuesta a un anuncio en castellano, catalán e inglés y luego, pasarla en formato digital en la clase de informática.

Partimos de la base experiencial del diseño y desarrollo de un programa. Pues bien, llegaba el momento de someterlo a evaluación para ponderar su mérito y valor. Alcanzamos los objetivos iniciales, muy consensuados con el equipo docente del centro educativo y, luego de definir y priorizar las necesidades evidenciadas y expresadas por la comunidad educativa de la entidad, planificamos dos itinerarios paralelos, uno formativo, compuesto por 4 módulos instrumentales en materia laboral y otro de acompañamiento emocional y personal de los estudiantes. Ambos, con una dinámica permanente de retroalimentación constante.

También tuvimos presente que el desarrollo e implementación del programa formaba parte de una investigación doctoral, motivo por el cual, ese factor nos condicionó a respetar unos objetivos básicos planificados y equilibrar las horas y actividades originalmente planificadas en ambos itinerarios. Aclaramos esto porque la particular situación de los trece participantes que comenzaron el programa, hacía que quisieran expresarse, más que trabajar de forma operativa y, en ocasiones, hicimos grandes esfuerzos por “dejar las tertulias, dejar de comunicarnos, para sentarnos y practicar con los ordenadores”.

Fue uno de los aspectos más complejos para esta investigadora, que entendía los procesos de duelo migratorio por los que estaban atravesando los estudiantes, sin embargo, el esfuerzo lo centró por visibilizar los “discursos victimistas” y reformular de forma positiva los mensajes, extrapolando las situaciones, con ejemplo de simulación de entrevistas para acceder a un puesto de trabajo.

Si el punto fuerte de nuestro trabajo (durante la puesta en marcha del programa), consistió en permanecer un período largo en el centro Sanfeliu (un curso completo para observar de forma activa la comunidad educativa), los datos arrojados en esta fase, previa al diseño del programa y que llamamos “trabajo de campo” (2012-2013), constituyeron el pilar para priorizar las necesidades percibidas.

La puesta en marcha, nos arrojó nuevas necesidades no detectadas, que nos obligó a reformular el programa para ajustarlo más a las realidades de los participantes (2014). Al finalizar la implementación, presenciamos un cambio sustancial en los docentes que no habían querido participar, porque los comentarios de los estudiantes y la adquisición de nuevas competencias les hicieron, al menos, interesarse por él. En ese momento (enero

2015), nos disponíamos a visionar todas las horas de vídeos, para organizar los recursos y recibimos una invitación del Centro Sanfeliu para hacer una reunión informativa interna sobre qué habíamos hecho en esos tres meses.

A partir de enero de 2015, el centro gestionó ante la administración las autorizaciones correspondientes para incorporar el programa o parte de él, en su programación. Por su parte, la que investiga, decidió tomar distancia del centro para comenzar a mirar, con actitud crítica, sus procesos y comenzar a transitar hacia una mirada más evaluativa.

Luego de varios años desde nuestro primer contacto con el centro de adultos y de tres de experimentar poco a poco con sus recursos, el CFA Sanfeliu es convocado por la Generalitat y por otros centros de adultos de Hospitalet para explicar la iniciativa que, al día de hoy, cuenta con reconocimiento oficial y consta como uno de sus objetivos en el Proyecto de Centro 2016-2020, no obstante, en estos años surgieron iniciativas parecidas a nuestra propuesta, destacaremos dos muy significativas: la primera corresponde a la administración catalana, que creó un programa interdepartamental, coincidiendo en los mismos objetivos y las mismas dimensiones (orientación, acompañamiento, formación, desarrollo personal) que el nuestro. La segunda la ha creado el Servicio de Empleo de Cataluña (SOC) en colaboración con el Departamento de Educación de Cataluña. En este caso, se ha creado un programa integral muy similar al nuestro. Sin embargo, los centros de adultos continúan quedando al margen de estas iniciativas.

Luego de este recorrido por las conclusiones más significativas identificadas en los diversos momentos de nuestro trabajo de campo (Programa Mi futuro es hoy) y volviendo a las conclusiones que arroja nuestra tesis doctoral, estamos convencidos de que hemos alcanzado con éxito los objetivos propuestos en la misma.

Iniciamos esta tesis comentando, en el Capítulo 1, sobre las expectativas que teníamos en cuanto a la oportunidad de proponer, con el presente trabajo, una mejora en la calidad de los servicios que ofrecen las escuelas de adultos en Cataluña. (Apartado 1.7, página 24), porque *“no somos profesionales de orientación y hacemos lo que podemos”*. (Carmen Andrés, Entrevista. Página 26)

Podemos asegurar que nuestros esfuerzos no acaban en la presentación de este informe final, sino que continuamos en la convicción de estimular la toma de decisiones consensuadas a partir de la propuesta de mejora de la calidad en los procesos de orientación profesional de jóvenes y adultos en centros no obligatorios, proponiendo el debate sobre posibles aplicaciones del mismo, atendiendo las circunstancias que caracterizan y condicionan el estado de la cuestión.

Sabemos que esta tesis dotará de sentido y significado la acción educativa en los centros de adultos, porque permitirá un acercamiento a la comprensión de las motivaciones que impulsan a los gobiernos en sus esfuerzos para promover la inserción laboral y el aumento de las oportunidades. Iniciará el diálogo y hallará recursos que favorezcan decisiones y acciones que aporten otras miradas a estos problemas, los cuales merecen la atención de las personas que impulsan políticas educativas.

Por ello se considera relevante que los centros de adultos cuenten con herramientas propias en materia de asesoramiento sociolaboral, porque en estas entidades las personas adultas tienen un acceso más flexible y rápido a los itinerarios formativos, que, en la formación profesional o institutos de secundaria, a los que vuelven, una vez haber pasado por una escuela de adultos.

Por último, valoramos la iniciativa y compromiso de los responsables del CFA Sanfeliu de Hospitalet, que nos han permitido utilizar sus instalaciones para poner en marcha un programa innovador, pese a las resistencias de dentro y fuera del propio centro educativo, y destacar, una vez más, que los lineamientos básicos de la propuesta que han dado origen a esta tesis doctoral, han sido reconocidos por las autoridades del Departamento de Enseñanza y se continúan implementando con éxito desde el curso académico 2015-2016.

Deseamos cerrar este trabajo con la frase que, a nuestro entender, resume la necesidad de dialogar y debatir sobre los resultados de este estudio:

“Esta es una de las peticiones históricas de los centros de adultos de toda la vida”

(Adolf Orcoyen)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS Y REVISTAS

- Alonso, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. En: Integración social, evaluación del entorno institucional y valoración de programas. Síntesis.
- Alvira Martín, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Cuadernos Metodológicos 2. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social*. Documentos de Trabajo 02-01.
- Asociación In Loco, (2003) *La formación para el desarrollo*. Diálogos. Cimas
- Bisquerra, R. (2010). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. Wolters Kluwer España S.A. (7ª ed.)
- Braido, Pietro. (2001). *Prevenir, no reprimir*. Madrid: Editorial CCS.
- Briones, G. (2006). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación*. En: Paradigmas y programas de investigación (pp.85-120). México, Editorial Trillas.
- Buendía, L. (2003). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cobos, A. (2012) “Formación profesional y sociedad del conocimiento” En: *La orientación profesional y la búsqueda de empleo*. Cap. 1 (pp.17-30. Graó
- Colás, M. (2003). “*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*”. En *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Cap. 8 (pp.251-286). Madrid, McGraw-Hill.
- Colomé, M. (2010). *Tècniques d’anàlisi de competències professionals I*. Generalitat de Catalunya.
- Coombs, P. (1991). *El futuro de la educación formal y no formal: estrategias para el futuro en T. Husen*. En *Enciclopedia internacional de la Educación* (pp.1818-1821), Barcelona: Vicens Vives-MEC.

- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal.* (pp.73-76) Madrid: Tecnos
- Darmon, I., Frade, C., Demazière, D., Haas, I. (2006). *Formadores y usuarios frente al doble vínculo de la formación para la empleabilidad.* En Cuadernos de Relaciones Laborales, 24(2)
- Darmon, I (2002) Coord. *Intervención psicopedagógica e inserción social y profesional.* UOC Barcelona
- De la Fuente, R., González-Castro, J.L. (2009). *Empleo, formación e inserción de colectivos en riesgo de exclusión. Un reto social y económico para la empresa receptora.* Bordón, 61, (pp.33-46).
- Delors, J. (1996): *Los cuatro pilares de la educación.* En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO. (pp.91-103) Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Diputació de Barcelona. (2009). *Model de prevenció i detecció de situacions de risc social a la infància i l'adolescència,* (pp.11-27). Barcelona, Sèrie Benestar Social. Col·lecció Documents de Treball
- Donoso, T. (2000) *La inserción socio-laboral: diagnóstico de las variables relevantes.* En Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral. (PP. 69-104). Edición de Luis Sobrado Fernández. Estel. Barcelona
- Echeita, G., Rodríguez, V. (2007). *Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva* (pp. 21-42). En Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (Coord.). Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.
- Echeverría Samanes, B. (2001). *Configuración actual de la profesionalidad.* Letras de Deusto,31, (pp. 35-55).
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional.* Revista de Investigación Educativa, Vol.2, (pp.7-43).
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.* " En M.C. Wittrock (Ed.) 1989: La investigación de la enseñanza, II. Madrid, Paidós, MEC.
- Esteve, J., Martínez, M., Buxarrais, M. (1992). *Interaccionismo simbólico.* Salamanca. XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias.* Ginebra: OIT. Oficina Internacional del Trabajo.

- Expósito, A. (2015) *Don Bosco Hoy*. Entrevista periodística a Ángel Fernández Artime, Décimo sucesor de Don Bosco. Città del Vaticano: Librería Editrice vaticana. 2ª ed.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Londres, Routledge.
- Fairclough, N., Wodak, R. (1997). *Critical Discourse Analysis*. En Teun van Dijk (Ed.) *Discourse Studies* (pp. 271-80). Londres: Sage.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. (pp.220-226) Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, F. (2003). Coord. Sociología de la educación. *La transición de la escuela al trabajo*. En Cap.7, parte 2: Sistema de enseñanza y trabajo. (pp.179-2001). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Figuera, P. (2012). *Proyecto docente*. Asignatura: Orientación y transiciones laborales. Máster en Psicopedagogía, Univ. Barcelona.
- Figuera, P. (2013). Coord. Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Laertes educación
- Filella, G. (1999). *La intervenció psicopedagògica en el context no formal*. Lleida: Pagès Editors.
- Gairín, J. (2009). *Usos y abusos en la evaluación*. En Nuevas Funciones de la Evaluación. Serie: Aula Permanente. Madrid: Ministerio de Educación.
- García, J. (1997). Coord. *Educación de adultos. Introducción*. Barcelona: Ariel.
- García-Sánchez, J. (2002). Coord. *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica. Aprendizaje basado en problemas – ABP – Madrid: Pirámide*.
- Garrido, N. (2017). *El Método de James Spradley en la investigación cualitativa*. Enfermería: Cuidados Humanizados. Vol. 6, pàgs. 37-42. Dialnet. Doc. Recuperado: 18/06/2023
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Empresa i Ocupació. (2014). *Pla de desenvolupament de Polítiques d'Ocupació de Catalunya 2014-2016*.
- Generalitat de Catalunya. *Pla de Govern 2011-2014*.
- Gobierno de España. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- González Ramírez, T. (Coord.) 2000- *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Aljibe

- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. En Colección “Cuadernos Metodológicos” (pp. 9-46). Madrid: CIS.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). *The ethnography of communication*. *American Anthropologist*, (pp.1-35).
- Hammersley y Atkinson. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª ed. Paidós.
- Lama, F. (1997). *Asesoramiento en formación ocupacional*. En Marcelo, C., López, J. Coord. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona: Ariel.
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Cap. 8, 9 y 11. Barcelona: GR92.
- Lévi-Strauss, C. (1961). *Antropología estructural*. Versión en español. Buenos Aires: Ed. Eudeba,
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback 360º*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Loiodice, I. (2012). Educación de Adultos y Pedagogía de la Orientación. Facultad de Educación. Universidad de Foggia (IT). Apuntes de clase Máster en Psicopedagogía (2012-2013).
- López-Barajas, E. (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. En Cap. I “La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. (pp.18; 47-48). Madrid: UNED.
- Martín, E. y Solé, I (Coord.) 2011. *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Graó,
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. (pp.67-114). Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Martínez, C. (2004). Coord. *Técnicas e Instrumentos de Recogida y Análisis de Datos*. Madrid: UNED.
- Mateo, J., Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. (Cap.9 y 10; pp.265-305). Madrid: Editorial La Muralla.
- Mayordomo, A. (2000). *A educación do século XX: unha mirada a propostas, avances e herdanzas*. (pp.199-219). Revista Galega do Ensino, nº 28.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Ed. (en castellano) Paidós Ibérica, Barcelona

- MEC. (1986). Libro Blanco de la Educación de Adultos. “Sobre la dicotomía entre educación formal y no formal” (p. 134)
- Medina, O. (1997). *Modelos d educación de personas adultas*. Cap. 1 La ciencia y la educación de las personas adultas. El Roure, Universidad de Las Palmas de G.C. (39-44 y 266-269)
- Mentado, T; Pereyra, I. (2017). Cap. 61 “*Intervención social y educativa de jóvenes y adultos. Una experiencia piloto en Barcelona*”, en Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa. Ed. Comares, Granada.
- Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad de España. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España. 2013-2016*.
- Monereo, C., Solé I., (1999) Coord. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Madrid: Universidad Complutense.
- Oroval, E. et Al. (2007) *El Sistema de Formación Profesional en Cataluña: Retos y Estrategias ante la Globalización*. Centre d’Economia Industrial. Documento de Economía Industrial nº30. UAB
- Peñafiel, F., González, D., Amezcua, J. (1999). *La intervención en psicopedagogía*. Grupo Editorial Universitario
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. “Modelos y metodologías para la evaluación” (Cap. 5 pp. 97-129 y 180). Madrid: La Muralla.
- Pozo M., Alonso, E., Hernández, S. (2004). *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Purcell-Gates, V., Waterman, R. (2000). *Now we read, we see, we speak: Portrait of literacy development in an adult*. Freirean-based class. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reboloso, E. (1998). *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. (pp.93-95). Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
- Reboloso, E., Fernández, B., Cantón, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Capítulos 3, 4 y 5. Síntesis. Madrid.
- Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015, Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el UIL

- Redorta, J.; Obiols, M.; Bisquerra, R. (2006). *Emociones y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Volumen 1: Marco conceptual y metodológico. Madrid UNED
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Capítulos 1, 2 y 5. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, A. & Cid, M. (2007). *Orientación sociolaboral para colectivos en riesgo de exclusión*. (pp.11-27). FOREM. (1ª edición).
- Rodríguez, J. y Escofet, A (2010). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, M.L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. (pp.15-39). Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez, M.L. (1998). *La orientación profesional*. 1 (cap.6 y 9). Barcelona: Ariel Educación.
- Rodríguez, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. (pp.15-31). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez, M.L. (2013). *Orientación Profesional y Transiciones en el mundo global* (p. 193-201) Anexos 1 y 2 del libro de Pilar Figuera (Coord.).
- Rodríguez-Espinar, S. (2013). *Orientación profesional y transiciones en el mundo global*. Prólogo. (pp.9-15) en Barcelona: Laertes
- Rodríguez Moreno, Ma. Luisa (2006) *Evaluación, Balance y Formación de competencias laborales transversales*. Laertes, Educación.
- Rodríguez Moreno et al. (2010) *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica*. Laertes, Educación.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. (pp.19-31). Laertes.
- Romero, S. (2013). *Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa*. (pp.125-160). En Figuera, P. (Coord.) *Orientación Profesional y Transiciones en el mundo global* Laertes.
- Ruffini, C. y Sarchielli, V. (2004), “*Approccio autobiografico-narrativo*”. En ISFOL. Milano: Franco Angeli.

- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Salmerón Pérez, H. (1997). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. (p.47 y pp.123-124). Grupo Editorial Universitario.
- Salvá, Oliver y Caseros. (2002). *La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con especiales dificultades: el caso de los programas de R.M.I. Enseñanza*, (pp.87-109). Univ. Illes Balears.
- Santana-Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Cap. 6 (pp. 255-284). Madrid: Pirámide.
- Sarramona, J. (1998). *Educación no formal*. Introducción. Caps. 1,3. Barcelona: Ariel.
- Serreri, P. (2006). *El Balance de competencias*. Seminario Permanente de Orientación Profesional. Departamento MIDE, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona
- Sobrado, L. (2000). *Orientación profesional: diagnóstico de inserción sociolaboral*. Cap. 1. La orientación profesional de personas adultas. (pp. 5-38)
- Solé, I. (2002). *Orientación educativa e Intervención psicopedagógica*. (pp.238-243). Cuadernos de educación. Universidad de Barcelona. ICE.
- Soler, M. (2012) *La orientación profesional y la búsqueda de empleo*. Prólogo (p.11). Serie Educación y tutoría. Barcelona. Graó
- Sotés, M.^a Ángeles. (2005). *Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico, social y cultural*. (Nº 8, pp. I65-I92). ESE. Estudios sobre educación.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam y Shinkfield, (1995, actualizado en 2002.) *Evaluación sistemática: "Las verdaderas evaluaciones"*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1999). La evaluación, su conceptualización. En *Evaluación de programas, centros y profesores*. (pp.25-56) Madrid: Síntesis.
- Valls, F. (1998). *Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos*. (pp.149-157). Serie Manuales. Universidad de Almería.

- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. (pp.23-36). Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (2006). *Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones*. (39, pp.49-74). Signos.
- Vázquez, G (1998). *Formación laboral*. En Sarramona, J. (ed.) Educación no formal. (pp.45-63). Barcelona. Ariel.
- Vázquez, G. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. En Sarramona, J. (ed.) Educación no formal. (pp.11-25). Barcelona: Ariel.
- Vélez de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp.286-347). Aljibe.

WEBGRAFÍA:

- Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado (1991) Ley 3 de Formación de adultos, en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1991-9089>.
- Aneas, A. (2004) Tesis doctoral. Capítulo 4. Hacia una conceptualización de las competencias interculturales, en <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2343/5.capitulo04.pdf?sequence=12>
- Hoyt, K.B. (1984) Career Education and career guidance. *Journal of Career Education*, 10 (3), 148-157
- Aguilar Gavira, S., Barroso Osuna, J., La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* [en línea] 2015, [Fecha de consulta: 26 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>> ISSN 1133-8482 Comisión europea (Bruselas, 2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_20102014/president/news/documents.
- Belando-Montoro, M. (2017) *Monográfico “Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes”*. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2017), vol. 75, pp. 219-234
- Beltrán Llavador, J. (2015). *Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. N.º 45.

- Comisión Europea. (2014). *Garantía juvenil*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=es>.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Marco de referencia europeo. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Link: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/eductraining_en.html. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Crespo, A. (2009). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico*. Recuperado de www.eumed.net/libros/2009c/575/
- Corica, Agustina María, & Otero, Analía Elizabeth. (2020). Cambios en las transiciones educación-trabajo. Egresados del secundario del Gran Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 139-161. <https://dx.doi.org/10.26489/rvs.v33i47.7>
- Departament d'Ensenyament de Catalunya. Plan de transición al trabajo. <http://www.imet.cat/index.php?page=pf-i-ptt>
- Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>
- Figuera, P. (1996) Tesis doctoral. *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Universidad de Barcelona La inserción socio-profesional del universitario/a
- Generalitat de Catalunya. ECO 2012-2020. Recuperado de <http://xarxadl.oficinadetreball.cat/es/content/diagnosilestrat%C3%A8gia-catalana-locupaci%C3%B3-2012-2020>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Resolució ENS/2250/2014. Estructura de los programas de formación e inserción DOGC núm. 6628. Curso escolar 2014-2015.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Inici de curs 2019-2020. <https://govern.cat/govern/docs/2019/09/04/14/34/e15479c2-57a0-4406-ae7f-2213304da004.pdf>
- http://agora.xtec.cat/pqpi/moodle/pluginfile.php/57141/block_html/content/ENS_1102_2014_programes_formacio.
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=es>
- http://ec.europa.eu/spain/actualidad-y-prensa/noticias/empleo-y-politica-social/garantia-juvenil-clave_es.htm

<http://noclaudiquis.cat/2014/07/es-posa-en-maxa-el-sistema-de-garantia-juvenil/>

<http://www.catalunyavanguardista.com/catvan/espana-recibira-88144-millones-de-e-para-empleo-juvenil/>

http://www.edubcn.cat/ca/alumnat_i_familia/etapes_educatives_i_ensenyaments/formacio_de_persones_adultes

Legrand, P. (1993): *Educación permanente: evolución del concepto*, en Husen, T. Postlethwaite (1993: 1875-1880): Enciclopedia internacional de la Educación, Ed. Vicens Vives, Barcelona

Manrúbia, J. (2009) “Un balanç,+ de d’Ensenyament d’Adults” En: *Treballs de Sociolingüística Catalana* [Societat Catalana de Sociolingüística] Artículo DOI: 10.2436/20.2504.01.12 Núm. 20, p. 319-326

Olmos Rueda, P. (2012) *Vulnerabilidad, Empleabilidad y Formación*. Recuperado de <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2012/04/text/xml/Vulnerabilidadempleabilidadyformacion.xml.html>

Primer Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas. (2021) <https://fernandotrujillo.es/educacion-de-personas-adultas-la-escuela-del-mundo-al-reves/>

Publicación Diario.es sobre educación de adultos. Link: https://www.eldiario.es/sociedad/segunda_1_1249660.html

Purcell-Gates, V. (2000): *The Role of Qualitative and Ethnographic Research in Educational Policy*. Recuperado de <http://redingonline.org>.

Tójar, J. (2010). La investigación cualitativa en educación. En Nieto, S. (Ed.), Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa (pp.404-424). Madrid: Dykinson