

Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas (1)

Elvira Repetto Talavera

Professora catedrática de Orientação Educacional da Universidade Nacional de Ensino à Distância (UNED), Espanha

Juan Carlos Pérez-González

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Ensino à Distância (UNED), Espanha

Palavras-chave

Social skill,
apprenticeship,
vocational training,
work-based training,
personal development,
vocational guidance,
mentoring

Competências sócio-emocionais,
aprendizagem,
formação profissional,
orientação e formação em centros de trabalho,
desenvolvimento pessoal,
orientação profissional,
mentoring

RESUMO

Actualmente, as competências sócio-emocionais são muito valorizadas no mercado de trabalho e, de facto, muitos autores asseguram que este tipo de competências contribui para aumentar a empregabilidade dos indivíduos. Todavia, as instituições educativas esquecem geralmente a sua responsabilidade na formação destas competências.

A maioria dos trabalhos exigem não só conhecimentos e competências técnicas específicas, mas também um determinado nível de competências sociais e emocionais que assegurem a capacidade do trabalhador para, por exemplo, trabalhar em equipa, automotivar-se perante as dificuldades, resolver conflitos interpessoais ou suportar elevados níveis de tensão.

A melhor forma de desenvolver as competências sócio-emocionais é através da experiência, do treino adequado e da prática. Assim, defendemos que o período de estágio em empresas constitui a ocasião perfeita para que o tutor ajude os estudantes e os recém-licenciados a desenvolverem as suas competências sócio-emocionais.

(1) Este artigo constitui parte do trabalho realizado no quadro do projecto de investigação "Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas" ("Orientação e desenvolvimento de competências sócio-emocionais através de estágios em empresas") (referência SEJ2004-07648/EDUC), financiado pelo Ministério da Educação e Ciência espanhol (MEC), e orientado pela professora Elvira Repetto. Não obstante, este artigo não representa necessariamente a posição ou políticas do MEC. Assim, o conteúdo do artigo representa unicamente a livre expressão da opinião profissional dos seus autores.

Introdução

A par da recente revolução tecnológica e da globalização económica do passado século XX, foi-se redefinindo o conceito, a estrutura e as dinâmicas de trabalho das organizações em todo o mundo e, em consequência, foi-se alterando o tipo de tarefas, as tecnologias organizativas ou imateriais, assim como, logicamente, o perfil de competências exigido aos jovens e aos trabalhadores.

A nossa sociedade exige, cada vez mais, profissionais equipados com uma vasta gama de competências, salientando-se aquelas que não se circunscrevem exclusivamente ao conteúdo técnico das suas funções profissionais, mas que se referem à forma de trabalhar, à atitude face ao trabalho e aos outros, à natureza e qualidade das relações, assim como à flexibilidade e capacidade de adaptação, entre outras. Já não se trata de saber, ou de saber fazer, mas também de querer fazer e de saber ser e estar. A Educação tem um compromisso fundamental com esta exigência social e a Orientação pode considerar-se, em especial, um instrumento educativo idóneo para a satisfazer.

A relevância da formação em competências começou a ter expressão através de diversas instituições internacionais importantes, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ou a própria União Europeia. Constata-se, decididamente, um claro interesse a nível internacional naquilo que se convencionou denominar “enfoque nas competências” (García, 2003; Irigoin e Vargas, 2002).

Na União Europeia, exige-se actualmente a necessidade de formar em competências os jovens e os trabalhadores, independentemente de trabalharem preferencialmente com coisas, ideias, dados ou pessoas. Por um lado, estabeleceu-se no contexto europeu a necessidade de dispor de normas de qualificação profissional, bem como de normas de qualificação superior (universitária). Concretamente, em Espanha, a *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (Lei Orgânica nº 5/2002, de 19 de Junho, das Qualificações e da Formação Profissional) determina que as políticas a desenvolver devem reforçar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes de todos os segmentos da população, uma vez que estes são cruciais para a competitividade nacional e europeia.

Por outro lado, o projecto *Tuning Educational Structures in Europe* [Sincronizar as Estruturas Educacionais na Europa], para a execução, a nível universitário, da Declaração de Bolonha de 1999, baseia-se também no enfoque nas competências, dado que um dos objectivos-chave deste projecto é contribuir para o desenvolvimento de diplomas universitários europeus facilmente comparáveis e legíveis, assentes na definição de perfis profissionais, de resultados da aprendizagem e das competências desejáveis, em termos de competências genéricas e específicas relativas a cada área de estudo ou ramo profissional (González e Wagenaar, 2003, p. 28-33).

O enfoque nas competências

A investigação sobre o papel das variáveis não cognitivas e de personalidade no desempenho laboral aparece por volta da década de 1970, quando o enfoque nas competências começa a adquirir relevância (McClelland, 1973). Na verdade, este enfoque foi alvo, nas últimas décadas, de uma revitalização importante (Boyatzis, 1982; Fletcher, 1991; Wolf, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Pereda e Berrocal, 1999, 2001; García, 2000, 2003), chegando a promover-se a sua aplicação nas políticas europeias de ensino e formação profissional (Blas, 1999). Embora o enfoque nas competências tenha sido alvo também de importantes críticas (Barret y Depinet, 1991; Barnett, 1994), entre as quais a sua frequente qualificação como uma “moda” (Del Pino, 1997), a sua utilidade é cada vez mais evidente e indiscutível, como assinalam alguns autores: “a gestão por competências é uma moda do management, mas é uma moda que “serve” para apoiar e instrumentalizar a nova organização da empresa e a nova realidade da gestão de pessoas na organização laboral.” (Jiménez, 1997, p. 347).

Apesar das múltiplas definições que se podem encontrar na literatura sobre o conceito de “competência”, a maior parte delas concordam em salientar que todas as competências são aprendidas ou susceptíveis de aprendizagem e de desenvolvimento e implicam, necessariamente, a realização adequada (e observável) de um determinado tipo de actividades ou tarefas. Por exemplo, as competências referem-se, segundo alguns autores, aos “comportamentos que se desenvolvem quando se põem em prática conhecimentos, aptidões e traços de personalidade” (Pereda e Berrocal, 1999, p. 75); segundo outros autores, são o “conjunto de conhecimentos, procedimentos, capacidades, aptidões e atitudes necessárias para a realização de diversas actividades (exercer uma profissão, resolver problemas) com um certo nível de qualidade e eficácia e de forma autónoma e flexível” (Bisquerra, 2002, p. 7). Para Repetto, Ballesteros e Malik (2000, p. 60) o termo competência refere-se fundamentalmente à integração dos três níveis de funcionamento humano habitualmente designados por conhecimentos, aptidões e atitudes⁽²⁾ e originalmente descritos por Bloom e associados como os domínios “cognitivo, psicomotor e afectivo” (Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom e Masia, 1964; Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972):

- conhecimentos, resultados de processos perceptivos e conceptuais, como a atenção, a selecção, a representação simbólica, a codificação / descodificação, a reflexão e a avaliação;
- aplicação de capacidades, resultante do processo psicomotor que capacita o indivíduo para dar uma resposta manifesta e, inclusiva-

(2) KSA (knowledge, skills and attitudes)

mente, fornecer um produto tangível que possa ser observado e apreciado por outra pessoa;

- atitudes, produto das respostas emocionais face a acontecimentos ou objectos específicos.

Nesta linha, Roe (2002, 2003) propõe um modelo global de competências, segundo o qual as competências (e as subcompetências) que se desenvolvem com a prática profissional decorrem da expressão de conhecimentos, aptidões e atitudes, juntamente com a combinação de capacidades, de traços de personalidade e de outras características pessoais, como a motivação, o estado energético e o nível de vitalidade. Todavia, em nosso entender, é conveniente insistir também no facto de que as competências não são características estáveis (traços) dos indivíduos, mas sobretudo a demonstração de uma actuação adequada em determinadas condições contextuais/situacionais, ainda que essa actuação apenas seja possível graças à prévia existência e combinação de recursos, tanto pessoais como contextuais. Deste modo, no quadro das competências é importante ter em consideração que a aquisição, o desenvolvimento e a expressão (ou inibição) destas dependem, em todos os momentos, tanto das características pessoais como das características do ambiente ou da situação, assim como da interacção dinâmica entre ambos os domínios (pessoal e situacional).

Dito por outras palavras, e de acordo com a proposta de Pereda e Berrocal (1999, 2001), cabe referir que, para que uma pessoa demonstre competência face a uma determinada tarefa, função ou papel, não só necessita de dominar uma série de conhecimentos conceptuais (saber), processuais (saber fazer) e de atitude (saber ser/estar), mas deverá também, em primeiro lugar, estar motivada para actuar (querer fazer) e, em segundo lugar, poder contar com características pessoais (capacidades cognitivas, inteligência emocional e traços de personalidade) e do ambiente que sejam minimamente concordantes ou favoráveis para a actuação que se pretende levar a cabo (poder fazer). Neste sentido, a experiência e a prática em diferentes situações (reais ou simuladas) permitem que o indivíduo se treine na articulação de todos estes recursos para que se torne mais fácil a transferência das suas competências para situações e exigências novas, ainda que semelhantes.

Quanto às abordagens teóricas do estudo das competências, após uma revisão da literatura, os peritos concluem que existem três perspectivas ou modelos teóricos principais (ver Vargas, Casanova e Montanaro, 2001; Jiménez, 1997; Del Pino, 1997; Royo e Del Cerro, 2005):

- a) o modelo comportamental, analítico ou molecular, originário dos Estados Unidos, que põe a tónica nos elementos moleculares das competências. Segundo este modelo, as competências são um conjunto coerente de comportamentos "observáveis" que permitem a realização adequada de uma determinada actividade. Esta perspectiva é a que dá origem ao enfoque nas competências, como reacção ao "enfoque nas características" (traços), da Psicologia (McClelland, 1973; Pereda e Berrocal,

1999). Neste modelo, põe-se a tónica tanto na observação da conduta como nas entrevistas por incidentes críticos, para assim se conseguir determinar o perfil de conduta próprio dos trabalhadores bem sucedidos ou que se destacam. Nesta perspectiva, “concebe-se o desempenho competente como aquele que se ajusta a um trabalho descrito a partir de uma lista de tarefas claramente especificadas” (Vargas et al., 2001, p. 24), e estas tarefas descrevem-se como actividades muito concretas e significativas, como, por exemplo, a tarefa de “reconhecer e alterar uma entrada contabilística errada”, para um trabalho de contabilista, ou a tarefa de “sorrir ao cliente e dirigir-se-lhe pelo nome”, para um trabalho de atendimento de público;

- b) o modelo de qualidades ou atributos pessoais, originário da Grã-Bretanha e qualificável como “funcionalista”, segundo Royo e del Cerro (2005). Neste modelo, a competência concebe-se como uma combinação de atributos subjacentes (traços) ao desempenho bem sucedido, os quais se definem normalmente de forma muito mais ampla ou genérica, permitindo a sua aplicação em diversos ambientes. Alguns exemplos destes atributos são: liderança, iniciativa ou trabalho em equipa;
- c) o modelo holístico ou integrado, surgido em França, mas também largamente aplicado na Austrália e na Inglaterra. Esta abordagem da teoria das competências considera as competências como a integração tanto das tarefas desempenhadas (condutas) como dos atributos da pessoa, tendo em conta simultaneamente o ambiente. Em síntese, este modelo concebe as competências como o resultado da interacção dinâmica entre diferentes acervos de conhecimentos, capacidades, atitudes, aptidões e traços de personalidade, mobilizados de acordo com as características do ambiente e do desempenho em que o indivíduo se encontra (Vargas et al., 2001, p. 28).

A nossa abordagem teórica das competências sócio-emocionais enquadra-se no modelo holístico ou integrado das competências. Assim, concordamos com Le Boterf (2001) quando este afirma que a competência é uma construção: o resultado de uma combinação e dupla mobilização de recursos incorporados ou pessoais (conhecimentos, saber fazer, qualidades pessoais, experiência) e de recursos da envolvente (redes documentais, bancos de dados, ferramentas, etc.).

Quanto à tipologia das competências, segundo o seu grau de aplicabilidade, distingue-se entre competências genéricas e competências específicas (Lévy-Leboyer, 1997), sendo esta uma terminologia partilhada, por exemplo, por instituições como a OCDE ou a União Europeia, no quadro do projecto Tuning. As competências genéricas são aquelas que se utilizam para qualquer actividade profissional, dada a sua possível transferibilidade entre diferentes contextos e situações. Por outro lado, as competências específicas ou técnicas, são aquelas cujo conteúdo está ligado a uma área específica de trabalho e a uma actividade concreta, pelo que são pouco transferíveis e costumam adquirir-se na especialização profissional.

Deste modo, dentro das citadas competências genéricas, transferíveis para uma ampla diversidade de trabalhos, incluem-se as denominadas competências sociais e competências emocionais, ou competências sócio-emocionais, se tratadas em conjunto (Repetto e Pérez, 2003). Algumas destas competências sócio-emocionais encontram-se, por exemplo, no projecto Tuning, no grupo das competências interpessoais (i.e., trabalho em equipa, relacionamento interpessoal), assim como no grupo das competências sistémicas (i.e., liderança, iniciativa e motivação para o sucesso).

Muitos autores e instituições utilizam também o termo “competências-chave”. Este termo refere-se, no essencial, às competências genéricas que merecem um reconhecimento especial pela sua destacada importância e aplicabilidade aos diversos domínios da vida humana (educacional e laboral, pessoal e social). De facto, os termos “genéricas” e “chave” utilizam-se, por vezes, como sinónimos. Num texto do Eurydice, a rede europeia de informação em educação, é assim explicado: “Apesar dos diferentes conceitos e interpretações do termo, a maioria dos peritos parece concordar em que para que um termo mereça o atributo de “chave”, “fundamental”, “essencial” ou “básico”, deve ser necessário e benéfico para qualquer indivíduo e para o conjunto da sociedade” (Eurydice, 2002, p. 14). Todavia, parece-nos oportuno salientar que a expressão competências básicas não é idêntica à expressão “competências-chave”. Em geral, a maioria dos peritos utiliza o termo “básicas” para se referir ao subgrupo das competências genéricas ou competências-chave que, sendo de carácter instrumental, são essenciais, numa determinada cultura, a qualquer indivíduo e trabalho, em especial porque são “básicas” para comunicarmos e continuarmos a aprender. Exemplos clássicos de competências básicas são “fazer cálculos aritméticos fundamentais (somar, subtrair, multiplicar e dividir)” e “ler e escrever na língua materna”. A partir da década de 90 do século XX, foram ganhando peso pelo menos duas outras competências básicas, decorrentes da globalização económica e do acelerado progresso tecnológico: “falar inglês” e “utilizar ferramentas buróticas”.

Do nosso ponto de vista, um grande número de competências sócio-emocionais (i.e., a percepção das emoções nos outros, o controlo das próprias emoções, a empatia, a automotivação, etc.) são também competências “chave”.

Finalmente, importa assinalar outra denominação menos ortodoxa no âmbito do estudo das competências, mas que se emprega em algumas ocasiões. Esta denominação é a de “metacompetências” que, segundo alguns autores (Fleming, 1991), se refere a competências de nível superior que permitem mobilizar um conjunto de outras competências de menor alcance. Segundo outros autores (Cardona, 2003), o termo refere-se às características do indivíduo que precedem a aquisição, o desenvolvimento e a aplicação de todos os tipos de competências (i.e., capacidade para tomar decisões, integridade ou inteligência emocional).

Competências sócio-emocionais

Tipos de competências sócio-emocionais

No que se refere à classificação das competências sócio-emocionais, é necessário assinalar que esta varia segundo os diversos autores e as diferentes abordagens teóricas. A partir de meados da década de 1990, o progressivo interesse no estudo da Inteligência Emocional (IE) contribuiu também para a redescoberta das competências emocionais em particular e, por extensão, das sócio-emocionais. Apresentamos em seguida, sucintamente, os principais modelos teóricos sobre competências sócio-emocionais presentes na literatura especializada.

Quanto à tipologia de competências emocionais, a psicóloga do desenvolvimento Carolyn Saarni (1999) refere um total de 8: autoconsciência das próprias emoções, capacidade para discriminar e compreender as emoções dos outros, capacidade para utilizar o vocabulário emocional e a expressão, capacidade de envolvimento empático, capacidade para diferenciar a experiência subjectiva interna da expressão emocional externa, capacidade para enfrentar adaptativamente emoções negativas e situações de tensão, consciência da comunicação emocional nas relações e capacidade para a autoeficácia emocional.

Numa perspectiva de intervenções educativas para o desenvolvimento das competências sócio-emocionais, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL; www.casel.org), organismo de referência internacional em investigação sobre programas escolares de “educação sócio-emocional”, elaborou uma lista de competências e qualificações sócio-emocionais que podem agrupar-se em quatro categorias: conhecer-se a si mesmo e aos outros (um exemplo deste grupo é a competência para reconhecer e classificar os próprios sentimentos), tomar decisões responsáveis (para o que se requer, por exemplo, um controlo emocional adequado), cuidar dos outros (em que se destaca a empatia) e saber como actuar (grupo onde se incluem competências como a comunicação verbal e não verbal, a gestão das relações interpessoais ou a negociação).

Os psicólogos do conhecimento Mayer y Salovey (1997) não falam de competências propriamente ditas, mas de quatro grandes capacidades “emocionais” ou ramificações da IE: a) percepção, avaliação e expressão das emoções; b) facilitação do pensamento através da emoção; c) compreensão das emoções e conhecimento emocional; d) controlo reflexivo das emoções.

No que se refere às competências mais propriamente “sociais”, alguns exemplos destas são, para Bunk (1994), a capacidade de adaptação social, a predisposição para a colaboração ou o espírito de equipa. Essencialmente, como indica Caballo (1993), a competência social (ou capacidades sociais) abrange o conjunto de condutas assumidas por um indivíduo num contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de uma forma adequada à situação

(no ambiente familiar, escolar, laboral, etc.), respeitando essas condutas nos outros, e que geralmente resolve os problemas imediatos que possam surgir na interação, minimizando a probabilidade de futuros problemas.

A partir da sua experiência internacional em consultoria de recursos humanos, bem como de trabalhos anteriores realizados na consultora Hay Group (Boyatzis, 1982; Bethell-Fox, 1997), Boyatzis, Goleman e Rhee (2000), discípulos da escola de David McClelland, concluem que as principais competências sócio-emocionais para o sucesso no trabalho se resumem a um conjunto de vinte, as quais se podem, por sua vez, agrupar em quatro blocos gerais: autoconsciência emocional, autogestão ou autocontrolo, consciência social (empatia) e gestão das relações ou capacidades sociais. Este modelo é um dos mais seguidos no domínio da orientação e desenvolvimento dos recursos humanos nas organizações, apesar de ainda não se terem realizado investigações empíricas suficientes que apoiem a sua validade.

Recentemente, com base numa análise dos principais modelos de inteligência emocional enquanto característica estável (trait EI) presentes na literatura (Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997), Petrides e Furnham (2001) elaboraram uma lista das 15 dimensões sócio-emocionais mais relevantes para este conceito: adaptabilidade, assertividade, avaliação emocional de si próprio e dos outros, expressão emocional, gestão emocional dos outros, controlo emocional, baixa impulsividade, capacidade de relacionamento, auto-estima, automotivação, competência social, gestão das tensões, empatia, felicidade e optimismo.

Quadro 1: Classificação das competências sócio-emocionais no modelo de Goleman (2001, p. 28)

	Competência pessoal	Competência social
Reconhecimento	Autoconsciência emocional Autoavaliação Autoconfiança	Empatia Orientação para o cliente Consciência organizativa
Controlo	Autocontrolo emocional Formalidade Responsabilidade Adaptabilidade Motivação para o sucesso Iniciativa	Desenvolvimento dos outros Influência Comunicação Gestão de conflitos Liderança Catalisação da mudança Construção de alianças Trabalho em equipa

Competências sócio-emocionais, desempenho laboral e empregabilidade

O reconhecimento da importância das competências sócio-emocionais no crescimento dos benefícios socioeconómicos é já patente em outras sociedades ocidentais: "a indústria americana gasta actualmente cerca de 50 milhões de dólares por ano em formação, e grande parte desta formação centra-se nas capacidades sociais e emocionais" (Cherniss, 2000, p. 434). De facto, embora não exista em Espanha uma tradição de investigação sobre estas competências, nos países anglo-saxões, entre os quais se destaca, em primeiro lugar, os Estados Unidos, podem encontrar-se importantes e sólidas investigações nesta matéria, em especial a partir da última década. Um exemplo fundamental destas iniciativas é o CASEL, no quadro do qual foram desenvolvidos dezenas de programas escolares de formação em competências sócio-emocionais e que continua a dedicar grande atenção à investigação para a avaliação dos resultados (Zins, Travis; Freppon, 1997; Zins, Weissberg, Wang; Walberg, 2004; Zeidner, Roberts e Matthews, 2002).

Diversos estudos (Pérez, 2003) assinalam as implicações da Inteligência Emocional e das competências sócio-emocionais para a satisfação com a vida, a saúde mental, a progressão na carreira, o desempenho laboral, a liderança eficaz, o confronto com a tensão laboral ou a redução do nível de agressividade nas organizações. Até agora, os contributos científicos nesta área evidenciaram importantes relações entre competências sócio-emocionais, desenvolvimento pessoal, desempenho laboral e liderança eficaz nas organizações (Wong e Law, 2002). Importa salientar que o contínuo desenvolvimento de instrumentos para a avaliação da Inteligência Emocional está a contribuir fortemente para a expansão deste domínio da investigação (Pérez e Repetto, 2004; Pérez, Petrides e Furnham, 2005).

Todavia, considera-se que as competências sócio-emocionais são cruciais para um desempenho eficiente na maioria das actividades (Cherniss, 2000). Assim, é razoável pensar que, através de programas de formação orientados para o desenvolvimento das competências sócio-emocionais se poderia promover o desenvolvimento pessoal dos membros de uma organização.

Embora seja evidente que as capacidades cognitivas no mundo laboral são muito importantes, em especial quando o trabalho se torna mais complexo e exige continuamente a tomada de decisões (Gottfredson, 2003), entende-se que, para conseguir e manter boas relações sociais no trabalho e para obter elevados níveis de desempenho, de desenvolvimento profissional e de aprendizagem organizacional, se requerem, para além disso, outras competências do tipo social e emocional. O desenvolvimento dessas competências sócio-emocionais tem um papel importante no reforço do sucesso individual num contexto organizacional. A necessidade deste tipo de competências abarca um amplo leque de tarefas: desde a direcção de grupos, ao trabalho em equipa, à tolerância à tensão laboral, às nego-

ciações, à resolução de conflitos, à planificação da própria carreira profissional, à motivação para o próprio trabalho, à motivação dos outros, ao confronto com situações críticas, etc.

Actualmente, na maior parte das organizações, torna-se iniludível a necessidade do trabalho em equipa, da cooperação e da colaboração com os outros e, finalmente, da utilização de competências sócio-emocionais que promovam e optimizem não só o trabalho em conjunto como a qualidade das relações.

Parece claro, assim, que as competências sócio-emocionais são importantes para o desenvolvimento profissional, assim como presumivelmente também para a inserção laboral e a empregabilidade (Palací e Topa, 2002; Palací y Moriano, 2003). Numa primeira abordagem, poderíamos definir empregabilidade como a “capacidade de um candidato para conseguir e conservar um emprego, ou sucessivos empregos, ao longo da sua vida profissional” (Sánchez, 2003, p. 274). Ainda que não exista consenso absoluto nesta matéria, pode afirmar-se genericamente que as características imprescindíveis da empregabilidade se resumem a três:

- 1) predisposição para a mobilidade,
- 2) conhecimentos, capacidades e competências aplicáveis a diferentes ambientes laborais,
- 3) conhecimentos actualizados do mercado de trabalho.

Todavia, é importante salientar que a empregabilidade não depende exclusivamente do indivíduo, dado que, em última análise, o que determina a empregabilidade de cada pessoa é a sua adequação às exigências variáveis do mercado de trabalho. Por outro lado, contudo, o facto de um indivíduo possuir as competências mais largamente requeridas pelo mercado de trabalho confere-lhe uma grande vantagem e flexibilidade para encontrar e conservar um emprego. Tal como foi referido anteriormente, as competências sócio-emocionais são consideradas tanto competências genéricas como competências-chave, pelo que podem ser úteis para uma vasta gama de trabalhos e profissões. Não obstante, no quadro da Formação Profissional, devem salientar-se, a título de exemplo, pelo menos sete grupos profissionais nos quais as competências sócio-emocionais assumem presumivelmente maior protagonismo, uma vez que implicam geralmente condições de trabalho em equipa e de relação directa e/ou pessoal com clientes. Estes sete grupos profissionais são: a) administração; b) comércio e marketing; c) comunicação, imagem e som; d) hotelaria e turismo; e) imagem pessoal; f) saúde; e g) serviços socioculturais e comunitários.

Em todos eles, seria recomendável promover a orientação e a formação de competências sócio-emocionais durante o período de estágio em empresas.

A formação em competências

Como referem Pereda e Berrocal (1999, 2001) e García (2003), a formação em competências baseia-se no uso de metodologias activas e participativas. Entre as técnicas de formação em competências, salientam-se as “práticas reais” ou, na sua falta, as “simulações” (dramatização, jogos de empresa, *outdoor-training*, etc.), as quais promovem a aprendizagem experiencial e a modelação (observação de outros companheiros de trabalho com mais experiência ou visionamento de filmes), que favorece a aprendizagem por observação ou aprendizagem social. Deste modo, o ambiente dos estágios em empresas constitui o contexto ideal para o desenvolvimento de competências, uma vez que representa o ambiente real de trabalho em que se devem pôr em prática as competências que uma determinada profissão exige.

A formação em competências baseia-se na prática, na “acção” e, por isso, os estágios em empresas constituem uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências, já que permite aos alunos/as “experimentar”, “ensaiar”, “aplicar”, “pôr à prova”, “adquirir” e/ou “extinguir” competências (comportamentos) num ambiente real de trabalho.

A Formação em Centros de Trabalho (FCT)

Em Espanha, apenas na década de 1980 se começaram a realizar de forma sistemática os estágios de alunos de Formação Profissional (FP II) em empresas. Começa-se, pois, a prestigiar a formação profissional e inicia-se, de certo modo, uma dinâmica de colaboração mais estreita e activa entre os empresários e as instituições educativas (Martínez, 2002, p. 46). Concretamente, o desenvolvimento da Formação Profissional em Centros de Trabalho (FCT) surge com o artigo 34.2 da LOGSE (*Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* - lei de bases do sistema educativo), com o objectivo de potenciar a alternância entre a escola e o trabalho. Esta alternância é hoje, felizmente, uma realidade generalizada na formação profissional em Espanha. Talvez, em parte, por este facto, nas duas últimas décadas verificou-se uma maior aceitação das qualificações da formação profissional, que eram, anteriormente, muito mais desvalorizadas.

Segundo dados do Ministério da Educação espanhol e do relatório Eurydice 2005, nos últimos anos aumentou o número de alunos espanhóis que enveredam pela formação profissional, embora esse número seja muito inferior à percentagem de alunos que optam pelo ensino secundário e acesso à Universidade (praticamente 38 % contra 62%, respectivamente). Contudo, a “formação profissional tem um maior potencial de inserção laboral do que a universitária” (Relatório Infoempleo, 2005, p. 24).

De acordo com Sobrado e Romero (2002), o *practicum* e os estágios em empresas são um elemento-chave na orientação para a inserção laboral e, simultaneamente, uma grande oportunidade para desenvolver competências pessoais ou competência-chave. Quando os estudantes e os recém-

licenciados da formação profissional e do ensino superior realizam estágios em empresas, têm oportunidade de aprender através da experiência, ainda que se deva ter presente que a experiência, em si mesma, não implica aprendizagem nem é educativa. Para que a experiência dos estágios em empresa se converta num verdadeiro processo de aprendizagem, deve contar com, pelo menos, três características (Álvarez Rojo et al., 2000):

- a) integrar experiências bem planificadas e coerentes com as competências a desenvolver;
- b) proporcionar a reflexão sobre a experiência;
- c) promover a integração da experiência através da autoavaliação, a análise das consequências e a potenciação da transferência para outras situações.

No quadro da Formação Profissional Inicial Específica em Espanha, pretende-se satisfazer estes três requisitos, promovendo os estágios em empresas, através dos denominados Módulos de FCT. Nos termos da legislação espanhola em vigor sobre a matéria, distinguem-se quatro tipos diferentes de blocos de formação ou "Módulos Profissionais" (MECD, 2003b, p. 5):

- a) Módulos profissionais associados a uma unidade de competência, constituídos por formação específica e profissionalizante que visa capacitar o aluno para os comportamentos profissionais que se descrevem na unidade de competência.
- b) Módulo de base ou transversal, constituído por conhecimentos de um âmbito tecnológico determinado nos quais se baseiam vários módulos específicos do ciclo formativo.
- c) Módulo de Formação e Orientação Laboral (F.O.L.): conjunto de conteúdos dedicados a dotar os alunos de uma preparação mais completa, que lhes permita inserir-se e desenvolver-se adequadamente no mundo do trabalho.
- d) Módulo de Formação em Centros de Trabalho (FCT), que se destina a consolidar e complementar a aquisição da competência profissional obtida no centro de ensino pelos alunos, mediante a realização de um conjunto de actividades de formação seleccionadas entre as actividades produtivas do centro de trabalho.

A Formação em Centros de Trabalho (FCT) corresponde ao módulo de estágios em empresa da Formação Profissional Inicial/Formação Específica e tem uma duração de entre 10 e 20 semanas (até cerca de 25 % da carga lectiva total de cada formação). "A característica mais relevante desta formação é o facto de se desenvolver num ambiente produtivo real (a empresa), onde os alunos poderão desempenhar as actividades e as funções próprias dos diferentes postos de trabalho de uma profissão, conhecer a organização dos processos produtivos ou dos serviços, assim como das relações laborais, sempre orientados e assessorados pelos Tutores do Centro de Ensino e do Centro de Trabalho" (MECD, 2003b, p. 6; MEC, 1994).

Na FCT promove-se a formação profissional dos alunos em três áreas (MECD, 2004): teórico-cognoscitiva (conhecimentos), prática (capacidade técnica) e comportamental (atitudes e capacidades sociais). Seguindo este esquema, o desenvolvimento de competências sócio-emocionais parece estar apenas parcialmente representado na terceira área, onde se misturam algumas atitudes com algumas capacidades sócio-emocionais. Como vemos, a referência ao afectivo e ao social já se encontra presente na posição oficial da FCT; porém esta presença é excessivamente limitada e mesmo redutora ou simplista, como se depreende, por exemplo, do formulário de avaliação sintética proposto pelo Ministério, a utilizar pelos tutores das empresas na avaliação dos alunos em estágio (ver Quadro 2).

O papel-chave do tutor

O processo de aprendizagem durante o estágio exige um acompanhamento que inclui, entre outras, as vertentes de coaching (treino) e de mentoring (tutoria). Como referem Repetto e Pérez (2003, p. 104), “no coaching, o supervisor propõe ao seu tutelado e acorda com ele planos de acção concretos destinados a melhorar a sua formação em determinadas competências”. Por outro lado, o mentoring ou tutoria é um processo mais alargado, que pode definir-se como “o processo contínuo mediante o qual um supervisor, denominado mentor, informa e orienta um colega

Quadro 2: Elementos de avaliação actual das atitudes e das capacidades sociais na FCT. Retirado do MECD (2004, p. 26).

INDICADOR	PONTUAÇÃO				
	10	8	6	4	2 ó 0
Iniciativa	Tem numerosas e frutíferas iniciativas	Toma iniciativas com frequência e com bons resultados	Por vezes toma ou tem iniciativas	Em muito escassas ocasiões toma iniciativas	Raramente ou nunca tem iniciativas
Espírito de colaboração e trabalho em equipa	Forte disposição e sucesso	Disposição elevada e sucesso na maior parte dos casos	Bastante disposição e sucesso relativo	Disposição escassa	Disposição muito escassa ou nula
Assiduidade e pontualidade	Nenhuma ocorrência	1 ou 2 ocorrências leves por mês	3 ou 4 ocorrências leves por mês	1 ou 2 ocorrências graves por mês	3 ou mais ocorrências graves por mês
Responsabilidade e interesse pelo trabalho	Muito elevada	Elevada	Aceitável	Baixa	Muito baixa ou nula

de trabalho, novo ou com menor experiência, no seu processo de adaptação ao posto de trabalho e à organização" (op. cit., p. 105). Na verdade, quem exerce o papel desta tutoria/orientação, de uma forma ou de outra, denomina-se tutor, e trata-se de uma figura tipicamente utilizada como estratégia de intervenção na formação profissional e contínua de trabalhadores (García et al., 2003).

Deste modo, os tutores - quer aqueles que trabalham nos centros educativos de formação profissional (professores-tutores e orientadores dos departamentos de orientação) ou nos Centros de Orientação, Informação e Emprego (COIE) das universidades, quer os tutores de empresa - são considerados um factor determinante para promover a formação em competências sócio-emocionais dos estudantes e dos recém-licenciados e devem, para o efeito, contar com a aplicação de planos ou programas bem concebidos e empiricamente validados de Orientação e Formação em Centros de Trabalho.

Os tutores são a principal referência para os estudantes em estágio, a quem prestarão orientação, acompanhamento, apoio e atenção durante o período do estágio profissional. Este trabalho dos tutores deve dirigir-se a um grupo reduzido de estudantes e recém-licenciados em estágio, prestando a cada um atenção personalizada.

O tutor de empresa é a peça-chave da FCT: "responsabiliza-se pela organização do posto formativo com os meios técnicos disponíveis e com os objectivos propostos no programa de formação. Encarrega-se ainda do acompanhamento das actividades do aluno" (MECD, 2003a). Tudo isto implica que o tutor assuma uma série de funções (ver Quadro 3).

Reflexões finais

Tal como referiram Vélaz de Medrano (2002) e Palací e Topa (2002), as competências sócio-emocionais têm um elevado significado para a inserção laboral, a manutenção do trabalho, a empregabilidade, o desen-

Quadro 3: Funções do tutor de empresa na FCT.

Adaptado do MECD (2003a).

FUNÇÕES	
Exclusivas	Dirigir as actividades formativas
	Orientar os alunos
	Avaliar o progresso dos alunos
Partilhadas	Programar actividades formativas
	Determinar o número de alunos que podem ser acompanhados simultaneamente
	Resolver problemas técnicos ou pessoais
	Preencher os formulários de acompanhamento e avaliação

volvimento profissional e, em última análise, o sucesso na adaptação e na inserção social do indivíduo enquanto cidadão participativo do sistema.

Por outro lado, trabalhos como os de Echeverría (2002) referem que algumas das competências-chave amplamente requeridas em diferentes actividades profissionais são o trabalho em equipa e o autocontrolo, ambas de carácter sócio-emocional. Este autor apresenta também dados relativos à discrepância existente entre a formação académica, em especial a universitária, e as exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, o trabalho de Cajide, Porto e Abeal (2002), baseado em informações com origem em numerosas empresas, salienta igualmente o desajustamento entre a formação académica e as exigências das empresas no que se refere a "capacidades de desenvolvimento pessoal" e a "capacidades laborais".

Os estágios em empresas ou as primeiras experiências laborais (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano e Palací, 2001; Palací e Peiró, 1995) constituem um contexto único para o desenvolvimento de competências, em especial as de carácter sócio-emocional. Por outro lado, as actividades de orientação e de tutela são elementos essenciais para potenciar a formação do indivíduo e proporcionar a sua inserção laboral ou a transição do ambiente académico para o mercado de trabalho.

Os processos de orientação e tutela foram certamente referidos em múltiplos trabalhos como factores significativos para a potenciação do indivíduo no seu ambiente laboral e social (Repetto, 1991; Rodríguez Diéguez, 2002). Assim, o papel dos tutores de *practicum* e dos tutores de estágios em empresas é de importância vital para ajudar os estudantes e os recém-licenciados a tirarem o melhor partido das oportunidades de aprendizagem de competências sócio-emocionais (Slipais, 1993; Repetto, Ballesteros e Malik, 2000).

Quanto à importância das variáveis contextuais para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais e para a inserção laboral, detectou-se em estudos anteriores a incidência de, entre outras, variáveis familiares (Osca, Palací e Hontangas, 1994). Esta é uma das razões pelas quais um plano de intervenção orientadora sobre as competências sócio-emocionais dos cidadãos para a inserção laboral e o desenvolvimento profissional dos jovens deverá ter também em consideração as variáveis contextuais e contemplar, na medida do possível, a coordenação entre diferentes instituições (o centro de ensino, os centros de trabalho ou de estágios profissionais, a família e as entidades locais, como a autarquia e as associações sem fins lucrativos).

A formação de um profissional e a aposta na sua empregabilidade exigem, no momento actual, o desenvolvimento tanto da sua competência técnica como das suas competências sócio-emocionais, em especial quando no exercício da sua profissão é habitual o trabalho em equipa, a articulação com outros profissionais e/ou o atendimento ou o trato directo com clientes. Também, em especial, as profissões que se caracterizam pela sua componente de "trabalho emocional" (*emotional labor*; para uma revisão, ver Glomb e Tews, 2004; ver também Martínez, 2001), como as de *manager*

(gestor), vendedor/a, enfermeiro/a, educador/a, psicólogo/a ou cobrador/a de dívidas, requerem um maior domínio de competências sócio-emocionais em geral e emocionais em particular, tanto para controlar adequadamente as próprias emoções e as dos outros, em função das exigências do trabalho, como para salvaguardar o indivíduo do esgotamento emocional e da deterioração da sua saúde psicológica, como já foi demonstrado em alguns estudos (Bachman, Stein, Campbell e Sitarenios, 2000; Wong e Law, 2002).

Dado que o contexto do estágio em empresa oferece importantes vantagens para promover o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, parece-nos conveniente e necessário defender a inclusão de planos de orientação e de formação em competências sócio-emocionais nos módulos de FCT da Formação Profissional, desde que sejam supervisionados por um tutor/orientador/mentor e articulados de forma flexível com a restante programação desses módulos. Os planos de orientação e de formação em competências sócio-emocionais devem ser igualmente incluídos nos períodos de estágio em empresas dos estudantes e licenciados universitários.

Contudo, o que é verdadeiramente desejável e valioso para a nossa sociedade, presente e futura, é que a formação em competências sócio-emocionais se inicie previamente nos centros de ensino, independentemente do nível, já que este tipo de competências se podem e devem desenvolver ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo, desde a infância à terceira idade, como foi já referido em outras ocasiões (Repetto, 2003; Bisquerra, 2005).

Agradecimentos

A preparação deste artigo foi realizada no quadro do Projecto SEJ2004-07648/EDUC, financiado pelo Ministério da Educação e Ciência espanhol (MEC). Queremos apresentar o nosso agradecimento aos revisores anónimos pelos seus interessantes comentários e sugestões ao primeiro rascunho deste artigo.

Bibliografía

- Álvarez Rojo, V. et al. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. (Propostas do ensino bem avaliado para potenciar a aprendizagem dos estudantes.)* Sevilla: Universidade de Sevilla, 2000.
- Bachman, J.; Stein, S.; Campbell, K.; Sitarenios, G. Emotional intelligence in the Collection of Debt (A inteligência emocional na cobrança de dívidas). In: *International Journal of Selection and Assessment*, 2000, Vol. 8 (3), p. 176-182.
- Ballesteros, B.; Guillamón, J.R.; Manzano, N.; Moriano, J.A.; Palací, F.J. *Técnicas de inserción laboral: guía universitaria para la búsqueda de empleo (Técnicas de inserção laboral: guia universitário para a procura de emprego)*. Madrid: UNED, 2001.
- Bar-On, R. *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual (O inventário da inteligência emocional (EQ-i): Manual Técnico)*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Barnett, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad (Os limites da competência. O conhecimento, o ensino superior e a sociedade)*. Barcelona: Gedisa, 1994/2001.
- Barret, G.V.; Depinet, R.L.A. Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence (Uma reconsideração da realização de testes de competências em lugar de testes de inteligência). In: *American Psychologist*, 1991, 46, p. 1012-1024.
- Bethell-Fox, C.E. Selección y contratación basada en competencias (Seleção e contratação baseadas em competências). Em: Ordóñez M. (coord.). *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos (Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos)*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 75-94.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida (Educação emocional e competências básicas para a vida). In: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21 (1), 2003, p. 7-43.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias emocionales (Educação emocional e competências emocionais). Em: Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (ed.). *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI (Reflexões sobre a prática psicopedagógica no século XXI)* (Livro electrónico em CD-ROM). Huelva: Hergué Editorial, 2002.
- Blas Aritio, F.A. ¿De quién se predicán las competencias profesionales? Una invitación a su investigación (Em quem se observam as competências profissionais? Um convite à investigação). In: *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 15 (3), 1999, p. 407-418.
- Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W.H.; Krathwohl, D.R. (ed.). *Taxonomy of educational objectives (Taxonomia dos objetivos educativos). Handbook I: Cognitive domain*. Nova Iorque: Longmans, Green, 1956.

- Boyatzis, R.E.; Goleman, D.; Rhee, K.S. Clustering Competence in Emotional Intelligence (Agrupar competências na inteligência emocional). Em: Bar-On, R.; Parker, J.D. (ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence (O manual da inteligência emocional)*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 343-362.
- Boyatzis, R.E. *The competent manager: A model for effective performance (O gestor competente: um modelo para o desempenho eficiente)*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1982.
- Bunk, G.P. Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA. In: *Revista Europea de Formación Profesional*, N.º 1, 1994, p. 8-14.
- Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales (Manual de avaliação e de formação em capacidades sociais)*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C. Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia (Competências adquiridas na Universidade e capacidades exigidas pelos empregadores na Galiza). Comunicação apresentada na Conferência Europeia sobre Investigação em Educação. Lisboa: 11-14 de Setembro de 2002.
- Cardona, P. El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales (O *coaching* no desenvolvimento das competências profissionais). Em: Vilallonga Elorza M. (coord.). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo (Coaching executivo: desenvolver a liderança)*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Cherniss, C. Social and Emotional Competence in the Workplace (Competências sociais e emocionais no local de trabalho). Em: R. Bar-On; Parker J.D. (ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence (Manual de inteligência emocional)*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Dave, R.H. Psychomotor levels (Níveis psicomotores). Em: Armstrong, R.J. (ed.). *Developing and Writing Behavioral Objectives (Desenvolver e escrever objetivos comportamentais)*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press, 1970.
- Del Pino, A. Empleabilidad y competencias: ¿nuevas modas? (Empregabilidade e competências: novas modas?) Em: Ordóñez M. (coord.). In: *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos (Psicologia do Trabalho e Gestão dos Recursos Humanos)*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 104-116.
- Echeverría, B. Gestión de la competencia de acción profesional (Gestão da competência de actividade profissional). In: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20 (1), 2002 p. 7-42.
- Eurydice. *Las Competencias Clave (As competências-chave)*. Madrid: Eurydice/MEC, 2002.
- Flemming, D. The concept of meta-competence (O conceito de metacompetência). *Competence and Assessment (Competência e Avaliação)*, Vol. 16. Sheffield, Employment Department, 1991.

- Fletcher, S. *NVQs Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers (Normas NVO e Competências. Um guia prático para empregadores, gestores e formadores)*. Londres: Kogan Page, 1991.
- García, E. *et al. Desarrollo de competencias clave en los estudiantes y titulados universitarios (Desenvolvimento de competências-chave nos estudantes e diplomados universitários)*. Projecto de investigação sem publicação, financiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia espanhol, 2003.
- García, M. Entrenamiento en competencias (Treino de competências). In: *Encuentros en Psicología Social*, Vol. 1 (3), 2003, p. 27-32.
- García, M. Factores clave en el desarrollo de competencias (Factores-chave no desenvolvimento das competências). Em: Aguilló E.; Reme-seiro C.; Fernández A. *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos (Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos Recursos Humanos)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Glomb, T.M.; Tews, M.J. Emotional labor: A conceptualization and scale development (Trabalho emocional: conceptualização e desenvolvimento de escala). In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 64, 2004, p. 1-23.
- Goleman, D. An EI-Based Theory of Performance (Uma teoria do desempenho baseada na IE). Em: Cherniss, C.; Goleman, D. (ed.). *The Emotionally Intelligent Workplace (O local de trabalho com inteligência emocional)*. São Francisco, CA: Jossey-Bass 2001, p. 27-44.
- Goleman, D. *Emotional intelligence (Inteligência emocional)*. Nova Iorque: Bantam Books, 1995.
- González, J.; Wagenaar, R. (ed.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2003.
- Gottfredson, L.S. Jobs and Life (Emprego e vida). Em: Nyborg H. (ed.). *The Scientific Study of General Intelligence (O estudo científico da inteligência em geral)*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 2003, p. 293-342.
- Harrow, A. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for developing behavioral objectives (Taxonomia do domínio psicomotor. Guia para o desenvolvimento dos objetivos comportamentais)*. Nova Iorque: David McKay, 1972.
- Relatório Infoempleo. *Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España (Oferta e procura de emprego qualificado em Espanha)*. Madrid: Círculo de Progreso, S.L.
- Irigoin, M.; Vargas, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud (Competência laboral: manual de conceitos, métodos e aplicações no sector da Saúde). Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002. Disponível na Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm
- Jiménez, A. La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma (A gestão por

- competências: uma nova forma de gerir a organização e as pessoas num novo paradigma). Em: Ordóñez M. (coord.). In: *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos (Psicologia do Trabalho e Gestão de Recursos Humanos)*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 347-364.
- Krathwohl, D.; Bloom, B.; Masia, B. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain (Taxonomia dos objetivos educativos. Manual II: Domínio afectivo)*. Nova Iorque: David McKay, 1964.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias (Engenharia das competências)*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas (Gestão das competências: como analisá-las, como avaliá-las, como desenvolvê-las)*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Martínez, M^a J. *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional (História da formação profissional em Espanha. Da lei de 1955 aos Programas Nacionais de Formação Profissional)*. Valência: Publicações da Universidade de Valência (PUV).
- Martínez, D. Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica (Evolução do conceito de trabalho emocional: dimensões, antecedentes e consequências. Uma revisão teórica). In: *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 17 (2), 2001, p. 131-153.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. What Is Emotional Intelligence? (O que é a inteligência emocional?). Em: Salovey, P. e Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence (Desenvolvimento emocional e inteligência emocional)*. Nova Iorque: BasicBooks, 1997, p. 3-31.
- McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence (Testes de competências em vez de testes de inteligência). *American Psychologist*, Vol. 28, 1973, p. 1-14.
- MEC. *Formación Profesional. Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: Dirección General de FP Reglada y Promoción Educativa, 1994.
- MECD. *Formación en centros de trabajo. Guías prácticas para tutores (CD-ROM)*. Madrid: MECD e Cámaras de Comercio, 2003a.
- MECD. *Formación Profesional. Titulaciones (Formação Profissional. Diplomas)* (CD-ROM). Madrid: MECD, 2003b.
- MECD. *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa 2004*. Descargado da Internet (03/05/04): <http://www.mec.es/educa/formacion-profesional/index.html>
- Osca, A.; Palací, F.J.; Hontangas, P. Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa (Variáveis familiares e académicas como prognóstico da transição para a vida activa). Em: Repetto E.; Vélaz de Medrano C. (ed.). In: *Career Development Human*

- Resources and Labour Market (Desenvolvimento de carreiras, recursos humanos e mercado de trabalho)*. Madrid: UNED, 1994.
- Palací, F.J.; Moriano, J.A. (coord.). *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional (O novo mercado laboral: estratégias de inserção e desenvolvimento profissional)*. Madrid: UNED, 2003.
- Palací, F.J.; Peiró, J.M. *La incorporación a la empresa (A incorporação na empresa)*. Valência: Promolibro, 1995.
- Palací, F.J.; Topa, G. (coord.). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo (O indivíduo na empresa: iniciativas de integração e desenvolvimento)*. Madrid: UNED, 2002.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias (Técnicas de gestão de recursos humanos por competências)*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Gestión de Recursos Humanos por Competencias (Gestão de recursos humanos por competências)*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1999.
- Pérez, J.C.; Petrides, K.V.; Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence (Medição da inteligência emocional como característica estável). Em: R. Schulze e R. Roberts (ed.). In: *International handbook of emotional intelligence (Manual internacional da inteligência emocional)*. Göttingen: Hogrefe, 2005, p. 181-201.
- Pérez, J.C.; Repetto, E. Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional (Abordagem à avaliação breve da inteligência emocional). Em: E. Barberá et al. (ed.). *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica (Motivos, emoções e processos de representação: da teoria à prática)*. Valência: Fundação Universidade-Empresa de Valência (ADEIT), 2004, p. 325-334.
- Pérez, J.C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional (Sobre a validade do conceito de inteligência emocional). *Encuentros en psicología social*, Vol. 1 (2), 2003, p. 252-257.
- Petrides, K.V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies (Inteligência emocional como característica estável: investigação psicométrica com referência às taxonomias de características estabelecidas). In: *European Journal of Personality*, Vol. 15, 2001, p. 425-448.
- Repetto, E.; Pérez, J.C. *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa (Orientação e desenvolvimento dos recursos humanos na pequena e média empresa)*. Madrid: UNED, Guía Didáctica, 2003.
- Repetto, E. El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los Recursos Humanos en las organizaciones (O desenvolvimento da carreira ao longo da vida e a orientação dos recursos humanos nas organizações). In: *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, Vol. 3, 1992, p. 17-31.

- Repetto, E. Following Super's Heritage: Evaluation of a Career Development Program in Spain (Seguir a herança de Super. Avaliação de um programa de desenvolvimento de carreiras em Espanha). In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 1 (1), 2000, p. 107-120.
- Repetto, E. La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo (A competência emocional e intervenções para o seu desenvolvimento). Em: E. Repetto (dir.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (Modelos de Orientação e Intervenção Psicopedagógica)* (vol. II). Madrid: UNED, 2003, p. 453-482.
- Repetto, E. Objetivos y actividades del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED (Objectivos e actividades do Centro de Orientação, Informação e Emprego (COIE) da UNED). Em: Repetto, E.; Vélaz, C. *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral (A orientação no sistema educativo e no mundo laboral)*. Madrid: UNED, 1991, p. 179-185.
- Repetto, E. *Tu Futuro Profesional. Programa para la transición de los jóvenes a la vida activa (O teu futuro profissional. Programa para a transição dos jovens para a vida activa)*. Madrid: CEPE, 1999.
- Repetto, E.; Ballesteros, B.; Malik, B. *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea (Tarefas e formação dos orientadores na União Europeia)*. Madrid: UNED, 2000.
- Rodríguez Diéguez, A. La orientación en la Universidad (A orientação na Universidade). Em: V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (coord.). *Calidad en las universidades y orientación universitaria (A qualidade nas universidades e a orientação universitária)*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Roe, R. Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology (Competências. Uma chave para a integração da teoria e da prática na psicologia do trabalho). *Gedrag en Organisatie*, 2002, Vol. 15, p. 203-244.
- Roe, R. What makes a competent psychologist? (O que faz um psicólogo competente?). In: *European Psychologist*, Vol. 7 (3), 2003, p. 192-202.
- Royo, C.; Del Cerro, A. Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? (Revisão teórica das competências: sua origem, conceito e escolas mais importantes. Para onde se dirigem?) Em: Romay J.; García R. (ed.). *Psicología social y problemas sociales (Psicologia social e problemas sociais)* (Vol. 4). *Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud (Psicologia das organizações, do trabalho e recursos humanos e da saúde)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 453-460.
- Saarni, C. *The development of emotional competence (O desenvolvimento da competência emocional)*. Nova Iorque: Guilford Press, 1999.
- Salovey, P.; Mayer, J.D. Emotional intelligence (Inteligência emocional). *Imagination, Cognition and Personality (Imaginação, Cognição e Personalidade)*, 9, 1990, p. 185-211.

- Sánchez, M.F. Trabajo, profesiones y competencias profesionales (Trabalho, profissões e competências profissionais). Em: Sebastián A. (coord.), Rodríguez, M.L.; Sánchez, M.F. *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida (Orientação profissional: um processo ao longo da vida)*. Madrid: Dykinson, 2003, p. 255-297.
- Simpson, E.J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain (A classificação dos objectivos educacionais no domínio psicomotor)*. Washington, DC: Gryphon House, 1972.
- Slipais, S. Coaching in a Competence-based Training System: the Experience of the Power Brewing Company (O *Coaching* num sistema de formação baseado nas competências: a experiência da Power Brewing Company). Em: Cadwell B.J.; E. A. M. Carter (ed.). *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning (O regresso do mentor: estratégias para a aprendizagem no local de trabalho)*. Londres: The Falmer Press, 1993, p. 125-163.
- Sobrado, L.; Romero, S. Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario (Orientação para o desenvolvimento da carreira profissional do universitário). Em: Álvarez Rojo V.; Lázaro Martínez A. (coord.). *Calidad en las universidades y orientación universitaria (Qualidade nas universidades e orientação universitária)*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Tejada, J. Acerca de las competencias profesionales (Sobre as competências profissionais). *Herramientas (Ferramentas)*, 56, 1999, p. 20-30.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación (A abordagem da competência laboral: manual de formação). Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. Disponível na Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm
- Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales (Intervenção educativa e orientadora para a inserção social de menores em risco: factores escolares e socioculturais)*. Madrid: UNED, 2002.
- Wolf, A. *Competence-based Assessment (Avaliação baseada nas competências)*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Wong, C.S.; Law, K.S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study (Os efeitos da inteligência emocional de líder e de seguidor no desempenho e nas atitudes. Um estudo exploratório). In: *Leadership Quarterly*, 13, 2002, p. 243-274.
- Zeidner, M.; Roberts, R.D.; Matthews, G. Can emotional intelligence be schooled?: a critical review (A inteligência emocional pode ser ensinada?: uma revisão crítica). In: *Educational Psychologist*, 37 (4), 2002, p. 215-231.
- Zins, J.; Travis, L. F.; Freppon, P.A. Linking research and educational programming to promote social and emotional learning (Ligar a investigação e os programas educativos para promover a aprendizagem

social e emocional). Em: Salovey P.; Sluyter D.J. *Emotional development and emotional intelligence (Desenvolvimento emocional e inteligência emocional)*. Nova Iorque: Basic Books, 1997, p. 255-277.

Zins, J.E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (ed.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? (Construir o sucesso acadêmico sobre a aprendizagem social e emocional: O que diz a investigação?)* Nova Iorque: Teachers College Press, 2004.